



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

МАТЕРІАЛИ

VIII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(16–17 травня 2024 року, Запоріжжя – Мелітополь)



Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Інститут модернізації змісту освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Національний авіаційний університет
Мукачівський державний університет
ГО «Прогресильні»
Будапештський університет імені Лоранда Етвеша (Угорщина)
Сілезька академія (Республіка Польща)
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо (Республіка Молдова)
Джорджтаунський університет (США)
Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (Республіка Болгарія)



16–17 травня 2024 р.

**VIII МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
В СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ”**

16–17 May, 2024

**VIII INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE
“ESSENTIAL ISSUES OF LANGUAGE AND LITERATURE
FUNCTIONING IN MODERN POLYCULTURAL SOCIETY”**

Запоріжжя – Мелітополь, 2024

УДК81'24:316.74(06)

ББК 81.4я5

А 43

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(протокол № 16 від 04.06. 2024 р.)*

Редакційна колегія:

Фалько Н. М. – кандидат психологічних наук, доцент;

Коноваленко Т. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сіроштан Т. В. – кандидат філологічних наук, доцент;

Приходько Г. І. – доктор філологічних наук, професор;

Колінько О. П. – доктор філологічних наук, професор;

Ю. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Акулова Н. Ю. – кандидат філологічних наук, доцент;

Митяй З. О. – кандидат філологічних наук, доцент.

А43 Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя – Мелітополь, 16–17 травня 2024 р.). Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2024. 326 с.

У збірнику оприлюднено матеріали учасників конференції «Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві», яка відбулася 16–17 травня 2024 р.

Збірник призначено для наукових працівників, студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів різних рівнів.

У тезах збережено орфографію та пунктуацію авторів.

За достовірність та оригінальність матеріалу відповідальність покладається на авторів.

УДК 81'24:316.74 (06)

ББК 81.4я5

© Авторський колектив, 2024

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ГНОСЕОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА

<i>Ільченко І. Зміни в урбаноніміконі міста Запоріжжя.....</i>	<i>10</i>
<i>Єлісєєв І. Borrowing as One of the Ways Replenishing the English Vocabulary.....</i>	<i>12</i>
<i>Ковальська П. Лінгвокогнітивний напрямок в лінгвістиці та процеси концептуалізації дійсності.....</i>	<i>17</i>
<i>Котенко О., Гончарук К. Роль мовної особистості у створенні художнього образу</i>	<i>20</i>
<i>Л., Черепанинець У. Гендерно марковані одиниці в мовленні головної героїні англомовної романтичної комедії.....</i>	<i>23</i>
<i>Лугова Д. Динаміка жіночого іменника міста Запоріжжя</i>	<i>26</i>
<i>Маринко М., Сіроштан Т. Суспільно-політичні неологізми в мові соцмережі «Фейсбук»</i>	<i>30</i>
<i>Митяй З. Категорійний формат організації мовного простору.....</i>	<i>34</i>
<i>Панченко Н. Сучасне наукове висвітлення поняття дискурсу.....</i>	<i>38</i>
<i>Пасека А. Методологічні засади укладання медичних термінологічних словників: до історії становлення вітчизняної термінографії.....</i>	<i>41</i>
<i>Понідзельська М., Сіроштан Т. Лексичні особливості дитячої прози Наталії Чуб.....</i>	<i>46</i>
<i>Приходченко О. Підходи до вивчення емоцій в лінгвістиці.....</i>	<i>50</i>
<i>Приходько Г. Problem of term in modern Linguistics.....</i>	<i>54</i>
<i>Шкіндер-Барміна А. Соціолінгвістичний аспект формування та функціонування неологізмів сфери охорони довкілля в англійській мові.....</i>	<i>57</i>
<i>Щербакова О. Лексико-стилістичні особливості роману Джейн Остін «Pride and Prejudice».....</i>	<i>60</i>
<i>Юносова В. Форми вокатива в «Кобзарі» Тараса Шевченка.....</i>	<i>64</i>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАРУБІЖНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

<i>Д. Образна характеристика творчої спадщини Марії Матіос.....</i>	<i>69</i>
<i>І., Ю. Прозописьмо Ірен Роздобудько у фокусі постмодернізму (на матеріалі романів «Якби», «Лицей слухняних дружин»)».....</i>	<i>77</i>
<i>Огульчанська О. Художня своєрідність внутрішнього хронологу в романі Г. Гессе «Деміан» у руслі психоаналітичної теорії К. Юнга.....</i>	<i>84</i>
<i>Г. Світ дитячої душі у творчості Володимира Винниченка.....</i>	<i>88</i>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Бакай Д., Ю. Теоретичний аспект соціокультурної компетентності.....</i>	<i>92</i>
<i>Бредун К. Формування комунікативної компетентності учнів на уроках іноземної мови.....</i>	<i>98</i>
<i>Booth O. The Features of private higher education in Washington, D.C., USA.....</i>	<i>104</i>
<i>Герцовська Н. Enhancing student-centered learning outcomes through scaffolding teaching techniques</i>	<i>111</i>
<i>Губко В. Інноваційність та творче мислення як невід'ємні складники професійної діяльності вчителя іноземних мов.....</i>	<i>114</i>
<i>Дерман Ю. Зміна парадигми: інтерактивні платформи та веб-ресурси у навчанні мови та літератури.....</i>	<i>117</i>
<i>Коноваленко Т. Internationalisation at MSPU a positive impact on the quality of higher education</i>	<i>120</i>
<i>Косарева А. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови.....</i>	<i>123</i>

Липко І. Формування лексичної компетентності школярів на уроках англійської мови.....	128
Множинська В., Ю. Теоретичні засади формування навичок іншомовного спілкування дітей з особливими потребами : особливості та фактори впливу.....	133
Множинська В., Митяй З. Особливості навчання дітей з особливими потребами на уроках української мови.....	136
Ю., Л. Критичне мислення як одна з ключових компетентностей здобувачів вищої освіти	139
Рязанова В., Ігнатюк А. Компаративістика як шлях формування читацької компетентності на уроках літератури у здобувачів освіти гуманітарно-педагогічного фахового коледжу.....	145
Сахацька О. Технологія навчання підлітків виявлення мови ненависті у медіа і запобігання її поширенню.....	153
Сидоренко К., Ю. Нестандартний урок англійської мови як засіб активізації навчальної діяльності старшокласників.....	158
Топалов Є. Використання подкастів у процесі навчання англійської мови.....	162
Тарасенко В. Сторітелінг як інструмент формування комунікативних навичок учнів на уроках та за їх межами.....	165
Харченко В. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках англійської мови.....	170
Т., Н. Prediction in the English Classroom	176
Хоменко Н. Освіта в цифровому світі: використання сучасних інструментів на уроках іноземної мови.....	181
Фельцан І. Актуальні питання іншомовної освіти: виклики та перспективи.....	184
Фурніка В. Формування міжкультурної компетентності старшокласників на уроках англійської мови.....	188
Царьова І. Сучасні інновації вивчення української мови	193
Чекан О., Дика І. Вплив медіа на соціалізацію дітей з ООП дошкільного віку.....	196

Чекан О., Острівка О. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні.....	200
---	-----

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Байтерякова Н., Стародуб А. Роль метафор та особливості їх перекладу у романі В. Шваб «Незриме життя Адді Лярю».....	204
Зіненко Н. Teaching consecutive interpreting: challenges and strategies.....	207
Ідрісов В. Особливості перекладу стилістичних прийомів в художніх текстах.....	211
Камишова Т. Особливості перекладу власних імен в англійському художньому тексті.....	216
Масюкова Є. Терміни епоніми та їх переклад у лексиці медицини та охорони здоров'я.....	222
Мироєвська А. Фантастичні елементи в романі Стівена Кінга «11/22/63» в українському перекладі.....	226
Печерський Є. Проблеми перекладу в кіберспортивному дискурсі.....	230
Приходько І. Стилiстичні засоби виразності в перекладі художніх текстів.....	233
Топалов Є. Використання САТ-програм в командних проєктах.....	236
Тоцька Н. Переклад – характер міжнародних контактів.....	239
Филиппенко С. Особливості перекладу метафор українською мовою на прикладі трагедії В. Шекспіра «Макбет».....	243

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Баранцова І. Формування культури міжетнічних відносин студентів педагогічного університету.....	248
--	-----

Жорнокуй У. Виклики перед літературною журналістикою в час постінформаційного суспільства.....	251
Кравченко Т. Мовна політика в умовах глобалізації: виклики та стратегії сучасного полікультурного суспільства.....	254
Ляшенко С., Зернецька А. Цінності як об'єкт філософського, лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного аналізу.....	258
Чекан О., Довбня С., Костяк Д. Цифровізація як ключовий фактор сучасного суспільного розвитку.....	263

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ СТУДІЇ У ФОКУСІ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Бредун К. Євроінтеграція як основа реформ в Новій українській школі.....	265
Гаранко В., Шебела Я. Важливість впровадження та вдосконалення змішаного навчання у вищій освіті.....	269
Голуб О. Демократія як фундаментальна цінність у сучасному суспільстві.....	273
Єлісєєва Л. Сучасні виклики євроінтеграції: перспективи гуманітарних наук.....	276
М. Європейські цінності у вищій освіті.....	279
Купаєва С. Впровадження Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти у процес навчання іноземних мов в Україні.....	282
Липко І. Особливості формування європейських цінностей в Новій українській школі.....	286
Маслова М. Провідні цінності ЄС як основа реформування Нової української школи.....	290
Маслова А., Гончарова О. Євроінтеграційні процеси у галузі мовної освіти в Україні.....	293
Мироєвська А. Виховання толерантності на уроках англійської мови.....	298

Стародуб А. Рівні володіння іноземною мовою: Європейський стандарт CEFR.....	302
Толстенцова Я. Сучасні євроінтеграційні тенденції в українських школах (НУШ).....	306
Топалов Є. Роль цифрових інструментів в освіті та європейська інтеграція України.....	312
Федюніна О. Теоретичні основи формування мовної особистості в системі цінностей вищої освіти України крізь призму євроінтеграції.....	314
Филиппенко С. Інтеграція в європейський освітній простір: проблеми та перспективи.....	318
Шестобуз Є. Виховання толерантності як однієї з ключових цінностей ЄС на уроках української мови.....	322

ЗМІНИ В УРБАНОНІМІКОНІ МІСТА ЗАПОРІЖЖЯ

Інтенсивний процес змін в урбаноніміконі Запоріжжя розпочався у 2014 році та триває досі. За цей час у місті (1228 вулиць, провулків, площ) було перейменовано 300 годонімів (годонім – вид урбаноніма, назва лінійного об'єкта в місті, селі, в тому числі бульвару, проспекту, вулиці, провулка, проїзду [3, с.73]), більша частина перейменувань (майже 160 вулиць) припадає на 2022-2024 рр. На зміни в урбаноніміконі міста Запоріжжя вплинули екстралінгвальні чинники, а саме процес декомунізації та війна.

У топонімному просторі міста починає відтворюватися історико-культурний ландшафт, так на заміну назвам, які пов'язані з країною агресором, з'являються назви, в яких відображається історія та культура українського народу, а також історії міста, його минуле та сучасність: *вул. Мусоргського* → *вул. Катерини Білокур*, *провулок Бірюсинський* → *провулок Лірний*, *вул. Пржевальського* → *вул. Асканія-Нова*, *вул. Халтуріна* → *вул. Леварну*, *вул. Російська* → *вул. Запорізьких вогнеборців*.

В урбанонімній системи Запоріжжя можна виділити такі аспекти мотивації, як-от: історичний, соціальний та територіальний.

В історичному та соціальному аспектах на вибір назви впливають політичні і культурними зміни в суспільстві, що знаходять своє вираження у меморізації імен видатних осіб вітчизняної і всесвітньої історії, пам'ятних дат. Це в більшості відантропонімні годоніми: *вул. Стефанова* → *вул. В'ячеслава Чорновола*, *вул. Чайковського* → *вул. Соломії Крушельницької*, *вул. Сурікова* → *вул. Квітки Цісик*, *вул. Фурманова* → *вул. Гетьмана Івана Самойловича*, *вул. Лазо* → *вул. Леоніда Приня*, *вул. Тухачевського* → *вул. Максима Кривоноса*, *вул. Фонвізіна* → *вул. Павла Чижевського*, *вул. Вересаєва* → *вул. Михайла Залевського*.

Крім того, ця група годонімів поповнюється й такими відапелятивними

назвами, як-от: вул. *Серафимовича* → вул. *Архівну*, вул. *Раєвського* → вул. *Сонатну*, вул. *Булавіна* → вул. *Куреневу*, вул. *Хакаська* → вул. *Незламна* та ін.

А для годонімів, що пов'язані з територіальним аспектам мотивування, на вибір назви впливають історичні постаті, події або топографічні особливості місцевості. Ця група представлена як відантропонімічними назвами: вул. *Отто Шмидта* → вул. *Пітера Ленне*, вул. *Огарьова* → вул. *Петера Діка*, вул. *Олега Кошевого* → вул. *Олександра Гапона*, вул. *Копьонкіна* → вул. *Фелікса Мовчановського*, вул. *Гладкова* → вул. *Професорки Тетяни Денисової*, вул. *Димитрова* → вул. *Олексія Поради* так і відтопонімічними назвами: *площа Леніна* → *площу Запорізьку* вул. *Сорок років Жовтня* → вул. *Правобережну*, вул. *Держинського* → вул. *Олександрівську*, вул. *Лепніка* → вул. *Дніпровську*, вул. *Пугачова* → вул. *Верхньохортицьку* та багато інших.

Зміни в урбанонімному просторі міста Запоріжжя ще тривають, оскільки годоніми – одна із онімних груп топопростору, яка швидко реагує на всі зміни в суспільстві. Головною ознакою нових назв є національна усвідомленість, об'єктивність, актуальність і природність найменувань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ільченко І., Ісачук Н. Питання декомунізації в годонімії Запоріжжя. *Актуальні питання розвитку філологічних наук у ХХІ ст.* Одеса, 2016. С.6-8.
2. Лучик В. Принципи й критерії номінації та відновлення історичних назв у топонімії України . *Українська мова.* 2009. № 4. С. 28-33.
3. Словник української ономастичної термінології / уклад.: Д. Г. Бучко, Н. В. Ткачова. Харків : Ранок-НТ, 2012. 256 с.

I.A. Yelisieiev

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

BORROWING AS ONE OF THE WAYS REPLENISHING THE ENGLISH VOCABULARY

The modern English language is the result of long historical formation and development. Over many centuries, as a result of various historical and cultural events, the English language has closely interacted with other languages. During this time, it enriched its vocabulary with a large number of new, borrowed words. The study of such words helps to understand the principles of the formation and functioning of the English language, to trace the history of the formation and development not only of this language, but also of the entire English people.

The vocabulary of English has been enriched throughout its history. Historical circumstances have always been stimulating the borrowing process. Each time two nations come into close contact, be it wars, invasions or conquests, certain borrowings are a natural consequence. There are also periods of peace when the process of borrowing is due to trade and cultural relations, which are more favorable for enhancing the borrowing process, for during invasions and occupations the natural psychological reaction of the oppressed nation is to reject and condemn the language of the oppressor.

Different conditions may be explained which encourage the borrowing process. One of the reasons is to fill in a gap in the vocabulary. A vivid example of this is when Saxons borrowed a number of Latin words denoting foodstuff and vegetables as their own vocabularies lacked words for these new objects. For the reason such words as *potato* and *tomato* were borrowed by English from Spanish when these vegetables were first brought to England by Spaniards.

Other reasons are also well distinguished. One word being borrowed may mean almost the same, - but not exactly. It may represent the same concept in some new aspect, enlarging groups of synonyms and therefore greatly enriching the expressive resources of the vocabulary.

Etymologically the vocabulary of the English language is far from being homogeneous, native words comprising only 25-30% of the total number of words in the English vocabulary. Despite that fact, they form the bulk of the most frequent words used in speech and writing.

Borrowing is an element of a foreign language (word, phrase, morpheme, phoneme) transferred from one language to another as a result of language contacts, as well as the process of transferring elements of one language to another. Words taken from other languages undergo modifications in phonemic shape, spelling, paradigm or meaning according to the standards of the English language. Borrowings are adapted to the language system and very often they become so assimilated by it that the speakers of this language do not feel words of foreign origin, and only discover them with the help of etymological analysis.

The English vocabulary continues to be updated and replenished with new units. This replenishment of the vocabulary takes place not only with the help of borrowings of various kinds, including calques, that is, the creation of new words based on the models of another language with the help of the translation of morphemes, but also at the expense of the internal resources of the language system - word-forming processes and reinterpretation of already existing meanings.

Sometimes the borrowing is used in a wider sense. It is often extended onto the so-called calques (translation-loans) and semantic borrowings.

As a result of the dynamic development of science and technology, scientific and technical language is especially rich in neologisms. Scientists distinguish the following ways of the formation of neologisms: phonological, morphological, converted and abbreviated.

The enrichment of the English vocabulary occurs not only through borrowing, although borrowing is still one of the main and most important ways of replenishing it, but also with the help of inner lingual means, thus, proving that the language is a living system that continuously reflects all those changes in our everyday life.

Foreign borrowings have completely permeated the English language. One of the features of loanwords that entered the English language is their number, which is quite

large compared to other languages. On average, borrowings make up more than sixty percent of the vocabulary, and the remaining layer of vocabulary contains originally English words and expressions.

Linguistic borrowings ensure a fairly high quality of intercultural communication. The vocabulary of the English language includes some German words, namely: borrowed from the Scandinavian and Old English languages, from Latin, French, Spanish and many other languages. The names of basic concepts, as well as almost all numerals, have their origins in the Old English language, for example: *life* and *death*, *night* and *day*, *hot* and *cold*, etc. A large number of verbs, nouns and adjectives came from Old English and Scandinavian languages. (e.g. *wife*, *sit*, *bring*, *brother*, *land*, *happy*, *wrong*, etc.).

However, despite the fact that there is a huge number of borrowings in the language, modal verbs, adverbs, almost all pronouns and verbs, as well as nouns are original words.

Misconceptions about the problem of borrowings that existed in linguistics concern not only the exaggeration of their role in language development. The approach to this topic was one-sided and formal. Researchers were interested in the sources and dates of the borrowings for the most part, and at best, historical reasons and conditions of their appearance. These data should not be restricted to it only. Nowadays scientists are also interested in how the loan word was assimilated in the language, how it underwent to its grammatical structure and phonetic norms, how it changed its meaning, and what changes were caused by its appearance in the vocabulary of the language, which borrowed it.

It is important to pay attention not only to the source of borrowing, but also to what was added and created as a result of borrowing a word from another nation. It is necessary to approach the issue creatively and thereby create an opportunity to discover the patterns that govern the development of the vocabulary of the language, to explain the phenomena that occur in it and to discover their causes.

The modern English language has borrowed words from various languages that have retained their meaning. For example, *aiki-jutsu*, *boutique*, *kelime*. These words

mostly have the same meaning as they had in the derived language, but some of them have taken on more meanings than they had.

Thus, no new addition to the dictionary with borrowed words can pass without a trace for the vocabulary. A borrowed word takes on one or more meanings of words semantically close to it that already existed in the language before.

At the same time, there is a regrouping in the structure of the content, that is, any secondary meaning can become central and vice versa. Words that are similar in meaning to the new word are often displaced from the language. This happens because the long-term coexistence of complete synonyms in the language is impossible, so their meanings are always eliminated or delimited, or unnecessary words are pushed out of the language.

So, it should be noted that all kinds of changes in the vocabulary of languages and in the form of penetration of foreign loanwords entail semantic and stylistic changes in the words that are already in the language.

With this in mind, arises the question concerning the reasons for the penetration of foreign borrowings into the English language. The study of the reasons for the borrowing of foreign words worried the minds of many linguists. However, there were no clear boundaries denoting the main causes. The reasons for the penetration of loanwords are as follows: psychological, social, linguistic, the need for the formation of new language forms, ease of their use, etc. Among them, two main groups are distinguished: extra-linguistic and inner-linguistic.

The phenomenon of borrowing greatly affects the language, causing serious changes in it. As a result of this process, foreign elements appear in languages - words and parts of words - which, for the most part, do not clutter up the language (which, however, happens with thoughtless borrowings), but enrich the fund of its lexical and morphological possibilities. Often there are hybrid words - words, part of which is borrowed, and the other part originally exists in this language (*artless* - borrowed root *art-*, *dislike* - borrowed suffix *-like*). Words belonging to barbarisms and exoticisms, Numerous international and pseudo-international words appear.

Borrowings had a very important impact on the grammar of the English language.

Due to the borrowing of the structure *of + Noun*, typical for the French language, to express the relationship of belonging (leg of the table), the English language lost the ending. Also, under the influence of borrowings, 2/3 of English words were displaced from the language (the Anglo-Saxon equivalents of the words *face*, *money*, *war*, and others). Many original words acquired a reduced stylistic shade compared to borrowings (compare the English *calf*, *pig*, *cow* and the corresponding words of Scandinavian origin *veal*, *pork*, *beef*).

These are the most obvious results of the borrowing process. But there are other, less clearly expressed, but no less significant.

П.М. Ковальська

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ НАПРЯМОК В ЛІНГВІСТИЦІ ТА ПРОЦЕСИ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ДІЙСНОСТІ

Інноваційне сприймання світу вцілому та системи інформаційних потоків зокрема, що репрезентуються мовною єдністю, висуває нові ідеї на шляху досягнення наступного етапу розвитку наукового прогресу. Таким чином, конкретні теоретико-методологічні концепції одночасно знаходять своє відображення не тільки в точних, але й у гуманітарних дисциплінах, зокрема в лінгвістиці [1, с. 4]. Як зазначає О.Л. Гармаш, починаючи з другої половини ХХ століття і до цього часу когнітивна лінгвістика продовжує своє існування на арені лінгвістичних досліджень [3, с. 9].

Мета статті полягає у висвітленні останніх здобутків із питання когнітивної лінгвістики, як провідного напрямку сучасної мовознавчої парадигми та його реалізації у ході дослідження сучасної англійської мови. До завдань статті належить аналіз новітніх здобутків щодо багатогранності трактування лінгвокогнітивного підходу та визначення перспективних напрямів подальшого наукового аналізу.

Досліджуючи будь-яку мову, у тому числі й англійську, ми аналізуємо ту частину інформаційного простору, яка безпосередньо, або потенційно може бути вербально репрезентованою [2, с. 7]. Космогенез людського буття та спілкування, самоорганізація мікро- та макроструктур універсуму – те, що споконвічно привертає увагу людей, те, що зумовлює розвиток когнітивних функцій як окремого індивіду, так і всього людства [там само].

При лінгвокогнітивному підході до мовних явищ акцент ставиться на їхньому зв'язку з внутрішньою, ментальною діяльністю людської свідомості та на його когнітивній репрезентації. Тому описати явище з когнітивної точки зору

означає охарактеризувати його роль у процесах пізнання світу, у фіксації структур знання й досвіду, в актах сприйняття й осмислення навколишнього середовища людини. При цьому підході сферою досліджень є когніція. Поняття когніції є центральним у когнітивній науці, яка займається проблемами пізнання свідомості і розуму людини, використання знань у мисленні й процесі комунікації [6, с. 42]. Під когніцією сучасні мовознавці розуміють пізнавальний процес, або сукупність ментальних процесів обробки інформації, що надходить до людини.

У когнітивній лінгвістиці знання, що є результатом пізнавальної діяльності людини [7, с. 28], трактуються як структурований досвід. Основний акцент при цьому робиться на досвіді, який може бути охарактеризований як “функція зняття невизначеності у сфері каузальних зв’язків між різними взаємодіями організму” [4, с. 21]. Під досвідом мають на увазі специфічні стани активності нервової системи, викликані взаємодіями та збережені в часі.

Прийнято поділяти знання на наукові, позанаукові та інтуїтивні. Наукові знання можуть бути пояснені тим, хто говорить, і зрозумілі співрозмовнику, з яким є спільний об’єкт пізнавального інтересу. Позанаукові – невербалізовані уявлення про предмет зацікавлення. Інтуїтивні знання, отримані неусвідомленим для нас шляхом, є продуктом інтуїції як специфічної форми пізнавального процесу. У соціальному поясненні знання визначаються як інформація, що передається не генетично.

Перед дослідниками сьогодні постає також і гносеологічна проблема: як знання представлені когнітивно, і якими типами репрезентацій у зв’язку з тим, що ще немає єдиного погляду на базове поняття репрезентації. Традиційно під репрезентаціями розуміються особливі когнітивні моделі об’єктів і подій, які передають тільки частину відомостей про них, іноді зведену до конвенційного мінімуму. У найбільш загальному вигляді розрізняють два типи репрезентацій: концептуальні та лінгвістичні (вербальні). Механізм зв’язку між концептуальними й лінгвістичними репрезентаціями опосередкований сприйняттям у найширшому розумінні, оскільки саме воно (сприйняття)

охоплює як вербальні, так і невербальні аспекти пізнання.

Простою когнітивною структурою репрезентації знання є концепт. Це поняття прийшло у лінгвістику із філософії та логіки, а в останні десятиріччя пережило період актуалізації і переосмислення. Наявність значної кількості підходів визначається тим, що термін „концепт” слугує поясненню одиниць ментальних і психічних ресурсів людської свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини [5, с. 90]. У сучасній лінгвістиці досі не існує однозначного визначення концепту. При тлумаченні концепту оперують такими ключовими словами: абстрактне, узагальнююче *поняття*; суб'єктно-об'єктна *сутність*, у якій представлений навколишній світ і сама людина, *сутність*, втілена у слові у змістовних формах – образі, символі, понятті; квант знання; згусток *смислів*, якими людина оперує в процесі мислення, і.т.д. Отже, когнітивна парадигма наукового пізнання відкриває найширші перспективи дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гармаш О.Л. Англомовна епідигматика та розвиток вокабуляру: [монографія]. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД». 2009. 128 с.
2. Гармаш О.Л. Лінгвосинергетичний аспект розвитку словникового фонду англійської мови: [монографія]. Запоріжжя: ЗНУ. 2011. 324 с.
3. Гармаш О.Л. Англомовні морфологізовані концепти: фрактальна параметризація [монографія]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2015. 438с.
4. Дискурс іноземної комунікації (колективна монографія). Львів: Вид-во Львівськ. нац. ун-ту ім. І. Франка. 2001. 495 с.
5. Левченко О.П. Фразеологічна репрезентація світу. *Мовні і концептуальні картини світу*. зб. наук. праць. К. 2002. С.307-315
6. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства. *Мовознавство*. 1997. №2-3. С. 3-19.
7. Полюжин М.М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення. Ужгород: Закарпаття. 1999. 239с.

О.В. Котенко, К.С. Гончарук
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

РОЛЬ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У СТВОРЕННІ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

Сучасні дослідники все більше уваги приділяють тому, як індивідуальні особливості мовців, їх соціальний статус, культурний фон та психологічні характеристики впливають на використання мови. Такий підхід дозволяє краще зрозуміти не тільки структуру мови, але й механізми її функціонування у різних комунікативних ситуаціях. Розуміння мовної особистості розкривається через комплекс мовних знань та навичок індивіда, які людина використовує для комунікації: знання мовних норм і правил, вміння адекватно використовувати мовні засоби у різних ситуаціях, здатність розуміти та інтерпретувати зміст висловлювання.

Мова є одним з найважливіших засобів ідентифікації людини. Вона відображає не тільки етнічну належність, але й індивідуальні характеристики мовця. Через мову людина виражає свої особисті погляди, цінності, емоції та переживання. Наприклад, різні стилістичні прийоми та мовні засоби можуть використовуватись для підкреслення власної унікальності або належності до певної соціальної чи культурної групи.

Мова відображає реалії, в яких живе мовна особистість. Наприклад, вирази, жаргон, фразеологізми можуть значно відрізнятися залежно від соціальної групи, до якої належить мовець. Емоційний стан, індивідуальні психологічні риси також впливають на мовну діяльність. Людина може використовувати мову по-різному залежно від свого настрою, рівня стресу, мотивації тощо.

Індивідуальний досвід та освітній рівень мовця формують його мовну картину світу. Це впливає на вибір слів, стиль мовлення, побудову висловлювань.

Структуру мовної особистості, на думку вчених, організують три рівні:

вербально-семантичний, що відображає ступінь володіння повсякденною мовою. Він включає в себе знання слів та їх значень, здатність правильно використовувати слова у відповідних контекстах, розуміння мовних норм та правил. Вербально-семантичний рівень характеризується лексичним запасом, знанням граматичних структур і синтаксису, а також здатністю до семантичної обробки мовної інформації; когнітивний – пов'язаний зі знанням світу і здатністю до концептуалізації та категоризації. Він включає в себе когнітивні процеси, такі як пам'ять, мислення, уяву, що дозволяють мовній особистості розуміти та створювати складні концепти, узагальнювати інформацію, робити висновки. На цьому рівні формується мовна картина світу індивіда, яка відображає його розуміння реальності через мовні засоби; практично-діяльнісний – характеризує здатність використовувати мову для виконання різних соціальних ролей і функцій. Він включає в себе комунікативні навички, вміння адаптувати мовлення до ситуації, адресата, цілей комунікації. На цьому рівні проявляється здатність до мовленнєвої діяльності у різних соціальних контекстах: професійному, побутовому, культурному. Практично-діяльнісний рівень визначає ефективність мовного спілкування і взаємодії [2, с. 199].

Людина сприймає світ через свої відчуття, досвід, знання, і цей процес пізнання невіддільний від мови. Мова виступає інструментом, за допомогою якого людина вербалізує свої спостереження, думки, почуття, тим самим висвітлюючи свою індивідуальність.

Антропоцентризм у мовознавстві передбачає зосередження уваги на людині як на центральному елементі мовної системи. Це означає, що мова вивчається не тільки як система знаків і правил, але й як інструмент, яким людина користується для комунікації, вираження думок, почуттів, культурної ідентичності. Такий підхід враховує вплив людських факторів на мову, включаючи соціальні, культурні, психологічні та біологічні аспекти.

У художній літературі мова використовується для створення образного простору, де проявляється мовна особистість автора. Літературний текст насичений символами та образами, що відображають індивідуальне бачення

світу письменника, його естетичні та філософські погляди.

Мова кожного письменника має свої особливості, які проявляються у використанні граматичних форм і категоріальних значень. Автори обирають слова, які найкраще відображають їхні думки та емоції. Вибір лексики залежить від особистого словникового запасу, культурного і освітнього фону автора. Кожен письменник має свої уподобання щодо використання граматичних конструкцій. Наприклад, складні речення, інверсії, еліпси можуть бути характерними для певного стилю автора. Автори використовують різні стилістичні засоби, такі як метафори, порівняння, гіперболи, щоб створити бажаний ефект і передати глибину своїх думок і почуттів.

Мовна особистість автора художнього тексту характеризується унікальним суб'єктивним світосприйняттям та відображенням набору граматичних форм і категоріальних значень, властивих певній мові. Завдяки універсальним мовним ознакам, тексти можуть бути адекватно сприйняті більшістю носіїв мови, що робить їх зрозумілими і доступними для читачів [1, с. 17].

Мовотворчість сучасних письменників яскраво демонструє, як мовна особистість автора проявляється у його творах, роблячи їх не лише засобом комунікації, але й вираженням особистого світогляду, культурного і естетичного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Семенець О.О. Картина світу письменника як чинник формування ідіостилю. *Вісник Черкаського університету. Серія : Філологічні науки*. Черкаси: ЧДУ, 2001. Вип. 24. С. 15-20.
2. Чернишенко І. Мова, культура, мовна особистість та мовна картина світу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Лінгвістика*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. Вип. 4. С. 198-200.

Л., У. Черепанинець
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ГЕНДЕРНО МАРКОВАНІ ОДИНИЦІ В МОВЛЕННІ ГОЛОВНОЇ ГЕРОЇНИ АНГЛОМОВНОЇ РОМАНТИЧНОЇ КОМЕДІЇ

Відносини чоловіків та жінок, їх ролі у житті суспільства, і, відповідно, гендерні стереотипи в англомовній культурі змінюються. Ці аспекти взаємопов'язані. На поведінку чоловіків і жінок впливають психофізіологічні особливості та гендерні стереотипи – типові (повторювані) програми свідомості чоловіків і жінок, що відображають їхнє розуміння своєї ролі в суспільстві. Завдяки цим стереотипам гендерні ролі передаються від покоління до покоління.

В першій половині XX століття в англомовних країнах почав формуватися середній клас. В межах цього класу жінки виконували традиційну роль домогосподарки, а чоловіки заробляли гроші. Жінки зазвичай працювали до того моменту, як виходили заміж. Після, до їх обов'язків входили домашні справи та виховання дітей. В 1920 роки в США жінки складали 20% працівників країни [5].

В англомовних країнах права жінок були обмежені. В кінці XIX століття в Новій Зеландії та Австралії жінки отримали обмежені права брати участь у виборах. Загальне виборче право було введено в США в 1920 році, у Великій Британії – в 1928 році. Але жінки традиційно мали менше можливостей і прав. У США та Європі розвинувся міцний феміністичний рух.

Потрібно зазначити, що не лише феміністичний рух, а інші фактори впливали на зміни життя жінок. Наприклад, війни, науково-технічний прогрес. Науково-технічний прогрес полегшив домашню роботу та створив більше робочих місць придатних для жінок.

В другій половині XX століття рівень життя підвищувався, феміністичний рух продовжував боротьбу, але, тим не менш, спостерігалася висока гендерна нерівність в англомовних та заможних європейських країнах. Швейцарія історично пасла задніх у питанні гендерної рівності. Швейцарки отримали право

голосу лише 1971 року. До 1985 року жінка не могла відкрити банківський рахунок без згоди чоловіка.

В другій половині XX століття ситуація почала значно змінюватися.

В 1960-80 роки американки масово почали працювати. В 1985 році в США 71 відсоток жінок віком від 25 до 44 років працювали [5]. Більше половини жінок з дітьми дошкільниками працювали в 1985 році [5]. Зросла частка жінок в сферах, які потребують значної освіти та підготовки. Так, в 1984 році в США було 15% жінок серед юристів та 39% - у фінансовій сфері [5].

Окремо потрібно зазначити, що XX століття позначилося прийняттям на міжнародному рівні документів, які проголошують гендерну рівність [4].

Лінгвісти вивчають взаємний вплив таких процесів і художніх текстів [1]. В другій половині XX століття мовознавці визначили характерні для чоловічого та жіночого мовлення особливості та групи мовних одиниць. Для нашого дослідження обрано 4 групи мовних одиниць, з яких 2 групи – емотиви та одиниці ввічливості – належать до притаманних жіночому мовленню. 2 групи – терміни та лайливі одиниці – позначаються в гендерній лінгвістиці як характерні чоловічому мовленню.

Наше дослідження спрямоване на визначення використання в мовленні головної героїні англомовної романтичної комедії «The Proposal» (2009) гендерно маркованих одиниць. В фільмі висвітлено низку питань, таких як гендерні ролі у суспільстві, значення сім'ї, кар'єри, проблеми міграції населення [3]. Побудова образу успішної жінки мовними засобами за прикладом Маргарет Тейт відбувається за рахунок акцентування уваги на факторі її професійної та економічної успішності. Головна героїня Маргарет займає важливу посаду головного редактора видавництва і в її мовленні присутні терміни (42 приклади). Незважаючи на те, що Маргарет достатньо освічена, але їй важко справитися з емоціями. Вона імпульсивна. Жіноча емоційність Маргарет виражена емотивами (304 приклади). В її мовленні представлені й інші групи з обраних одиниць: одиниці, що виражають ввічливість (81приклад), та лайливі слова та словосполучення (32). Емотиви та лайка в цьому фільмі виникають у зв'язку з

особливостями жанру та колізіями сюжету. Маргарет порушує традиції та закон, вона вимушена обманювати, і, відповідно, відчуває водночас збентеження, докори сумління та побоювання.

Отже, всі зазначені характеристики мовлення Маргарет свідчать про особистісні риси героїні – сучасної жінки високого соціального статусу. Всі одиниці роблять певний внесок в створення образу героїні з урахуванням особливостей жанру романтичної комедії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11-13 грудня 2003 р.). Київ : Фоліант. 2003. 300 с.
2. Кабайкіна О. В., Сущенко О. А. «Трансформація ролі жінки в сучасному суспільстві: «В сім'ї і на роботі»: Соціологія і політологія. 23(3): С. 140-15.
3. Мороз В. А., Аверкіна Т. О. «Соціальні ролі сучасної жінки в поданні студентів» : Міжнародний журнал прикладних і фундаментальних досліджень. № 11. 4. С. 726-731.
4. Уварова О,О. Права жінок та гендерна рівність: навчальний посібник. Київ, 2018. 204 с.
5. The Atlantic September 1986
<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1986/09/women-in-the-work-force/304924/>.

ДИНАМІКА ЖІНОЧОГО ІМЕННИКА МІСТА ЗАПОРІЖЖЯ (2018-2024 рр.)

Вибір імені має велике значення для людини, це те, що вирізняє його серед оточення. Дуже часто ми спостерігаємо моду на те чи інше ім'я, яка призводить до кардинальних змін в українському іменнику. Такі зміни ми спостерігаємо й в динаміці жіночого антропонімікону нашого міста.

Серед імен особливе місце посідають імена грецького, латинського, давньоєврейського походження. Слов'янські особові імена становлять хоч і незначний у кількісному співвідношенні, але вагомий і самобутній пласт української антропонімної системи Запоріжжя. Незначна кількість імен прийшла із західноєвропейських мов, а також імена, які незафіксовані словником.

За походженням виділяються такі імена: 1) давньогрецькі: *Аглая, Анастасія, Анісія, Анфіса, Аріана, Варвара, Глафіра, Дар'я, Іларія, Катерина, Мантикора, Пелагея, Поліна, Софія, Стефанія, Таїсія*; 2) латинські: *Антоніна, Вікторія (Віта/Вета), Вероніка, Регіна, Устина*; 3) давньоєврейські: *Анна, Єва, Марія*; 4) західноєвропейські: *Аліса, Ельза, Емілія*; 5) грузинське: *Ніна*. Лідером у серед жіночих імен можна вважати імена грецького походження.

Серед численного й розмаїтого простору жіночих імен є деякі слов'янські автохтонні найменування: *Ведана, Любов, Мілослава, Мирослава, Надія, Таміла, Ядвиг, Яна*.

Старовинні імена: *Аглая, Анісія, Анфіса, Варвара, Глафіра, Ельза, Емілія, Іларія, Пелагея, Регіна, Стефанія, Таміла, Устина, Ядвиг*.

Серед антропонімічних уподобань є низка екзотичних імен таких як-от: *Адаліна, Амеліна, Аріана, Ведана, Єсенія, Мантикора*.

Амеліна дуже рідкісне ім'я, у святцах є жіноче ім'я *Амалія* – ця форма запозичена з німецької мови, а *Амелія* утворилась від імені героїні французького

фільму «Амелі».

Ім'я *Аріана* зустрічається нечасто, особливо в слов'янських країнах. Воно наділяє свою володарку суперечливим, непередбачуваним характером. *Аріана* може бути жіночою формою імені *Аріан*, яке вважається похідним від імені давньогрецького бога війни Ареса. У словнику-довіднику «Власні імена людей» подається форма *Аріана* як похідне від імені *Аріадна* [2, с. 121].

Давнє слов'янське жіноче ім'я *Ведана* походить від старослов'янського слова «вѣдати» – «відати, знати».

Походження імені *Єсенія*: суперечки про походження та значення імені *Єсенія* тривають досить довго. Є версія, що назва походить від іспанської назви дерева з яскравими красивими квітами. У слов'ян було чоловіче ім'я *Єсеня*, можливо, від якого також могло з'явитися жіноче ім'я *Єсенія*. Слово «єсень» означає «осінь», і тому цілком можливо, що *Єсеня*, *Єсенія* – це мирське ім'я дитини, народженої восени.

Дуже дивним виглядає жіноче ім'я *Мантикора*, оскільки це назва міфологічного чудовиська з тілом червоного лева, людським обличчям та хвостом, що нагадує жало скорпіона.

Потрібно зазначити, що є група жіночих імен утворених від чоловічих: *Анастасія* < *Анастас*, *Анісія* < *Онисим*, *Дар'я* < *Дарій*; *Емілія* < *Еміль*, *Іларія* < *Іларіон*, *Поліна* < *Аполлінарій*, *Устина* < *Устин*, *Яна* < *Ян*.

Якщо розглянути динаміку імен за роками 2018-2024, то маємо таку картину. Найпоширенішими іменами, які надавались дівчаткам при державній реєстрації народження у 2018 року: *Дар'я*, *Марія*, *Поліна*, *Софія*.

Рідковживані імена, які надавались дівчатам при державній реєстрації народження у відділах державної реєстрації актів цивільного стану Запорізької області протягом 2018 року були: *Ведана*, *Емілія*, *Мілослава*, *Лія*, *Стефанія*.

Найпоширенішими іменами у 2019 року були такі: *Анастасія*, *Вікторія* (*Vita*), *Катерина*, *Марія*, *Софія*.

Рідковживані імена, які надавались у Запоріжжі протягом 2019 року були жіночі: *Аглая*, *Ельза*, *Іларія*, *Надія*, *Ніна*.

Найпоширенішими іменами, які надавались при державній реєстрації народження у відділах державної реєстрації актів цивільного стану Запорізької області протягом 2020 року були: *Анастасія, Вероніка, Марія, Софія*.

Рідковживаними іменами у цьому році були: *Аглая, Анісія, Анфіса, Глафіра, Єсенія, Пелагея, Таїсія, Устина*.

У 2021 році найпоширенішими іменами були: *Анастасія, Варвара, Вероніка, Марія, Софія*.

Рідковживані імена, які надавались дівчатам протягом 2021 року були: *Антоніна, Амеліна, Мирослава, Регіна, Таїсія, Ядвига, Яна*

Найпоширенішими іменами 2022 року були *Аліса, Анна, Єва, Марія, Поліна, Софія*. А рідковживаним стали такі імена: *Аріана, Єсенія, Любов, Мантикора, Таміла*.

Найпоширенішими іменами, які надавались дівчатам при державній реєстрації народження у відділах державної реєстрації актів цивільного стану Запорізької області протягом 2023 року *Анастасія, Анна, Владислава, Крістіна, Ксенія, Софія*, а рідковживаним були такі імена: *Амалія, Ельвіра, Іларія, Мілана, Мілослава*.

Станом на кінець квітня 2024 року популярними можна вважати: *Анастасія, Аріна, Вероніка, Владислава, Ксенія, Мілана*, а рідкісними: *Адель, Амалія, Белла, Ванесса, Мелісса, Серафима*.

Досліджений антропонімний матеріал свідчить про можливість утворення варіантів повних особистих імен внаслідок фонетичних, морфологічних або комбінаторних змін, які відбулися в живому розмовному мовою: *Анна – Ганна, Крістіна – Кристина, Мелана – Мілана, Мілослава – Милослава*.

В останні роки популярність деяких імен зростає, ми відзначаємо позитивну тенденцію – це слов'янські імена: *Ведана, Владислава, Мілана, Милослава*.

У антропоніміконі міста активно використовуються імена запозичені з грецької, латинської, давньоєврейської та західноєвропейських мов. Є імена фаворити, які повторюються майже кожного року – *Анна, Анастасія, Вікторія, Вероніка, Катерина, Марія, Софія*.

Жіночий іменник Запоріжжя 2018-2024 рр. виявляє відносну стабільність, а у межах зазначеного хронологічного зрізу виокремлено найпоширеніші та рідковживані імена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Реєстр актів цивільного стану у Запорізькій області Управління державної реєстрації Південного міжрегіонального управління Міністерства юстиції.
2. Скрипник Л. Г., Дзятківська Н. П. Власні імена людей : словник-довідник / ред. В. М. Русанівський. Київ : Наукова думка, 2005. 334 с.

М. В. Маринко

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ НЕОЛОГІЗМИ В МОВІ СОЦМЕРЕЖІ «ФЕЙСБУК»

Суспільно-політичні події, які відбуваються в нашій країні й у всьому світі, відображаються в мові засобів масової інформації, обговорюються в соцмережах і месенджерах їх користувачами, наслідком чого є виникнення великої кількості неологізмів зазначеної тематики. Вивчення такої лексики становить значний науковий інтерес для дослідників. Підтвердженням цього є лексикографічні праці А. Архангельської, Г. Вокальчук та В. Максимчука, Д. Мазурик, А. Нелюби, Є. Редько, О. Стишова та ін. Однак сама специфіка неологізмів як предмета лінгвістичного аналізу потребує постійного оновлення фактичного матеріалу, що зумовлює актуальність нашої розвідки.

У сучасному мовознавстві неологізм розуміють як «слово, а також його окреме значення, вислів, які з'явилися в мові на даному етапі її розвитку і новизна яких усвідомлюється мовцями (загальномовні неологізми) або були вжиті тільки в якомусь акті мовлення, тексті чи мові певного автора (стилістичні, або індивідуально-авторські, неологізми)» [6, с. 408]. Учені зазначають, що неологізми належать до пасивного словникового складу мови, але з часом засвоюються нею й переходять до загальноновживаної лексики [5, с. 417]. Причинами виникнення неологізмів вважають синергетичний параметр самоорганізації та збереження мови, тенденції її розвитку, мовної економії й надмірності, стереотипізацію, евфемізацію, функціонально-стилістичну диференціацію, пуристичні прагнення мовців та ін. [5, с. 417-418]. Однією з очевидних умов виникнення великої кількості неологізмів впродовж останніх десятиліть стали бурхливі соціально-політичні та економічні зміни в суспільстві, адже «оновлення лексико-семантичної системи української мови – процес динамічний, постійний і відкритий; особливо він інтенсифікується у періоди політичних та соціально-економічних

перетворень» [1, с. 53].

На сторінках найбільшої соціальної мережі «Фейсбук» можна помітити неологізми найрізноманітніших тематичних груп, проте сьогодні найчастіше, мабуть, у дописах українських користувачів трапляються новотвори воєнної тематики, наприклад, назви дій: *Захисники за добу відмінусували ще 1080 окупантів та 25 ворожих танків* (Українська правда, 02.06.2024), де *відмінусувати* "знищити"; *Північ Вовчанська, яка практично стерта армією РФ за 3 тижні...* (Факти ICTV, 01.06.2024).

Значна кількість новотворів, за нашими спостереженнями, вживається на позначення осіб: *Зеленський про ідею Трампа припинити війну: Невже він хоче бути президентом-лузером?* (Українська правда, 01.06.2024); *тицк-шники* або *тецекашники* "працівники ТЦК" (Українська правда, 01.06.2024); *марофонці* (у значенні "глядач "Телемарафону"); *"Пов'язали" за 6 грам пороху і 3 боєприпаси: поліція ПЕРЕШКОДЖАЄ роботі волонтерів-зброярів* (Факти ICTV, 30.05.2024); *Начальник одеського військкомату заробив на ухиянтах мільйон доларів* (Новини України та світу, 30.05.2024) тощо. Здебільшого в коментарях користувачів фейсбуку спостерігаємо чимало емоційно-експресивних найменувань: *тролятина, економічна голота, Порох, московити* (у значенні "росіяни"), *ухиянти* тощо.

Все активніше використовуються фемінітиви, як-от: *Вчора увечері під час пожежі у квартирі загинула львівська телеведуча мистецьких програм, театрознавиця, педагогиня Любов Янас* (Українська правда, 01.06.2024); *Учора загинула парамедикиня добровольчого батальйону Госпітальєри Ірина Цибух* (Факти ICTV, 31.05.2024); *Бровко Віталій – «казка про бідного прокурора із дружиною крипто-мільйонеркою та оформленим на родичів і підставних осіб майном»* (Новини України та світу, 31.05.2024). Дослідники цього питання зазначають, що «проблеми називання жінки, визначення її місця і значущості в українській спільноті може повністю задовольнити дериваційнономінативна система української мови» [4, с. 51]. Звісно, питання вживання фемінітивів дотепер залишається дискусійним, пор.: *Гендернуті істоти дісталися Олени Пчілки в*

Могилеві-Подільському....*етнографія*, *членкиня-кореспондентка*.....Люди. Зупиніться в цьому гендерному божевіллі. ЦЕ НЕ Є НОРМОЮ! (Ірина Фаріон, 25.05.2024).

У мові соцмережі «Фейсбук» часто вживаються нові назви подій і явищ: *Нічна "бавовна"* в Маріуполі супроводжувалась потужною вибуховою хвилею (Факти ICTV, 02.06.2024).

Доволі помітною виявилася група варваризмів, тобто «іншомовних або створених за іншомовним зразком слів і зворотів, що зберігають структурні ознаки чужих мов» [3, с. 62], наприклад: *сторіс, лайк, хейт* тощо.

Одним із потужних на сьогодні способів творення нових слів є аббревіація, що полягає в об'єднанні скорочених основ, скорочених і повних основ, а також творенні простого похідного слова шляхом довільного скорочення твірної одиниці [2, с. 7]. Такі слова активно використовуються в аналізованій соціальній мережі: *Гатять дронами, артою, КАБами...* (Факти ICTV, 02.06.2024); *Чому російські ТУшки перемістили на Оленью?* (Факти ICTV, 01.06.2024).

Отже, в соціальній мережі «Фейсбук» (зокрема, в її українськомовній частині) сьогодні спостерігаємо активне вживання неологізмів, пов'язаних із бурхливими подіями в житті нашого суспільства. Вони належать до різних тематичних груп лексики, проте найбільше серед них тих, що ілюструють воєнні дії в країні. Більшості новотворів властива емоційно-оцінна модальність. Слова, утворені для певного контексту, швидше за все не з'являться в словниках, однак вони ілюструють особливості словотвірного та лексичного потенціалу української мови. Аналізований фактичний матеріал потребує подальшого вивчення з погляду його дериваційних і семантичних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вусик Г. Л., Павлик Н. В. Неологізми як мовне відображення російсько-української війни 2022 року. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 23. Т. 1. С. 52-57.
2. Клименко Н. Ф. Аббревіація. *Українська мова: Енциклопедія*. К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 7.

3. Ленець К. В. Варваризм. *Українська мова: Енциклопедія*. К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 62.
4. Нелюба А. Словотвірні інновації в соціальних зрушеннях і коригування дериваційної термінології. Вибрані праці. Харків : Харківське історико-філологічне товариство. 2023. 136 с.
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
6. Тараненко О. О. Неологізм. *Українська мова: Енциклопедія*. К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 408-409.
7. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/> (дата звернення 02.06.2024).

3.0. Митяй

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КАТЕГОРІЙНИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОГО ПРОСТОРУ

Досліджуючи сучасний мовний простір, А. Загнітко стверджує, що він «...граматично структурований і послідовно упорядкований. Граматичні елементи наявні в кожному елементі мови, вони забезпечують зв'язність елементів у тих чи тих структурах, їх відповідність усталеним нормам» [1, с. 6]. Елементи цього простору не лише репрезентують, але й організують його структуру.

Сучасні лінгвісти відзначають важливість категорійного формату і вважають його провідним в організації мови. Тому категорія виступає найважливішим поняттям у лінгвістиці, особливо на рівні граматики. Це одне з ключових понять і в когнітивній лінгвістиці. Когнітивний підхід, у свою чергу, стає своєрідним ключем до вирішення тих питань, дослідження яких без звернення до аналізу пізнавальних процесів залишалися невирішеними, зокрема такі, що стосуються мовної свідомості.

Метою розвідки є доказ того, як категоризація і концептуалізація відобразилися на розвитку етнолінгвістики, та довести, що це – інтегративні знання. Оскільки будь-яка категорія містить знання загального концептуального підґрунтя об'єднання об'єктів та принципів і механізмів такого об'єднання.

Термін «категорія» широко використовується у філософії, де корелює з однією із пізнавальних форм мислення індивіда. В лінгвістиці категорія – будь-яка група мовних елементів, виокремлюваних на підґрунті загальної властивості; (...) деяка ознака, що об'єднує значну сукупність однорідних мовних одиниць, поділених на класи [2, с. 215].

В сучасній лінгвістиці термін «категорія» використовується як у філософському значенні, зокрема стосовно категорії часу та її відображення на різних мовних рівнях, так і суто лінгвістичному стосовно категорії членів речення, синтаксичної модальності тощо.

Однак із розвитком когнітивної лінгвістики з'явилася можливість поглянути на категорії мови крізь призму досвіду, про що свідчить і думка де Мауро, який вказав на схильність розглядати мову як просту техніку вираження, не звертаючи увагу на те, що мова – це передусім класифікація і впорядкування чуттєвого досвіду, що призводить до впорядкування цього світу. В описі пізнавальної діяльності людини категоризація виступає стрижневим поняттям.

Специфіка мовних категорій зумовлена осмисленням людського досвіду, зафіксованого в мовних формах. У основі ж досвіду знаходяться такі типи мовних знань: про об'єкти довкілля, зафіксовані системою лексем; знання власне мови як феномена мовних форм, систематизоване граматичною категоризацією; знання одиниць мови і категорій модусного характеру з позицій внутрішнього концептуального змісту, що репрезентують особливості людської свідомості.

Феномен категоризації розглядає Олена Селіванова як здатність класифікувати явища і розподіляти їх за рубриками [3, с. 45]. Природна мова виступає одним із «семіотично найбільш універсальних засобів концептуалізації», звідси спроби лінгвістів до виокремлення глобальних абстрактних явищ. Це і категоризація семантики в системі функційної граматики Івана Вихованця, і прецедентні тексти Олени Селіванової, об'єднані в окрему парадигму. В цьому й полягає тенденція до абстрагованості знань завдяки категоризації світу, коли ми отримуємо спосіб економного відображення світу за допомогою мови. З огляду на зазначене вище підсумовуємо: нова теорія категоризації, на думку лінгвістів, є одним із основних досягнень когнітивної лінгвістики на сьогодні. Тип категоризації, з точки зору Дж. Лакоффа, визначається декількома когнітивними моделями: пропозиційною, образом-схемою, метафоричною та метанімією [3, с. 215]. Візьмемо до прикладу метафоричну модель, зокрема – культурну метафору. Це своєрідна призма, крізь яку носій конкретної мови сприймає світ. Як відомо, метафора – інструмент пізнання довкілля, універсалія свідомості, культури та мови. Щодо культурної метафори – це те, що сприймають усі носії тієї чи іншої етнокультури, завдяки чому й комунікують. Усі вони пов'язані з нашим практичним досвідом, оскільки відчуття простору є важливим, і в першу чергу – в

культурному аспекті. Так, просторова метафора – це спрямування до досягнення мети: життєвий, творчий шлях; шлях до Бога, пізнання істини. Він пов'язаний як з позитивним, так і негативним досвідом, тому має моральні, етичні, ідейні, конфесійні конотації, національна специфіка яких проявляється в кількості похідних значень або в напрямку метафоризації. Це форма організації людського досвіду, що формує нові мисленнєві схеми і категорії.

Безпосередньо з категоризацією взаємодіє концептуалізація, оскільки обидва процеси пов'язані з антропоцентричним фактором, але з різною метою і результатами: концептуалізація спрямована на виокремлення мінімальних одиниць людського досвіду, а категоризація – на об'єднання одиниць хоча б частково схожих, на узагальнення. Тому концепт – мінімальна одиниця знання, з чим пов'язаний активний розвиток концептосфери етнокультури, що розуміється як «...складне системне утворення з концептуально оформленої ціннісної інформації [с.].

За сукупністю ключових концептів і взаємодії між ними можна визначити тип культури. Українська культура – це культура народна. Як мова віддзеркалює і продукує параметри культури? Однозначної відповіді на це питання не існує. Розлого використовується типологія Ф. Клакхона і Ф. Стротбека [6, с. 72-81]. Вони виокремили п'ять ціннісних вимірів, що є показником ставлення представників певної культури до ключових цінностей: до природи, часу, модальності людської активності, відношень між людьми, уявлення про внутрішню природу людини.

Отже, спостереження над мовою уможлиблює розуміння глибини національної свідомості, що ідентична мовній свідомості. Останнім часом у лінгвістичній науці превалює думка про те, що кожна природна мова по-різному членує світ, має власний специфічний спосіб його концептуалізації. Осягнення того, як цей процес відбувається, які суб'єктивні й об'єктивні фактори є визначальними у формуванні національної картини світу видаються надзвичайно важливими. Мова – єдиний засіб, здатний допомогти заглибитися в приховану від нас сферу ментальності, оскільки вона визначає пріоритети членування світу в певній культурі, розкриває безмежні можливості його пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загнітко А. Мовний простір граматики: [монографія]. Вінниця: Нілан-Лтд, 2018. 448 с.
2. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця: ТВОРИ. 2020. Х. 920 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Вид. 2-е, виправл. і доп. Черкаси, 2017. 890 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
5. Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory / Michael D. Hills. – Online Readings in Psychology and Culture, 4(4), 2002. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
6. Lakoff G. Cognitive Models and Prototype Theory. *Concepts. Core Readings. Cambridge*: MIT Press, 2000. Pp. 391-421.

Н.С. Панченко

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНЕ НАУКОВЕ ВИСВІТЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ДИСКУРСУ

Теорія дискурсу, як прагматизованої форми тексту бере свій початок через розмежування плану дискурсу (*discours*) – мовлення, яке привласнюється людиною, яка говорить і плану оповідання (*recit*). Під дискурсом розуміється “усіляке висловлювання, яке зумовлює наявність комунікантів: адресата, адресанта, а, також, наміри адресанта певним чином впливати на свого співрозмовника” [2].

Як зазначають вчені, саме еволюції концепцій дискурсу сучасний етап розвитку мовознавства завдячує формуванням нової парадигми лінгвістичного знання – дискурсології. Проте, термін “дискурс” відносять до найбільш невизначених термінів лінгвістики. У межах функціональної парадигми, дискурс розуміють як мовленнєво-розумову діяльність людини у широкому розмаїтті соціальних контекстів. Інтерпретація дискурсу спирається на дихотомію текст / дискурс. Сучасні уявлення про дискурс віддзеркалюють увесь хід лінгвістичної науки.

В сучасній лінгвістиці поняття дискурсу трактується неоднозначно. Для визначення нашого розуміння дискурсу всі існуючі підходи можна звести до наступних: дискурс визначається через текст або текст через дискурс; дискурс розуміють як когнітивний процес, пов’язаний із творенням мовленнєвої поведінки; як послідовність взаємозв’язаних висловлювань, об’єднаних спільністю цільового завдання; як засіб бесіди та мислення; як мовленнєве утворення, одиниця вищого, ніж речення, рівня; як форма мовленнєвого спілкування, яка передбачає взаємозв’язок між мовцем та слухачем, як міжособистісна діяльність; як складна комунікативна подія; як соціолінгвістична структура, яка твориться адресатом у конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях.

Так, дискурс розуміється як елементарна одиниця тексту, тобто складне ціле або

змістовна єдність, що вирізняється на рівні мови і, як правило реалізується у вигляді речень, пов'язаних між собою смисловими зв'язками. Однією з вартих уваги рис тексту є те, що його інтерпретація здійснюється через речення, при чому речення розглядаються як члени дискурсу. Наявність змістовної надбудови, спроможної з'єднати окремі речення в єдине ціле і призводить до утворення зв'язного тексту або дискурсу. Сміслова інтерпретація зв'язності дискурсу є причиною схеми розгортання тексту.

Текст володіє формально-змістовою структурою, яка допомагає вичленити його в дискурсі. Текст є продуктом як мовлення, так і мислення, продуктом, який вперше з'являється в момент породження його автором і може переживати наступні переродження при сприйнятті його реципієнтом. На формування концепту тексту здійснюють вплив два фактори: ситуація та індивідуальний мовний простір автора. Так, дискурс – це текст, який містить міркування, тобто текст, в якому фіксується певний хід думки, а комунікативний дискурс – це текст, що містить взаємозалежні судження деяких суб'єктів [4].

Англійські дослідники Р. Ходж та Дж. Кресс розглядають текст і дискурс як такі, що доповнюють один одного, акцентуючи при цьому або соціальний, або мовний рівень. Дискурс трактується як складне комунікативне явище, що включає в себе соціальний контекст, інформацію про учасників комунікації, знання процесу продукування та сприйняття текстів. Також дискурс це складна комунікативна подія, суттєва складова соціокультурної взаємодії, характерні риси якої – інтереси, цілі та стилі [3].

Дискурс визначається і як “зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, соціокультурними, прагматичними, психологічними факторами; це – текст, узятий в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямоване соціальне явище, дія, як компонент, що приймає участь у взаємодії між людьми і механізмах їх свідомості. Дискурс – це мовлення, занурене у життя.” [1]. Дискурс також розуміється як текст, “представлений у вигляді особливої соціальної даності” [5, с.33-38] і “утворений в результаті мовленнєвої діяльності представників певної лінгвокультурної спільноти, який розглядається у сукупності

його лінгвістичних параметрів та соціокультурного контексту” [4].

Отже, аналізуючи все вищесказане, ми можемо зробити слідуочий висновок: хоча теорія дискурсу вже досить тривалий час опрацьовується і досліджується вченими-лінгвістами, загальновизнаного підходу та універсального визначення поняття “дискурс” ще досі не існує. Воно (поняття) розглядається з точки зору найрізноманітніших аспектів: і як комунікативний процес, і як текст, і як система, і як комунікативна подія. Але, не дивлячись на те, що всі ці підходи і базуються на різноманітних рисах та характеристиках, вони не виключають одне одного.

Отже, можна зробити висновок про те, що дискурс – це утворення цілком систематизоване і впорядковане, регульоване конкретними правилами та нормами хоча природним є і відхилення від цих норм. Аспектуальна сторона дискурса є також досить визначеною. Звернення до правил та аспектів такого явища як дискурс допоможе у дослідженні і вивченні інших його сторін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник .К.: Видавничий центр “Академія”. 2004.342 с.
2. Іванюк Б.П. Жанрологічний словник: Лірика. Чернівці: Рута. 2001. 92с.
3. Сахарчук Л.І. Методологічні проблеми словотворчого аналізу.Київ: КНЛУ. 2007.237 с.
4. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля. К. 2006.
5. Шевченко І.С., Морозова Е.І. Дискурс як мислекомунікативна освіта. *Вісник Харківськ. нац. ун-ту ім. У. Каразіна.* № 586. Харків: Константа. 2003. С. 33-38.

А.О. Пасека

Донецький національний
університет імені Василя Стуса

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УКЛАДАННЯ МЕДИЧНИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВНИКІВ: ДО ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕРМІНОГРАФІЇ

«Основним завданням сучасної термінографії є систематизація й унормування терміносистем, тому важливо всебічно вивчити окремі терміносистеми як у їх синхронному зрізі, так і в діахронії, а впорядкування терміносистем слід починати зі з'ясування основних тенденцій їх історичної еволюції» [4, с.37]. Усе сказане стосується й такої галузевої терміносистеми як медична загалом і урологічна зокрема. Проте не менш важливими як тепер, так і раніше постають питання методологічних засад побудови тих чи тих термінологічних словників.

Дослідники історії української мови вважають, що перші словники з української термінології почали з'являтися ще у XVI-XVII століттях, хоча , на нашу думку, назвати такі словники термінологічними можна тільки умовно. Саме ж поняття «термін» з'явилося в українській мові наприкінці XIX століття (1861 р.) у працях М. Левченка.

Укладачем перших українських медичних словників вважають Мартирія Галина [7, с.320]. З огляду на рік видання вважаємо першим таки не словник М. Галина, а невеликий, всього на 40 сторінок, «Медичний словничок. Матеріали для української медичної термінології» П. Адаменка, який вийшов з друку 1917 року. Наступного року маємо у вітчизняному переліку «Російсько-український словничок медичних термінів» О. Курило на 500 слів. 1925 року побачив світ ще один словник, над яким працював колектив авторів, але остаточну редакцію здійснили О. Курило та О. Черняхівський. Словник має назву «Анатомічний словник. Nomina Anatomica Ucrainica. Анатомічні назви, прийняті в Базелі на IX зборах Анатомічного Товариства, перекладені на українську мову» [3]. 2026 року у

Празі був виданий «Медичний латинсько-український словник» на 300 сторінок М. Галина.

Важливим для нашого дослідження є не тільки факт появи словника медичних термінів українською мовою, але й ті методологічні засади, на яких було укладено такий словник. Укладачі перших вітчизняних термінологічних словників намагалися переконати наукову спільноту, що термінологія має бути питомою і зрозумілою пацієнтові, а «за відсутності терміна у власній мові його треба утворити з власномовних первнів».

«Більшість медичних лексикографічних праць 1920-х років, серед яких «Шкільний медичний словник (за Галиним)» Б. Александровського (Полтава, 1924); «Номенклатура хвороб (латинсько-українські назви хвороб та російський показчик до них)» О. Корчака-Чепурківського (Київ, 1927) і найбільший український медичний словник доби «розстріляного відродження», найповніше видання тих часів — «Медичний російсько-український словник» доктора В.Ф. Кисільова (Одеса, 1928), який було схвалено до друку медичною секцією природничого відділу Інституту української наукової мови Всеукраїнської академії наук (ВУАН), ґрунтувалася на методологічних засадах М. Галина. В усіх наукових словниках 20-х років ХХ ст. віддавалася перевага питомим українським назвам» [5, с.77].

Такий підхід, на нашу думку, є актуальним і сьогодні, адже сучасна медицина, по суті, залишається середньовічним цеховим знанням, що відмежоване від загалу за допомогою лексики, не зрозумілої пацієнтові. Якщо брати за основу пацієнтоорієнтований підхід до медицини, то засади національного термінотворення, запропоновані М. Галиним здаються як ніколи правильними. Не випадково, високо оцінюючи роботу вчених Інституту наукової української мови, І. Огієнко зазначав, що «всі відділи Інституту української наукової мови виробили для складання термінів і термінологічних словників найкращу методологію й трималися її» [6, с.252].

Від 30-х років ХХ століття маємо вже словники, оброблені більшовицько-радянською ідеологією. Так, у передмові до «Словника медичної термінології»

авторів І. Кириченка, Ст. Василевського, О. Ізюмової читаємо таке: «У вступній статті до «Медичного термінологічного бюлетеня» докладно викрито головні моменти націоналістичного шкідництва в галузі медичної термінології» [2]. Тож від 30-х років медична термінологія стає заручницею ідеологічної боротьби.

Від того часу і аж до 1957 року – часу створення Словникової комісії – термінографічна справа заглухла, а поодинокі словники (переважно перекладні російсько-українські) демонстрували «братськість» наших мов. У кількісному відношенні можемо порівняти: за період від 1905 до 1925 було видано приблизно 140 словників, з 1925 до 1957 приблизно 20.

Час від 1959 до 1979 р.р. вважають визначальним у розвитку вітчизняної термінологічної науки, проте для вітчизняної термінографії це був час затишшя. І. Казимиrowa та Л. Туровська зазначають, що саме в цей час спостерігається «поступове уповільнення природного процесу творення української наукової термінології, зорієнтованої на максимальне наближення до російської» [1, с.83].

Вважають, що в історії медичної термінології ставалися певні моменти відродження / «відлиги», але є очевидним, що за умов існування жорсткого контролю з боку центральних органів влади радянської держави українська медична термінологія (як і будь-яка інша) не могла розвиватися вільно. Це стало причиною того, що велика кількість перекладних російсько-українських термінологічних словників ставала, по суті, російсько-російським варіантом термінології, а прихильники думки про те, що українська мова є тільки діалектом російської, одержували аргумент на підтвердження своєї провідної тези. Не можна сказати, що надбань у термінологічній галузі не було, проте ми вважаємо, що за умови вільного національного розвитку вітчизняна термінологія мала б інші здобутки й, можливо, інший вигляд.

Нові принципи опрацювання української наукової мови було визначено у 60-х роках минулого століття Словниковою комісією при Академії наук УРСР, згодом Комітетом наукової термінології (створений 1978 року), а пізніше відділом наукової термінології при Президії НАН України (до 2016 року).

Коли Україна стала незалежною державою, відкрилися справжні масштаби «методологічної» чистки української термінології: в українській мові були відсутніми багато термінів на позначення тих чи тих предметів, явищ, процесів у різних галузях науки й техніки загалом і медицини зокрема, що знов таки використовувалося на доведення думки про вторинність української мови.

Часом народження сучасної української медичної термінології можна вважати кінець 90-х років XX століття – перші десятиліття XXI століття, адже саме в цей час відбувається вибух у термінотворенні національною мовою, запозичуються й адаптуються терміни тих нових галузей медицини, які виникають у процесі розвою медичної науки в усьому світі. Внаслідок глобальної інформаційно-технологічної революції знов виникає загроза інтернаціоналізації термінів і уникнення національної термінологіки.

Сьогодні в українському термінознавстві триває активна робота із систематизації, упорядкування та стандартизації наявної термінології. Мовознавці намагаються вилучити з ужитку невиправдано використовувані іншомовні лексеми або кальки з російської, відродити забуті або несправедливо вилучені терміни. Вибухове зростання кількості нових слів також потребує роботи із систематизації та кодифікації.

Не менш актуальним є завдання створення галузевих словників, україномовних підручників, довідників, державних стандартів на терміни тощо. За період незалежності, за даними науковців, в Україні вийшло з друку понад 600 галузевих словників. Проте аналіз виданих праць вказує на наявність двох тенденцій у підході до термінотворення: беззастережне відновлення термінології 20-30-х рр. XX ст., спрямоване на заміну усталених у мові термінів або вживання іншомовних, переважно англійських термінів. Жодна з цих тенденцій не сприяє нормалізації та розвитку української наукової термінології.

Сьогодні поповнення української медичної лексики новими термінами обумовлене бурхливим розвитком медицини й медичних технологій. Розвиток термінологіки відбувається переважно за рахунок слів англійського походження, що, на відміну від традиційних греко- та латинських термінів,

відкриває можливості творення й використання питомо україномовних медичних термінів. Однак доцільність такого підходу потребує додаткового обговорення. Основні напрямки термінологічної роботи в Україні мають передбачати існування національної та міжнародної термінології, вироблення методологічних засад уніфікації терміносистем та їх збагачення за рахунок власних мовних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казимиrowa I., Туровська Л. Академічне термінознавство: ретроспекція та перспективи розвитку. *Українська мова*. 2018. № 4. С.83-91.
2. Кириченко, Василевський, Ізюмова Словник медичних термінів. К.: Держ.мед.видавництво. 1936. / <https://www.eudusa.org/NTShOnline/17.pdf>
3. Курило О. Анатомічний словник. *Nomina Anatomica Ucrainica*. Анатомічні назви, прийняті в Базелі на IX зборах Анатомічного Товариства, перекладені на українську мову. Редагували: проф. Ф.Цешковський та проф. О.Черняхівський (Природничий відділ). / Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. ТОМ V. Київ: Державне Видавництво України. 1925. 87 с.
4. Литвин О.Г. Способи вноrmування української технічної термінології в лексикографічних працях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Том 32 (71) № 2 Ч. 1 2021. С.37.
5. Нечаїв С. До 100-річчя російсько-українського медичного словника Мартирія Галина . *Українські медичні вісті*. Т. 12. № 1(84). 2020. С 77 -79.
6. Огієнко І. Історія української літературної мови / Упоряд., авт. іст.-біограф, нарису та приміт. М. С. Тимошик. К. 1995. С. 252.
7. Симоненко Л. Історична тяглість розвитку української наукової термінології. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2017. Випуск 64. Ч. I. С. 320-329.

**М. В. Понідзельська,
Т. В. Сіроштан**
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПРОЗИ НАТАЛІЇ ЧУБ

Сучасна дитяча література відображає політичні й соціальні зміни суспільства, що вплинули на ставлення соціуму до дитини. Замість моралізаторства й дидактизму в ній все чіткіше простежуються демократичні тенденції. Як зазначають дослідники, «специфічними ознаками художньої літератури для дітей є простота викладу, стилістична точність і різноманітність, чистота, образність» [1, с. 99]. Письменники приділяють особливу увагу добору лексичного матеріалу, що використовується у творах для читачів цієї вікової категорії. Специфічна лексика створює невимушену, експресивну, емоційну оповідь, яку легко сприймають і запам'ятовують діти. У зв'язку з цим очевидно виявляється актуальність дослідження лексичних особливостей сучасних творів для дітей. Наша розвідка ґрунтується на матеріалі дитячої прози Наталії Чуб.

Авторка понад 150 художніх творів та енциклопедій для дітей, психологиня, методист харківської школи, надзвичайно тонко відчуває дитячу душу. Її книжки не лише розважають малюка цікавою історією, але й вчать його чомусь новому. Твори Наталії Чуб призначені здебільшого на дошкільника, проте зацікавлюють і старших за віком читачів. Цьому сприяє вдало дібрана лексика художньої прози письменниці.

У творах Наталії Чуб трапляються слова різних тематичних груп, а саме:

- назви тварин, птахів, риб (*ведмідь, дельфін, динозавр, жирафа, зебра, краб, молюск, морська зірка, пінгвін, пташка, риба, слон, фламінго, ящірка*);
- географічні назви (*берег, гора, море, обрій, океан, пляж, пляж, риф, рівнина, річка, савана, скеля, суходіл*), а також власні назви (*Антарктида, Африка, Південний полюс*);

- найменування транспортних засобів та їх частин (*борт, вітрильник, капітанський місток, корабель, палуба, пароплав, човен, шлюпка, штурвал, щогла*);
- іменники на позначення явищ природи та об'єктів навколишнього світу (*айсберг, буря, вітер, дощ, крижина, мороз, мушля, перлина, сніг, сніжинка, спека, штиль, шторм*);
- назви рослин (*водорості, дерево, квіти, манго, мох, трава*);
- найменування осіб за професією, посадою, родом занять (*вчений, капітан, моряк*);
- назви предметів одягу (*картуз, маніжка, фрак*);
- найменування приладів, пристроїв (*акваланг, парова машина, дизельний двигун*);
- терміни (*електроенергія, кілограм, кілометр, метр, мікроорганізм, сантиметр, ультразвук, хвилина*) тощо.

Зауважимо, що в лексичному складі мови творів Наталії Чуб вагома частка належить числівникам, що забезпечує всебічний розвиток дошкільнят і дітей молодшого шкільного віку. Для позначення емоцій, настрою й поведінки персонажів авторка використовує прислівники (*страшно, весело, сміливо, дивно, нудно*) та прикметники (*сміливий, відважний, допитливий, рухливий*).

Експресивна лексика трапляється доволі часто в аналізованих творах Наталії Чуб. Це зумовлено, на наш погляд, віковими особливостями читача, прагненням створити певний настрій у нього, викликати співпереживання героям оповіді. Емоційності розповіді надають численні вигуки й звуконаслідувальні слова. Наприклад:

«Лапки його роз'їхалися по слизькій кризі, й пінгвінчик полетів униз.

– Ой-ой-ой!

– Бульк!» [2, с. 30].

Розповідь про море вдало доповнюють звуконаслідувальні слова:

«Аж тут на нього стали набігати хвилі.

– Ш-ш-ш-ш!

– *Ф-ф-ф-ф-ф!*

– *С-с-с-с-с!*» [3].

У наведених нижче рядках авторка передає звук каміння, що падає:

«– *Бум! – це маленький кольоровий камінчик перескочив у посудину*» [4].

За допомогою звуконаслідувальних слів і вигуків часто передаються емоції персонажів творів:

«– *Ех-хе-хе! – засміявся старий коричневий краб, що сидів на березі*» [3].

Інколи такі слова вживаються авторкою з метою передати фізичний стан героїв:

«– *Апчихи! Тьху! Яка солонна вода!*

Ведмедик тирхав і відпльовувався...» [3].

Привертає увагу те, що письменниця дуже виважено використовує демінутиви, тобто слова зі зменшено-пестливим значенням. Вони не переобтяжують оповідь, а всі події та персонажі видаються справжніми та серйозними. Хоча, звісно, і така лексика має місце на сторінках творів Наталії Чуб: *маленький, ведмедик, мордочка, будиночок, піщинка, зірочка, стрілка, рибка* [3]; *конячка, смужка, копитце, камінчик, комашка, віночок* [4]; *крильця, пір'ячко, пташка, пінгвінчик, спинка, сонечко, слоненятко, їжаченятко, білченятко, кошенятко, пінгвіненятко, ніжка, доріжка* [2].

Письменниця активно використовує в дитячій прозі художні засоби. Створенню яскравих образів в уяві маленького читача сприяють влучні епітети, як-от: *гарний корабель, справжнє море, солонна вода, справжній капітан, горді та звучні імена, добрий дельфін, блакитне світло* [3]; *дивовижні звірі й птахи, синє-синє небо, жовте гаряче сонце, свіжа трава, солодкі плоди, гарні стиглі фрукти, прекрасні яскраві квіти, неперевершений вигляд, суха земля* [4]; *сніжно-біла рівнина, пухкий сніг, холодні солоні бризки* [2].

Краще уявити художні образи, створювані письменницею, допомагають порівняння: *хвилі можуть бути такими високими, як будинок* [3]; *дуже щільне пір'я, яке вкриває їхнє тіло, немов густим хутром* [2]; *крижини, величезні, як гори* [2].

У своїх творах Наталія Чуб використовує також зрозумілі маленькому читачеві метафори: *Хвилі, одна за одною, поспішали назустріч ведмедикові* [3]; *дощ, який передумав іти* [4].

Інші художні засоби спостерігаються в аналізованих творах рідше. Наприклад, гіпербола: *Проте, як бачиш, справ у мене мільйон* [4].

Отже, Наталія Чуб майстерно використовує у творах для дітей різноманітну лексику та широкий арсенал художніх засобів. Слова різних тематичних груп розширюють світогляд дитини, знайомлять її з невідомими раніше предметами, явищами навколишнього світу. За частиномовною належністю це іменники, прикметники, числівники, дієслова тощо. Творчий задум вдало реалізується завдяки влучним вигукам та звуконаслідувальним словам. Серед художніх засобів варто виокремити епітети та метафори, які вживаються письменницею найчастіше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сіроштан Т. В., Атаманюк М. В. Особливості функціонування абстрактної лексики в сучасних художніх творах для дітей. URL: <http://surl.li/tqptg> (дата звернення: 30.04.2024).
2. Чуб Н. В. Де живе пінгвін? Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 36 с.
3. Чуб Н. В. Дивовижні відкриття ведмедика Санні на морі. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 40 с.
4. Чуб Н. В. 1000000 справ зебри Еббі. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 32 с.

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙ В ЛІНГВІСТИЦІ

Ставлення людини до навколишнього світу не тільки розуміється нею і проявляється в діях, а й переживається як емоції. Немає такої людини, яка б сказала, що вона ніколи не відчувала і не відчуває ні емоцій, ні почуттів. Емоції є однією з форм відображення свідомістю реального світу. Але якщо сприйняття відбиває реальний світ при безпосередньому впливі на органи відчуттів, а мислення опосередковано відображає зв'язки й відносини між предметами і явищами, то емоції віддзеркалюють ці предмети не самі по собі, а у взаємозв'язку з індивідом, відповідно до його потреб і мотивів діяльності.

Спочатку емоції були предметом вивчення окремих наук: психології, філософії, лінгвістики. На стику цих наук виникли такі міждисциплінарні галузі, як антропологічна лінгвістика, психолінгвістика, нейролінгвістика, когнітивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, порівняльна лінгвістика, які дозволяють по-новому подивитись на проблему емоцій.

На думку багатьох мовознавців необхідність дослідження емоцій у лінгвістиці спричинена тим, що традиційно вони розглядалися наукою виключно як почуття, які позбавлені будь-якої концептуальної структури, семантика ж лексики на позначення емоцій вважалася розмитою, проте дослідження останніх десятиліть змушують визнати, що слова, які належать до семантичного поля емоцій, навпаки, мають складне, комплексне значення, що вимагає особливого підходу і знань не тільки про закони мови, а й про природу денотату.

Необхідність вивчення емоцій у межах лінгвістики обумовлена як мінімум двома причинами. Перша причина у тому, що сигнали роботи механізмів емоцій мають на виході подвійну природу. Вони мають як екстралінгвістичний – фізіологічний і моторний – характер (розлади органів, блідість, жест, міміка, почерк тощо.), а й власне мовний, і ця частина інформації безсумнівно становить об'єкт лінгвістики.

Друга причина полягає в тому, що «дослідження емоцій методами фізіології

дає інформацію про механізм емоцій, про місце та характер перебігу емоційних процесів. Однак ці методи не створюють умов для семантичної інтерпретації явищ, тобто вони не дають найцікавішої для людини інформації» Тому сьогодні до сфери наукових інтересів багатьох лінгвістів входить емотиологія (лінгвістика емоцій), у центрі вивчення якої стоять емотивність мови, мовлення, тексту та дискурсу, оскільки з усіх наук саме лінгвістика за своєю природою найбільш пристосована до того, щоб дати семантичну інтерпретацію емоційним явищам, адже саме лінгвістика вивчає систему знаків з семантичним змістом.

У межах емотиології дослідження емоцій людини включає низку аспектів: мовні та мовленнєві засоби позначення емоційних станів та взаємовідносин; вербальні та невербальні засоби вираження емоцій; проблема емотивності тексту; співвідношення категорії емотивності із категоріями оцінки, експресії, модальності, прагматики; питання емоційної комунікації; емоційні концепти; емотивний компонент значення слова; емотивний синтаксис; метафоризація емоцій; лексикографічний опис номінантів емоцій; емотивна функція мови тощо.

У вітчизняній та зарубіжній емотиології склався цілий комплекс теоретичних підходів до вивчення емоцій, що становлять основу лінгвістичних досліджень і розробок у суміжних областях, але, проте, жодна з існуючих концепцій не є вичерпною. Розглянемо основні напрями у дослідженні проблеми інтерпретації емоційних концептів.

Добре відомим є комунікативний підхід, у рамках якого вивчення емоційних концептів пов'язане головним чином з вирішенням питання про їх функцію в мовленні. Це стосується відображення емоційного стану мовця за допомогою вербальних і невербальних засобів, основою яких є семантичні універсалиї.

Вивчення емоцій з позицій когнітивної лінгвістики дозволяє виділити емоційні концепти, що розглядають емоції як когнітивну інтерпретацію навколишньої дійсності. На переконання науковців, тут можливо говорити про концептуальну метафору і концептуальну метонімію.

Головними представниками **метафоричного** підходу є Дж. Лакофф і З. Кьовечеш.

Дослідники справедливо вважають, що концептуальна метафора служить засобом пізнання дійсності та сприяє проясненню складних абстрактних явищ; при метафоричному підході опис емоцій відбувається через метафори, в яких дані емоції концептуалізуються в мові, що говорить порівнює цю ситуацію зі схожим на неї іншим, знайомим адресату явищем.

У разі концептуальної метонімії фізіологічний прояв емоції допомагає розпізнати саму емоцію. Концептуальні метонімії представлені двома видами: які стосуються внутрішніх фізіологічних реакцій і які стосуються поведінкових реакцій.

Дієвим є і підхід валентних реакцій, запропонований А. Ортоні, Дж. Клоу, А. Коллінз. Учені досліджують когнітивну структуру емоцій і аналізують емоційні концепти як валентні реакції на події, агентів або об'єкти, конкретна природа яких визначається способом сприйняття ситуації, яка спричиняє емоцію. Вони описують не емоції, а типи емоцій згідно з відмінностями у когнітивній структурі, в залежності від того, що знаходиться в основі: подія, агент, об'єкт. Цей підхід є достатньо продуктивним для опису мотивованих емоцій, оскільки подія, агент і об'єкт становлять більшість емоцій. Однак, немотивовані емоції, не пов'язані з подією, агентом і об'єктом, не можуть бути описані за допомогою цієї теорії.

У межах лінгвокультурологічної парадигми особливий інтерес становить проблема культурної перспективи у лінгвістичній презентації емоцій та емоційних подій (причин тих чи тих емоцій у мовних особистостей). Емоції культурно зумовлені, вони «нав'язуються» мовному колективу етносу різними когнітивними сценаріями, що асоціюються з тим чи тим термінопоняттям емоції. При цьому слід враховувати, що когнітивні сценарії емоцій сформовані не універсальною людською біологією та психологією, а культурою конкретного етносу та його національно обумовленими рефлексамі.

В усіх культурах індивідів об'єднує те, що вони відчують універсальні емоції: гнів, радість, страх, щастя, горе, ненависть тощо. Проте розподіл цих універсальних емоцій, їх інтенсивність, акцентування у мовленнєвих актах неоднаковий як на рівні мовної особистості, так і на національно-культурному

рівні. Здатність людини як мовної особистості керувати вербальним вираженням емоцій і пропускати їх через ситуативні, соціальні та інші фільтри в процесі комунікації і, залежно від цього, використовувати їх в мові чи ні вказує на інтелектуальність комунікативної емоційності.

Отже, відсутність єдиної, загальноприйнятого формулювання емоційного концепту свідчить про незавершеність гносеологічного становлення цього феномену. Стрижень емоційного концепту складає емоційне поняття, яке ґрунтується на основі образів світу і фокусується на явищах, подіях, фактах, які мають прикмети емоційності. На наше переконання емоції повинні вивчатися комплексно, з урахуванням усіх мовних засобів, спрямованих на вираження емоційних почуттів особистості.

Такий підхід, на нашу думку, є більш продуктивним, оскільки в даному випадку відчутно розширюється коло репрезентантів емоцій, підкреслюється значимість у процесі відображення емоційних явищ одиниць усіх рівнів системи мови незалежно від функції, яку вони виконують: вираження, номінації або опису емоцій.

PROBLEM OF TERM IN MODERN LINGUISTICS

The carrier of meaning in specialist languages is terminology. Linguists have different, and not infrequently opposite, definitions of the term, and its key attributes. The most general definition of a term is as follows: term (from the Latin terminus - border) - a word or phrase used to refer to a term. However there are many other definitions of terms in the literature of the subject. The standard model from Oxford Dictionary suggests that term can be defined as a word or phrase used in a definite or precise sense in some particular subject or discipline; a technical expression; any word or group of words expressing a notion, or conception, or used in a particular context [Oxford Dictionary].

The authors of more studies have argued that to fully understand the definition of a term, it is also necessary to read the definition of a word and look at the differences between these concepts. Most contemporary language scholars have drifted from a traditional understanding of the term and found it more appropriate to view it as a word or phrase of which one or more senses are unique. This interpretation of the term is based on polysemy and suggests that the word belongs to the literary standard in one of its senses and one or more concept structures in the other. Therefore, words that expand the functional spectrum can often alter their semantic characteristics and develop numerous connotations.

The communication setting seems to be the most important factor in determining whether a particular lexical unit is to be interpreted as a word or as a term.

Words or phrases that in some communication settings are described as terms, in others, can be seen simply as words. Sometimes it happens that some words or phrases that are used as a term by a particular social group start to be used by the wider community, which causes the relationship between the term and its meaning to gradually fade away, and as a result, the term may become simply a word that is a part of the overall vocabulary.

An important question for the recipient will be how to determine what type of terminology we are dealing with a given text. The author suggests that the issue of communication settings will be crucial and that only by examining the context will it be possible to determine whether the language behaves "terminologically", or normally. Furthermore, she claims that all other efforts to determine what a term is and to examine what possible distinctions exist between different types of terms are irrelevant if the context is not taken into account.

Although we agree that there are indeed variations between words and terms, we find that it is not feasible to use any of the current phrase descriptions as a way of discriminating between meanings and concepts without human intervention. This is because, very often, terms sound the same as words and often not only appear the same as words, but they can also act as words, even if in different circumstances.

Concepts are mental constructions to which we assign labels. Each concept is a product of a mental process in which objects and phenomena in the real world are first perceived or postulated. Once this happens, such objects and phenomena take the form of existence in the sphere of our thoughts. This existence is abstract. Thinking is about manipulating such abstractions, which are groups of properties (features) assigned to objects, phenomena, events, etc. These abstractions are concepts. The concepts exist regardless of the terms and, indeed, regardless of the specific language.

There is a link between conditions and concepts that is compatible and standardized. Logical, ontological, and other relationships are used to construct hierarchical systems of concepts. This theory was developed in response to the need to unify the terminology used by experts within closed thematic areas.

It is easy to understand why traditional terminologists would wish to specify a one-to-one correspondence between concept and term because one-to-one correspondence reduces ambiguity and improves communication. It can facilitate the creation of conceptual hierarchies representing the knowledge structure of a subject field and the addition of new concepts to those hierarchies. It is useful for classification purposes, for the compilation of standardized terminologies" [Pearson].

Traditional terminologists adopt a prescriptive stance. It is difficult to see what this

approach can contribute to our understanding of specialized texts beyond allowing us to identify standardized terms when they are used. Even then, we have no means of ascertaining whether the term is being used to refer to the concept to which it was originally assigned. The approach simply does not take account of language in use. It isolates terms, protects them, and makes no allowances for variants or language change, making it difficult to use in a computational environment.

Thus, the problem of defining the term and the interpretation of the concept term are still polemical. This fact is primarily due to the diversity of existing points of view on the way the term is used to refer to various concepts.

А.М. Шкіндер-Барміна
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ СФЕРИ ОХОРОНИ ДОВКІЛЛЯ У АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Сфера екології є однією із основних постачальників інновацій. Саме зростання кількості лексичних і фразеологічних одиниць, пов'язаних з екологією, пояснює підвищений інтерес до цієї сфери як одного з джерел поповнення словникового складу і потребує детального дослідження у рамках сучасних наукових поглядів на природу і функції нової лексики. Однак, поза увагою вивчення залишається аналіз шляхів, способів та засобів поповнення словникового складу екологічної сфери англійської мови. Метою роботи було визначення тенденцій збагачення екологічного лексикону англійської мови шляхом аналізу словотвірних, семантичних і фразотворчих процесів на фоні екологічних проблем і явищ.

Останнім часом досить активно відбувався процес збагачення англійської мови в галузі екології фразеологічними неологізмами. За врахування основних макросоціальних чинників, а саме глобалізації суспільства та економіки, революції у сфері використання природних ресурсів, впливу сучасних технологій на зміну клімату землі, розвитку „екологічної” свідомості людства, проведено систематизацію мовного матеріалу і виокремлено основні екофункціональні класи досліджуваних лексичних одиниць. Загальна проблема енергоджерел знаходить своє віддзеркалення у таких понятійних полях як „енергія” та „альтернативна енергія” (*energy, alternative energy*). Актуальність процесів та явищ, пов'язаних з цим завданням, породжує синонімічні ряди інноваційних сталих сполук навколо понять „чиста енергія”: (*clean energy, green energy (power), sustainable energy, renewable energy, alternative energy*). У процесі номінації задіяні такі „екологічно” марковані одиниці як *clean, green, sustainable, renewable, alternative*. У сфері

екології вони беруть активну участь у словотворчих процесах, створюють численні фразеологічні та не фразеологічні сполуки внаслідок розширення їх синтагматичних зв'язків.

Значний підклас новоутворених одиниць складають слова та словосполучення для позначення альтернативних енергоджерел, ядром яких виступає ключова лексема *hydrogen*, яка на сучасному етапі позначає основне чисте енергоджерело: *hydrogen age*, *hydrogen economy*, *hydrogen revolution*, *hydrogen-powered*, *hydrogen highway*, *hydrogen-based energy*, *hydrogen-powered cells*. Найбільш характерним явищем на сучасному етапі є глобальне потепління (*global warming*), в результаті чого під зміною клімату (*climate change*) часто розуміють саме ефект глобального потепління (Scientific American Oct. 2001). Для характеристики останнього поняття також використовують позначення “парниковий ефект” (*greenhouse effect*). Інновації *climate change*, *global warming*, *greenhouse effect* можна вважати контекстуальними синонімами. Останні дослідження зміни кліматичних умов, свідчать про можливість глобального похолодання у недалекому майбутньому.

Лексичні та фразеологічні одиниці, що відбивають поняття знищення „живої” природи через антропогенний вплив, поєднуються в окремий екофункціональний клас інновацій. Зменшення кількості біологічних видів пов'язане із поняттям біорізноманітності (*biodiversity*). Лексема *biodiversity* повністю закріпилась у сфері охорони довкілля, незважаючи на її „біологічну” будову за допомогою словотворчого елемента *bio-*. Через те, що велика кількість різних видів тварин і рослин стала зникати досить швидко, мова відреагувала на таке явище появою низки інноваційних словосполучень: *threatened species*, *endangered species*, *glamour animals*. До наступного екофункціонального класу одиниць ми відносимо інновації, які відбивають поняття генної інженерії. Ключовий неологізм цієї сфери *biotechnology* скоротився до форми *biotech*, яка „абсорбувала” значення вихідної одиниці і перетворилася також в одну із ключових одиниць, навколо якої групується низка неологізмів: *biotechniques*, *biotechnician*, *biotechnologist*, *biotech industry*, *biotech company*, *ag biothech business*, *biotech research group* (Scientific

American Nov. 2001). Для утворення подібних інновацій виділився і функціонує у новому значенні „пов’язаний із біотехнологіями” словотворчий елемент *bio-*.

Саме поняття „біотехнологія, або генна модифікація” виявилось настільки „популярним”, що для його позначення, окрім слова *biotechnology* було утворено цілу низку слів і словосполучень: *biomanufacturing*, *genetic engineering (GE)*, *genetic modification (GM)*, *genetic technology* [1, с. 2]. У зв’язку із розвитком біотехнологій у сфері екології виділяється новий словотворчий елемент –*genomics*, за допомогою якого утворюються назви дисциплін з вивчення генів та генотипів: *aromogenomics*, *nutrigenomics*, *toxicogenomics*, *chemogenomics*.

Екологічні проблеми пронизують, практично, усі сфери суспільного життя, про що свідчать, наприклад, численні інновації, які являють собою спочатку терміни бінарного характеру, охоплюючи екологію та сфери економіки, перетворюючись згодом на слова загального вжитку: *market-based greenery*, *eco-economy*, *environmental measures*, *environmental management*, *environmental-management services*, *ecozefficiency*, *environmental account*, *environmental accountability*, *green accounting*.

Таким чином, сфера проблеми охорони довкілля відіграє важливу роль в утворенні нових лексичних і фразеологічних одиниць: вона є постачальником і нових слово і фразотворчих моделей та словотворчих елементів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gofrey-Smith P. Theory and Reality: An Introduction to the Philosophy of Science. – Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 272p.

О.О. Щербакова

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ ДЖЕЙН ОСТІН “PRIDE AND PREJUDICE”

Дослідження творів Джейн Остін доводить її талановитість, своєрідність й унікальний індивідуальний стиль, властивий їй. Її творчість стала своєрідним пусковим механізмом для розвитку англійської реалістичної прози.

У романах Джейн Остін читачі бачать повсякденне життя і людські стосунки у сільській Англії, протиставлення містянами себе цій частині населення. Особливо дієво це вдавалося зробити письменниці завдяки використанню психологічного реалізму, адже у її творчості читач вдається до уважного вивчення мотивацій, емоцій та соціальної взаємодії персонажів. Особливої неповторності надають її творам іронія і сатира. Гумор використовується для критики суспільних звичаїв, поверхневості та соціальних амбіцій як найвищих шарів суспільства, так і тих, хто здобув хоч якусь незначущу статусність.

У процесі прочитання творів Джейн Остін важливо звернути увагу на її мову, яка є раціоналістичною, простою, ясною і точною. Письменниця уникає складних і заплутаних конструкцій, побудова її речень витончена й недвозначна. Джейн Остін дуже стримана у вживанні різноманітних стилістичних фігур, уникає «поетичних» епітетів. Незважаючи на це її епітети заслуговують на увагу, оскільки вони підпорядковуються її авторській ідеї і завжди є підкреслено «смысловими», стриманими, раціональними.

Особливо примітним є те, що письменниця прагне до граничної економії використовуваних засобів. Увага Джейн Остін зосереджена на внутрішньому, прихованому, що визначає характер, а не на зовнішніх деталях портрета, одягу. Від цього герої її романів анітрохи не програють. Для характеристики персонажів Джейн Остін використовує діалог. Завдяки звичайній побутовій розмові стають очевидними особливості характерів кожного з персонажів. Прийом непрямої

характеристики подібного роду має для романів Джейн Остін першорядне значення. У діалогічному мовленні проявляються ті чи інші властивості їх натури; через нього ми розуміємо характери персонажів і, навпаки, характери діючих персонажів визначає їх мовлення. У мовленні персонажів виражаються не тільки риси характерів, але й їх стан, настрої. У тих рідкісних випадках, коли Джейн Остін дає хоч скільки-небудь розгорнутий портрет, вона керується зазвичай гумористичною або навіть саркастичною метою. Таким є опис леді де Бург, велична постава й пихата поведінка якої приховує духовну порожнечу і недалекість.

Інший улюблений прийом Джейн Остін – невласне пряма мова. Авторка ніби дивиться на світ очима свого героя і передає – просто передає, якби не привносячи в це власного ставлення, його думки і почуття, тонке, майже непомітне розгортання фрази, точно вибране слово, модальність, злегка перебільшена або применшена емоційність інтонації і за цією «непроникністю» постає іронічна особа автора.

Широко використовує Джейн Остін невласне пряму мову для того, щоб читач побачив внутрішній світ головної героїні в хвилини її найбільш сильних душевних переживань та емоцій. Так, низка коротких питальних і окличних речень, що вимовляються Елізабет «про себе» після несподіваної зустрічі з Дарсі в Пемберлі, чудово передає її схвилюваність в цю хвилину: *“Her coming there was the most unfortunate, the most ill-judged thing in the world! How strange it must appear to him! In what a disgraceful light it might not strike so vain a man! It might seem as if she had purposely thrown herself in his way again! Oh! Why did she come? Or, why did he thus come a day before he was expected?”* [1, с. 250-51].

Лексичний склад авторської мови визначає загальноповживана або нейтральна лексика. Навіть для передачі сильного емоційного напруження письменниця не вдається до якихось витончених прийомів, але дуже вміло використовує найвищий ступінь порівняння прикметників. Так, зміна думки про Уїкхема виражена простою фразою: *“Everybody declared that he was the wickedest young man in the world”* [1, с. 290].

Нервовий стан, в якому перебували Елізабет і Джейн в очікуванні звісток про Лідію, передається за допомогою метафоричного епітета: “*Every day at Longbourn was now a day of anxiety; but the most anxious part of each was when the post was expected*” [1, с. 291].

Прикметники в найвищому ступені характеризують стан героїв в найщасливіші хвилини їх життя: “*...the liveliest emotion; ...the happiest creature in the world; ...the happiest, wisest, and most reasonable end!*” [1, с. 338] – все це про Джейн Беннет після того, як містер Бінглі зробив їй пропозицію.

Один з кульмінаційних моментів роману – вечір у домі Беннетів, коли містер Дарсі просить руки Елізабет у її батька. Здається, все розмаїття стилістичних прийомів Джейн Остін зосередилося на цих сторінках. Тут і драматизація оповідання: вимовлені Дарсі пошепки слова “*Go to your father; he wants you in the library*” [1, с. 366], діалог Елізабет з батьком, в якому використовується ефект наростання: “*Lizzy*”, *he said, “what are you doing? Are you out of your senses, to be accepting this man? Have not you always hated him?”*” [1, с. 366]. Тут і паралельні конструкції, стилістично забарвлене вживання умовного способу і курсиву в невласне прямій мові Елізабет: “*...But he was going to be made unhappy, and that it should be through her means; that she, his favourite child should be distressing him by her choice, should be filling him with and fears regrets in disposing of her, was a wretched reflection*” [1, с. 366]. Ця конвергенція стилістичних прийомів створює ефект надзвичайного емоційного напруження і ніби робить читача безпосереднім учасником сцени, що відбувається.

Отже, для зображення героїв твору авторка використовувала такі композиційні принципи реалістичного роману: складна система характерів, значна роль хронотопу у розвитку сюжету, а також портретні та пейзажні замальовки їх характерологічної та естетичної функції. Нарешті, Джейн Остін використала складну суб’єктну організацію тексту, у якій домінуюча роль належить безособовому оповіданню, але де кожен герой, не тільки головний, але і другорядний, завдяки драматизації, введенню невласне прямої мови та інтертекстуальності, отримує можливість виразити себе самостійно.

Стосовно лексичних виразних засобів лінгвостилістичний аналіз роману дозволив виокремити такі:

- Багата і різноманітна лексика, що відображає соціальну ієрархію та різні характери персонажів
- Використання архаїзмів та формальної мови для відображення епохи
- Іронічне використання слів та фраз для висвітлення помилкових уявлень та соціальних норм

Джейн Остін вдається до використання таких семасіологічних образних засобів:

- Метафори та порівняння для створення яскравих образів та передачі емоцій
- Іронія та сатира для висвітлення соціальних норм та помилкових уявлень
- Гумор для розрядки напруженості та створення комічного ефекту

Характеристиками індивідуального стилю Джейн Остін були його розвиненість та вишуканість, що відображає соціальне становище авторки та її читачів; реалістичність і правдоподібність, що посилює автентичність; гумор та іронія, що розважають читачів та висвітлює недоліки суспільства.

Галерея образів, створених Джейн Остін у романі “Pride and Prejudice”, є різноманітною і неповторною. Письменниця вдається до найрізноманітніших стилістичних засобів для максимально реалістичного детального зображення як зовнішності її героїв, так і їх внутрішнього стану та світу. З упевненістю можна стверджувати, що кожен образ втілює типові людські риси характеру: як позитивні, так і негативні. Читач має змогу скласти своє враження крізь призму почуттів авторки до кожного окремого героя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Austen J. Pride and prejudice. London : Millenium, 2008. 330 p.

ФОРМИ ВОКАТИВА В «КОБЗАРІ» ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Форми вокатива мають давню традицію використання, про що свідчать численні матеріали усної народної творчості, зокрема щедрівки, колядки, думи, як-от: «Добрий вечір тобі, *пане господарю*, радуйся! Ой радуйся, *земле*, Син Божий народився!» («Добрий вечір тобі, *пане господарю*»); «– Ой ти, *Царю, Царю*, небесний *Владарю*, Даруй літа щасливії цього дому *господарю*» («*Нова радість стала*»); «Каже Лях Бутурлак: “Ой *Кішко Самійлу, гетьмане* запорозький. *Батьку* козацький! Добро ти вчини...”; “Ой *Ляше Бутурлаче, Сотнику* переяславський, *Недовірку* християнський!”» («Самійло Кішка») тощо.

Кличний відмінок був поширений у слов'янських мовах, проте він рано почав втрачатися. Його втрата відбувалася нерівномірно в різних східнослов'янських діалектах, що призвело до зникнення форм вокатива в російській та білоруській мовах. В українській мові вони збереглися й нині підкреслюють її специфіку та унікальність.

У різні періоди функціонування української літературної мови кличний відмінок характеризувався великою неусталеністю у використанні варіантних закінчень, що засвідчують усі граматики української мови, науково-довідкові посібники, передусім словники й різні видання українського правопису, твори художньої літератури і публіцистики, а також мова засобів масової інформації. Зокрема, неусталеність у використанні варіантних закінчень вокатива іменників чоловічого роду II відміни відбивають граматики і правописні видання початку ХХ ст. Напр.: *мученику* – *мучениче*, *співаче* – *співаку* [3, с. 67]; *зайче* – *зайцю*, *тесляре* – *тесляру* [2, с. 22]; *школяре* – *школяру*, *німче* – *німцю* [1, с. 112]. У «Правописному словнику» Г. Голоскевича (1929 р.) подано такі варіантні форми іменників чоловічого роду II відміни: *богоборче* – *богоборцю*, *гінцю* – *гінче*, *свате* – *свату*, *старче* – *старцю*, *хлопче* – *хлопцю* тощо. Є. Тимченко зазначав, що в українській мові від багатьох іменників можливі обидві форми вокатива – на *-е* і на *-у(-ю)*: *діде*

– діду, жиде – жиду, коне – коню, колодязю – колодязе, князю – княже, куховару – куховаре, коте – коту, місяцю – місяце, світе – світу, татарине – татарину, свате – свату, чорте – чорту, цвіте – цвіту, Богдане – Богдану, Даниле – Данилу, Іване – Івану, Петре – Петру тощо [4, с. 7–9]. У зв'язку з цим питання функціонування форм кличного відмінка у творах Тараса Шевченка видається досить актуальним для виявлення тенденцій їхнього розвитку. Звертання у творчості Тараса Шевченка розглядалися в лінгвістичних працях крізь призму соціолінгвістики (Д. Гульпа), лінгвоетикету (Л. Хаценко), образності (О. Рушак), на матеріалі епістолярію (К. Ленець) тощо.

Мета нашого дослідження – з'ясувати особливості функціонування граматичних форм вокатива в «Кобзарі» Тараса Шевченка.

Зібраний фактичний матеріал засвідчив, що поет у звертаннях послідовно використовував форми кличного відмінка.

Для кличного відмінка характерна система відповідних флексій. Її мають іменники чоловічого та жіночого роду в однині: *брате, голубе, гаю, краю, матінко, сестро, земле, мріє*. Іменники середнього роду та ті, що вжиті у множині, у звертанні набувають форми називного відмінка: *дівчатко, зайча, друзі, учні*.

Розглянемо форми вокатива іменників жіночого роду. Як відомо, ці іменники належать до першої та третьої відмін. Згідно з чинним правописом, у кличному відмінку вони набувають закінчень *-о*, *-е (-є)* та *-ю*, що залежить від кінцевого приголосного основи: іменники I відміни твердої групи мають закінчення *-о* (*жінко, подруго, книго*), м'якої (за винятком пестливих форм) та мішаної – закінчення *-е* (*молодице, земле, круче*), закінчення *-є* мають іменники м'якої групи після голосного та апострофа (*Анастасіє, мріє, сім'є*), закінчення *-ю* властиве іменникам м'якої групи зі значенням пестливості (*доню, Олю, матусю*). Іменники третьої відміни мають закінчення *-е*, оскільки вони не поділяються на групи залежно від характеру кінцевого приголосного основи: *ноче, радосте, молодосте*. Саме такі форми вокатива спостережено в «Кобзарі» Тараса Шевченка, пор.: «Спасибі, **зіронько!**...»; «Спаси ти нас, святая **сило**...»; «Моя **зоре** досвітняя, Єдина **думо** Пречистая!...»; «**Зброє** моя, **Зброє** золотая!.. Літа мої молодії, **Сило**

молодая!»; «**Душе** моя, Чого ти сумуєш?»; «Взяла зілля, поклонилась: "Спасибі, **бабусю!**"»; «Іди, **доню**, – каже мати, Не вік діловати. Він багатий, одинокий – Будеш панувати»; «Скорблящих **радосте!** пошли, Пошли мені святеє слово, Святої правди голос новий!». Варіантні форми засвідчено лише в іменникові доня: «Моя ти **доне!** Твоєю думу назову»; «Та й каже: "**Доню**, не журись"».

Іменники чоловічого роду в кличному відмінку набувають закінчень **-о, -е, -у, -ю**. До I відміни належить невелика кількість лексем; іменники твердої групи мають у кличному відмінку закінчення **-о** (Миколо, Микито), м'якої – **-е** (судде, Ілле). Більшість іменників чоловічого роду складають II відміну і залежно від характеру кінцевого приголосного основи або морфологічної будови мають закінчення у кличному відмінку **-е, -у, -ю**: Богдане, школяре, стороже, батьку, сину, діду, читачу, Сергію, вчителю, краю. В аналізованих текстах іменники чоловічого роду набувають таких самих закінчень: «Тряси ж тебе **тряся, Хомо!** Я не ляжу спати дома...»; «Добре єси, мій **кобзарю**, Добре, **батьку**, робиш, Що співати, розмовляти На могилу ходиш!»; «То я не син? Я чужий вам, **тату?**»; «Остався я, Та не сиротою, А з тобою, молодого, **Раю** мій, **покою**, О мій тихий **світе...**»; «Спи, **гетьмане**, поки встане Правда на сім світі»; «Бий, **дзвоне**, бий, Хмару розбий...».

Згідно з чинним правописом, при творенні форм вокатива іменників чоловічого роду, основа яких закінчується на приголосні **г, к, х** та на **-ець**, відбувається чергування приголосних: друг – **друже**, Бог – **Боже**, козак – **козаче**, чумак – **чумаче**, молодець – **молодче**, хлопець – **хлопче**, швець – **шевче**. В окремих іменниках можливі варіанти: Олеже і Олегу, повстанцю і повстанче, робітнику і робітниче, умільцю і умільче [5, с. 123].

Аналіз частотності використання варіантних закінчень кличного відмінка в іменниках чоловічого роду з основою на **г, к, х** протягом ХХ ст. дав змогу спостерегти тенденцію до звуження кола слів, що мають кличну форму на **-е**. Зокрема, у I половині ХХ ст. словники та граматики української мови засвідчували форми вокатива не **-е** іменників *гріх* – **гріше** (1914 р.), *верх* – **верше**, *горох* – **гороше**, *дух* – **душе**, *жених* – **женише**, *лях* – **ляше**, *оріх* – **оріше**, *птаx* – **пташе**, *потік* –

поточе, язик – язиче (1926 р.), аллах – аллаше, байрак – байраче (1929 р.), луг – луже (1930 р.). «Орфографічний словник української мови» 1994 р. видання іменники *аллах, байрак, верх, горіх, горох, гріх, дух, жених, луг, лях, плуг, потік, язик* подає як такі, в яких відсутнє чергування приголосних в основі при творенні кличного відмінка, тобто їм властиве закінчення -у [6, с. 86]. Творчість Т. Шевченка відбиває ці чергування приголосних. Серед прикладів є ті, що відповідають сучасним нормам, а також такі випадки, яких сучасні правописні видання не фіксують, пор.: «Смійся, лютий **враже!** Та не дуже, бо все гине, Слава не поляже»; «Недоля жартує Над старою головою, А йому байдуже; Сяде собі, заспіває: "Ой не шуми, **луже!**"»; «Отак-то, **ляше, друже, брате!** Неситії ксьондзи, магнати Нас порізли, розвели, А ми б і досі так жили»; «Постривайте, мої любі, Трошки одпочину. Сядьмо, **хлопче**»; «... і про тебе, **Старче** малосилий, Ніхто й слова не промовить...»; «Де ж ти? **Великомучениче** святий? **Пророче** божий?»; «Та тебе ще зневажаєм, **Праотче** ледачий!»; «Безбожний царю! **творче** зла!»; «**Друже** мій, О, мій **сопутниче** святий!». Засвідчено варіантні форми вокатива іменників чоловічого роду (сину – сине, чеху – чеше, Гамалію – Гамаліє): «Без тебе я не поживу І дня єдиного, мій **сину**, Моя найкращая дитино!»; «Восплач, пророче, **сине** божий! І о князях, і о вельможах, І о царях отих»; «О, **чеху!** де твоя душа??»; «"Мовчи, **чеше** смілий..." – Гадюкою зашипіли, Звіром заревіли»; «**Гамалію**, вітер віє, Ось-ось наше море!..»; «Слава тобі, **Гамаліє**, На весь світ великий...».

Послідовно вжито форми вокатива у звертаннях, що складаються з двох іменників, пор.: «За що ж тебе, **світе-брате**, В своїй добрій, теплій хаті Оковано, омурано...»; «Тяжко його, **друже-брате**, Самому стрічати У пустині»; «Слава тобі, любомудре, **Чеху-слав'янине!**»; «Розвернися ж на всі боки, **Ниво-десятино!**»; «Чи так, **батьку отамане?** Чи правду співаю?».

Отже, форми вокатива, уживані в «Кобзарі» Тараса Шевченка, аналогічні сучасним, що підтверджує визначальну роль поета в становленні норм сучасної української літературної мови. Нині в усному мовленні, а під його впливом і на письмі, нерідко трапляються випадки варіантних форм вокатива іменників

чоловічого роду з чергуванням приголосних. Напр.: «*Я про нього самого ані слова ще не вирік... Ох, язиче мій, язиче!*»; «*Всесильний Творче, зроби його квіткою*» («Сучасність»); «*Але мовчи, нетерплячий язиче!*»; «*О Святий Творче, дай мені Не так шукати втіхи, Як утішати інших...*»; «*Віриш творче! Дилему поруш: Як ти мислиш мистецьку споруду – Як десерт рафінованих душ Чи як хліб посполитого люду?*» («Український засів»). Сучасні лексикографічні видання подають ці іменники із закінченням *-ю*. Проте форми *творче, язиче* і под. не є зовсім новими для української мови. Вони, як уже зазначалося, зафіксовані в багатьох правописних виданнях початку ХХ ст., а також у творах Тараса Шевченка. Сучасні електронні словники фіксують такі форми вокатива, як *байраче, ляше, пророче, чеху і чеше* (<https://goroh.pp.ua>). Збільшення кількості іменників із чергуванням приголосних відбиває національно-мовну тенденцію – розширення наявності в українській мові її питомих, органічних елементів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наконечний М. Ф. Українська мова. Програма-конспект з додатком про новий правопис український. Харків: Кооп. вид-во Рух, 1928. 240 с.
2. Синявський О. Найголовніші правила української мови. (За новим правописом). Харків; Київ: Держ. вид-во України, 1930. Вид.3. 62 с.
3. Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф. Граматика руської мови: Вид.3. Відень, 1914. 202 с.
4. Тимченко Є. К. Вокатив і інструменталь в українській мові. Київ: Вид-во ВУАН, 1926. 118 с.
5. Український правопис. Київ: Наукова думка. 2019. 393 с.
6. Юносова В. О. Варіантність відмінкових закінчень іменників у сучасній українській літературній мові. Київ: Знання України, 2003. 126 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАРУБІЖНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Д. , Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОБРАЗНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ МАРІЇ МАТІОС

Актуальність обраної нами теми викликана зацікавленістю до вивчення творчої спадщини відомої української мисткині, літераторки та неймовірного талановитої критикеси Марії Василівни Матіос. Її твори стали популярними як на теренах України, так і за її межами. Вони привертають увагу не лише читачів, а й вчених-літературознавців, про що свідчить значна історіографічна база дослідження. Праці письменниці наповнені певним психологізмом, який націлений викликати інтерес до подій твору та його головних героїв.

Однак, при цьому її твори представляють значний інтерес в контексті вивчення історії та культури України, адже авторка звертає увагу на етнонаціональний аспект під час написання своїх праць. Вивчення історії Батьківщини, залишається актуальним питанням серед дослідників всіх часів. Ціла низка прозових творів Марії Матіос має історичне підґрунтя. Крім того, авторка використала низку літературних образів та мовних засобів, за допомогою яких показала та передала колорит її рідної Гуцульщини та охарактеризувала особливості культурного життя українського народу загалом.

Таким чином, актуальність обраної нами теми не викликає сумнівів.

Метою дослідження є аналіз творчої спадщини Марії Матіос та визначення її поетикальних особливостей.

Для досягнення поставленої мети слід розв'язати наступні **завдання**:

- проаналізувати образну характеристику прози Марії Матіос;
- з'ясувати особливості використання мовних засобів під час написання творів;

Предметом нашого дослідження є визначення та з'ясування образної характеристики та мовних засобів, які було використано мискинею, провідних віх життя та значення її творчості в сучасному літературному процесі.

Методологічною основою нашого дослідження є використання загальнонаукові методів. Серед яких можна назвати теоретичний аналіз джерельної бази дослідження, її систематизації та узагальнення. До того ж, у ході проведення дослідження було використано біографічний, описовий, культурно-історичний та структурний методи.

Творчість Марії Василівни Матіос є одним з найяскравіших зразків сучасної української літератури, адже праці письменниці мають свої характерні риси та особливості, які викликають значний інтерес до їх дослідження. Крім того, значну увагу вчених-літераторів привертає життєвий шлях письменниці та виділення основних віх життя, адже вони мали певний вплив на її творчу діяльність. Серед вчених, які вивчали життєвий шлях Марії Василівни слід назвати наступні прізвища, а саме: Я. Голобородько, К. Городнича, К. Туріна, І. Насмінчук.

В творчому набутку письменниці міститься низка різножанрових творів, а саме: віршів, новел, повістей, романів, психологічних драм тощо. Серед усього цього жанрового розмаїття відчувається її авторська неповторність та індивідуальність. Нині, продовжуються дослідження щодо виявлення особливостей образної та тематичної характеристики, які є характерними складовими її творчої спадщини.

Особливу увагу письменниця надає образу жінки у своїх працях. Марія Матіос не була першою письменницею, яка звернула увагу на питання жінок в суспільстві та їх місця в ньому. Адже існує ряд сучасних українських письменників та вчених-літераторів, де обрана проблематика стала предметом наукових досліджень.

Так, Капленко О. П. у своїй науковій статті «До питання типології жіночих образів у прозі Марії Матіос» [4], проаналізувавши прозу мисткині класифікує жіночі образи умовно на 3 групи, це жінка-страдниця, жінка-вигнанка та жінка-матір.

Образ жінки-страдниці постає перед читачем під час аналізу роману «Солодка Даруся». Справа в тому, що головна героїня роману Марії Матіос, яку звали Даруся постає перед читачем зі своїми особистими травмами, які були набуті нею в дитинстві. Авторка самостійно визначила жанр даного твору, як драма на 3 життя. Письменниця неодноразово зауважувала, що в творі ніби показано 3 різні життя, які в певній мірі просочені драмою та відчаєм [2, с. 2].

Чи не провідна тема роману це конфлікт особливості та тоталітарного режиму. Авторка прискіпливо підійшла до опису подій в романі і прийшла до висновку, що коли тоталітарний режим руйнував чиясь одне життя, то неодмінно це спалювало все навкруги. Трагізм однієї долі, в даному випадку жінки-страдниці Дарусі, по суті є трагізмом усього села, а оповідь одного села в купі дає уявлення про весь поневолений регіон, а отже і всього українського народу загалом.

Події в творі розгортаються дещо не хронологічним шляхом. Спочатку письменниця показує образ старої жінки, яка стає предметом постійних насмішок з боку сусідів, адже на їх думку, Даруся несповна розуму. Однак, ця частина твору є дуже важливою, адже ми дізнаємось про життя цієї жінки, її побут та заняття. Потім авторка змальовує попередню драму, де розповідає про любов головної героїні. І нібито здається, що все налагодиться в її житті, однак цього, нажаль, також не стається.

Згодом письменниця розкриває весь трагізм головної героїні та показує, що стало причиною її страждань. Змальовуючи дитинство Дарусі, можна прийти висновку, що в неї були люблячі батьки, які постраждали від тоталітарного режиму. Марія Матіос дуже чітко змалювала весь жах та жорстокість тих часів, а також донесла до читача ідею, що така ж ситуація складалась і на інших територіях, де проживав український народ. Тому, образ жінки-страдниці, який був змальований через опис життя Дарусі, він є дуже емоційним та чутливим, що дає можливість стверджувати про високий професіоналізм письменниці [1, с. 3].

Важливим також у творчості Марії Матіос є звертання до образу жінки-вигнанки. Цей жіночий образ найбільше позначився у творі «Московиця». Головний конфлікт твору розкривається в противоріччі суспільства та особистості.

Перед читачем у цьому творі розкривається історія жінки, яку звати Северина. Будучи дівчинкою вона на собі відчуває ворожі погляди сусідів та перешіптування за спиною. Причиною такої поведінки людей стало те, що батьком Северини був військовий росіянин, який свого часу зґвалтував її матір. Жінка невдовзі помирає, а тому дівчинка фактично залишається один на один з цією проблемою.

Марія Матіос показує, що її героїня не збирається мститись своїм односельцям, вона їм навіть намагається допомагати, але її все одно не приймають, крім того дівчину починають остерігатися. Ще однією особливістю Северини є те, що вона мовчазна, та фактично байдужа до всього. Сама авторка стверджує, що така мовчазність є ніби захитним щитом героїні проти суспільства. Таким чином, Северина живе за принципом, що має розраховувати лише на власні сили і тим самим їй вдається дотокнутись до душі читача будь-якої вікової категорії.

До третього типу жінки в творчій спадщині Марії Матіос справедливо можна віднести образ жінки-матері. Багато українських письменників час від часу порушували питання ролі матері в житті людини. Історія про яку розповідає Марія Матіос в повісті «Мама Маріца – дружина Христофора Колумба» не може залишити байдужим. Авторка змальовує історію жінки, яка мріяла про справжнє жіноче щастя. Будучи вагітною, вона чекає свого чоловіка, якого звали Христофор. Однак, стається так, що він гине під час автомобільної катастрофи навіть не дізнавшись про те, що скоро мав стати батьком. Через деякий час вона народжує сина, проте він мав психологічні та фізіологічні вади розвитку через нервову ситуацію під час вагітності. Коли вона це зрозуміла, то всю свою любов та фактично саму себе віддає дитині. Марія Матіос наголошувала на тому, що фактично Маріца відчужується від навколишнього світу. Це проявилось перш за все в тому, що вона звільнилася з роботи, перестала спілкуватись з родичами свого померлого чоловіка та навіть на похорон своїх власних батьків також не прийшла.

Авторка неодноразово показує, що свою дитину, яка має вади в розумовому та фізичному розвитку вона любить навіть більше ніж померлого чоловіка та батьків, ніж музику і спів та дівочу вроду. Відчуваючи на собі ворожі та дещо принизливі погляди односельців Маріца не змогла впоратись з цим стражданням.

Вона помирає і авторка зазначає, що далі не буде нічого крім продовження драми [2, с. 5].

Важливе місце в творчому доробку письменниці мав також етнокультурний контекст. Справа в тому, що питання етнічної культури в сучасному світі має особливу актуальність. Вивчаючи її вчені приходять висновку щодо того, як люди змогли успадкувати та використати цілий комплекс вірувань, звичаїв, традицій, норм поведінки, що фактично і становить характерні риси їх етносу [1, с. 29].

В своїх творах письменниця неодноразово зверталась до питань етнічної історії та культури українського народу, крім того у своїх працях письменниця намагається показати історію народу такою, яка вона дійсно була. Вона торкається особливо важких питань української історії показуючи при цьому всі її аспекти. Так у її творах зустрічається показ усталених форм етнічної поведінки, які були вироблені предками багато років тому, а також авторка намагається перенести читача в дивовижний світ Гуцульщини.

Крім того, Марія Василівна Матіос зображує традиційні звичаї та традиції українського народу, а також його побут та особливості господарського життя населення, це становить особливу рису її творчого наробку.

Багато творів Марії Матіос пройняті етнокультурним та національним контекстом, однак найяскравішим його втіленням став роман-панорама «Букова земля». Даний твір є дуже широким за хронологічним проміжком, адже його події охоплюють 225 років. Сама неодноразово згадувала, що крім великого часового простору, дана праця охоплює широкі географічні межі. Це цілком логічне твердження, адже події відбуваються від маленького хутора Сірук до світових столиць: Відня, Будапешта, Варшави, Москви, Берна, Берліна – і закінчуються 2014 роком – біля Станиці Луганської [3, с. 2].

В центрі твору авторка показує Буковину, яка є для неї рідною. Вона зауважує, що ця земля має неймовірну історію, яка дещо відрізняється від інших регіонів. Значне місце в даному творі відіграє місто Чернівці, адже воно за свою багаторічну історію пережило радість та горе, віру в найкраще та розчарування. Тож авторка використовуючи художні засоби намагається передати атмосферу цього міста та

регіону загалом, а також перенести читача в більш давні часи та навести його на глибокі роздумування.

Також Марія Матіос знову ж таки не обходить етнокультурний аспект. Вона зображує гуцулів, як надзвичайний народ який має неймовірні звичаї та традиції, крім того, вона пише про кругообіг людини, природи та традицій [1, с. 14]. Це дає підстави стверджувати, що місто Чернівці можна вважати європейським містом, яке пережило багато подій, які мали значний вплив на його культурний розвиток. При цьому, письменниця пише про те, що це місто пов'язано з багатьма іншими центрами світу. В результаті після прочитання даного твору ми можемо збагнути, що головною ідеєю твору є показати місто Чернівці, як неймовірне та особливе місце нашої країни. Тому образ Чернівців в її творчій спадщини займає одне з найважливіших місць, а дану проблематику активно продовжують вивчати і далі.ного місця в творчому набутку письменниці займає образ гріха, адже він має рушійне місце в питаннях самосвідомості головних героїв її творів. Існує досить багато наукових статей, які пояснюють звідки виникло поняття «гріх» та його наукові тлумачення.

Українські письменники всіх часів також звертались до осмислення його значення та місця в духовному житті людини, що передавалось через призму психологізму головних героїв творів. Марія Василівна Матіос не була виключенням, вона показала в своїх романах певні семантико-семантичні особливості гріха [1, с. 9]. Щоб в цьому переконатись достатньо згадати її повість «Армагедон уже відбувся». Письменниця розповідає читачу про Івана Олексюка, який після смерті своєї дружини живе в самоті. Він згадує своє життя і виявляється, що в молодості ним було вбито двоє людей. Ця ситуація глибоко ранить головного героя і він відчуваючи себе винним, картає себе все життя. Дуже проникливо авторка змальовує ситуацію, коли Іван був за крок до смерті. Інтерес викликає те, що він лежав у самоті в той час, коли його сини шукали в хаті, а потім надворі схованку заощаджень, який мав залишити старий батько. Іван в цій ситуації відчуває себе віровідступником, адже почуття провини не покидає його не на мить.

Також слід згадати відомий твір Марії Матіос «По праву сторону Твоєї слави»

в якому письменниця втілює ідею того, що діти завжди будуть відповідати за гріхи своїх батьків [1, с. 10]. Аналізуючи творчість літераторки можна прийти до висновку, що питання спокутування головних героїв гріхів можна побачити в таких творах, як «Солодка Даруся» та «Юр'яна і Довгопол». Авторка ніби ставить перед читачем питання, щодо того, що є витокami людської гріховності та які чинники можуть на це впливати. Тому письменниця і вдається до детальних описів людської душі та до певного аналізу, як соціальних, так і політичних аспектів життя людей.

Отже, Марія Матіос у своїх творах використала цілу низку образів, які надають її працям яскравість та емоційність. Письменниця звернула увагу на ряд важливих питань. Перш за все, це місце та значення жінки в суспільстві. Умовно образи жінок можна поділити на 3 основні групи, кожену зі своїх героїнь авторка показала дуже чуйно та зворушливо. Крім того, значне місце посідає образ Чернівців, як неймовірного міста Буковини. Вона змальовує його як місто, яке має цікаву історію, що дає можливість читачам осмислити особливості етнічної історії всього українського народу. Не оминула письменниця образ гріха у своїй творчості, саме тому це допомогло осмислити духовний світ головних героїв. Дана образна система має вагомe значення в творчому набутку письменниці, адже допомагає зрозуміти особливості мистецького світобачення Марії Матіос.

Отже, проаналізувавши творчу спадщину Марії Василівни Матіос можна зробити висновок, що письменниця в своїй прозі використовує цілу низку образів, які становлять особливість її творчого світобачення. Центральне місце в системі образів належить жінці, адже авторка намагається осмислити роль та місце жінок в суспільстві. Значного місця набуває етнічна історія українського народу, що авторка змалювала за допомогою образу Чернівців. Через призму багатьох творів простежується обрах гріха, адже авторка намагалась осмислити його місце в духовному житті людини та результатів, які він може мати. Важливо зауважити, що дослідження з обраної проблематики продовжуються і сьогодні, адже ці 3 аспекти є важливими для вивчення особливостей мистецького світобачення мисткині.

Марією Матіос під час написання творів було використано низку мовних засобів, а саме: фразеологізми, діалектизми, етнографізми та слова-реалії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранська Л. Вербалізація концепту гріх у прозі Марії Матіос. Рідне слово в етнокультурному вимірі. 2015. С. 5-14.
2. Насмінчук І. Проза Марії Матіос: особливості індивідуального стилю. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка Кам'янець-Подільський 2009. С. 167.
3. Павлишин Г. Традиційні та новаторські жанрові моделі у прозі Марії Матіос. Наукові праці. Випуск 156. Том 168. 2011. С. 86-90.
4. Харчук Р. Сучасна українська проза: Постмодерний період: навч. посіб. К: ВЦ «Академія», 2008. С.68-72.

I., Ю.

Мелітопльський державний
педагогічний університет
Імені Богдана Хмельницького

ПРОЗОПИСЬМО ІРЕН РОЗДОБУДЬКО У ФОКУСІ ПОСТМОДЕРНІЗМУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ «Якби», «Ліцей слухняних дружин»)

Метою даного наукового дослідження є показ і аналіз новаторського творчого підходу авторки в романах “Якби” і “Ліцей слухняних дружин” з точки зору постмодернізму.

При написанні дослідницької роботи ми користувались такими методами, як опис, спостереження, порівняльний аналіз, узагальнення.

Тема наукового дослідження обрана нами не випадково. Сучасна українська література не може розвиватися без інновацій у світовій літературі, тому таке явище, як посмодернізм набуває не аби якого значення і в нашій країні. Постмодернізм – літературний феномен. І хоч він ще мало досліджений, але вже органічно увійшов у канву української літератури. До цього напрямку належать і твори письменниці Ірен Роздобудько, володарки титулу “Золота письменниця України”, яка голосно заявила про себе такими художніми текстами як “Ранковий прибиральник”, “Шості двері”, “Ліцей слухняних дружин”, “Якби” тощо.

Романи Ірен Роздобудько читаються легко і захоплюють читача своєрідними сюжетами.

Безпрограшний варіант – пригодницький сюжет романів з багатопроблемністю. Художній принцип, який характеризує авторку романів – це творча свобода.

Новизною романів є психологічний драматизм, який досить вдало поєднується з логікою і ліризмом.

Жанрові форми романів відзначаються несподіваністю, стиранням межі між вигаданим і реальним, головним і другорядним.

Романи Ірен Роздобудько написані в незвичайно енергійному темпі. Від перших до останніх рядків ми – читачі, залишаємося в напруженні і це напруження тільки зростає.

Вважаємо, що талант письменниці – бачити в світі те, що її оточує: яскравість і неповторність, відчувати його особливий ритм. Слід відмітити, що авторка володіє психоаналітичним відчуттям, своєрідним даром проникати в таємниці душі героїв, а також передбачати та пояснювати їх поведінку і душевний стан, на думку У. Еко: “Постмодернізм – не фіксоване хронологічне явище, а духовний стан”, що ми і спостерігаємо у творчості І. Роздобудько. Простір для уявного продовження та інтерпретації кожного фрагменту її романів.

У даній роботі ми звернули увагу на жанрову своєрідність романів, композиційну структуру, сюжетну лінію, художній принцип, який характеризує авторку.

Майже всі твори Ірен Роздобудько невеликі за обсягом. Письменниця вибудовує свою власну оригінальну манеру нелінійної оповіді. В романах “Якби” і “Ліцей слухняних дружин” відсутні хронологія послідовності подій. Досить вдало мисткиня вплітає в сюжетну канву елементи оповіді, притчі, казки, легенди – тим самим створюючи фон, на якому розгортаються події. Тканина творів “Якби” і “Ліцей слухняних дружин” зіткана з калейдоскопу подій, які кружляють у часі “минуле – сучасне – майбутнє”.

Романи пронизані містикою. Загадковість і непередбачуваність з елементами фантазії іноді важко пояснити. Авторка пропонує і залишає читачам широкий простір для уявного продовження і інтерпретації кожного фрагмента її романів.

Увага письменниці переноситься із зовнішнього сюжету на внутрішній (психологічний). Вона відслідковує всі рухи душі героїв, намагається розкрити їх думки, мотивацію вчинків, акцентує нашу увагу на тернистому шляху внутрішніх колізій тих чи інших дій персонажів.

Відмічаємо, що в романах небагато дійових осіб і авторка виявляє тонку спостережливість, характеризуючи кожного. На думку Ніцше, *“сама безкінченність світу передбачає безкінечну кількість інтерпретацій”*, що яскраво себе презентує у романах літераторки. Вона підмічає індивідуальні риси, нахили, темперамент, звички. У своїх творах прозописьменниця уявляє наш світ, як систему з величезною кількістю можливих варіантів розвитку і ставить перед

собою завдання впливати на вибір шляху, показувати наслідки тих чи інших дій. Письменниця створює свій світ і цей світ не охоплює горизонт сучасності. Десь він ширший, десь-вужчий, щільніший, поданий для читача під своїм кутом зору.

Серед різноманітних засобів творення художніх образів найбільше значення письменниця віддає, на нашу думку, єдності мислення і почуття, символізації, контрастів і порівнянь. Емоційному наснаженню творів сприяють стислі речення, точні вислови, влучні епітети і метафори, народні прислів'я, неологізми, риторичні питання.

Збагачують художню канву творів засоби виразності, які супроводжують романи. Образність слухових і зорових картин вражає. Вони виконують смислову функцію. Не випадково для вираження глибокого драматизму авторка гармонійно поєднує музику і пейзаж, описи природи.

Зіткнення віддалених епізодів, внутрішні монологи дійових осіб, паузи, драматичні ситуації – цим авторка підкреслює звучання художнього тексту. Сюжети романів нагадують розкручування спіралі, на кожному витку якої непередбачення і містика. Міфічні образи, кодові знаки, шифровки, звуки, запахи тонко впливають на повороти сюжету.

Багатозначність символів і їх трактовка надає романам поліфонії. Читати романи приємно і цікаво незалежно від віку реципієнтів. Незважаючи на казково – пригодницькі сюжети, Ірен Роздобудько розглядає важливі філософські і суспільні проблеми суспільства.

Отже, цінність цих художніх текстів, полягає в тому, що вони змушують шукати домінанти і відповідні орієнтири, вчать мислити, спостерігати, аналізувати події і мати свою точку зору, розрізняти показове штучне від природнього.

В результаті нашого дослідження, нами виокремлено такі риси постмодернізму, як:
оригінальна манера нелінійної оповіді; відсутність хронології послідовності подій;
гра з часом:

вдале вpletіння в сюжетну лінію елементів оповіді, притчі, казки, легенд; показ незалежної особистості; виразне застосування художніх засобів і символічний зміст образів та деталей в творах (Див. Рис1).

Let's write about Irene Rozdobudko in the focus of postmodernism
(based on the novels "If", "Lyceum of Obedient Wives").

The purpose of this scientific study is to show and analyze the innovative creative approach of the author in the novels "If" and "Lyceum of Obedient Wives" from the point of view of postmodernism.

When writing a research paper, we used such methods as description, observation, comparative analysis, and generalization.

The topic of scientific research was not chosen by us by chance. Modern Ukrainian literature cannot develop without innovations in world literature, that is why such a phenomenon as postmodernism acquires considerable importance in our country as well. Postmodernism is a literary phenomenon. And although it has not been researched yet, it has already organically entered the canvas of Ukrainian literature. The works of the writer Irene Rozdobudko, holder of the title "Golden Writer of Ukraine", who loudly declared herself with such artistic texts as "The Morning Cleaner", "Six Doors", "Lyceum of Obedient Wives", "If" etc. belong to this direction.

Irene Rozdobudko's novels are easy to read and captivate the reader with original plots.

A win-win option is the adventure plot of multi-problem novels. The artistic principle that characterizes the author of novels is creative freedom.

The novelty of the novels is psychological drama, which is quite successfully combined with logic and lyricism.

Genre forms of novels are characterized by unexpectedness, erasure of the boundary between fictional and real, main and secondary.

Irene Rozdobudko's novels are written at an unusually energetic pace. From the first to the last lines, we, the readers, remain in tension, and this tension only grows.

We believe that the writer's talent is to see in the world what surrounds her: brightness and uniqueness, to feel its special rhythm. It should be noted that the author has a

psychoanalytic sense, a unique gift to penetrate the secrets of the heroes' souls, as well as predict and explain their behavior and state of mind, according to U. Eco: "Postmodernism is not a fixed chronological phenomenon, but a spiritual state", which we observe in the works of I. Rozdobudko. Space for imaginative continuation and interpretation of each fragment of her novels.

In this work, we paid attention to the genre specificity of the novels, the compositional structure, the plot line, and the artistic principle that characterizes the author.

Almost all of Irene Rozdobudko's works are small in volume. The writer builds her own original manner of non-linear narration. In the novels "If" and "Lyceum of Obedient Wives" there is no chronology of the sequence of events. The artist quite successfully weaves elements of stories, parables, fairy tales, and legends into the story canvas, thereby creating a background against which events unfold. The fabric of the works "If" and "Lyceum of Obedient Wives" is woven from a kaleidoscope of events that circle in time "past - present - future".

Novels are permeated with mysticism. Mysteriousness and unpredictability with elements of fantasy is sometimes difficult to explain. The author offers and leaves readers a wide space for imaginary continuation and interpretation of each fragment of her novels.

The writer's attention is transferred from the external plot to the internal (psychological) one. She tracks all the movements of the heroes' souls, tries to reveal their thoughts, motivations for their actions, focuses our attention on the thorny path of internal collisions of certain actions of the characters.

We note that there are few protagonists in the novels and the author shows subtle observation, characterizing each one. According to Nietzsche, "the very infinity of the world implies an infinite number of interpretations", which is vividly presented in the novels of the writer. She notices individual traits, inclinations, temperament, habits. In her works, the prose writer imagines our world as a system with a huge number of possible options for development and sets herself the task of influencing the choice of path, showing the consequences of certain actions. The writer creates her own world, and

this world does not encompass the horizon of modernity. Somewhere it is wider, somewhere narrower, denser, presented for the reader from his own point of view.

Among the various means of creating artistic images, the writer attaches the greatest importance, in our opinion, to the unity of thinking and feeling, symbolization, contrasts and comparisons. Concise sentences, precise expressions, apt epithets and metaphors, folk proverbs, neologisms, and rhetorical questions contribute to the emotional intensity of the works.

The artistic canvas of the works is enriched by means of expression that accompany the novels. The imagery of auditory and visual pictures is impressive. They perform a meaningful function. It is no accident that the author harmoniously combines music and landscape, descriptions of nature, to express deep drama.

Clash of distant episodes, internal monologues of actors, pauses, dramatic situations - with this the author emphasizes the sound of the artistic text. The plots of the novels resemble the unwinding of a spiral, at each turn of which there is unpredictability and mysticism. Mythical images, code signs, ciphers, sounds, smells subtly influence plot twists.

The polyphony of symbols and their interpretation gives novels polyphony. Reading novels is pleasant and interesting, regardless of the age of the recipients. Despite the fairy tale-adventure plots, Iren Rozdobudko examines important philosophical and social problems of society.

So, the value of these artistic texts lies in the fact that they force you to look for dominants and relevant reference points, teach you to think, observe, analyze events and have your own point of view, to distinguish the showy artificial from the natural.

As a result of our research, we singled out such features of postmodernism as: original manner of non-linear narration; lack of chronology of the sequence of events, playing with time: successful interweaving of story elements, parables, fairy tales, legends into the storyline; showing an independent personality; expressive use of artistic means and symbolic content of images and details in works.

Puc 1.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багацький В. В. Культурологія: Історія і теорія світової культури XX століття: Навчальний посібник. К. : Кондор, 2004. 302 с.
2. Гидденс Е. Постмодернізм. Філософія історії. Ред. Кимелев Ю. М., 1995
3. Ільїн І. Постструктуралізм. Деконструктивізм. Постмодернізм. М., 1996
4. Козловськи П. Культура постмодерна. М.. 1997
5. Літературна дефіляда. Сучасна українська критика про сучасну українську літературу. Київ: Темпора. 2012.
6. Лебединцева Н. М. Сучасна українська література: Навчальний посібник. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили. 2007
7. Роздобудько І.В. “Якби”.
8. Роздобудько І.В “Ліцей слухняних дружин”.
9. Роздобудько І. Арсен: повість. К. : Граніт-Т., 2012. 224 с.

О.А. Огульчанська

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ХУДОЖНЯ СВОЄРІДНІСТЬ ВНУТРІШНЬОГО ХРОНОТОПУ У ТВОРІ ГЕРМАНА ГЕССЕ “ДЕМІАН” У РУСЛІ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТЕОРІЇ К. Г. ЮНГА

Творчість Г. Гессе приваблює читача неординарністю творчого мислення, глибиною філософських роздумів, тяжінням до розлогих рефлексій. Погоджуємося з думкою дослідника Івана Мегели, який зауважив, що “...інтелектуальна проза Германа Гессе значно розширила пізнання природи людини і її можливості щодо самопізнання й самовдосконалення” [3, с.70]. Твір “Деміан” неодноразово був у центрі увагу науковців ([1, 3, 5] та ін.). Захоплення Г. Гессе аналітичною теорією К. Юнга не випадкове. У житті письменника було декілька криз, що стали поштовхом до психотерапії, яку він проходив в учня К. Юнга Й. Ланга. Г. Гессе є автором есе “Митець і психоаналіз”, у якому наголошує на тому, що психоаналіз може бути зрозумілий і “відкритий” митцю лише у випадку, коли сам митець на собі випробовував його. Теорія архетипів відомого психоаналітика приваблювала німецького письменника своєю глибиною розуміння того, що індивідуальне в людині перебуває у тісному взаємозв’язку з колективним несвідомим. Персонажі “Деміана” є втіленням тих чи інших архетипів, запропонованих психоаналітиком. За словами Г. Гессе, головним досягненням психоаналізу було те, що його принципи дали змогу людині пізнати усю множинність свого “Я”. Протагоніст твору шукає себе, свою “Самість”. На цьому шляху самопізнання, нового народження він часто рефлексує щодо зовнішніх подій, які відбуваються у його житті. Еміль Сінклер, протагоніст роману, так визначає мету людського життя: “Життя кожної людини є її шляхом до самої себе” [2, с. 4]. Оповідь ведеться від першої особи, що дає змогу реципієнту наблизитися до головного персонажа, пережити разом із ним ті трансформації, що відбуваються. “Література відкриває те, що керує людським життям і що

приховане перед самими людьми: сферу несвідомості. Літературний твір — це синтетична система, де в центрі— цілісна постать, поводження якої мотивоване на різних рівнях. Заслуга письменника полягає в досягненні цих мотивацій” [4, с. 166].

У романі на перший план висувається внутрішній хронотоп головного героя. Зовнішні події є тим каталізатором, що рухає внутрішній сюжет. Пізнання себе може відбуватися лише за умови тісної взаємодії з зовнішнім світом, у якому багато контрастів і протиріч. Згадаймо, уже на початку твору автор чітко окреслює два протилежні світи — світ любові, світлих теплих фарб і запахів батьківського дому, і світ чужий, де існували пияки, неприємні запахи, аморальні вчинки тощо. Це протистояння і водночас співіснування є віддзеркаленням суті людини. Адже те, що людина витісняє у підсвідомість, є її “Тінню”, що так чи інакше є складником цілісності людини. Еміль усвідомлює, що, аби уникнути неприємностей, треба триматися світу батьків: “Цього світу треба було триматися, щоб життя виглядало ясным і чистим, гарним і впорядкованим” [2, с. 7]. Але саме через зустріч з “Тінню” може відбутися індивідуалізація Еміля. А задля цього треба вийти за межі знайомого і безпечного простору батьківського дому. Індивідуалізація головного персонажа проходить поступово через образи інших персонажів (“Аніма” — пані Єва, “Самість” — Деміан та ін.). Задля глибшого розуміння того, як відбувається самопізнання протагоніста автор уводить до тексту сни, що також мають важливе значення в аналітичній психотерапії. Адже у снах відбувається певна активізація неусвідомлюваних форм психічної діяльності. Конфлікт з Крамером є моментом усвідомлення головним персонажем, що він може бути і на боці зла, що є частиною його самого: “У чому полягав мій злочин — у крадіжці чи брехні, мені все одно. Мій гріх полягав у тому, що я простягнув руку дияволу” [2, с. 20]. Згодом, рефлексуючи, Еміль доходить висновку: “Важливо було те, що “темний світ”, “інший світ” знову заявив про себе. Те, що колись було Францом Крамером, знаходилося тепер у мені самому” [2, с. 59]. Подальша трансформація персонажа відбувається у той момент, коли Деміан пропонує Емілю подивитися на сюжет про Каїна й Авеля під іншим кутом зору. Убивство Каїном брата він бачить як героїчний вчинок, адже Каїн зміг визнати в собі “Тінь”.

Еміль починає усвідомлювати, що прийняти себе таким, який ти є, це і є бути вільним і бути собою. А отже, внутрішній хронотоп персонажа розширюється за рахунок поступового розуміння себе як людини, яка має в собі як світлі, так і темні сторони. Таке усвідомлення спочатку лякає головного персонажа, але поступово він приймає це відкриття. І саме Деміан являє собою “Самість”, справжнє “Я” головного персонажа. Автор зображує внутрішню боротьбу Еміля, по суті, самим з собою: “Я дивувався сам собі. Я завжди був сердечним і, по суті, доволі добрим. Тепер я цілковито змінився. Я виявляв повну байдужість до зовнішнього світу й цілими днями був зайнятий тим, що прислухався до себе, до заборонених і темних потоків, які таємно вирували в мені” [2, с. 85]. Зображення самозанурення головного персонажа поглиблює психологізм роману. Вибудовується структурна схема трансформації особистості, що відбувається у внутрішньому хронотопі, акумулюючи як ресурси, так і страхи головного персонажа.

Отже, розглянувши функціонування внутрішнього хронотопу у романі “Деміан” з урахуванням теорії К. Юнга, зазначимо, що трансформація головного героя, пошук свого істинного “Я” неможливе без урахування того, наскільки головний герой відвертий сам із собою. Оповідь від першої особи, розлогі описи сновидінь Еміля дали змогу Г. Гессе поліаспектно розкрити проблему пошуку людиною свого істинного “Я”. Уважаємо, дослідження творчості Г. Гессе у ключі психоаналітичної теорії є перспективним, адже є ще низка питань літературознавчого плану, що можуть бути вирішені з урахуванням теорії К. Юнга.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дергільова О., Шульгун М. Каїн або Авель – дуалістичне “Я” в романі Германа Гессе “Деміан” «Ad orbem per linguas. До світу через мови». *Матеріали Міжнародної науково-практичної відеоконференції «Україна у транскультурному й мультимодальному світі»*, 25 травня 2022 року. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2022. 623 с. С. 458 – 460
2. Гессе Г. Деміан : роман. Харків : “Фоліо”, 2020. 227 с.

3. Мегела І. У світі вічних образів. Статті, лекції, відгуки. Київ : Видавець Карпенко В.М., 2006. С. 70 – 78.
4. Мітосек Зофія. Теорії літературних досліджень / Переклав з польської Віктор Гуменюк, науковий редактор В.І. Іванюк. Сімферополь : Таврія, 2003. 408 с.
5. Фока М. Духовно-естетичні пошуки Г. Гессе крізь призму східних і західних учень. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2018 № 37 Том 1. С. 128 – 130.

Г.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СВІТ ДИТЯЧОЇ ДУШІ У ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

Володимир Винниченко пройшов складний і суперечливий шлях. Безперечно, це позначилося і на його творчості, яка в переважній своїй частині стала визначним надбанням, однією з вершин української літератури першої половини ХХ століття.

Як свідчить “Щоденник” Володимира Винниченка, письменник, остаточно відмовившись від спроб повернення на Україну заглиблюється у творчі пошуки, спостереження, переживаючи справжній творчий злет у 1921-1930 роках. Він із новим зацікавленням занурюється в проблеми філософії, етики, естетики, моралі, що мало значний вплив на твори, що були написані в цей час, зокрема, збірка “Намисто” (1921-1928) [5, с. 89].

У записі від 18 жовтня 1941 року Володимир Винниченко, накреслюючи творчі плани, зауваження, що не збирається зупинятися на “одному разку “Намиста”, а планує створити ще дві такі збірки. [1, с. 5]. Але цим планом не судилося здійснитися. Як пише Г. Костюк, було створено ще два оповідання: “Стелися, барвінку, низенько” та “Білесенька”, що мали ввійти до другого “разка”, але Винниченко потім уже до цих оповідань не повертався, і вони лишилися ненадруковані в архіві письменника. [3, с. 14]. А які причини перешкодили Винниченкові продовжити цю роботу, можна лише здогадуватися. Можливо, війна і тяжкі випробування, що випали на долю письменника під час окупації Франції, де він жив останні роки. Також, напевне, вплинуло і підкреслено байдуже та вороже ставлення до його творчості як з боку радянських українських критиків, так і представників української діаспори.

Володимир Винниченко прагнув, перш за все, передати психологічне життя особистості, її думки, почуття, її ставлення до інших людей, побуту, природи і всього довколишнього оточення.

В оповіданні “Ой випила, вихилила...” дев’ятирічна героїня Ланка змальована в тяжкий для неї період – затяжна хвороба матері, злидні через її хворобу, необхідність виконувати всю домашню роботу – все це штовхає дівчинку на відчайдушний вчинок, за який вона може заробить відро, де хвора мати буде парити ногу, - відрізати гудзик у генерала. [7, с. 519].

В оповіданні “Федько – халамидник” – шибайголова Федько зухвало катається на крижинах, що сунуть по річці, відважно кидається на порятунок боягуза Толі, що вирішив позмагатися з ним у сміливості, але попав у халепу.

Васько з оповідання “Бабусин подарунок” змушений був, закинувши карбованця, подарованого бабусею, у яр через дурну суперечку здійснити просто-таки карколомні подвиги, полізши у глибокий яр і витримавши справжній двобій із гадюкою, у чию нору закотився карбованець.

З любов’ю, на повну силу свого таланту писав про дітей, про їхні чисті й високі мрії, добрі порухи серця і Володимира Винниченка. Збірка “Намисто” увібрала в себе всі найкращі досягнення Винниченкової творчості і може вважатися однією з вершин майстерності письменника. Вона проникнута світлим гуманістичним пафосом, оптимістичною вірою в маленьку людину, вирішена в піднесеному романтичному дусі. Тут немає мотивів розчарованості в людях, як це ми помічаємо в його інших творах, де вони викликали зображення потворних, хворобливих явищ і характерів у творчості письменника, за що його неодноразово критикували.

Тематика Винниченкових творів про дітей дуже різноманітна, причому в одному оповіданні часто переплітаються кілька тем. Це і сирітство, і знедоленість дітей, як бідних так і багатих – “Кумедія з Костем”, “Віють вітри, віють буйні...”, “Та немає гірш нікому...”, “Гей, ти бочечко...”; формування характеру у нелегких випробуваннях – “Гей, не спиться...”, “Ой випила, вихилила...”, “Федько – халамидник” та інші [8, с. 65].

Характерною особливістю Винниченкових творів є те, що персонажі у нього з’являються уже сформованими, а характер їх вимальовується поступово, проявляється в поведінці, рішеннях, вчинках. Слід відзначити, що переважає не

пряма авторська оцінка та аналіз, а враження самих героїв, їх спостереження. Автор ніби розчиняється в своїх персонажах, примішує читача дивитися на світ їхніми очима і міркувати їхніми думками.

В оповіданнях Володимира Винниченка малим героям нерідко доводиться скуштувати і злигоднів, і важкої праці. Письменник виявив надзвичайно тонке розуміння внутрішнього світу дитини, правдиво відобразив нерідко гірку долю дітей-бідняків. Але діти є діти. І Володимир Кирилович міг би з повним правом повторити слова свого талановитого послідовника С. Васильченка, який підкреслював, що “дитяче життя не можна малювати одним лише сумними фарбами. І неприродне, і не потрібне, і навіть шкідливе. Я гадаю, що не слід гасити навмисне бадьорість, життєрадісність, радість життя, що мусить бути у всякому житті, навіть у житті сільської голоти” [6, с. 2].

Винниченкові образи дітей не могли не приваблювати тогочасного читача, так само як і теперішнього, невичерпною здатністю радіти, захоплюватися красою, яскраво відчувати добро і зло, справедливість і кривду; своєю емоційною і моральною реакцією на навколишню дійсність, а самі твори – глибокою правдивістю, яскравістю образів, тонким психологічним малюнком, природністю і в той же час романтичною не буденністю ситуацій. В образах дітей вгадуються великі потенційні сили народу і його можливості духовно збагачуватися і розвиватись.

Характерною ознакою творчої манери Володимира Винниченка є підкреслено суб’єктивне зображення дійсності. Природа, побут, події, зовнішність і вчинки персонажів зображаються не в протокольній-об’єктивній манері стороннього спостерігача, а через сприйняття самих персонажів. Перед нами постає на світ сам по собі, а враження від нього героя твору, причому це враження, звичайно, залежить від психологічного стану того, хто сприймає, його настрою переживань, безлічі суб’єктивних особливостей – тому весь час відповідно до них змінюється, оскільки міняється і саме сприйняття.

Вміння проникати в душевний світ дитини і “звідти” спостерігати навколишній світ знайшло яскраве вираження і своєрідну яскраву форму в оповіданнях Володимира Винниченка.

У світовій літературі мало знайдеться імен – рівновеликих в історії народу і літератури. Винниченко – один із тих, для кого політика і художня творчість йшли поруч. В цьому його сила, слабкість і неповторність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винниченко В.К. Була, є й буде. *Літ. Україна*. 1994. 8 грудня. С.5
2. Винниченко В.К. Намисто: Оповіданн. К.: Веселка. 1989. 380 с.
3. Винниченко Р.Я. Як писав свої літературні твори Володимир Винниченко. *Україна*. 1992. №10-11. С.14-15.
4. Гриценко Т. Грані таланту Володимира Винниченка. *Дивослово*. 1994. №9. С. 35-38.
5. Жулинський М. Щоденник Володимира Винниченка. *Київ*. 1990. №9-11. С.88-90.
6. Малець Л. Світ дитячої душі у творчості Володимира Винниченка (за матеріалами збірки “Намисто”). *Укр. мова та літ-ра*. 1997. №4. С.1-2.
7. Присяжнюк С. Духовний світ героїв дитячої прози В.Винниченка. *Література. Фольклор. Проблеми поетики*: Зб. наук. пр. Вип. 18. Ч. I.: Аспекти духовності української літератури. К.: Акцент, 2004. С. 517-526.
8. Скобелєва-Салогуб Н. Володимир Винниченко: про дітей і для дітей. *Слово і час*. 99. №7. С.60-67.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Д. І. Бакай, Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Масове поширення веб-технологій в нашому повсякденному житті та в освітньому середовищі справило значний вплив на освітню систему, змушуючи її переосмислити методи та форми навчання. Сучасна реальність вимагає від старшокласників більшої уваги до формування соціокультурної компетентності під час вивчення іноземних мов. Стало очевидним, що соціальна та культурна обізнаність відіграють вирішальну роль у пристосуванні учнів до сучасного багатокультурного світу [2, с. 41].

Процес формування соціокультурної компетентності в ході вивчення іноземної мови відкриває перед науковцями широкий спектр проблем. Однією з найбільш актуальних є підготовка старшокласників до міжнародної комунікації як у реальному, так і в віртуальному середовищі. В історії лінгвістики особливо помітними є праці Е. Генсичької, Н. Гордієнко, Г. Князевої, Т. Колодько, Ю. Маркобок, А. Нипадимки, Н. Пшеняннікової, Н. Сарновської, В. Сафоновой, В. Чиркової, С. Берардо, М. Бірама, Д. Деардорффа, Дж. Лонерган, Т. Марча, М. Поззо, А. Фантіні тощо.

Актуальність вивчення даної теми полягає в тому, щоб з'ясувати, яку роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології у процесі вивчення англійської мови з метою формування соціокультурної компетентності старшокласників в умовах сучасного світу.

Швидкий розвиток освіти та науки має значний вплив на еволюцію понятійного апарату в кожній галузі, що часто призводить до звуження, розширення або повного переосмислення змісту понять. Ці зміни відбуваються

під впливом різноманітних факторів, включаючи лінгвістичні, наприклад, через вільне тлумачення термінів або буквальный переклад, оскільки англомовний науковий дискурс активно впливає на розвиток термінології вітчизняних наукових дисциплін, таких як психологія, педагогіка, лінгводидактика, мовознавство та прикладна лінгвістика.

Зміни в понятійному апараті конкретних предметів дослідження також відбуваються під впливом модернізації освітньої системи України. Один із наочних прикладів цього - поняття «соціокультурна компетентність» [5, с. 28].

Останні дослідження і публікації в цій сфері свідчать про активний інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних науковців до проблеми формування соціокультурної компетентності. Наприклад, американські та канадські лінгводидактики, такі як Н. Чомський, Дж. Каммінс, М. Канале, Д. Хаймс, В. Свейн, досліджували комунікативну компетентність та її складові, які сприяють ефективному вивченню англійської як другої мови чи іноземної.

Українські дослідники, такі як О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, Ю. Головач, С. Ніколаєва, М. Соловей, вивчали соціокультурну компетентність в контексті вивчення англійської мови як іноземної.

Вітчизняні науковці В. Вітюк, Н. Дідур, Н. Козакова та О. Савченко поглиблювали свої дослідження у напрямку формування соціокультурної компетентності серед учнів і вчителів початкової школи в контексті освоєння української мови.

Аналіз робіт українських та зарубіжних науковців створює підстави для тлумачення компетентності як інтердисциплінарного, багатоаспектного і складного поняття, що не підлягає чіткій стандартизації. Певна неоднозначність у семантиці слова «компетентність» («competence») обумовлена термінологічними особливостями, оскільки атрибутивні якості першого елемента впливають на сутність лексеми. З одного боку, термін «компетентність» відзначається самотійністю, а з іншого - його багатоаспектність та поліфункціональність як лінгводидактичної категорії

аргументуються впливом першого елемента в словосполученні, до якого він входить [1, с. 8].

Термін «соціокультурна компетентність» був запропонований канадським науковцем у галузі прикладної лінгвістики Дж. Каммінзом як один зі складників академічної комунікативної компетентності. Звернення уваги до соціолінгвістичної компетентності у навчанні іноземної мови виникло внаслідок зростання міжкультурної комунікації у 70-х та 80-х роках ХХ століття, а також збільшення кількості іммігрантів, які навчалися англійської мови як другої.

Дж. Каммінз розрізняє базові вміння міжособистісного спілкування (BICS) та вміння академічного мовлення іноземною мовою (CALP). У структурі академічної мовної компетентності виділяють такі компоненти, як лінгвальна, когнітивна та соціокультурна компетентності. Остання передбачає знання соціальних норм спілкування в академічному середовищі.

Метою оволодіння соціокультурною компетентністю є ознайомлення з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки та формування умінь користуватися елементами соціокультурного контексту для породження та сприйняття мовлення з погляду носіїв мови [3, с. 16].

Серед українських науковців вивчали понятійне поле іншомовної комунікативної компетентності О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, Ю. Головач, С. Ніколаєва, М. Соловей. Вітчизняні лінгвісти-дидакти трактують соціокультурну компетентність як сукупність різноманітних культурологічних, (лінгво-) країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань, необхідних для ефективного іншомовного спілкування.

Аналізуючи структуру соціокультурної компетентності, Н. Бориско виділяє країнознавчу, соціокультурну інформацію, яка охоплює знання політичного устрою, економіки, географії, історії, літератури, мистецтва та соціолінгвістичні знання. У контексті опанування другої іноземної мови вводиться поняття «лінгвосоціокультурна компетентність», що включає

мовленнєву, лінгвосоціокультурну, мовну та навчально-стратегічну компетентності.

Метою соціокультурної компетентності є формування здатності учня вибирати форми й використовувати їх відповідно до ситуації спілкування. Це означає сукупність знань про країну, звичаї, правила поведінки, норми етикету, а також здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування з носіями мови, орієнтуватися в соціальній ситуації й керувати нею.

Українські вчені також роблять акцент на потребі специфікації всіх аспектів, які охоплює лінгвосоціокультурна компетентність. Вони вважають, що поєднання лінгвістичної і соціокультурної компетентностей зумовлене особливостями навчальної програми англійської мови як другої іноземної, що потребує ущільнення навчального матеріалу через недостатню кількість аудиторних годин. Навчальні тексти соціокультурної тематики можуть слугувати засобом для розвитку мовних, мовленнєвих умінь учнів, а також формування соціокультурної компетентності [4, с. 20].

Формування соціокультурної компетентності є складним процесом, який охоплює різні теоретичні аспекти (рис. 1):

1. Міжкультурна освіта передбачає розуміння та прийняття різних культур, взаємодію з ними і розвиток умінь працювати в мультикультурному середовищі.

2. Соціальна та культурна адаптація включає у себе розуміння соціальних норм, цінностей і традицій, що є характерними для певного культурного середовища, а також вміння успішно адаптуватися до них.

3. Міжкультурна комунікація передбачає розвиток умінь ефективно спілкуватися з представниками інших культур, враховуючи особливості мови, мовлення, жестів, етикету тощо.

4. Критичне мислення. Важливо розвивати вміння аналізувати та оцінювати культурні явища, розуміти їхні механізми та вплив на суспільство.

5. Емпатія. Співчуття та здатність сприймати погляди, переконання та почуття інших людей важливі для успішної взаємодії в міжкультурному середовищі.

6. Самосвідомість, тобто розуміння власних культурних ідентичностей, цінностей, переконань і стереотипів, а також їхній вплив на взаємодію з представниками інших культур.

7. Глобальна свідомість. Розвиток умінь розуміти глобальні проблеми, такі як екологічні проблеми, глобальна нерівність, міжнаціональні конфлікти і т.д., та виявлення способів їх вирішення.

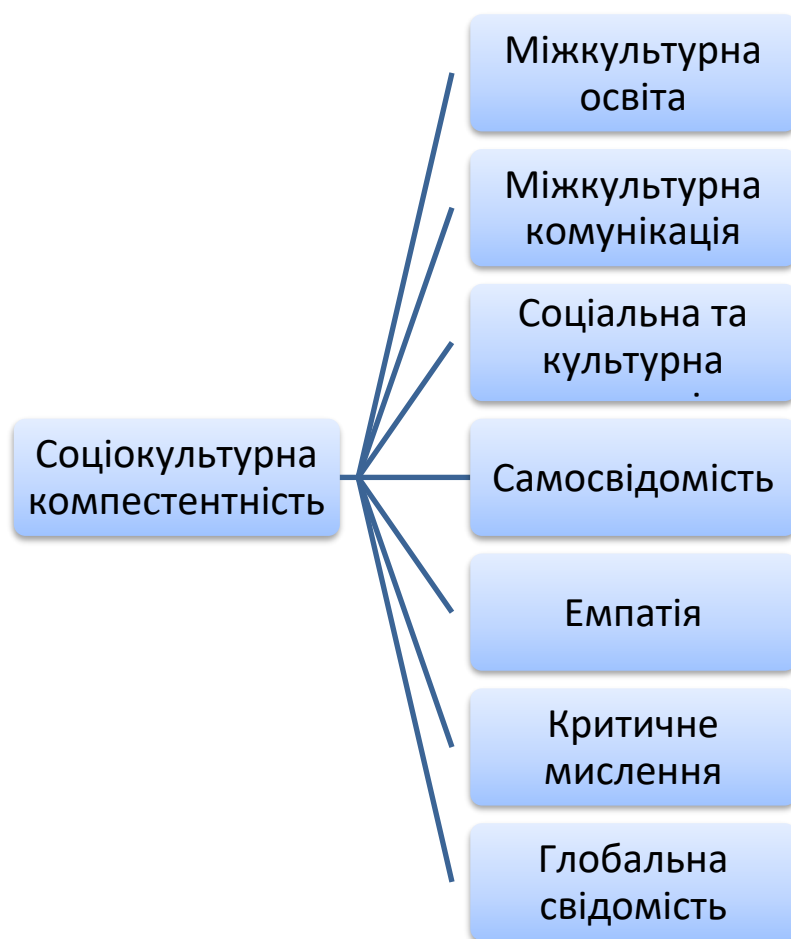


Рис. 1. Основні аспекти формування соціокультурної компетентності

Ці аспекти взаємодіють між собою і сприяють формуванню комплексної соціокультурної компетентності, необхідної для ефективної взаємодії в глобальному світі.

Сформована соціокультурна компетентність учнів сприяє їх загальнокультурному розвитку та підготовці до життя в українському суспільстві. Вона дозволяє їм ефективно спілкуватися, використовуючи національні культурні норми та уміння, і готує до викликів сучасного світу [3, с. 21].

Таким чином, поняття «компетентність» є важливим і складним конструктом, що охоплює різноманітні аспекти і взаємодіє з іншими атрибутами. Дослідження зарубіжних вчених у галузі прикладної лінгвістики дозволило перекласти терміни «competence» як «компетентність», «competency-competencies» як «компетенція – компетенції», і «competency-based approach» як «компетентнісний підхід». В той же час, «комунікативна компетентність» – це ключове поняття комунікативної лінгвістики, а «соціокультурна компетентність» виступає як складова різних типів компетентностей, залежно від контексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітюк В. Основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 474-479.
2. Дука М.В. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 39-48.
3. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. 267 с.
5. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4-5. С. 12-16.

К. Бредун

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У наш час відбуваються значні зміни у вітчизняній системі освіти. Основні напрями її розвитку знайшли своє відображення в ряді державних документів, зокрема, Державній національній програмі «Освіта», Законі України «Про освіту». У відповідності до гуманістичної парадигми основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, які будуть ефективно працювати і навчатися впродовж життя, зберігати й примножувати цінності національної культури і громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати незалежну, демократичну та правову Державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [2].

Досягнення цієї мети вимагає філософського переосмислення завдань усієї системи вітчизняної освіти. Слід зазначити, що переосмислення ідей щодо визначення ролі і характеру розвитку системи освіти мають глобальний характер і стосуються усього світового співтовариства. На думку Л.О. Калініної, «знання-центрична» модель освіти вже давно перестала задовольняти реальні потреби розвитку суспільства і особистості. У сфері навчання іноземним мовам вже в 60-ті роки XX століття акцент був зроблений на розвиток комунікативних умінь в усній і письмовій мові: на рівні, як рецепції, так і продукції. Тим не менш, багато предметів шкільного циклу як і раніше орієнтовані на передачу формальних знань, а не на формування практичних умінь їх використання в діяльності. Не завжди і предмет «іноземна мова» вільний від даного недоліку [3, с. 48].

Оскільки обсяг знань, доступних сучасній людині на сьогоднішній день,

є надзвичайно великим, завданням освіти є не передача знань від учителя учневі, а забезпечення цього учня певними компетентностями, які дозволять йому у майбутньому стати активним членом соціуму. На сьогоднішній день у педагогіці та методиці вживаються терміни «компетентність» та «компетенція». Сам термін «компетентність», на думку науковців, походить від латинського *competentia*, що дослівно переводиться як «належність по праву» і визначається як «коло повноважень органа чи посадової особи» та «коло питань, у яких дана особа має знання, досвід». Автори великого тлумачного словника сучасної української мови визначають «компетенцію» як «добру обізнаність з чим-небудь» та «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [1, с. 560]. Сутність невідповідності значень цих двох термінів полягала в тому, що з одного боку виступало коло повноважень у розв'язанні якогось питання, а з іншого – знання, досвід і вміння в реалізації даного кола повноважень.

Л.В. Калініна вважає, що ця суперечність спричинила використання терміну «компетентність» як характеристики суб'єкта діяльності з точки зору його знань і вмінь, що дають можливість здійснювати діяльність з більшою чи меншою ефективністю [3, с. 127]. За проектом «Тюнінг» Європейської Комісії, «Компетентність / компетентності (*Competence, competency / competences, competencies*) – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями. Компетенція / компетенції (*Competence, competency / competences, competencies*) визначається як «надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків. Слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи»

[3, с. 32-33].

Британський дослідник компетентнісного підходу Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що базується на визнанні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості. На його думку, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички та способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. За переконанням вченого, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості [3]. Як вже було зазначено, в основу сучасного етапу розвитку освіти покладено необхідність досягнення базових компетентностей.

Досягнення цієї мети можливе лише за умов інтеграції різних складових цілей освіти, які можна сформувати тільки спільними зусиллями всіх викладачів-предметників та самих учнів. Враховуючи сучасний розвиток науки і техніки, соціально-економічну ситуацію, стан справ у реалізації змісту освіти в сучасних умовах, Рада Європи виділила базові компетентності, необхідні сьогодні будь-яким фахівцям: - політичні та соціальні компетентності; - компетентності, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві; - комунікативна компетентність; - володіння новими інформаційними технологіями (інформативна компетентність); - компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя [4, с. 15].

У сучасних українських освітянських документах названі такі основні групи компетентностей: - соціальні (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві); - полікультурні (не тільки оволодіння досягненнями культури, але й розуміння та повага до людей інших національностей); - комунікативні (вміння спілкуватися усно і писемно рідною та іноземними мовами); - інформаційні (вміння добувати, осмислювати,

опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел); - саморозвитку й самоосвіти (мати потребу і готовність постійно навчатися протягом усього життя); - продуктивної творчої діяльності [4].

Формування комунікативної компетентності виступає в якості базової мети і при навчанні іноземних мов, оскільки вона найбільш точно відображає предметну галузь «Іноземна мова», основним завданням якої згідно з новими державними стандартами є здійснення іншомовного міжособистісного і міжкультурного спілкування з носіями мови [3].

Мова є найважливішим засобом спілкування, без якого неможливе існування і розвиток людського суспільства. Зміни, які відбуваються сьогодні у суспільних відносинах, поява та розвиток якісно нових засобів комунікації вимагають підвищення рівня комунікативної компетентності школярів, удосконалення їх філологічної та загальнокультурної підготовки. Зважаючи на те, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування, з метою розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, забезпечення інтеграції країни до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, і відповідно до цілей Реформи освіти в Україні, яка розпочалася у 2017 році, серед яких оновлення змісту та методики, включаючи відповідність потребам ринку та науковим досягненням, статус предмета «Іноземна мова» як загальноосвітньої навчальної дисципліни помітно підвищується і формування іншомовної комунікативної компетентності вимагає підвищеної уваги освітян.

На думку українських учених, комунікативна компетентність – це засвоєння етно- та соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування [3, с 103-104]. Схожу з цією позицію щодо визначення комунікативної компетентності висловлюють зарубіжні вчені, які визначають її як «оволодіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість;

орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному, становому менталітету, освоєння рольового репертуару в рамках даної професії» [4, с. 13-14].

Більшість сучасних інтерпретацій комунікативної компетентності в галузі викладання іноземних мов пов'язані з визначенням американського вченого Д. Хаймза, згідно якому «комунікативна компетентність – це те, що потрібно знати мовцю для здійснення комунікації в культурозначущих обставинах». Деякі вчені включають до складу комунікативної компетентності певну сукупність знань і умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу [4, с. 47]. Зміна освітньої парадигми зі знання-центричної на компетентнісну спонукала багатьох дослідників як в Україні, так і за кордоном до пошуків шляхів реалізації нових освітніх цілей в рамках конкретних предметних галузей (рідної мови, математики, фізики, біології, іноземної мови тощо).

Мова йде не тільки про розуміння феномену компетентності, а й про визначення його компонентного складу. Д. Хаймз об'єднував поняттям «комунікативна компетентність» граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови сенсу висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетентності [4, с. 91]. Револьюційним для проблем навчання іноземних мов у цій концепції було те, що апарат формування тексту на рівні пропозицій, а саме граматики і лексики, не розглядалися більше як мета навчання самі по собі, а ставали засобом для виконання комунікативних цілей. З огляду на нову модель змісту освіти в рамках комунікативної компетентності, на особливу увагу заслуговує діяльнісна форма представлення комунікативної компетентності Л. Калініної. Вчена підкреслює: «щоб перейти до навчання, необхідно задати компетентності в діяльнісній формі. У цьому випадку сама назва компетентності буде визначати суть відповідного методу навчання» [3, с. 14].

Отже, впровадження у практику навчання іноземних мов

компетентнісного підходу з використанням комунікативно-орієнтованого навчання було зроблено з метою розширення доступу громадян України до багатой мовної, наукової та культурної світової спадщини, для інтенсивного обміну технічною та науковою інформацією, досягненнями в галузі культури, для забезпечення можливостей здійснювати міжкультурну комунікацію. Ключовим принципом цього підходу стала орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Державна національна програма «Освіта» – Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. 61 с.
3. Калініна Л.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/84>
4. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. К.: Плеяди, 2011. 300 с.

Olivia Booth

BA Student of Government and German
Georgetown University

THE FEATURES OF PRIVATE HIGHER EDUCATION IN WASHINGTON, D.C., USA

The author has the experience of applying to Georgetown University and attending the school as an undergraduate student. The article deals with the notion of becoming a student at a private university in Washington, D.C., the elements of a liberal arts education, the considerations of students in applying to universities, the characteristics of language-learning at D.C. universities, and inter-school connections between universities in Washington, D.C. through consortiums and social life. There is revealed the interconnectedness of universities and the roles played by formal and informal factors in creating a web of information and social connection.

Education after high school in the United States often begins with a bachelor's degree. This is typically a 120-credit-hour undergraduate degree that is earned after four years of full-time study. Regardless of whether the institution of higher education is publicly or privately funded, the United States' university system stands out from those in other countries in its emphasis on a liberal arts education. Through the requirement of "core" or "general education" courses, all students are exposed to "the arts, humanities, social and natural sciences in a way that illustrates multiple and interrelated ways of knowing and questioning." The objective of this *interdisciplinary* approach is to instill "critical thinking, problem-solving, analysis, communication, global citizenship, and a sense of social responsibility" (Godwin & Altbach, 2016, p. 8). In addition to core/general classes, students take electives, which are optional courses in a variety of fields, that help them to discover interests and potential courses of study, called majors. There is also a large extracurricular component, where students participate in pre-professional clubs, arts and performance groups, Greek life (social clubs in the form of fraternities and sororities), sports teams, and internships in order to gain practical skills and experience, as well as to network with other students.

Considering that nearly half of today's high school graduates immediately enroll in

four-year programs, it is important to understand how students decide where to apply out of the over 2,600 four-year colleges in the United States (National Center for Education Statistics, 2024b, 2024a). Academic quality and reputation, the presence of a desired program of study, and the likelihood of getting a job in the field in which they trained post-graduation rank among the top concerns of high school students when applying for colleges (LaFave et al., 2018). One factor, location, is something that strongly informs many of these other considerations. Washington D.C., the capital city of the United States, is a highly urban area with great historical and political significance, which creates an environment with a variety of internships and other opportunities for students and alumni. Many universities in D.C., such as Georgetown University, George Washington University, and American University, are well-known for their political science and international affairs programs. These institutions are also considered residential universities, meaning students generally are housed on-campus and are thus in close proximity to faculty and other students, encouraging interactions outside of formal academic settings and promoting a sense of community. This is a large draw for students who want to become very involved in extracurricular activities at their university or want to live in a place far from their hometowns. For those who want to live at home, possibly to stay close to friends and family or to save money, they may choose to attend commuter institutions, like Howard University and Catholic University, where some on-campus housing is available but many students travel to attend their classes.

Another aspect of attending a school in D.C. is the multilingual culture of the city. This provides an environment ripe for language learning and cultural exchange. In keeping with the idea of interdisciplinary and holistic liberal arts education, many American universities require students to take a foreign language, often for four semesters (or two years) to become “proficient” (Rios-Font, 2017, p. 16). At Georgetown, depending on the particular school or program in which one is enrolled, the language requirement is either fulfilled after completing second-year coursework and/or taking a proficiency exam.

Part of the academic side of foreign language learning may include a study abroad program, where students become immersed in a foreign language and culture by staying

with a host family or at a partner university and attending classes in that country. Nearly 3,000 students in Washington, D.C. chose to study abroad in 2021 (Institute of International Education, 2024). They may choose foreign language classes, such as how I will be taking a German language course at the University of Trier this summer, but students may also take general or major requirements, especially when studying in an English-speaking country. Over half of students at Georgetown decide to study abroad as undergraduate students (Georgetown University, “GU Global Facts,” accessed 2024).

However, much of language learning occurs outside of the classroom. Over 11,000 students in the District of Columbia come from foreign countries, which helps to increase language diversity (Institute of International Education, 2024). These students may join international student associations or participate in clubs with American students that celebrate their country or region, bringing different perspectives to campus. While American students can informally practice speaking a foreign language with their international friends and peers, other opportunities exist through their universities themselves. For example, some language departments at D.C. universities host coffee chats or lunches, where students are invited to come practice speaking with others at different levels of proficiency.

French and Spanish are commonly taught at American universities, but D.C. schools typically offer classes in a dozen or more languages, ranging from American Sign Language to Swahili to Haitian Creole (Georgetown University, “The Faculty of Languages and Linguistics,” accessed 2024.; Howard University, accessed 2024.; The George Washington University, accessed 2024). In addition to what languages are taught at their home universities, students have the choice to take other foreign languages through a consortium of classes. The Consortium of Universities of the Washington Metropolitan Area comprises eighteen private and public schools in the District of Columbia, Maryland, and Virginia (the DMV), including Georgetown University, University of Maryland, Gallaudet University, and Northern Virginia Community College (Consortium of Universities of the Washington Metropolitan Area, accessed 2024). Through collaboration by these institutions, students are allowed to cross-register and take classes, including language courses, that otherwise are not offered at their

schools. While each university has their own requirements regarding what consortium classes can be taken and how those credits may count towards their degrees, the Consortium is a valuable asset for the students who take advantage of it. Beyond the class consortium, nine of the universities participate in the Washington Research Library Consortium with the goal “to support and enhance the library and information services of universities in the Washington, DC metropolitan area” (Washington Research Library Consortium, accessed 2024). Just as the class consortium promotes cooperation and extends educational opportunities to students throughout the DMV, the Library Consortium allows students to have a larger array of information resources.

Outside of formal consortium agreements, there are many other ways in which students in Washington D.C. interact. As a political hotspot, networking is an ever-present aspect of living in D.C., and as a student, opportunities for socialization are also opportunities for professional development (The Washington Center, 2019). Universities foster interconnectedness between their students in a variety of ways. Through extracurricular activities, particularly athletic events or other competitive affairs, students are able to not only express “school spirit” or pride for their own school, but they also form friendships across schools. Considering college sports teams often compete against the same teams year after year, both competitors and audience members may frequently encounter—and get to know—students from other schools. Special events, such as cross-school symposiums, are another way in which universities provide a chance for students from different schools to meet. Networking events and guest speakers allow students to congregate, exchange information about possible career or research opportunities, and connect with individuals with similar interests or fields of study.

I should note that Georgetown University is not only a private institution but a Catholic and Jesuit one. As someone who had a secular, public general education, it has been fascinating to see how a school’s values can be informed by religious tradition and, especially, how that university can still promote interreligious dialogue to the extent that Georgetown does. Attending an American university during a time of high polarization in a city unrivaled in its political significance comes with its challenges, but Georgetown—the university and the student body itself—endlessly impresses me with its

ability to cultivate productive discussion and debate.

This year, in response to the Israel-Palestine conflict, protests have erupted at universities across the United States as expressions of free speech. Universities, as spaces for intellectual exchange, are often perceived as central locations for activism and discourse regarding national and global issues. In the 1970s, student protests against the United States' involvement in the Vietnam War exemplified this idea. The current conflict has reignited this tradition of youth civic engagement on college campuses, and one notable encampment was at George Washington University. The morning of April 25th, 2024, students pitched tents on a lawn at George Washington, and they were soon joined by students and faculty from Georgetown who staged a walkout and rally where they left Georgetown's campus to join the protesters about two miles away (Silverman et al., 2024). Advocacy on college campuses is an important part of the culture of American universities, particularly in Washington D.C., where there is a longstanding tradition of petitioning the government through demonstrations and protests.

While my experience is fairly representative of many students attending elite, private four-year universities in the United States that are commonly found in news and popular media, such as Harvard, Yale, MIT, or Stanford, the vast majority of Americans—even those who do graduate with bachelor's degrees—do not have this kind of college experience. The political, historical, and cultural conditions of the capital of the United States encourage an environment unique to students enrolled in D.C. schools. Through the liberal arts framework of American higher education, including the prevalence of foreign language programs and extracurricular activities, as well as access to a variety of resources facilitated by both institutional cooperation and informal social interactions, students who attend universities in D.C. are positioned to build extensive professional networks and receive comprehensive educations that prepare them for careers post-graduation.

REFERENCES

Consortium of Universities of the Washington Metropolitan Area. (n.d.). Membership.

Consortium of Universities of the Washington Metropolitan Area. Retrieved May 15, 2024, from <https://consortium.org/who-we-are/membership/>

- Georgetown University. (n.d.-a). GU Global Facts. *Office of the Vice President for Global Engagement*. Retrieved May 15, 2024, from <https://global.georgetown.edu/essays/global-georgetown-facts>
- Georgetown University. (n.d.-b). The Faculty of Languages and Linguistics. *2023-2024 Undergraduate Bulletin*. Retrieved May 15, 2024, from <https://bulletin.georgetown.edu/schools-programs/college/faculty-of-languages-and-linguistics/>
- Godwin, K. A., & Altbach, P. G. (2016). A Historical and Global Perspective on Liberal Arts Education: *What Was, What Is, and What Will Be*. *International Journal of Chinese Education*, 5(1), 5–22. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340057>
- Howard University. (n.d.). Languages Offered at Howard. *Howard University Department of World Languages and Cultures*. Retrieved May 15, 2024, from <https://wlc.howard.edu/academics/languages-offered-howard>
- Institute of International Education. (2024). State Facts and Figures 2023. *Open Doors Data*. https://opendoorsdata.org/fact_sheets/state-fact-sheets/
- LaFave, A., Kelly, E., & Ford, J. (2018). Factors That Influence Student College Choice. Data Point. NCES 2019-119. In *National Center for Education Statistics*. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED589838>
- National Center for Education Statistics. (2024a). *Educational institutions*. National Center for Education Statistics; National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=1122>
- National Center for Education Statistics. (2024b). *Immediate transition to college*. National Center for Education Statistics; National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=51>
- Rios-Font, W. C. (2017). Proficiency or Exposure? Rethinking Foreign Language Requirements within College Curriculum Reviews. *Hispania*, 100(1), 16–29. JSTOR.
- Silverman, Ellie, Emily Davies, and Justin Wm. Moyer. “Hundreds of Students, Advocates Converge at GW University to Support Gaza.” *The Washington Post*, April 25, 2024. <https://www.washingtonpost.com/dc-md-va/2024/04/25/college->

protests-george-washington-university/.

The George Washington University. (n.d.). World Languages at GW. *GW Global*.

Retrieved May 14, 2024, from <https://global.gwu.edu/world-languages-gw>

The Washington Center. (2019, January 25). Why D.C. Is A Top Networking Destination

for College Students. *The Washington Center*.

<https://resources.twc.edu/articles/why-dc-top-networking-destination-college-students>

Washington Research Library Consortium. (n.d.). Welcome to the Washington Research

Library Consortium. *Washington Research Library Consortium*. Retrieved May

15, 2024, from <https://www.wrlc.org/>

ENHANCING STUDENT-CENTERED LEARNING OUTCOMES THROUGH SCAFFOLDING TEACHING TECHNIQUES

Scaffolding in educational context refers to a supportive framework or structure provided by educators to assist students in acquiring new knowledge, skills or understanding of the subject matter. Originating from the work of Jerome Bruner in the 1960s, the concept of scaffolding draws parallels from construction scaffolds that provide temporary support to workers as they build a structure. Similarly, in education, scaffolding serves as a temporary support mechanism that enables learners to bridge the gap between what they already know and what they are capable of learning with assistance [1].

The primary goal of scaffolding is to facilitate independent learning by gradually reducing the level of support as students develop competence and confidence in the targeted skills or concepts. This process often involves breaking down complex tasks into smaller, more manageable steps, providing hints or prompts, offering feedback, and adjusting the level of challenge to match the student's current abilities. By doing so, scaffolding helps students to build upon their existing knowledge and skills, fostering deeper understanding and mastery of the subject matter. Scaffolding is a dynamic and interactive process that can be tailored to meet the individual needs of students, taking into account their prior knowledge, learning styles, and developmental stages [1, p. 36-37].

It can be implemented across various educational settings, including classrooms, online learning environments and one-on-one tutoring sessions. Effective scaffolding requires careful planning, ongoing assessment, and responsive adjustments to ensure that students are actively engaged, motivated and making progress towards achieving their learning goals.

Any educational process aims at achieving definite learning outcomes. Learning outcomes are statements that describe what learners are expected to know, understand, or be able to do as a result of a learning experience. They articulate the specific

knowledge, skills, and abilities that learners should acquire or demonstrate by the end of a course, program, or educational activity. Learning outcomes serve as benchmarks for assessing and evaluating student achievement and are typically defined in terms of observable and measurable behaviors.

Student-centered learning outcomes encompass a range of knowledge, skills and dispositions that reflect students' development as independent, self-directed learners. These outcomes are aligned with the principles of student-centered education, which prioritizes active engagement, critical thinking, and personal responsibility. Here are some key student-centered learning outcomes.

Scaffolding teaching techniques are instructional strategies designed to provide temporary support and structure to learners as they engage in tasks or activities that are initially beyond their current level of competence. These techniques aim to facilitate student-centered learning by empowering learners to take an active role in their educational journey while receiving guidance and assistance from the teacher or more capable peers [2]. Some effective scaffolding techniques supporting student-centered learning are the ones suggested below.

Modelling is a productive scaffolding technique where the teacher demonstrates tasks, processes, or concepts to students, breaking down complex skills or behaviors into manageable steps. By observing the teacher's actions, students gain a clearer understanding of what is expected and how to perform the task themselves.

A somehow underestimated technique which is also beneficial to student-centeredness is questioning. Through targeted questioning, the teacher prompts students to think critically, analyze information, and make connections. Questions can be used to stimulate discussion, probe understanding, and guide students towards discovering solutions independently. Socratic questioning, for example, encourages students to explore ideas and deepen their comprehension through dialogue.

Providing timely and constructive feedback is also crucial in scaffolding student learning. Feedback can take various forms, including verbal, written, or multimedia, and should focus on specific aspects of student performance, highlighting strengths and areas

for improvement. Effective feedback helps students understand their progress, adjust their strategies, and build confidence in their abilities.

The most vivid indicator of scaffolding is “fading help” from the teacher, that is, a decrease in the degree of intensity of providing help until the moment when the student becomes completely independent and autonomous. Initially, scaffolding may be highly structured and intensive, but over time, the teacher gradually withdraws support, allowing students to take on more responsibility for their learning. This process encourages learners to become self-reliant and develop problem-solving skills which are utmost important for measuring student-centered learning outcomes [2].

In conclusion, the implementation of scaffolding teaching techniques offers a promising avenue for enhancing student-centered learning outcomes across diverse educational settings. By providing structured support and guidance tailored to individual learner needs, scaffolding empowers students to take ownership of their learning journey, fostering deeper understanding, critical thinking skills, and self-regulated learning behaviors. As educators continue to prioritize student-centered approaches, further research and professional development efforts are warranted to maximize the potential of scaffolding in promoting meaningful and equitable learning experiences for all students.

REFERENCES

1. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning (2nd edition). Portsmouth NH: Heinemann, 2015. 272 p.
2. Lysytska O. P. Skaffoldynh u vykladanni anhliiskoi movy ta internet dlia vykladachiv [Scaffolding in English language teaching and the Internet for teachers]. *Inozemni movy u vyshchii osviti: linhvistychni, psykholohopedahohichni ta metodychni perspektyvy* : materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. Kharkiv, 2019. S. 67-71.

В. О. Губко

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ТА ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНІ СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В останні десятиліття вчителі у своїй роботі активно застосовують сучасні освітні технології. Кожен педагог відбирає більш прийнятну для себе та учнів технологію. І це не випадково. Сьогодні основна мета навчання - це виховання творчої, активної особистості, яка вміє вчитися, діяти творчо, вдосконалюватися самостійно. Інноваційний підхід до навчання та творче мислення педагога надають змогу так організувати навчальний процес, за якого дитина залучається до загальної навчальної праці, що викликає в ній почуття успіху, руху вперед. Багато дослідників розглядають інноваційні технології як ефективні засоби в особистісно-орієнтованому навчанні, а також пошук умов для розкриття творчого потенціалу учня під час навчально-виховного та методичного процесів у школі.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її на Європейський та світовий простір, потребує осучаснення освіти, пошуку нових підходів до навчання. Досягнення належних результатів неможливо без застосування і використання інноваційних технологій. Це й зумовлює **актуальність** даного дослідження, **мета** якого полягає в з'ясуванні сутності понять «інноваційні технології навчання» та «творче мислення вчителя іноземних мов».

На думку Н. Бондар, саме інноваційні технології відповідають потребам і вимогам сьогодення. Суть інноваційних методів навчання полягає в тому, що освітнього процес відбувається за умови постійної активної взаємодії учнів та вчителя. Це навчання сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню загальнолюдських цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії та успіху, зумовлює систематичне й різнобічне збагачення особистості. Мета впровадження інновацій педагогами - це прагнення зробити урок цікавим для дітей, залучити учнів до творчої діяльності, розвинути пізнавальні інтереси учнів

[1].

Аналіз науково-методичної літератури з тематики дослідження свідчить про той факт, що вивченням інноваційних підходів до викладання та творчого мислення займаються багато науковців та методистів у всьому світі та в Україні зокрема. Так, О. Пономаренко вивчала використання інформаційно-комунікаційних технологій, гейміфікації та проектної діяльності на уроках мови та літератури. І. Козловська використовувала комунікативного підходу, проблемного навчання та інтерактивних методів на уроках іноземної мови. С.Гриценко досліджувала використання автентичних матеріалів, мовних тандемів та онлайн-курсів на уроках іноземної мови.

В інших країнах: Дж. Дьюї виступав за використання проблемного навчання та проектної діяльності на уроках. Д. Колб розробив модель експериментального навчання. Ця модель ґрунтується на тому, що люди краще навчаються, коли вони самі досліджують інформацію та роблять висновки. В. Глассер розробив теорію вибору. Ця теорія ґрунтується на тому, що люди роблять вибір на основі своїх потреб та бажань.

Не дивлячись на наявність певної кількості досліджень з вивчення інноваційних підходів до викладання та розвитку творчого мислення вчителів іноземних мов, вважаємо за необхідне уточнити основні визначення.

Згідно з дослідженнями Л. Джурак, педагогічні інновації являють собою зміни, спрямовані на покращення розвитку, навчання і виховання учнів. Сьогодні мало називатися просто гарним учителем, необхідно бути вчителем-технологом, учителем-майстром, учителем-новатором. Під час планування навчального процесу учитель стає розробником навчальних програм, фасилітатором, менеджером, презентатором; наставником; дослідником; консультантом; тренером; агентом змін, здатним до творчого мислення й діяльності [3, с.3].

В свою чергу творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового або вдосконаленого рішення певної задачі. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей [4, с. 124]. Отже, створення умов для розвитку творчого мислення є однією з важливих задач оновлення змісту освітніх

компонентів. Слід звернути увагу на вплив методів викладання, які застосовуються задля створення творчої атмосфери в освітньому процесі. Тоді творче мислення вчителя іноземних мов представляє собою не просто вміння генерувати нові ідеї, це цілий комплекс навичок, які дозволяють йому по-новому підходити до навчального процесу, робити його більш цікавим та ефективним. Творче мислення – це важливе вміння для будь-якого вчителя, але воно особливо важливо для вчителя іноземних мов. Адже він не просто навчає учнів мови, він також знайомить їх з іншою культурою та допомагає їм стати більш відкритими та толерантними.

Узагальнюючи викладене вище, можна стверджувати, що при застосуванні інноваційних методів і творчого підходу значно поліпшується якість навчального матеріалу та ефективність його засвоєння учнями, збагачується зміст освітнього процесу, підвищується мотивація до вивчення іноземних мов, створюються умови для більш тісної співпраці між педагогами та здобувачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар, Н. В. Інноваційні підходи до викладання української мови та літератури. URL : https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/IS_2018/Bondar. (дата звернення 29.04.2024 р.).
2. Фатюкова Л.А., Телехова О.П. Інноваційні підходи у викладанні навчальних дисциплін та їхня роль у педагогічній підтримці обдарованих учнів. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2018. №10-11. С.3-6.
3. Джуряк, Л. Застосування інноваційних методів у викладанні та вивченні англійської мови. *The X International Scientific and Practical Conference "Trends and prospects for the development of modern education"*, November 20-22, 2023, Munich, Germany. 422p..
4. Самойлюк О. В. Творче мислення як складова педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. *Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1 (48). С. 123-128

Ю. С. Дерман

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЗМІНА ПАРАДИГМИ: ІНТЕРАКТИВНІ ПЛАТФОРМИ ТА ВЕБ-РЕСУРСИ У НАВЧАННІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У сучасному світі технології впливають на всі аспекти нашого життя, включаючи освіту. Інтерактивні платформи та веб-ресурси стають необхідними інструментами у навчанні мови та літератури. Їхні можливості розширюють горизонти навчального процесу, роблячи його більш захопливим та ефективним. У цій статті ми дослідимо, як використання інтерактивних платформ та веб-ресурсів перетворює традиційний підхід до навчання мови та літератури.

Зацікавлення технологіями інтерактивного навчання зумовлене тим, що *«інтерактивні підходи сьогодні є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини»* [2, 225]. Традиційні методи навчання часто обмежуються обсягом доступної інформації. Однак інтерактивні платформи та веб-ресурси надають учням необмежений доступ до різноманітних матеріалів, зокрема електронних книг, відеоуроків, аудіозаписів, онлайн текстів літературних творів тощо. Це дозволяє учням досліджувати різноманітні аспекти мови та літератури власним темпом та відповідно до їхніх індивідуальних потреб та інтересів, а також розширяти свій словниковий запас, покращувати навички читання та аудіювання, отримувати більше інформації про культуру та літературну спадщину різних країн. Нельсон Мандела говорив, що *«навчання повинно бути як ключ, який відчиняє двері до світу знань для кожного учня. Інтерактивні платформи та веб-ресурси створюють цей ключ, дозволяючи кожному знаходити свій власний шлях у світі мови та літератури»*.

Однією з ключових переваг інтерактивних платформ є можливість надання учням навчальних матеріалів у формі ігор, вправ та завдань, що стимулюють їхню активність та зацікавленість. Наприклад, використання ігрових елементів у вивченні мови та літератури може зробити процес навчання цікавішим та

ефективнішим, оскільки діти отримують можливість взаємодіяти з матеріалом у більш привабливий спосіб. По-друге, платформи та веб-ресурси забезпечують індивідуалізований підхід до кожного учня, дозволяючи їм вчитися у своєму власному темпі і зацікавленості. По-третє, вони стимулюють активну участь дітей у навчанні, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Нарешті, інтерактивні платформи роблять навчання більш доступним та зручним, оскільки учні можуть вивчати матеріал в будь-який час і в будь-якому місці за допомогою Інтернету.

Кожен вихованець унікальний, і використання інтерактивних платформ дозволяє враховувати цю унікальність. За допомогою персоналізованих рекомендацій та адаптивних завдань, платформи можуть створювати індивідуальні навчальні маршрути для кожного учня, враховуючи їхній рівень знань, потреби та цілі.

Інтерактивні платформи та веб-ресурси можуть створювати сприятливі умови для активного спілкування між дітьми та вчителями. Форуми, чати, онлайн-конференції та інші інструменти спільної роботи дозволяють вихованцям обмінюватися думками, ідеями та досвідом, що сприяє їхньому навчанню та розвитку. Наприклад, платформа Prezi перетворює процес навчання на захопливу подорож, де вчителі та учні стають співтворцями знань, спільно досліджуючи світ мови та літератури як живого процесу.

За допомогою іншої програми – Quizlet – вчителі створюють цілу низку проблемних завдань в онлайн-режимі [1, 3]. І за наявності інтернет-мережі студенти не лише набувають знань і вмінь, але й миттєво отримують оцінку [1, 3]. Вдалим ресурсом для створення навчальних ігор, діаграм, вікторин є ClassTools, який дозволяє викладачам і студентам створювати інтерактивні Flash-діаграми для ефективного проведення презентацій, захисту проєктів, подання діаграм, аналітичних повідомлень, планування заходів тощо [1, 3].

Отже, інтерактивні платформи та вебресурси відкривають нові можливості для навчання мови та літератури, роблячи процес навчання більш доступним, захоплюючим та ефективним. Використання цих технологій допомагає учням

розвивати навички мовлення, читання, письма та аналізу текстів, сприяючи їхньому загальному розвитку як особистостей.

Сучасні тенденції використання різноманітних інтерактивних платформ та вебресурсів свідчать про те, що вони стануть ще більш важливим інструментом у навчанні майбутнього. Використання цих технологій у вивченні мови і літератури – це крок вперед у сучасному освітньому процесі, який сприяє розвитку компетентних і креативних мовних та літературних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпушина М., Шумило І. використання освітніх Інтернет-платформ у навчанні іноземної мови: стаття. Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2018. 7 с.
2. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К. : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

T.V. Konovalenko

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

INTERNATIONALISATION AT MSPU: A POSITIVE IMPACT ON THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

The mission of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (BK MSPU) is to serve the people of Ukraine through the generating of new knowledge for the successful socio-economic and cultural development of the country, involving young people in this process, training future professionals, creating a centre of freedom of intellectual creativity, preserving and spreading national and world cultural ideals, values and principles of freedom, active involvement in educational European integration [1]. This formulation became a part of the new strategy of BK MSPU development and of its basic principles of existing. A number of Erasmus+ programme and other projects made an impact on defining its educational, research and the third missions.

We will have a glance on these projects planned results and the first outcomes. The biggest project (speaking about the amount of financing from the European Union which comprises 988,435.00 Euro) is Erasmus+ project KA2 Capacity building in High Education Erasmus+ project KA2 Capacity building in High Education “Universities-Communities: strengthening cooperation” (UniCom) aimed at enhancing universities’ social role through boosting university-community engagement leading to the elaboration of state policy on supporting the third mission of universities for ensuring social cohesion, resilience, sustainability and prosperity in Ukraine.

One of the most important features of the project is that it became the basis for joining efforts of 5 European universities (Genoa University, Fachhochschule des Mittelstands, University of Latvia, Czech University of Life Sciences Prague, Lund University), 7 Ukrainian universities (Dragomanov Ukrainian State University, Sumy National Agrarian University, Ivan Franko National University of Lviv, Kharkiv National University of Radio Electronic, Bogdan Khmelnytsky Melitopol Pedagogical State University, Donetsk State University of Internal Affairs, National Pirogov Memorial Medical University), research institution - Institute of Higher Education of the

National Academy of Pedagogical Sciences, Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities (Germany), Ministry of Education and Science of Ukraine, Ministry for Communities, Territories and Infrastructure Development of Ukraine, and 4 NGOs (Fondazione Sicurezza e Libertà, Ukrainian European Studies Association, Ukrainian Association of Professors and Researchers of European Integration, Association of Invincible Communities) and this variety of both universities and other institutions involved created the grounds for increasing the impact and making the range of actions as wide as it is possible.

BK MSPU had rather wide network with stakeholders before. But this type of activity was more a reaction to emerging needs and problems, mostly those communicated at the joint events and sometimes as a result of sociological surveys. So, the “UniCom” project helps to organise the third mission as the integral concept, to outline its functioning and regulate it as an important policy, to engage the universities and communities to make their cooperation purposeful, systematic and impactful on the basis of the Centres of the Third Mission which will be open as a result of this project.

The project “Bringing Opportunities and Organizational Success to Small Local Universities in Ukraine” touches ‘Sustainable Growth and Jobs’ and ‘Migration and Mobility’ with both capitalizing on the main overarching priority of ‘Digital Transformation’. Besides of equipping two rooms with modern digital technologies a number of courses have been updated by the university teachers passed a series of professional trainings. Moreover, the new course “Student-centred approaches for blended learning” has been designed and will be piloted in 2024-2025 academic year. The course is especially valuable for future teachers who go on their professional activity in the critical conditions (both during the pandemic and the war).

The aim of the project “MOOC-based micro-credentials for teacher professional development” is to boost skills of staff for the development and delivery of MOOC-based Micro-credentials and to implement national and institutional frameworks for the delivery, issuing and recognition of Micro-credentials. So, this project besides of fostering the professional development of the university staff creates the opportunities for reskilling and upskilling primarily of educators, but also opens the new prospects for

delivery, issuing and recognition of Micro-credentials for any professionals in Ukraine transferring the existing experience from the European educational space.

The project “Boosting university psychological resilience and wellbeing in (post) war Ukrainian nation” has become a rapid and relevant response to the war as it focuses on the organisation of social and psychological consultancy and support for young people in the conditions of migration. Speaking of the impact of the project on the quality of education we can emphasise that it is also planned to design and implement a series of courses on the psychological and interdisciplinary issues that will help to update the professional training of psychologists and add psychological component to other study programmes. The project will also help to boost the third mission of the university supporting the youth at the time of the war and post-war recovery.

At BK MSPU the international academic and scientific cooperation is implemented within 115 agreements with foreign higher education institutions, international organizations, foundations and embassies. Signing new agreements as well as starting new projects always has a positive impact on the quality assurance, education, research and the third mission of the university.

REFERENCES

1. Стратегія розвитку Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького на 2023-2028 роки. URL: <https://mdpu.org.ua/strategiya-rozvitku-melitopolskogo-derzhavnogo-pedagogichnogo-universitetu-imeni-bogdana-hmel'nitskogo-na-2023-2028-roki/>

А. Косарева

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

З методичної точки зору, відеофільм – це спеціально підготовлений у методичному та режисерському плані аудіовізуальний засіб навчання, призначений для створення природних ситуацій мовного спілкування і має велику силу емоційного впливу на учнів за рахунок синтезу основних видів наочності (зорового, слухового, моторного, образного та ін) [1, с. 32].

Ми розуміємо відеофільми як один із видів технічних засобів навчання, що забезпечують функцію передачі інформації, а також отримання зворотного зв'язку в процесі її сприйняття та засвоєння з метою подальшого розвитку у тих чи інших навичок на уроках англійської мови. Поряд із терміном «відеофільм», при цитуванні думок різних вчених ми використовуємо терміни «відеоматеріал», «навчальний фільм», «навчальне відео», які є синонімічними.

В даний час перед учителями відкриті широкі можливості для навчання теоретичним та практичним дисциплінам із застосуванням різних технічних засобів. Багато навчальних закладів можуть похвалитися лінгафонними кабінетами, мультимедійними класами, відеокласами. На заняттях активно використовуються аудіо- та відеотехніка, комп'ютерні технології, зокрема Інтернет, інтерактивні дошки [1, с. 33]. Існує безліч відеоматеріалів, які за стилем переданої інформації можна розділити на наступні:

- художні (мультфільми, різні художні фільми, фрагменти вистав);
- науково-популярні, публіцистичні (інтерв'ю, документальні та навчальні фільми);
- інформаційні (реклама, записи новин, телепередач, відеоролики);
- країнознавчі (відеоекскурсії).

Відео, яке застосовується на уроках іноземної мови включає в себе [2, с. 12]:

- художні та документальні фільми;
- мультфільми;
- відеозаписи телевізійних новин та інших телепередач;
- музичні відеокліпи;
- відеоекскурсії по різних містах та музеях світу;
- різні комп'ютерні програми з відеорядом.

Важливою у методичному плані є така класифікація відеоматеріалів [3]:

- спеціально призначені для навчання іноземної мови (відеокурси та інші навчальні фільми);
- призначені для носіїв мови або автентичні, включаючи художні фільми та пряму трансляцію телепрограм в ефір;
- розроблені самими викладачами та учнями.

Відеоматеріали, що належать до перших двох категорій, широко використовуються в процесі навчання через доступність і меншу складність у використанні. Відеоматеріали, розроблені самостійно, можуть вирішити більше завдань, поставлених вчителем, оскільки вчитель сам вибирає фрагменти для зйомки і може вплинути на сам процес, направити його в потрібному напрямку. Для створення таких матеріалів необхідно багато часу, ретельне планування та наявність технічного обладнання. Як і сюжети, спеціально призначені для навчання іноземної мови, самостійно розроблені фрагменти відрізняються штучно створеною мовною ситуацією.

Для того, щоб зрозуміти зміст фільму, школярам необхідно докласти певних зусиль. Так, мимовільна увага перетворюється на довільну, її інтенсивність впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (слуховий, зоровий, моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність запам'ятовування країнознавчого та мовного матеріалу. Таким чином, психологічні особливості впливу навчальних відеофільмів на учнів (здатність керувати увагою кожного з них та аудиторією в цілому, впливати на обсяг довготривалої пам'яті та міцність запам'ятовування, надавати емоційний вплив на школярів та підвищувати мотивацію навчання) сприяють інтенсифікації

навчального процесу та створюють сприятливі умови для формування комунікативної компетентності учнів.

Необхідно прагнути до того, щоб учні отримували задоволення від фільму саме через розуміння мови, а не лише через цікавий сюжет. Особливо важкими є художні фільми, де зорова інформація не відповідає мовленню. Однак, слід зазначити, що кінофільми, незважаючи на їх складність, є надзвичайно важливими та необхідними джерелами інформації, оскільки тільки фільм може відтворити живу ситуацію навчання, ту реальну дійсність, в якій іноземна мова використовується як засіб природної комунікації.

Сприймати мову від аудіовізуальних джерел легше, ніж аудитивних. У методичних цілях важливо розрізняти пропоновану або образотворчу наочність, а також жести і міміку мовця, які хоч і не розкривають змісту, але передають емоційне ставлення того, хто говорить. Спостереження ж за артикуляцією того, хто говорить, включає слухове відчуття і робить сприйняття мови, що звучить, більш ясним і точним.

Слід зазначити, що застосування на уроці відеофільму – це не лише використання ще одного джерела інформації. Використання відеозаписів під час уроків англійської сприяє індивідуалізації навчання та розвитку мотивованості мовної діяльності учнів. Специфіка відеоматеріалів як засобу навчання англійської мови в середній загальноосвітній школі забезпечує спілкування з реальними предметами, що стимулюють майже справжню комунікацію: учні ніби стають учасниками всіх ситуацій, що обіграються за їх допомогою, грають певні ролі, вирішують «справжні» життєві проблеми.

Створений при цьому ефект участі в повсякденному житті країни мови, що вивчається, не тільки сприяє навчанню природної, живої мови, а й служить потужним стимулом для підвищення мотивації учнів. При використанні відеофільмів на уроках іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли фільм цікавий сам по собі, та мотивація, яка досягається тим, що учневі буде показано, що він може зрозуміти мову, яку вивчає.

Це приносить задоволення і надає віри у свої сили та бажання до подальшого

вдосконалення. Необхідно прагнути до того, щоб учні отримували задоволення від фільму саме через розуміння мови, а не лише через цікавий сюжет. Для того щоб процес навчання іноземним мовам за допомогою відеоматеріалів був ефективним, необхідно систематичне та раціональне використання відео на уроках. Також слід визначити місце відеоуроків у системі навчання та частоту показу.

У зарубіжній методичній літературі рекомендується використання відеоматеріалів один раз на тиждень або щонайменше один раз на два тижні. Тривалість заняття із використанням відео від 45 хвилин до 1 години. Перевага віддається коротким за тривалістю відео: від 30 секунд до 5-10 хвилин, при цьому вважається, що 4-5 хвилин демонстрації відео можуть забезпечити напружену роботу групи протягом цілої години. Це зумовлено такою специфічною особливістю відеоматеріалів, як щільність та насиченість інформації. В силу цієї особливості доцільніше використовувати короткий уривок для інтенсивного вивчення, ніж триваліший відеоепізод - для екстенсивного [3, с. 9].

Успішне використання відео гарантовано на всіх етапах процесу навчання іноземної мови [3, с. 9]: для презентації мовного матеріалу в реальному контексті; для закріплення та тренування мовного матеріалу в різних ситуаціях спілкування; для розвитку умінь усно-мовленнєвого спілкування; для навчання іншомовній культурі та виявлення міжкультурних відмінностей.

Ще однією перевагою відеофільму є сила враження та емоційного впливу на учнів. Тому головна увага має бути спрямована на формування в учнів особистісного ставлення до побаченого. Успішне досягнення такої мети можливе лише за умови систематичного показу відеофільмів і методично організованої демонстрації. Використання відео сприяє розвитку різних видів психічної діяльності, насамперед уваги та пам'яті. Під час перегляду у класі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. В цих умовах навіть неуважний учень стає уважним. Для того, щоб зрозуміти зміст фільму, учням необхідно докласти певних зусиль. Так мимовільна увага переходить у довільну. А інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (слуховий, зоровий, моторне сприйняття) позитивно впливає на

міцність запам'ятовування країнознавчого та мовного матеріалу. Використання відео на уроці іноземної мови має бути завжди більш важливим, ніж символічний похід у кіно або перегляд телепередачі. Під час перегляду відеофільму вчитель коментує окремі моменти, а потім учні діляться своїми враженнями про побачене.

Можна використовувати різні фільми – країнознавчі, документальні, навчальні. Широку можливість організації дискусії представляють художні екранізації творів, що полегшує учням їх сприйняття. Таким чином, відеофільми на уроці сприяють вирішенню наступних завдань: підвищення мотивації навчання; створення комфортного середовища навчання; сприяють інтенсифікації навчання; підвищують активність учнів; створюють умови самостійної роботи учнів.

Відповідаючи принципам навчання, відеофільми допомагають також навчити всіх видів мовної діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письма), формувати лінгвістичні здібності (через мовні вправи), створювати ситуації спілкування і забезпечувати безпосереднє сприйняття та вивчення культури та історії країни мови, що вивчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичкова Н.І. Типологія відеофонограм для навчання усного іншомовного спілкування. Методика викладання іноземних мов. К. : Освіта, 2002. Вип. 21. С. 32-33.
2. Близнюк О.І. Відео у навчанні іноземних мов. Іноземні мови. К. Ленвіт, 2006. № 3. С. 12.
3. Яхунов Т.О., Верисокін Ю.І. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом. Іноземні мови. 2000. № 3. С. 9.

I. Липко

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку суспільства з простого оволодіння мовою акцент перемістився на практичне володіння: формування та розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів, що, в свою чергу, передбачає вдосконалення мовної та мовленнєвої компетентності, в тому числі навичок усного мовлення. Саме тому питання формування та розвитку навичок говоріння учнів на уроках англійської мови є актуальним як ніколи. Нажаль, досить поширеним є явище, коли учні володіють достатньою кількістю лексичних одиниць, знають різні граматичні конструкції, але не можуть застосувати ці знання на практиці. Недивно, що в такій ситуації спостерігається відсутність будь-якого прогресу у вивченні англійської мови, а сам процес навчання перетворюється на безперспективне механічне тренування.

Саме тому, в методології та педагогіці відбувається активна трансформація форм і методів роботи на уроках іноземної мови, спрямованих на підтримку інтересу учнів, підвищення мотивації до вивчення англійської мови, використання іншомовних знань, умінь, навичок на практиці, а також оволодіння навичками непередбаченого, спонтанного діалогічного та монологічного мовлення.

Однією з таких форм роботи на уроці англійської мови є «warming-up» activity. Його систематичне проведення на початку уроку активізує учнівську розумову та мовленнєву діяльність, посилює мовну ініціативу учнів, допомагає подолати скутість у спілкуванні, створити дружню атмосферу, а також формує позитивне ставлення до процесу вивчення англійської мови. На нашу думку, такий вид діяльності на уроці є одним з ключових для ефективного процесу формування та розвитку навичок говоріння учнів середньої школи. Теоретичні засади формування навичок діалогічного та монологічного мовлення учнів

розкриваються в дослідженнях таких методистів, лінгвістів та мовознавців, як О. Ващило, С.Жицька, О. Кекереші, Р. Олрайт та ін.

Під навичками говоріння маються на увазі навички озвучування висловлювань, навички оперування лексичними одиницями та навички граматичного оформлення речень. Їх формування відбувається відповідно до закономірностей засвоєння будь-якої діяльності. Початком формування тієї чи іншої навички говоріння є момент, коли учень виконує певну мовленнєву дію вперше, але усвідомлює її зміст. І якщо ця дія повторюється багаторазово без значних змін, то з часом потреба в усвідомленні її відпадає, а сама дія стає автоматизованою, тобто формується навичка [3].

Урок англійської мови, зокрема в середній школі, приречений на безрезультатність та неефективність, якщо учнів не зацікавити з його перших хвилин. І саме проведення «warming-up» activities на початку уроку допоможе задати йому правильний темп, активізувати учнівську розумову та мовленнєву діяльність, увагу, зосередженість, а також позитивне ставлення до процесу вивчення англійської мови.

Що стосується поняття «warming-up» activities, то ми пропонуємо взяти за основу наступне визначення: «Warm ups — are different types of activities». На думку американського лінгвіста Р. Олрайта, «warming-up» activities є найбільш вдалою формою роботи для початку уроку, адже допомагають учням позбутися думок, що можуть відволікати від процесу навчання, а також налаштовують їх на активну участь впродовж всього уроку [7, с. 158].

За допомогою мовленнєвої зарядки, як ми бачимо, можна досягти багато цілей, а особливо активізувати мовну діяльність з метою збереження образів в довготривалій пам'яті на основі штучних комунікативних ситуацій; посилити роль мовленнєвої ініціативи, особливо в мовленнєвих ситуаціях, що передбачають творчі висловлювання; сформувані та розвинути навички говоріння учнів; допомогти їм подолати скутість у спілкуванні [2].

На уроках англійської мови, розвитку навичок саме монологічного мовлення має бути присвячена значна кількість різних видів діяльності, зокрема мовних

зарядок. Однією з таких «warming-up» activities є «Name 3». Її суть полягає у тому, що учні мають назвати три речі, що вони, наприклад, візьмуть з собою у подорож до певної країни, на пікнік, у круїз, на безлюдний острів, у пустелю, тощо і пояснити, аргументувати свій вибір. Така мовна зарядка є однією з найбільш універсальних, адже завдання та ситуація можуть варіюватися залежно від тематики уроку і вона може бути проведена неодноразово. Крім того, вона чудово задає темп уроку, створює невимушену, дружню та позитивну атмосферу, адже відповіді учнів часто бувають дуже креативними, цікавими та веселими.

Наступною мовною зарядкою, яку ми пропонуємо використовувати на уроках англійської мови для розвитку монологічного мовлення є «A famous person at a party». Учні пропонуються уявити, що їх клас (підгрупа) організовує вечірку і вони мають можливість запросити знаменитість, але лише одну. Їх завдання обрати відому персону та за 1 хвилину переконати всіх, що слід запросити саме її або його. Такий вид діяльності допомагає учням розвинути навички аргументування своїх думок, монологічного говоріння, організації свого мовлення протягом певного проміжку часу.

«5 words challenge» є ще однією мовною зарядкою, яку ми пропонуємо для уроків англійської мови в середній школі. Кожен учень отримує аркуш паперу, пише зверху будь-який іменник і загортає верхівку паперу. Після цього учні передають свої аркуші одне одного ланцюжком і на отриманому пишуть наступний іменник, загортають його і знову передають аркуш наступному учню. Так триває доки на кожному аркуші не буде 5 слів. Наступним етапом буде створення короткої розповіді з використання всіх п'яти слів. Умови проведення «warming-up» activity можуть варіюватися залежно від теми уроку (слова можуть бути не загальними, а стосуватися певної теми). Крім того, мовна зарядка може бути проведена під час вивчення граматики (частин мови), адже слова, записані на аркуші, можуть бути будь-якої частини мови.

Наступне «warming-up» activity, з одного боку, формує та розвиває навички говоріння окремого учня, з іншої – увагу інших учнів та їх вміння зосереджуватися. Воно має назву «A hidden word» і може бути проведене для уроку з будь-якої теми.

Учні отримують завдання створити монологічне висловлювання з будь-якої теми та карту зі словом, яке абсолютно не стосується теми. Учень має включити його в свою розповідь, але воно не має бути включене в концепцію висловлювання, а просто назване під час монологічного мовлення на будь-якому етапі. Тобто учень має як би «сховати» слово в текст. Слухаючі мають зрозуміти, яке слово було на карточці мовця. Зазначене «Warming-up» activity, як вже зазначалося, є універсальним. Крім того, воно може бути проведене і на етапі закріплення лексичного матеріалу, адже слово може бути обране з активного лексичного матеріалу тієї чи іншої теми, а також можуть використовуватися різні види творчого матеріалу – поезія, пісні тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вацило О. В. Особливості формування комунікативної компетенції в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей. *Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. № 5. 2015. С. 123-128.
2. Жицька С. А. Використання мовної зарядки для підвищення мотивації курсантів до вивчення іноземної мови. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/118>
3. Кончіч В. В Навички говоріння і основні передумови їх успішного формування. URL: <https://klasnaocinka.com.ua/ru/article/navichkigovorinnya-i-osnovni-peredumovi-yikh-usp.html>
4. Холод І. В. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань: Візаві. 2018. 165 с.
5. Allwright R. The importance of interaction in classroom language learning *Applied Linguistics*. № 5 (2). 1984. pp. 156-171.
6. Teach this. ESL/EFL Recourses. Greeting and introductions – activities, worksheets and games. URL: <https://www.teach-this.com/images/resources/excuse-me-are-you.pdf>
7. Teach this. ESL/EFL Recourses. Making suggestions — activities, worksheets and games. URL: <https://www.teach-this.com/images/resources/making-accepting-and-rejecting-suggestions.pdf>

8. Velandia R. The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement During the English Class. *Profile Journal*. № 10. 2008. pp. 9-26.

В. В. Мнoжинська, Ю.
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ФАКТОРИ ВПЛИВУ

Фундаментом міжнародних стандартів прав людини є принцип залучення всіх людей до суспільного життя на рівних засадах, без будь-якої дискримінації [1, с. 6]. Сьогодні, у сучасному суспільстві все більше уваги приділяється інклюзивній освіті, яка визнає право всіх дітей на доступ до якісної освіти, незалежно від їхніх особливостей. Вона дає їм можливість розвивати свої здібності, вчитися жити в соціумі, ставати повноцінними членами суспільства та навчатися впродовж життя.

Спілкування, як один із ключових елементів в освітньому процесі, надає можливість дітям з особливими освітніми проблемами (ООП) розвивати мовну та мовленнєву компетентність. Володіння англійською мовою відкриває ще ширші перспективи для них в професійній діяльності. Однак, процес формування навичок іншомовного спілкування у дітей з ООП має свої особливості та потребує урахування ряду факторів, що впливають на його ефективність.

Впродовж останнього десятиліття значна увага науковців приділена вивченню особливостей навчання іноземних мов дітей з ООП. Дослідження О. Казачінер, І. Каминіна, Н. Тучиної, С. Чиж, К. Шапочки, Н. Щерби висвітлюють специфіку навчання іноземних мов дітей з ООП. Дослідники О. Калягіна, Г. Камардіна, Д. Карнегі, С. Кові, Б. Паригін, О. Смірнова, Е. Шостром розробили методики підготовки фахівців з іноземних мов до роботи з дітьми з ООП, а також спеціальну тактику та стратегію формування їхніх комунікативних навичок. Емоційно-мотиваційну природу спілкування дітей з ООП вивчали І. Бех, Л. Виготський, Н. Коломинський,

В. Лопатинська, А. Реан, С. Рубінштейн [2, с. 15]. Ця низка досліджень дає ґрунтовне розуміння особливостей навчання іноземних мов дітей з ООП та методик їхнього навчання.

Зазначемо, що іншомовне спілкування – це складний і багатогранний процес, який виходить за межі простого обміну словами. Це динамічна взаємодія, що охоплює широкий спектр вербальних та невербальних сигналів, а також культурні та соціальні контексти. Важливість корекційної спрямованості уроків іноземної мови для дітей з ОПП складно переоцінити. Завдяки їй вдається не лише оволодіти мовними навичками, але й скоригувати недоліки пізнавальної та емоційно-особистісної сфери. Досягається це за допомогою ретельно спланованих занять, де програмний матеріал виступає інструментом корекції. Вчитель, плануючи урок, який ґрунтується на принципах корекційно-розвивального навчання. Це ставить перед ним ряд нових завдань та викликів, пов'язаних з адаптацією методів навчання, створенням сприятливої атмосфери та розвитком співпраці між учнями.

Найперше – це створення умов для розвитку мовних навичок. Це може бути використання диференційованих методів навчання: індивідуальні завдання, групові проекти, робота в парах, врахування темпу та особливостей сприйняття кожної дитини. Також вчитель може використовувати адаптивні матеріали, наприклад, тексти з різним рівнем складності, візуальні опори, аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні вправи [3, с. 36].

С. Чиж у своїх наукових роботах зауважує, щодо необхідності спрямування навчання іноземних мов учнями з особливими потребами на формування вмінь мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність в її незмінних, природних формах [4, с. 149]. Адже, інтерактивні методи навчання дають учням з особливими потребами можливість застосовувати знання, вміння та навички в нових ситуаціях спілкування, розвиваючи тим самим свої комунікативні навички.

Різні фактори впливають на навички іншомовного спілкування дітей з ОПП. Застосування різних форм інтерактивної діяльності у групі однолітків

дозволяє їм вільно висловлювати свої думки та розвивати потенціал. Подвійна мотивація, особистісна та колективна, також сприяє їхньому саморозвитку.

Таким чином, аналізуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що різноманітні форми інтерактивної навчальної діяльності, спрямовані на учнів з особливими потребами у процесі вивчення англійської мови, мають значний вплив на їхні успіхи та соціальну інтеграцію. Системні корекційні заняття дітей з вчителем з застосуванням комплексних форм навчання не лише сприяють розвитку іншомовних навичок, а й допомагають учням з особливими потребами відчувати себе більш комфортно та впевнено у власних здібностях. Врахування всіх факторів, таких як індивідуальні особливості, рівень здібностей та потреби кожного учня, дозволяє вчителям ефективно формувати навички мовлення та сприяти їхньому повноцінному інтегруванню в суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Смирнова О. О. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий дім "Авангард". 2018. 320 с. Режим доступу. URL: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>
2. Львовська О. М. Інклюзивна освіта: поняття, принципи, практика: навч. посіб. Харків: Вид-во "Ранок". 2018. 336 с. Режим доступу. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=331
3. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ: ФОП Усатенко Г. В. 2021. 80 с.
4. Чиж С. Г. Інтерактивні шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови дітьми з особливими потребами. Режим доступу. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_3/32.pdf.

В. В. Множинська, З. О. Мітяй

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В основі міжнародних стандартів прав людини лежить принцип рівноправної участі всіх людей у житті суспільства, без будь-якої дискримінації . [3 , с. 6] Це обумовлює зростаючу увагу в сучасному світі до інклюзивної освіти, яка визнає право всіх дітей на доступ до якісної освіти, незалежно від їхніх особливостей. Спілкування, як одна з найважливіших людських потреб, відіграє ключову роль у цій системі.

Діти з особливими потребами – це не пасивні члени суспільства. Вони є особистостями, які мають право на реалізацію своїх соціальних потреб, на працю, відпочинок, створення сім'ї та доступ до культурних цінностей. Інклюзивна освіта надає їм можливість розвивати свої здібності, вчитися жити в соціумі та ставати повноцінними членами суспільства. [2]

Інклюзивна освіта стає все більш поширеною в Україні, що передбачає спільне навчання дітей з різними особливостями розвитку, в тому числі з ООП, в загальноосвітніх закладах. Це ставить перед вчителями нові виклики, адже їм необхідно адаптувати навчальний процес до потреб кожної дитини, забезпечуючи їй можливість повноцінно вивчати українську мову та інші предмети.

В Україні та світі активно вивчають питання навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Науковці, такі як Х. Гарнер, Д. Коул, К. Маклін , У. Сейлор (за кордоном) та А. Колупаєва, П. Таланчук О. Таранченко (в Україні) роблять значний внесок у цю галузь, розробляючи методики та підходи до навчання дітей з ООП , зокрема на уроках української мови. Їхні дослідження мають велику цінність для розвитку інклюзивної освіти в Україні та вдосконалення методів навчання дітей з особливими потребами.

На думку українських науковців, таких як А. Колупаєва, П. Таланчук, О. Таранченко та ін., інклюзивна форма навчання передбачає динаміку, пов'язану зі значними аксіологічними змістовними змінами. [1, с. 20]

А. Колупаєва та О. Таранченко, у своїх наукових роботах прогнозують у найближчому майбутньому більш узагальнене переосмислення інклюзії. Зокрема, йдеться про те, що інклюзивний освітній простір не зводиться лише до автоматичного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їхніми нормотиповими ровесниками. Його специфіка полягає в залученні різноманітних видів нетиповості в освітнє середовище, що має бути організоване таким чином, аби педагогічні технології, техніки, прийоми були дієвими в поліморфному середовищі учнів як у навчальному, так і в соціальному контекстах. [1, с. 19]

Також, У. Сейлор, Т. Скритик стверджують, що сучасне трактування інклюзивного навчання у межах поліінструментального бачення представляється як конструктивне використання педагогічних тактик, технологій, прийомів та способів організації процесу навчання, що враховують індивідуальну специфіку кожної дитини та її особистісно-мотиваційні потреби, які враховують особливості сприйняття дітей та обробки інформації. [1, с. 19]

Це лише декілька думок різних науковців, але важливо зазначити, що ця сфера постійно розвивається, з'являються нові методики та підходи. Тому вчителям та іншим фахівцям у галузі освіти необхідно бути в курсі останніх наукових досягнень, щоб мати змогу забезпечити дітям з ООП якісну та ефективну освіту.

Під час навчання української мови дітей з особливими освітніми потребами (ООП), важливо враховувати різні чинники, що впливають на їхні мовленнєві навички. Використання різноманітних форм інтерактивних активностей у групі ровесників сприяє розвитку їхнього потенціалу й вільному висловленню думок. Подвійна мотивація, яка включає особистісний та колективний аспекти, також сприяє їхньому саморозвитку.

Отже, аналізуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що різні форми інтерактивного навчання, спрямовані на учнів з ООП під час вивчення української мови, мають значний вплив на їх успіхи та соціальну інтеграцію. Систематичні корекційні заняття з вчителем, де застосовуються комплексні методи, не лише сприяють розвитку мовленнєвих навичок, але й допомагають учням з ООП почувати себе більш комфортно та впевнено у своїх можливостях. Врахування всіх чинників, таких як індивідуальні особливості, рівень здібностей та потреби кожного учня, дозволяє вчителям ефективно формувати мовленнєві навички та сприяти їхньому повноцінному включенню в суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупасва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посібник .Харків: Вид-во «Ранок». 2019. 304 с.URL:<http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3481>
2. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyakontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
3. Смирнова О. О. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий дім "Авангард". 2018. 320 с. Режим доступу. URL: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>

Ю. , Л.

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОДНА З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні формування критичного мислення у здобувачів вищої освіти є вимогою часу, оскільки вміння мислити критично виступає важливою складовою професійної компетентності, при формуванні якої вдосконалюються навички практичної підготовки, необхідні для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Процесу розвитку критичного мислення сприяє розв'язання наступних задач: освітня мотивація (підвищення інтересу до процесу навчання та активного сприйняття навчального матеріалу); інформаційна грамотність (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності); культура мовлення (формування навичок написання текстів різних жанрів); соціальна компетентність (формування комунікативних навичок та відповідальності за знання). У цьому зв'язку розвиток критичного мислення є невід'ємною частиною модернізації сучасної освіти загалом та оптимізації навчання іноземної мови зокрема.

Проблема формування навичок критичного мислення бере свій початок з кінця XIX століття й залишається актуальною і сьогодні. Теоретичні положення та проблеми її розвитку були широко представлені в працях відомих американських психологів, педагогів та сучасних дослідників, серед яких на увагу заслуговують: Б. Блум, У. Джейм, Дж. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Р. Пауль, Д. Хадперн, М. Бохан, С. Нікітченко, О. Прометун, С. Терно, О. Тягло та ін., які характеризували оволодіння критичним мисленням як набуття компетентності та її реалізації з урахуванням системи вищих індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів.

Педагогами були запропоновані технології й методи викладання у певних освітніх компонентах у межах методичної системи актуалізації (осмислений

творчий процес пізнання світу), усвідомлення (постановка проблеми та її розв'язання) та рефлексії (отримання інформації, її інтерпретація на основі якої формується аналітичне судження).

Суть технології полягає в наступних компонентах: добровільність, відсутність категоричності та авторитарності з боку викладача, надання здобувачам можливість пізнати себе у процесі отримання знань. Зауважимо, що дана технологія формує цілі навчання в освітньому процесі, залучає здобувачів до плідного обговорення, мотивує до вивчення іноземної мови, стимулює зміни, демонструє різні точки зору як працювати з інформаційним потоком, співпрацювати у групі та здатність до самонавчання.

Технологія розвитку критичного мислення своєю поетапністю розвиває у здобувачів уміння визначати послідовність дій у процесі вирішення проблеми. Спільна діяльність учасників розв'язання проблеми проходить кілька стадій:

- постановка й осмислення проблеми;
- генерування варіантів вирішення проблеми;
- пошук аргументів на підтримку запропонованих рішень;
- відбір найбільш аргументованих варіантів рішень;
- критика відібраних рішень;
- відбір рішень, найбільш стійких до критики;
- продумування способів реалізації відібраних рішень;
- обговорення цих способів;
- підбиття підсумків. [1, с. 66]

Залежно від наявного часу до підбиття підсумків можуть входити такі три процедури: характеристика викладачем діяльності учасників та її результатів, планування конкретних дій і рефлексія здобувачів.

Як зазначили дослідники А. Кроуфорд та В. Саул, основа технології розвитку критичного мислення складається з трифазової структури заняття і має певні вимоги щодо нього:

1) актуалізація (виклик) – згадування в пам'яті наявних знань, зосередження на темі, представлення контексту для розуміння нових ідей;

2) побудови знань (реалізація смислу) – відповідність очікувань тому, що вивчається, виявлення основних моментів, відстеження процесу мислення, поєднання змісту заняття з особистим досвідом здобувачів, постановка запитання до вивченого на занятті;

3) консолідації (рефлексія) має на меті узагальнення основних ідей та їх інтерпретацію, обмін думками, виявлення особистого ставлення, апробацію вивченого, оцінювання процесу навчання.

Наведемо приклади завдань за кожною фазою технології розвитку критичного мислення з освітнього компонента «Інфомедійна грамотність в професійну діяльність». Зауважимо, що пропоновані завдання полягають в тому, щоб навчити здобувачів читати іншомовний медіаконтент, цілісно його бачити, сприймати, інтерпретувати, розуміти прихований зміст та критично аналізувати, відрізнити факти й судження, фільтрувати інформацію тощо.

Отже, за фазою **Виклик** пропонуємо створити гру «**Фейк чи факт?**», у якій здобувачі мають визначити, чи є наведені твердження про події у світі правдивими чи хибними. Здобувачам пропонується відшукати докази в мережі Інтернет, щоб підтвердити або спростувати свій вибір. До гри слід надати інструкції.

Інструкції:

- Вам буде наведено ряд тверджень про події у світі.
- Вам потрібно визначити, чи є ці твердження правдивими чи хибними.

Після кожного твердження вам буде надано змогу пояснити ваш вибір.

1. Твердження: Війна в Україні триває з 2022 року і призвела до втрат тисяч життів.

Правдиве / Хибне

Пояснення: _____

2. Твердження: Німеччина є членом Європейського Союзу.

Правдиве / Хибне

Пояснення: _____

3. Твердження: Виділено значні фінансові кошти для дослідження змін клімату та екологічних проблем у світі.

Правдиве / Хибне

Пояснення: _____

4. Твердження: Австралія розташована на материку Північна Америка.

Пояснения: _____

Правдиве / Хибне

Пояснения: _____

Правдиве / Хибне

Пояснения: _____

Правдиве / Хибне

Пояснения:

Правдиве / Хибне

Пояснения:

Актуальну інформацію щодо подій у світі та їх висвітлення німецькими медіа можна знайти за наступними посиланнями:

- ✓ <https://www.tagesschau.de/thema/ukraine>
- ✓ https://www.spiegel.de/thema/ukraine_konflikt/
- ✓ <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/ausland/ukraine-russland-konflikt-blog-100.html>
- ✓ <https://www.zeit.de/thema/krieg-in-ukraine>

За фазою «*Рефлексія*» можна виконати наступні завдання:

1. **Дебати «Роль медіа у формуванні громадської думки».** Розділіть здобувачів на дві групи і дайте їм завдання обговорити, наскільки медіа впливають на формування громадської думки. Одна група може захищати думку, що медіа мають значний вплив, а інша група - думку, що медіа мають обмежений вплив. Студенти повинні аргументувати свої позиції та використовувати факти та приклади.
2. Проаналізуйте власний спосіб сприйняття медіа.
 - ✓ Які джерела ви зазвичай використовуєте для отримання інформації?
 - ✓ Як ви оцінюєте їхню об'єктивність та достовірність?
 - ✓ Розгляньте власні погляди на певні питання, які ви отримали через медіа.
 - ✓ Чи можуть на ваші погляди вплинути певним чином видання?
 - ✓ Подумайте про способи, які можна використовувати для перевірки достовірності інформації, отриманої через медіа.
 - ✓ Які стратегії критичного мислення можуть допомогти вам відрізнити факти від дезінформації?

Підсумовуючи, узагальнимо, що мислити критично, це насамперед здатність мислити самостійно і вміння логічно, помірковано сприймати та обробляти отриману інформацію. У час інформаційної епохи, коли медіа поширює моделі поведінки та соціальні цінності серед людства особливо необхідним є розвиток навичок критичного мислення серед усіх верств населення. Це дозволяє споживачам ефективно і безпечно користуватися ЗМІ, робити усвідомлений вибір, розуміти природу контенту і послуг, приймати рішення і використовувати увесь спектр можливостей, що надаються новими комунікаційними технологіями та інформаційними системами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мусійчук С.М. Розвиток критичного мислення студентів при вивченні іноземної мови. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. № 2. Ч.2. 2015. С. 63-67.

В.О. Рязанова , А. А. Ігнатюла
ВСП «Гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж Мукачівського
державного університету»

КОМПАРАТИВІСТИКА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ

Компаративістика – це галузь науки, яка вивчає схожість та відмінність між різними явищами, культурами, літературними творами тощо з метою зрозуміння їхніх особливостей, взаємозв'язків та їх взаємовпливу. У контексті літератури компаративістика вивчає схожість й відмінність між літературами різних країн, епох, культурних традицій, а також аналізує вплив культурних, історичних та соціальних контекстів на формування літературних творів [1, с. 94]. Компаративістика дозволяє порівнювати стилі, теми, символіку, мотиви та інші аспекти літературних текстів для отримання більш глибокого розуміння їхніх значень та значущості.

Використання елементів компаративістики – об'єктивна необхідність. Вона зумовлена сутністю, характером і особливістю предмета. Адже щоразу маємо справу не з одним, а з двома творами: оригіналом і перекладом. Компаративістика як метод допомагає здобувачам освіти усвідомити закономірності дослідження генетичних і типологічних явищ різних національних літератур; стимулює у них розвиток пізнавального інтересу, активізує мислення; актуалізує застосування здобувачами освіти набутих знань, створюючи базу для дослідження нових літературних фактів та явищ; навчає тематико-конкретизованому опрацюванню навчальних текстів, розумінню художніх образів у широкому культурологічному контексті; формує полікультурний гуманістичний світогляд студентів, виховує у них почуття національної гідності, загальнолюдські цінності. Бачити світ, кожен його зернинку, кожен його феномен у порівнянні з іншим, вміти розрізняти несхожі явища та знаходити типологічне у схожому – саме це потрібно сучасним здобувачам освіти. Тому, вихід на новий, сучасний рівень літературної освіти

шляхом збагачення її змістовою компаративною лінією можливий лише за умови найретельнішого відбору відповідних прийомів, форм і методів навчання.

Компаративістика, як галузь науки, складається з різних компонентів, які допомагають аналізувати та порівнювати різні аспекти явищ, які вивчаються. Компоненти компаративістики (за Д. Наливайком):

- літературні зв'язки та впливи. Цей компонент описує взаємозв'язки між різними літературними творами, напрямками та авторами. Дослідження літературних впливів допомагає зрозуміти, які ідеї, стилі або теми перетинаються між різними культурами та літературними традиціями;
- аналогії та розбіжності в галузі тематики і проблематики. Цей компонент дозволяє порівнювати схожі та відмінні теми, мотиви та проблеми, які виникають у різних літературних творах або традиціях. Аналізуючи ці аспекти, можна розкрити загальні та унікальні риси культур та літературних шкіл;
- типологія літературних напрямів і жанрів. Цей компонент стосується класифікації літературних напрямів, жанрів та стилів. Аналізуючи типологічні риси різних культур та періодів, можна зрозуміти, які основні аспекти літературної творчості вони мають спільні та в чому полягають їхні особливості;
- національне й інтернаціональне. Цей компонент досліджує взаємодію між літературними традиціями національного та міжнародного рівнів. Він дозволяє виявити, які літературні тенденції є унікальними для певної культури, а які перетинаються та впливають на літературу світового рівня.

Ці компоненти допомагають зрозуміти широкий спектр аспектів літературних творів та культур, що робить компаративістику важливим інструментом для дослідження та розуміння літературного світу.

У компаративістиці виділяють вивчення таких зв'язків:

1. Генетичний – досліджує зв'язки між різними літературними традиціями та текстами через їхні спільні джерела, взаємодію міжнародних літературних

впливів, запозичення, а також творче використання мандрівних сюжетів, вічних тем та образів літератури. Генетичний зв'язок виявляється у:

- спільних джерелах, що належать до різних літератур (наприклад, біблійні мотиви або міфологічні сюжети можуть бути використані в різних культурах, створюючи зв'язки між різними літературними традиціями);
- міжнародних літературних впливах (досліджує вплив однієї літературної традиції на іншу через переклади, літературні обміни, культурні взаємодії тощо. Наприклад, французька література може вплинути на англійську літературу через переклади та культурні контакти);
- запозиченнях (вивчає процеси запозичення літературних елементів, таких як мотиви, теми, стилі, з однієї культури в іншу. Запозичення може стати основою для нових літературних традицій або стилів. Один з відомих прикладів запозичення літературних елементів можна знайти в літературній традиції Середньовічної Європи. У цей період багато літературних творів були написані на латині, але окрім того, важливою стала також національна література, яка розвивалася в різних країнах Європи. Одним із прикладів запозичення літературних елементів є «Роман про Трістана і Ізольду», легендарна історія про кохання, яка стала популярною у середньовічній літературі. Початково ця історія була частиною кельтського фольклору, але потім була відновлена та адаптована у французькій літературі в роботі «Трактат про Трістана» в 12 столітті. Пізніше вона була перекладена на англійську та німецьку мови, а також була використана в літературі інших країн, таких як Італія та Іспанія. Ця історія стала прикладом того, як мотив кохання та пригод, а також елементи фольклору, були запозичені з однієї культурної традиції та адаптовані в інших культурах, створюючи нові літературні шедеври та впливаючи на розвиток літературних традицій);
- творчому використанні мандрівних сюжетів, вічних тем та образів світового письменства (вивчає, як літературні твори різних культур використовують загальновідомі сюжети, теми та образи літератури для створення нових

творів або інтерпретацій. Приклад використання загальновідомих сюжетів та образів літератури можна знайти у романі «Тисяча й одна ніч» арабської літературної традиції. У цій збірці оповідань розповідається про Шахрияра, владаря перського королівства, який після зради своєї дружини вирішує кожен ніч одружуватися з новою жінкою та рано наступного ранку вбивати її, щоб уникнути подібної зради в майбутньому. Його план порушує Шахразада, яка починає розповідати йому цікаві історії та казки, які вона продовжує кожен ніч, захоплюючи волю та увагу владаря. «Тисяча й одна ніч» включає в себе різноманітні казки, міфи та легенди з різних культур, такі як арабські, перські, індійські та європейські. У цих історіях можна знайти багато відомих мотивів та образів, таких як пригоди, кохання, мудрість, магія та багато іншого. Кожна історія має свою унікальну атмосферу та мораль, але разом вони утворюють барвисту та фантастичну мозаїку світової літературної спадщини. Таким чином, «Тисяча й одна ніч» є прикладом того, як літературні твори різних культур можуть використовувати загальновідомі сюжети та образи для створення нових творів з унікальною атмосферою та значенням).

2. Контактний – вивчає різноманітні форми взаємодії та контактів між різними літературними творцями, письменниками (досліджує взаємодію між письменниками з різних культур та традицій. Може включати листування, спільні літературні проєкти, взаємні відгуки на твори та інші форми співпраці), школами (вивчає вплив одних літературних шкіл або течій на інші. Це може включати прийняття ідей, методів або стилів іншою школою, а також реакцію на ідеї та твори інших шкіл), течіями (вивчається вплив одних літературних течій або рухів на інші. Наприклад, модернізм може впливати на постмодернізм, реалізм на натуралізм тощо) та літературами (вивчає взаємодію та вплив різних літературних традицій та культур. Може включати вивчення перекладів, адаптацій, взаємних впливів на мовні та культурні аспекти літератури).

Метою компаративного вивчення літератури є підвищення ефективності навчання, усвідомлення єдності літературного процесу, пізнання національної

самобутності вітчизняної літератури. Мета уроку із застосуванням компаративного аналізу – глибше розкрити ідейно-естетичну сутність кожного з порівнюваних творів чи процесів; дати історико-літературне пояснення відповідностей або відмінностей літературних явищ різних письменств; сприяти розумінню духовної єдності, національної своєрідності різних літератур в культурно-історичному розвитку суспільства; розвивати вміння та навички аналізу літературного тексту; вдосконалювати досвід творчої діяльності; формувати ціннісні ставлення; формувати гуманістичний світогляд; спрямувати здобувачів освіти на розуміння творчого характеру взаємовпливу різних культур.

Провідна ідея компаративного аналізу на уроках літератури полягає в тому, щоб сприяти розумінню та оцінці літературних творів через порівняння їх між собою та з різними літературними традиціями. Кілька ключових моментів, які можуть становити основу для провідної ідеї:

1. Розширення культурного розуміння. Компаративний аналіз дозволяє здобувачам освіти поглибити своє розуміння різноманітних культур через вивчення різних літературних традицій. Це допомагає студентам розкрити різноманіття людських досвідів, цінностей та перспектив.
2. Розвиток критичного мислення. Порівняльний аналіз стимулює здобувачів освіти досліджувати схожості та відмінності між різними творами, а також аналізувати їхній вплив та значення. Це розвиває навички критичного мислення та аналізу.
3. Стимулювання творчості. Порівняльний аналіз може надихати здобувачів освіти на створення власних творчих робіт, які поєднують елементи різних літературних традицій або інтерпретують відомі теми та образи з нового ракурсу.
4. Розуміння універсальних тем та проблем. Через порівняльний аналіз здобувачі освіти можуть виявити загальні теми, мотиви та проблеми, які перетинаються між різними літературними традиціями. Це сприяє розумінню та апробації універсальних аспектів людського досвіду.

5. Сприяння міжкультурному розумінню. Компаративний аналіз допомагає здобувачам освіти розуміти та оцінювати культурні відмінності та схожості, що сприяє розвитку міжкультурного розуміння та поваги до різноманітності.

Провідна ідея компаративного аналізу на уроках літератури полягає в сприянні глибшого розуміння, оцінці та апробації літературних творів через порівняння їх між собою та з різними літературними традиціями.

Систематичне використання елементів компаративного аналізу на уроках літератури: підвищує рівень мотивації до вивчення предмету, забезпечує стабільний розвиток полікультурної компетентності здобувачів освіти, сприяє розвитку цілісного сприймання дійсності.

Ефективні методи компаративного аналізу: творче читання; прийоми індивідуального та колективного читання типологічно близьких текстів; проблемні ситуації проблемних пізнавальних завдань; зіставлення твору з його генетичним джерелом; евристичні бесіди; диспут.

Шляхи забезпечення наукового підходу до вивчення предмету літератури в контексті компаративістики: чіткість та розуміння мети обраних зіставлень; спрямування на результат, глибоке осягнення твору, що вивчається; пошуковий характер діяльності; значущість порівняльних аспектів; використання наочності – схем (таблиць), які можуть створюватись протягом освоєння теми; узагальнення результату виконаної роботи.

Алгоритм роботи у підготовці до уроку компаративного аналізу актуалізація необхідних для порівняння знань і опора на вміння та навички, набуті здобувачами освіти на уроках літератури: встановлення зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим; активне залучення таких прийомів мислення здобувачів освіти, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; орієнтація здобувачів освіти на розв'язання проблемних та дослідницьких завдань; урахування вікових можливостей пізнавальної діяльності здобувачів освіти, а також індивідуальних особливостей їхнього читацького сприйняття; оптимальний добір методів, прийомів, видів та форм роботи, які сприяють розвитку розумової діяльності здобувачів освіти і забезпечують емоційне сприйняття ними літературного твору;

систематичне порівняння художніх явищ різнонаціональних літератур, а не епізодичне зіставлення окремих творів.

Орієнтовна схема компаративного аналізу художнього тексту: час написання твору; суспільно-політичні обставини; літературні напрями, школи; менталітет, біографія письменника; психологія художньої творчості; сюжет; тема, ідея, проблематика; жанр; композиція; мовні засоби.

Варіанти компаративного аналізу

Тема дослідження	Досліджувані твори	
Засудження кріпосницького ладу	Петро Гулак-Артемовський «Пан та Собака»	Леонід Глібов «Вовк та Ягня»
	Шарль Перо	Брати Грімм
Поетизація працьовитості та скромності, ідея винагороди за людські частоти та страждання	«Попелюшка»	«Попелюшка»
Добро завжди перемагає зло	«Спляча красуня»	«Шипшинка»
Не варто довіряти незнайомця, не розповідати про своїх рідних	«Червона Шапочка»	«Червона Шапочка»
Віра у власні сили, не здаватися, не опускати руки	«Хлопчик мізинчик»	«Гензель і Гретель»
Гімн природі, чистоті людських взаємин і почуттів; засудження бездуховного життя, обмеженого дрібними потребами й інтересами	Михайло Коцюбинський «Тіні забутих предків»	Леся Українка «Лісова пісня»
Ідея єдності усього живого на Землі	Григорій Тютюнник «Степова казка»	Редьярд Кіплінг «Книга Джунглів»
Любов до рідного краю	Дмитро Павличко	Олена Пчілка

	«Найкраще місце на землі»	«Куликове болото»
Співвідношення світу природи і людини, добро і зло, любов і милосердя	Редьярд Кіплінг «Мауглі»	Євген Гуцало «Лось»
Уславлення сильної особистості здатної за будь-яких умов, обставин залишитись людиною	Редьярд Кіплінг «Якщо...»	Ліна Костенко «Чайка на крижині», Василь Симоненко «Ти знаєш, що ти людина»

Таким чином, компаративний аналіз – цікавий і неординарний метод, без якого на сучасному уроці не обійтись, бо він сприяє приверненню уваги учнів до національних реалій різних народів, відкриває широкі горизонти в процесі навчання та виховання сучасних учнів, сприяє розширенню їхнього кругозору, формуванню цілісного світобачення. Компаративний метод спроможний допомогти учням як у плані духовного самовизначення, так і самоінтегрування в сучасність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будний В. Порівняльне літературознавство : підручник для студ. вищих навч. закл. К. : Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВІД «Академія», 1997. 752 с.
3. Стефанович Т. Спорідненість українських і зарубіжних літературних казок. Дивослово. 2010. №9. С.38-43.

О. О. Сахацька

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ ВИЯВЛЕННЯ МОВИ НЕНАВИСТІ У МЕДІА І ЗАПОБІГАННЯ ЇЇ ПОШИРЕННЮ

Мова ворожнечі зазвичай спрямована проти "інших" у суспільстві. Це проявляється через "іншування" груп меншин, таких як расові, етнічні, релігійні та культурні меншини, жінки та ЛГБТКІ+ спільноти.

У 1997 році Рада Європи видала рекомендацію щодо мови ворожнечі, яка визначає її як "усі форми вираження, які поширюють, підбурюють, заохочують або виправдовують расову ненависть, ксенофобію, антисемітизм або інші форми ненависті, засновані на нетерпимості"[1, с. 5].

Гейтспіч ґрунтується на протиставленні двох концептів: "ми-група" і "вони-група"

"Вони" - це представники чужої спільноти, відмінності з якою всіляко підкреслюються на користь "своїх". Темою обговорення часто стає неблагополуччя, неповноцінність "чужих" і погрози, що йдуть з їхнього боку.

В Інтернеті існує безліч типів медіа та контенту. Мова ворожнечі можна знайти на різних платформах та онлайн-форумах. Як правило, на платформах, відомих більш поблажливими умовами надання послуг, або на тих, які не займаються активною модерацією контенту, мови ворожнечі, швидше за все, буде більше.

Незважаючи на загальну заборону, мова ворожнечі нерідко зустрічається на основних платформах соціальних мереж, таких як Twitter і Facebook. Хоча ці компанії забороняють мову ворожнечі і прагнуть її видаляти, їм не завжди вдається це зробити. Іноді це відбувається тому, що про контент не було повідомлено або він не був виявлений їхнім програмним забезпеченням, призначеним для його пошуку. Іноді це пов'язано з тим, що канали повідомлень платформи заблоковані, і модератори контенту ще не встигли до нього дістатися. Іноді сумнівний контент

є частиною приватної або групової дискусії, яка закрита навіть для модераторів компанії. Іноді контент, про який повідомляють як про мову ворожнечі, не підпадає під визначення забороненого контенту, а іноді модератори приймають помилкові рішення через те, що вони не повністю розуміють політику компанії або не дотримуються її [4, с.13]

Більшість публічної критики щодо мови ворожнечі припадає на основні популярні платформи, але багато молодих людей переходять на новіші онлайн-простори, особливо пов'язані з іграми, прямими трансляціями та платформами для обміну зображеннями.

Мова ворожнечі також може зустрічатися в чатах або на форумах у стилі дошки оголошень, у тому числі відомих так званими "суперечливими висловлюваннями", а також на більш поширених сайтах, де вона може прослизнути під час ігрових сесій, чатів або форумів, які не піддаються постійному модеруванню.

Мова ворожнечі може міститися у відео, карикатурах, малюнках і навіть фотографіях. Платформи на основі зображень і відео також можуть містити контент, що розпалює ненависть. Модерація на них може бути різною: від дотримання та створення правил користувачами до повної відсутності модерації. Дошки оголошень містять контент, створений користувачами, а на деяких форумах дозволений будь-який тип контенту. Дошки оголошень є батьківщиною багатьох мемів та інтернет-містифікацій, які часто можуть містити мову ворожнечі.

Мова ворожнечі також зустрічається на платформах для обміну зображеннями та відео, деякі з яких є надзвичайно відомими та популярними. Більші з них і навіть деякі менші є модерованими форумами, але вони все ще мають проблеми з модерацією контенту через відсутність контексту, пов'язаного із зображеннями. Платформи містять суміш користувацького контенту та реклами. На відміну від Facebook і Twitter, тут часто можна зустріти молодь та інтернет-інфлюенсерів. "[3, с. 45].

Не кожен ненависницький коментар легко помітити, зрозуміти та засудити. Люди, які модерують контент, повинні бути знайомі з незрозумілою мовою, мемами та контекстом коментаря.

Підбурювання до ненависті або насильства є центральним елементом злочинів у всіх країнах. Тому корисно уточнити, що саме можна вважати підбурюванням. Це може бути заклик до когось зробити щось (ви повинні...), заклик до дії (ми повинні...), заохочення (хтось повинен...) або розпалювання дебатів (прокиньтесь...). Заяви, що містять такі фрази, можуть бути кваліфіковані як підбурювання.

Види мови ворожнечі у медіа.

1. Заклики до насильства. Йдеться про заклики у зв'язку з конкретною ситуацією, із зазначенням об'єкта насильства; проголошення насильства допустимим засобом у своїх статтях і повідомленнях, у тому числі й у вигляді прямих закликів до насильства щодо групи.

2. Пряме підбурювання до дискримінації, у тому числі у вигляді загальних гасел.

3. Завуальовані заклики до насильства і дискримінації. Тобто пропаганда “позитивних”, історичних або сучасних, прикладів насильства або дискримінації; вирази на кшталт “добре б зробити з ...”, “давно час ...” і т. п.

4. Створення негативного образу етнічної, релігійної чи певної соціальної групи. У тому числі пов'язане не з конкретними подієвими звинуваченнями, а радше передані ширшими термінами, загальним змістом чи інтонацією тексту або фрагмента тексту.

5. Виправдання історичних випадків насильства і дискримінації.

Йдеться про вирази на кшталт “турки різали вірмен в 1915 році в порядку самооборони”.

6. Публікації та висловлювання, які піддають сумніву загальновизнані історичні факти насильства і дискримінації.

Наприклад, заперечення Голокосту чи твердження, що “кримських татар вислали за те, що вони стали на бік Гітлера”.

7. Твердження про неповноцінність (нестачу культурності, інтелектуальних здібностей, нездатність до творчої праці) тієї чи іншої етнічної чи релігійної, або певної соціальної, групи як такої.

На кшталт “вони придатні тільки для підмітання вулиць”.

8. Твердження про історичні злочини тієї чи іншої етнічної чи релігійної групи як такої.

На кшталт “вони завжди вдавалися лише до насильства”, “вони завжди змовлялися проти нас”.

9. Твердження про кримінальність тієї чи іншої етнічної або релігійної групи.

Наприклад, чеченців у повідомленнях українських ЗМІ про збройний конфлікт на Донбасі називали “чеченськими вбивцями, посланими Кадировим” (Кореспондент, 02.06.2014).

10. Твердження про моральні недоліки тієї чи іншої етнічної або релігійної групи.

Наприклад, “євреї – користолюбні”, “роми – брехуни”.

12. Звинувачення в негативному впливі тієї чи іншої етнічної, релігійної або певної соціальної групи на суспільство чи державу.

“Спочатку чорношкірі та арабські кав’ярні, потім вулиці та мікрорайони. Асиміляція, від якої не втечеш. Але в асиміляції щось (хтось) домінує. У нашому випадку це будемо не ми”, – написало у березні 2015 року івано-франківське видання “Стик”.

13. Згадка певної групи або її представників в принизливому або образливому контексті. У тому числі у кримінальній хроніці або просто при згадці етноніма [2, с.5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Боротьба з мовою ворожнечі / Рада Європи. Страсбург : [Рада Європи], 2022. 49 с.
2. Дорош М. Мова ворожнечі – нові прояви та наслідки. *Детектор медіа*. URL: <https://ms.detector.media/zakonodavstvo/post/12829/2015-03-17-mova-vorozhnechi-novi-proyavy-ta-naslidky/> (дата звернення: 20.04.2024).

3. Загальнополітична рекомендація ЄКРН № 15 : Протидія мові ворожнечі : ухвал. 8 груд. 2015 р. / Європ. коміс. проти расизму та нетерпимості, Рада Європи. Страсбург : [Б. в.], 2016. 69 с.
4. Мова ворожнечі та ЗМІ : міжнар. стандарти та підходи / ред. та упоряд. : О. Бондаренко, М. Буткевич, І. Федорович. Київ : [Б.в.], 2015. 64 с.
5. Печончик Т. Чому мова ворожнечі потрапляє у ЗМІ і як цьому запобігти?. *ZMINA*. URL: https://zmina.info/articles/chomu_mova_vorozhnechi_potrapljaie_u_zmi_i_jiak_comu_zapobigti-2/ (дата звернення: 20.04.2024).

К. О. Сидоренко, Ю.

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

НЕСТАНДАРТНИЙ УРОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

На сучасному етапі розвитку освітньої системи важливим завданням є підвищення якості навчання для старшокласників і підготовка їх до дорослого життя, адже попит європейського ринку праці ставить нові вимоги до володіння іноземними мовами. Впровадження нового змісту освіти сприяє підвищенню рівня теоретичних знань з іноземної мови у старшокласників та розвитку їх мовленнєвих навичок. Таким чином, в умовах сучасності вдосконалення традиційних форм організації навчання, таких як урок, відіграє ключову роль в освітньому процесі профільної середньої освіти.

Одним із кроків підвищення ефективності освітнього процесу є впровадження нестандартних уроків. Досвід вчителів у закладах загальної середньої освіти та дослідження педагогів-новаторів показали, що нестандартні уроки викликають зацікавленість учнів та підвищують їх мотивацію до вивчення іноземної мови.

Метою нашої публікації є висвітлити роль нестандартного уроку англійської мови у формуванні навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури з тематики дослідження свідчить про те, що окресленою тематикою цікавились як зарубіжні J. Arnold, J. Hadfield, L. Meddings, S. Mercer, T. Farrell так і сучасні українські науковці С. Гончаренко, Т. Гусак, І. Зайченко, Г. Мешко, В. Онищук та інші. Проте вважаємо, що не всі аспекти даної проблеми є досліджені в повному обсязі.

В сучасних умовах підвищення активізації освітнього процесу старшокласників є важливим чинником успішного оволодіння знань, і нестандартний урок англійської мови відіграє ключову роль у цьому. Він

допомагає підвищити ефективність освітнього процесу, стимулює інтерес учнів до нового матеріалу, розвиває їх творчі здібності та комунікативні навички. Нестандартний урок у профільній середній освіті передбачає використання різноманітних методів, технік та інтерактивних засобів навчання, що сприяють більшій увазі, зацікавленості та активності учнів. Його важливість підтверджується конструктивними дискусіями щодо його сутності, освітніх функцій і цінності для навчання, виховання та розвитку старшокласників.

Існує кілька поглядів на те, що являє собою нестандартний урок. Зокрема, О. Антипова, В. Паламарчук та Д. Рум'янцев визначають сутність нестандартного уроку як структурування змісту і форми, яке б викликало інтерес учнів та сприяло їхньому оптимальному розвитку та вихованню [1, с. 65-67]. На думку Л. Лухтай, нестандартний урок – це урок, який відхиляється від традиційних дидактичних уявлень, де вчитель не дотримується стандартних етапів навчального процесу та видів роботи [2, с. 31-35]. Е. Печерська розглядає особливість нестандартного уроку у викладанні матеріалу в формі, яка сприяє виникненню різних емоцій та асоціацій у учнів, що стимулює позитивну мотивацію до навчання [6, с. 62-65]. Дослідники О. Митник і В. Шпак підкреслюють, що нестандартний урок виникає завдяки новаторській педагогічній теорії, уважному аналізу педагогічної практики, передбаченню вчителя та відсутності стереотипів у педагогічних методиках [3, с. 11-23]. В цілому, наукова спільнота визнає нестандартний урок як важливий засіб активізації навчальної діяльності учнів та стимулювання їхнього навчання.

Назви нестандартних уроків англійської мови у профільній середній освіті вказують на їх цілі, завдання і методику проведення. Серед найбільш поширених видів таких уроків можна виокремити наступні: урок-круглий стіл, урок-семінар, урок-конференція, урок-дискусія, квест-урок, урок-вікторина, урок-екскурсія, комп'ютерний урок, інтегрований (міжпредметний) урок, урок-рольова гра, театралізований урок, урок, який проводять самі учні, урок із груповою формою роботи та інші.

Ми виділяємо наступні нестандартні методи, які на нашу думку, є найбільш доцільними для активізації навчальної діяльності на уроках англійської мови:

1. Використання комп'ютера (інформаційних технологій навчання), які сприяють активізації аудіовізуального сприйняття та засвоєння матеріалу. Презентації в режимі Powerpoint з аудіосупроводом зацікавлюють насамперед нестандартністю представлення матеріалу, розвивають творчу уяву та мовну здогадку, тренують пам'ять. Старшокласники мають змогу самі створювати логічні зв'язки та розвивати асоціативне мислення.

2. Методи колективного обговорення, з яких ми виділимо наступні: "мікрофон", "незакінчені речення", метод "навчаючись учусь", "круглий стіл". Ці методи поєднують елементи рольової гри та дискусії, дають змогу ґрунтовно обговорити проблему, випробувавши себе в різних ролях, а також взяти активну участь у передачі своїх знань іншим.

3. Рольова ділова гра, що надає максимальної свободи інтелектуальній діяльності, котра обмежується лише визначеними правилами гри. Розігрування конкретної ситуації за ролями допомагає старшокласникам виробити власне ставлення до неї, сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, вміння знаходити й розглядати альтернативні можливості дій тощо.

4. Метод аналізу конкретних ситуацій (case study) - це метод навчання, при якому старшокласники та викладачі обговорюють ділові та проблемні ситуації. Ситуаційні завдання не мають стандартних рішень і вимагають творчого підходу для їх вирішення. Цей метод сприяє поглибленому розумінню практичних ситуацій у повсякденному та діловому житті. Обговорення "кейсів" в групах допомагає знайти вихід із складних ситуацій.

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури щодо нестандартних уроків у формуванні навчально-пізнавальної діяльності старшокласників дозволив зробити висновок, що нестандартний урок англійської мови є ефективним засобом активізації навчальної діяльності учнів. Він сприяє не лише засвоєнню мовного матеріалу, а й розвитку ключових навичок, необхідних для успішної адаптації в сучасному суспільстві. Він відрізняється від традиційних уроків своєю неординарністю та креативним підходом до викладання матеріалу та передбачає використання різноманітних методів, технік та інтерактивних засобів навчання, що

сприяють більшій увазі, зацікавленості та активності учнів. Наприклад, це може бути використання мультимедійних презентацій, застосування рольових ігор, обговорення актуальних тем або взаємне навчання у формі групової роботи, що потребує, на нашу думку, детальнішого розгляду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова О. Й., Рум'янцева Д. І., Паламарчук В. Ф. У пошуках нестандартного уроку. *Рідна школа*. 2009. № 1. С. 65-67.
2. Лухтай Л. К. Нестандартний урок. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 31-35.
3. Митник О. Я., Шпак В. М. Народження нестандартного уроку. *Початкова школа*. 1997. № 12. С. 11-23.
4. Нос Л. С., Хома М. А. Нестандартні уроки з англійської мови в новій українській школі. *Молодий вчений*. 2020. № 10. С. 420-424. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-86> (дата звернення: 18.04.2024)
5. Пастернак Т. А. Активні методи навчання іноземним мовам у немовних вищих навчальних закладах. *Нові технології навчання: Науково-методичний збірник*. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. 2008. № 53. С. 81-83.
6. Печерська Е. П. Уроки різні та незвичайні. *Рідна школа*. 2015. № 4. С. 62-65.

Є. М. Топалов

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Подкасти є важливим інструментом для розвитку вмінь аудіювання, та відкриває нові горизонти в аудіюванні. Вони збагачують навчання актуальними матеріалами та стимулюють занурення у мовне середовище, роблячи вивчення іноземної мови більш цікавим.

Перші згадування терміну «подкаст» з'явилися ще у 2004 році в публікації видання The Guardian, яка мала назву «Audible revolution». У статті розповідається про події початку 2000-х років, що привели до появи сучасної форми аматорського радіомовлення. Зі зростанням популярності MP3-плеєрів, особливо iPod від Apple, легкодоступних програм для створення аудіо та розвитком веб блогів, були створені умови для вибуху авторського аудіоконтенту. [2]. Саме тому термін «подкаст» (англ. podcast) походить від комбінації назви пристрою iPod та англійського слова broadcast, згідно з тлумаченням Merriam-Webster Dictionary [3]. Отже, подкаст являє собою цифровий матеріал, доступний у вигляді аудіо чи відео, який розповсюджується через інтернет. Його формат може варіюватися від аудіоспектаклів і лекцій до інтерв'ю та радіопрограм.

Популярність подкастів може бути обумовлена їх високою зручністю для слухачів та можливістю заощадження часу, адже подкасти не вимагають повної уваги чи використання спеціалізованого обладнання. Люди можуть прослуховувати подкасти у будь-якому місці, паралельно займаючись іншими справами. Таким чином, подкаст втілює потреби сучасності, де важлива мобільність і здатність виконувати кілька завдань одночасно.

Завдяки подкастам, вивчення англійської мови стає не лише гнучкішим, але й більш доступним. Також, подкасти дають можливість зануритися у мовне середовище без потреби фізичного перебування в англomовній країні. Вони

дозволяють слухачам знайомитися з різними діалектами та акцентами, що є неоціненним досвідом при вивченні мови. Варіативність тем і форматів подкастів сприяє підтримці високої зацікавленості й мотивації, адже кожен може знайти щось цікаве для себе, відповідно до своїх інтересів і потреб у навчанні.

Враховуючи особливості подкастингу, можемо виділити його дидактичні можливості. Подкасти пропонують молоді можливість зануритись в актуальні, різнопланові й автентичні тексти на різноманітні теми, що привертають їхню увагу. Подкастинг, як технологія, охоплює широкий спектр жанрів і категорій, що надає можливості для вирішення складних завдань у навчанні не тільки аудіюванню, а й усному та писемному мовленню, а також розвитку мовних навичок. Однією з ключових особливостей подкастів є їхня мобільність, оскільки вони доступні на різноманітних пристроях. Таким чином, подкаст як носій інформації має багато переваг, які можуть зробити навчальний процес більш захоплюючим та продуктивним, а також сприяти виконанню комплексних завдань з вивчення іноземних мов [1, с. 136].

Отже, застосування англомовних аудіо та відео подкастів може відігравати ключову роль у розвитку вмінь аудіювання учнів старшої школи. Подкасти надають доступ до реального мовного середовища, де викладаються різні сучасні теми, що відповідають поточним трендам та інтересам молоді. Це сприяє не лише ознайомленню з актуальними виразами та словосполученнями, а й забезпечує практичні знання, які старшокласники можуть застосовувати в повсякденному житті та при спілкуванні англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буранова А. Використання подкастів на заняттях німецької мови під час навчання аудіювання. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Дрогобич*: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 38. Том 1. С.134-140. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-20>
2. Hammersley B. Why online radio is booming. the Guardian. URL:

[https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia.](https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia)

3. Merriam-Webster Dictionary URL: [https://www.merriam-webster.com/dictionary/podcast.](https://www.merriam-webster.com/dictionary/podcast)

В. Г. Тарасенко

Комунальний заклад загальної

середньої освіти

«Балабинська гімназія «Престиж»

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ НА УРОКАХ ТА ЗА ЇХ МЕЖАМИ

Сучасний світ вимагає від людини не лише знань, але й вміння ефективно спілкуватися. Комунікативні навички стають ключовим елементом успішної адаптації індивідуума в суспільстві, де зростає значення міжособистісного спілкування та взаєморозуміння. Одним з ефективних інструментів формування цих навичок у сучасних учнів є застосування сторітелінгу – мистецтва складання та розповіді історій.

Створення та сприйняття історій є вбудованим у природу людини від самого початку розвитку цивілізації. За допомогою сторітелінгу можна передати значення, переказати досвід, відобразити емоції та ідеї. Використання цього інструменту в навчанні дозволяє створити зацікавленість та залучення учнів до навчального процесу, а також розвивати їхні комунікативні навички.

Українська мова – це не лише засіб спілкування, але й складний механізм, який відображає культурну спадщину та ідентичність нації. Для ефективного вивчення української мови та розвитку комунікативних навичок учнів сторітелінг може бути використаний як потужний педагогічний інструмент. Використання сторітелінгу може бути надзвичайно корисним для підвищення мотивації учнів до вивчення української мови та літератури, поглиблення їх розуміння лінгвістичних структур та збагачення словникового запасу. Під час розповіді або аналізу історій учні розвивають навички аудіювання, мовлення, читання, письма, а також вміння аналізувати та висловлювати власні думки.

Казки та легенди є не тільки цікавими історіями, але й цінним джерелом лінгвістичних та культурних знань. На уроках української мови можна використовувати текстові матеріали на основі українських казок, легенд,

оповідань або віршів для вивчення мовленнєвих та літературних аспектів української мови. Учні аналізують граматичну будову речень, вивчають нові лексичні одиниці та вдосконалюють свої навички читання та розуміння тексту. Сторітелінг також можна поєднувати з різними мовними іграми, такими як «Слово за слово», «Зайвий персонаж», «Історія з одним словом», де учні мають додавати слова до історії по черзі, або «створювати розповідь на ходу», де кожен учень додає свій власний епізод до загальної історії.

Учитель може використовувати складання та розповідь історій як засіб для обговорення моральних та етичних питань. Така робота допомагає учням розвивати свідомість та критичне мислення, а також вчить їх розуміти важливість етичних норм у суспільному житті. Під час вивчення розділу «Частини мови» можна запропонувати школярам створення історій за допомогою заданих частин мови (іменники, дієслова, прикметники тощо). Учні повинні скласти власну розповідь, використовуючи всі надані слова, що вимагає від них творчого мислення та розуміння мовленнєвих норм і правил.

Метод сторітелінгу можна використовувати для організації роботи у групах. Кожній групі пропонується початок розповіді і школярі повинні доповнити історію, використовуючи виучувані частини мови, та розповісти свою версію розповіді перед класом.

Крім того, на уроках української мови можна створювати ігрові ситуації, в яких учні повинні показати знання мовних правил, щоб виграти або розв'язати завдання. Наприклад, вправа-гра «Створи речення» формує в школярів уміння використовувати задану частину мови для утворення речення. Вправа «Магічне слово» розвиває словниковий запас школярів, формуючи уміння складати історії з обраним словом.

Для заохочення учнів до читання на уроках української літератури метод сторітелінгу є дуже доречним і дієвим. Донесення навчальної інформації, необхідної для запам'ятовування, відбувається за допомогою захоплюючих емоційних історій в картинках. Такий спосіб подачі матеріалу покликаний зацікавити учнів твором, активізувати їх увагу, пам'ять, мислення, розвивати

мовлення, більш повно уявити події, описані в літературному творі, аналізувати й зіставляти важливі факти, продумувати структуру публічного виступу. А візуалізація сприяє тому, що учні краще запам'ятають літературний твір і конкретні моменти з нього. Адже тепер в уяві закріпиться стійка асоціація: літературний твір – візуалізація матеріалу – цікава подача – зрозумілий висновок. Навчальний матеріал і герої твору ніби оживають і набувають чітко окреслених рис, а це в свою чергу сприяє кращому запам'ятовуванню й мотивує школярів до творчого пошуку.

За способом подачі матеріалу з художнього твору сторітелінг буває таких видів:

- шлях героя (мономіф);
- гора;
- спарклайн;
- почати з середини (з кінця);
- об'єднання історій;
- фальстарт.

Найлегший і найзрозуміліший учням вид сторітелінгу – це шлях героя (мономіф). Він має такий шаблон (будову):

- в... (місце);
- жив-був... (опис героя);
- одного разу... (щось відбувається, початок історії);
- і ось... (що далі робить герой, чого хоче досягти);
- але... (з'являється проблема);
- тоді... (як герой її вирішує);
- далі... (розв'язок проблеми або подальші дії);
- і ось... (результат).

Приклад:

Також ефективним є спарклайн, наприклад тоді, коли треба порівняти життєвий шлях двох героїв твору: позитивного і негативного.

Шаблон спарклайну:

- в... (місце);
- жили-були... (опис двох героїв);
- перший був... (характеристика позитивного героя);
- а другий ... (характеристика негативного героя);
- одного разу... (щось відбувається у героїв);
- перший... (що робить позитивний герой);
- другий же... (що робить негативний герой);
- врешті-решт (досягнення позитивного у порівнянні з негативним);
- отже...(висновок).

До всіх інших видів сторітелінгу теж є шаблони, за якими можна легко й послідовно будувати розповідь. Наявність таких шаблонів сприяє тому, що учень може розповісти не тільки про одного героя художнього твору, а й співставити (порівняти) двох персонажів. Таким чином, залучення самих школярів до створення сторітелінгу спонукає їх до читання художнього твору.

Однак вплив сторітелінгу на комунікативні навички учнів не обмежується лише межами шкільних стін та навчальних занять. Вміння ефективно розповідати історії є корисним в усіх аспектах життя, від взаємодії з друзями та родиною до професійного спілкування. Формування комунікативних вмінь за допомогою сторітелінгу поза уроками може стати цікавою та ефективною стратегією розвитку не лише у дітей, але й у дорослих. Використання сторітелінгу у позашкільний час допомагає покращити навички спілкування, розвинути уяву та креативність, а також поглибити розуміння національної культури та життя суспільства. Поза уроками сторітелінг сприяє розвитку емпатії, творчості та критичного мислення. Вміння ефективно висловлювати свої думки та ідеї стає ключовим у багатьох сферах життя, від публічних виступів до підготовки до співбесіди на роботу.

Вчитель може організовувати майстер-класи зі сторітелінгу, де школярі 9-11 класів можуть вивчати та вдосконалювати техніки сторітелінгу та вправлятися в ораторському мистецтві. Така робота допомагає школярам якісно засвоїти різноманітні методи розповіді історій та покращує їхні навички комунікації.

Можна запропонувати учням створення навчальних проєктів, які сприяють розвитку творчості через сторітелінг, таких як написання власних казок, складання історій або створення аудіо- або відео-історій. Це дозволяє учасникам висловити свої ідеї та почуття через розповіді, а також розвиває їхню уяву та креативність.

Участь у фестивалях та різноманітних мовно-літературних конкурсах дозволяє учням продемонструвати свої мовленнєві вміння перед широкою аудиторією та отримати відгуки. Творча робота стимулює учнів до покращення їхніх навичок та збільшення впевненості у своїй комунікації.

Загалом, використання сторітелінгу поза уроками дозволяє розширити можливості для розвитку комунікативних вмінь, стимулюючи школярів до вивчення та практичного вдосконалення мовлення через цікавий та захоплюючий спосіб.

Таким чином, сторітелінг є потужним інструментом для формування комунікативних навичок учнів, що позитивно впливає не лише на навчальний процес, але і на їхнє подальше життя. Використання методу сторітелінгу на уроках словесності сприяє активному вивченню мови та засвоєнню правил синтаксису та граматики, розвитку комунікативних навичок, творчості та емпатії серед учнів. Сторітелінг є ефективним інструментом позашкільної роботи, оскільки він сприяє розвитку в учнів навичок комунікації та творчого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко Л. Сучасні технології використання сторітелінгу в навчанні мов. *Мовознавство*. 2018. №2. С. 48-51.
2. Меркулова Ю. Сторітелінг – ефективний метод навчання на виховання. *Соціальний педагог (Шкільний світ)*. 2016. №12. С. 4-6.
3. Ніколенко О. Storytelling як освітня технологія вивчення зарубіжної літератури. *Всесвітня література в школах України*. 2018. № 3. С. 2-5.
4. Райнберг І., Малиновська І. Використання сторітелінгу як засобу розвитку комунікативних навичок учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. №3-4. С. 54-58.

В. Харченко

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний світ – це світ інформації, яка швидко збільшується і за рахунок цього постійно застаріває. Сучасним світом керує сучасне інформаційне суспільство, яке висуває нові вимоги перед освітою. Однією із цих вимог є підготовка таких людей, які можуть приймати критичні рішення, знаходити свій шлях у новому оточенні, які достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності. Отже, розвиток критичного мислення є актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку держави, у період формування демократичних цінностей та інтенсивних соціальних змін.

Тому очевидно є життєва необхідність розвитку критичного мислення у вітчизняній освітній системі. Відповідно до загального суспільного прогресу, освіта також вимагає прогресивних підходів. Через те, що освітні пріоритети зміщуються з кількості засвоєної інформації та вміння нею оперувати та використовувати у реальному житті, роль критичного мислення у процесі шкільної освіти зростає. Відповідно до цього, більшість педагогів прагне змінити практику власної роботи, щоб сприяти активному навчанню дітей та розвитку в них критичного мислення [1].

Дослідження проблеми розвитку критичного мислення привертає увагу багатьох науковців. Так, теоретичні положення технології розвитку критичного мислення розглянуто в роботах відомих зарубіжних учених М.Лімпана, А. Кроуфорда, С. Метьюза, Р. Стернберга, Д.Дьюї, які характеризують процес оволодіння критичним мисленням як набуття компетентності і її реалізації з урахуванням системи вищих індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів.

Достатньо широко розглядає підходи до розв'язання зазначеної проблеми засновник Інституту Критичного мислення Метью Ліпман, визначаючи критичне

мислення як наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження: маємо ми його сприйняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Останнім часом проблема розвитку критичного мислення перебуває в центрі уваги і вітчизняних педагогів. Дослідження цього питання можна знайти в працях Тягла О., Кременя В. та інших.

Вітчизняні дослідники визначають наступні особливості цього феномену, як: пошук нестандартних способів розв'язання суперечностей, відкритість до нових ідей, активізація розумової діяльності тощо. На думку О.Тягла, здатність людини критично мислити забезпечує систематичне вдосконалення процесу і результатів розумової діяльності на основі критичного аналізу, розуміння та оцінки. Учений трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань [2, с.194].

Метою нашої статті є дослідження особливостей розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови. При визначенні основних шляхів формування критичного мислення ми керуємося основними положеннями прийнятого у вересні 2017 року закон «Про освіту», який започатковує реформу освіти в Україні. У концепції проекту Закону закладено ключові компетентності й наскрізні вміння, якими має володіти учень після закінчення школи. У програмах для загальноосвітніх навчальних закладів з іноземної мови зазначено: «... критерієм оцінки навчальної діяльності учнів убачають не стільки обсяг матеріалу, що залишився в пам'яті, скільки вміння його аналізувати, узагальнювати, активно використовувати в нестандартній ситуації, вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу». Серед спеціальних умінь і навичок учнів з іноземної мови, програма передбачає в старшій школі розвиток уміння аналізувати й критично оцінювати автентичні навчальні матеріали.

Виходячи з вимог програми для загальноосвітніх навчальних закладів, вважаємо за доцільне застосування прийомів критичного мислення в навчальному процесі. Організація навчально-пізнавальної діяльності школярів на основі

критичного мислення, зокрема, й під час вивчення іноземної мови, розглядається сьогодні як важливий дидактичний напрям, у якому домінують пошук чіткої постановки питання, обґрунтування, формулювання, твердження; прагнення до максимально важливої для даного предмета точності; використання надійних джерел та посилання на них; дотримання основної теми, цілісний розгляд ситуації; утримання в полі уваги вихідного завдання; вплив сприйняття й розуміння чужих почуттів, схильність до застосування навичок критичного мислення у житті.

Відповідно до ролі та місця критичного мислення у шкільній освіті, ця методика має на меті забезпечувати певні умови: 1) пропонувати проблемні задачі та способи вирішення; 2) організовувати діалог у процесі розв'язування проблемних задач; 3) надавати учневі право на помилку та створювати ситуації виправлення помилок; 4) передбачати письмове викладення розмірковувань учнів з подальшою рефлексією. Необхідно зазначити, що у процесі опрацювання іншомовних матеріалів на уроках іноземної мови, для підвищення якості навчання та формування критичного мислення, як правило, використовуються прийоми та стратегії з урахуванням триступеневої методики: «актуалізація – усвідомлення – рефлексія». Відповідно до праць Чарльза Темпла, Скотта Уолтера та Кертіс Мередіт, Д. Кластером було запроваджено найбільш конкретизовану та змістовну класифікацію етапів формування критичного мислення, яка є широкоживаною в загальноосвітніх закладах [2, с.14].

Першим етапом є – актуалізація, під час цього етапу найкраще використовувати прийом «мозкова атака», яка вимагає від учнів перегляду наявних знань з даної теми, постановки цілей, мети тощо. На уроках іноземної мови «мозкова атака» може проводитись в індивідуальному, парному або ж груповому режимі. Головним принципом стратегії є те, що вчителем повинні прийматись як правильні, так і не правильні відповіді.

Роль вчителя на етапі актуалізації – спрямовувати роботу учнів, виявляти їхні думки та прислухатись до викладених ідей. Наступним кроком у формуванні критичного мислення на уроках іноземної мови є – осмислення. Цей етап характеризується більш складною структурою та складнішими завданнями для

виконання, вона займає основну частину уроку. Саме тут, учні переходять до безпосереднього ознайомлення з інформацією та її обробки. Такі технології критичного мислення, як аналіз, оцінювання, зіставлення, можуть бути використані на уроці і в свою чергу допомагають оптимізувати розвиток діалогічної компетентності учнів.

Заключним етапом є – рефлексія, яка базується на обговоренні поданої теми. Одночасно, учні мають можливість оцінити власні погляди, звички та порівняти їх з поглядами інших учнів. На цьому етапі може бути використаний прийом мікродіалогу, у такому випадку діти мають дотримуватись відповідної структури: встановлення контакту – висловлення власних думок – завершення контакту [2, с. 285]. Останнім часом досліджена структура «актуалізація – усвідомлення – рефлексія» допомагає покращити роботу на уроці та в позаурочний час, вона організовує самостійну роботу учнів, підсилює їх активність до вивчення іноземної мови.

Використовуючи технологію критичного мислення на уроках іноземної мови, учні матимуть змогу ширше застосовувати усне та писемне мовлення, тобто активізують навички говоріння та письма, тому метою розвитку навичок критичного мислення є надання дітям змоги вільно включатись в обговорення проблеми, швидке знаходження рішень. Учителі застосовують різні вправи та завдання для розвитку критичного мислення дітей на різних уроках і урок іноземної мови не є виключенням.

У наш час дуже важливо розвивати критичне мислення у дітей - щоб дитина стала отримувати задоволення від вивченого матеріалу, навчилася його аналізувати і робити самостійні висновки, щоб навчилися ставити розумні запитання і творчо знаходити на них відповіді. Важливо відзначити, що технологія розвитку критичного мислення допомагає учням самостійно визначати напрям у вивченні теми і самостійно вирішувати проблеми, тобто «мислити по-справжньому» [2]. Не виникає жодних сумнівів, що критичне мислення повинно займати одне з провідних місць у шкільній освіті, тому що ця технологія насамперед допомагає формуванню пізнавальної потреби в учнів, яка спрямовує

особистість на сприйняття та усвідомлення мети діяльності. Відповідно до цього формує позитивні цінності, навички та вміння, навчає самостійності та організованості.

Необхідно зазначити, що застосування методів критичного мислення в шкільній освіті має поки що епізодичний характер. Причин такої ситуації декілька. По-перше, єдиного розуміння, що таке критичне мислення серед науковців, поки що немає, і дискусії навколо цього питання не припиняються. По-друге, недостатня кількість методичної літератури. До сьогодні найбільш ґрунтовними були й залишаються роботи американських авторів. Щоб підготувати молодь до реалій сучасного життя, прийоми технології критичного мислення необхідно застосовувати як у навчальному, так і у виховному процесах. Це допоможе учням швидше орієнтуватись у новому матеріалі (за час навчання у школі) та новій інформації (у дорослому житті); розвиватиме навички і вміння аналізувати події, орієнтуватись у різних ситуаціях, дозволить швидко і правильно приймати ті чи інші рішення, припускатися менше помилок, бо люди вмітимуть аналізувати дії і події [2, с. 92].

Отже, використання на уроках стратегії критичного мислення надасть можливість сформувати гармонійно розвинуту, конкурентоспроможну особистість, яка набуватиме умінь і навички потрібні в подальшому житті. Технологія формування критичного мислення школярів у процесі вивчення іноземної передбачає формування пізнавального інтересу шляхом розвитку внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання, підтримку пізнавальної активності учнів, спонукання їх до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичних суджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освіта в Україні. Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти: м. Київ, 12 жовт. 2001р./ Редкол.: В. Кремень. К.: Освіта України, 2001. 14 с.
2. Тягло А. В. Критичне мислення, проблема світової освіти XXI століття / Тягло А. В., Воропай Т. С. Х. : Ін-т внутр. справ, 2009. 285 с.

3. Benjamin S. Bloom. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition 1st Edition/ Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl. L.: Longman, 1st Edition, 2001. 243 p.

T., N.

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

PREDICTION IN THE ENGLISH CLASSROOM

Teachers of English are in constant search of more and more effective methods to activate and motivate their students. Experience shows that students demonstrate better progress if they are involved into the process of learning, feel the part of story under consideration and are stimulated to express their thoughts and opinions. A great number of innovative techniques are rather helpful to develop not only the learners' grammar and vocabulary competences, but also to improve their listening and reading comprehension as well as speaking skills. It's worth mentioning brain-storming, chunking, mind-mapping, story-telling and many other methods among which the special attention should be paid to *prediction* as a means of attracting learners' attention and active participation in the English classroom.

In any language it's natural while hearing or reading something in real life to constantly anticipate what is going to come up next. Without paying attention to it the person unconsciously is trying to predict what is going to happen next in any piece of listening or reading. It doesn't depend on whether the language is native or the one the person learns, such phenomenon as *prediction* is a key mechanism by which we actually accept information.

Prediction is an activity learners carry out before reading or listening to a text, where they predict what they are going to hear or read [4]. The typical instructions for pre-listening or pre-reading activities in the class are:

- to read the title and to guess what the text is about or what is going to happen in the story (in general);
- to listen to/ read the text and say if the main character did something one way or another;
- to choose the sentence (out of three or four suggested) that summarizes the story best;

– to indicate the main idea of what the story is about, etc.

These and many other examples create a hint or a so-called "hook" to catch the learners' interest, to make them predict the possible variants of the upcoming information. A teacher should encourage his students to give as many predictions as possible (the more the better). Reflecting on the ideas and making their predictions give them a reason to listen or read, as they confirm or reject their predictions [4]. In case somebody appears to guess, he feels he is bright, clever and successful in his progress. Subsequently, he is active to participate in such types of activities and becomes involved in the process. If the predictions are not met, students start being more accurate to facts and details in order to succeed next time. That develops critical thinking skills along with grammar, vocabulary and other aspects of mastering the language [2].

To realize the proper purposes of teaching it is possible to get students make predictions in different moments of the lesson, focusing on this kind of activity or fleeting to some further tasks. Depending on the studying material, the teacher may introduce the grammar construction and practice it repeatedly under the suggested context. It is also possible to concentrate on the topical vocabulary in predicting the upcoming plot. If asked about possible development of the plot in the text about sports students will make their predictions using vocabulary of this topic.

A teacher may find it effective even to ask students to predict each step of the story breaking it into parts and anticipating every next part with a question. For example, a story "It was a Cold, Dark Night" from the English File textbook [3] is aimed at practicing past simple and past continuous and may be practiced in such a subsequence: first, the teacher asks students to predict what the story is going to be about, then students read the first extract of the text about Vanessa who was driving out of the town on a cold dark evening in November. Having read the first passage of the text the students face the question about the upcoming extract "Where do you think she was going?"

IT WAS A COLD, DARK NIGHT

It was a cold dark evening in November. It was six o'clock and people were going home from work. Vanessa was driving out of the town. She was in a hurry, but she wasn't going home. She stopped to buy a bottle of wine, and then got back into the car and

continued driving.

Where do you think she was going?

Students suggest their ideas, it is recommended to give as many possible predictions as possible. Usually students suppose that she was going to her parents, to her friend(s), to her boss, to the dog shelter, wherever they can imagine; they take into account the fact that she bought a bottle of wine. Developing the variants, they "switch on" their imagination, become excited and get involved into the process. It is most likely that some of the students turn out to guess the correct answer and that motivates them and the rest of the group to continue making predictions that way.

She was driving to her friend's house to have dinner. Her friend's name was Martin. He was a farmer and he lived in the country. Vanessa was listening to the radio. She began to relax after a hard day at work. She was driving past some trees when suddenly she hit something in the road. She stopped and got out of the car.

What do you think she saw?

Students encounter the provoking question, stop reading and start brain-storming to create the ideas of the possible variants of developing the story. The teacher ensures that the grammar constructions were followed correctly. The next extract is introduced and students eagerly read it to see if their predictions are met.

There was a dog lying in the road. It was dead. Vanessa moved the dog to the side of the road and then continued her journey. Suddenly she saw in the mirror that there was a black car behind her. When she turned right the car turned right and when she turned left the car turned left too. It was following her!

Why was the van following her?

Vanessa was sure that the driver of the car was following her because the dead dog was his, and he was angry. Now he was flashing his lights.

What do you think Vanessa did?

Vanessa drove faster but the car drove faster too. Suddenly the seven o'clock news started on the radio. It said: The police are looking for a murderer who escaped from prison last night. Be careful! He is very dangerous.

How do you think Vanessa felt now? Why?

Vanessa felt very afraid. Now she was sure that the man in the car was the murderer! She drove faster. Martin's farm was very near now but the black car was right behind her! At last she arrived at Martin's farm. She got out of the car and ran up to the door. She rang the doorbell. 'Martin! Help, help!' she shouted.

Where do you think Martin was?

Martin was in the kitchen making the dinner when the doorbell rang. He heard Vanessa shouting, so he ran to get his shotgun. He opened the door. At that moment the black car stopped next to Vanessa's car. A tall man got out.

Who do you think the man was?

'That man is the murderer who escaped from prison last night,' Vanessa shouted. 'He's going to kill us.?' 'No, no!' said the tall man. 'I'm not the murderer. The murderer is in there, in the back of your car'.'

When did the murderer get into Vanessa's car?

'I was driving behind you,' the tall man said, and I saw you stop when you hit the dog. There was a man behind a tree. I saw him get in your car. I recognized him from the newspaper. He's the murderer who escaped from prison last night. That's why I was following you.' Martin ran to the car with his shotgun. He opened the back door. There was a man on the floor. 'OK,' said Martin, 'come out, with your hands up.

Following the same mode of dealing with the text gives a suitable context for expressing past continuous and past simple actions. Students forget about boring exercising, they are active, involved and excited.

Some of the texts in the mentioned textbook are organized in such a way that students start reading the beginning of the story which is followed by listening to continuation of it. For a progressive and creative group there may be suggested an open question, for example, "What do you think happened next?" Students make up their own endings of the story and thus develop their writing skills. In such a way the interaction and continuity of the process of studying is realized.

So, integrating a method of prediction into English classroom gives an opportunity to improve foreign language learners' competence, keep them active and improve their motivation. Prediction is a valuable stage in listening and reading activities. It also creates

a basis for developing soft skills, critical and creative thinking and working in a team. Both teachers and students evaluate the advantages of implementing prediction into the English classroom.

REFERENCES

1. Anyiendah M., Odundo P.A., Kibuyi A., Prediction Skills, Reading Comprehension and Learning Achievement in Vihiga County Kenya. Addressing Constraints and Prospects. – English Language Teaching; Vol. 13. – No.10. – Canadian Centre of Science and Education. – 2020. [Electronic resource]. – Access mode:https://www.researchgate.net/publication/345965352_Prediction_Skills_Reading_Comprehension_and_Learning_Achievement_in_Vihiga_County_Kenya_Addressing_Constraints_and_Prospects
2. Marsden E. Prediction in language learning: Can we teach it and what sort of knowledge is generated? [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.york.ac.uk/education/postgraduate/phd/research-projects/casle/language-learning-knowledge/>
3. Oxenden C., Latham-Koenig Ch., Seligson P., Clandfield L. New English File /Pre-intermediate (Teacher's Book). Oxford University Press. – P.188
4. Prediction [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.teachingenglish.org.uk/en/professional-development/teachers/knowning-subject/n-p/prediction>
5. What is a Prediction? [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.twinkl.de/teaching-wiki/prediction#:~:text=Making%20predictions%20is%20an%20important,them%20better%20comprehend%20the%20text.>

Н. Д. Хоменко

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСВІТА В ЦИФРОВОМУ СВІТІ: ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасному світі, оздобленому цифровими технологіями, освіта переживає значні зміни та трансформації. Зростаюча доступність до інформації та швидкий технологічний прогрес надають освітньому процесу нові можливості та виклики. Однією з найактуальніших проблем у сфері освіти є питання використання сучасних інструментів у цифровому світі на уроках іноземної мови. Ця доповідь спрямована на вивчення та обговорення ролі цифрових технологій у навчанні іноземним мовам та їх впливу на освітній процес.

Актуальність даної теми в умовах цифрової ери визначається стрімким розвитком технологій та необхідністю адаптації освітніх практик до сучасних реалій. Враховуючи швидкі темпи технологічного розвитку, необхідно розглядати нові методи навчання, які відповідають потребам сучасної освіти та забезпечують максимальну ефективність у процесі вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про той факт, що питання використання в освіті сучасних інструментів на уроках іноземної мови досить актуальне та його розглядають такі відчизняні науковці як: Бойко Я. А., Буленок С. М., Гребінник Л. В., Гриценчук О. О., Дубініна О. В., Зварич І. М., Іванюк І. В. та інші. Проте, вважаємо, що окремі аспекти використання цифрових інструментів на уроках іноземної мови потребують більш детального вивчення, саме тому **метою цієї публікації** є висвітлення ролі, що відіграють сучасні цифрові інструменти в процесі вивчення іноземних мов.

Історичний нарис еволюції цифрових технологій в освіті є важливим аспектом розуміння сучасного використання технологій у навчальному процесі. Початок використання цифрових технологій у навчанні можна відстежити до пізніх 1950-х років, коли почали з'являтися перші електронні пристрої для

обчислення. З тих пір цифрові технології постійно розвивалися, надаючи освітнім закладам та викладачам нові можливості для покращення якості навчання. Можемо назвати умовні етапи еволюції цифрових технологій:

1. Початковий (1950-1970-ті роки): поява перших комп'ютерів, які надали нові можливості для обробки інформації та автоматизації роботи.
2. Персональні ком'ютери (1980-1990-ті роки): поява персональних комп'ютерів сприяла поширенню використання цифрових технологій у навчанні. Вчителі та учні отримали доступ до комп'ютерів у класних кімнатах та вдома, що відкрило нові можливості для використання програмного забезпечення для навчання та створення навчальних матеріалів.
3. Сучасність (2000 рік та зараз): з появою Інтернету у широкому вимірі зросла доступність навчальних ресурсів. Віртуальні навчальні платформи, відеоуроки, інтерактивні вправи та інші онлайн-інструменти стали важливою частиною навчального процесу [1].

Впровадження цифрових технологій змінює традиційні методи навчання, спонукаючи викладачів до більш інтерактивних та адаптивних підходів до навчання. Переваги включають підвищення зацікавленості учнів, можливість індивідуалізованого навчання та доступ до різноманітних навчальних ресурсів. Однак існують і недоліки, такі як можливість відволікання та недостатня інфраструктура у деяких регіонах.

Важливо також зазначити, що цифрові інструменти дозволяють створювати інтерактивні вправи та завдання, які можуть сприяти активному залученню учнів до навчання, а це, в свою чергу, створює сприятливе середовище для спілкування, сприйняття та запам'ятовування нової інформації.

Висновки. У світі, насиченому цифровими технологіями, використання сучасних інструментів на уроках іноземної мови стає не лише актуальним, але й невід'ємною складовою успішного навчання. Результати дослідження ролі цифрових технологій у вивченні іноземних мов свідчать про те, що вони значно підвищують ефективність навчання, залучають учнів до процесу навчання та створюють унікальні можливості для індивідуалізації навчання [2, с. 488].

Перспективи подальшого розвитку цифрової освіти в контексті вивчення іноземних мов є обіцяючими. Розвиток нових технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна реальність та машинне навчання, відкриває широкі можливості для створення ще більш інтерактивних, індивідуалізованих та захоплюючих навчальних середовищ. Забезпечення доступу до таких інструментів для учнів та вчителів є ключовим завданням сучасної освіти, що дозволить підвищити якість навчання та підготувати нове покоління глобальних громадян, які володіють міжкультурною компетентністю та високим рівнем іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванюк І. В. Використання онлайн-інструментів цифрового освітнього середовища вчителями іноземних мов. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723132/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%A0%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B5.pdf> (дата звернення 25.04.2024).
2. Бойко Я. А. Використання цифрових технологій у процесі навчання англійської мови в початковій школі. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. 2019. 83 (І). С. 481-489.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Освіта в сфері іноземних мов завжди є актуальною та стоїть перед численними викликами. Почнемо з того, що в сучасному глобалізованому світі володіння іноземною мовою стає ключовою компетенцією, тому доцільність іншомовної освіти важко переоцінити. В сучасному світі іншомовна грамотність відкриває безліч можливостей – сприяє міжкультурному розумінню, розширює професійну мобільність фахівця, сприяє розвитку навичок критичного пошуку та обробки інформації, створює можливості для різних форм співпраці з представниками інших культур.

Проблематика досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (Галицька М., Калинюк Т., Карпенко Є., Коломійчук І., Мовчан Л.Г., Огієнко О.І., Паласюк М., Соломенна Т.В., Талалай Ю., Ярмоленко М., Fuster C., Bardel C., Cummins J. та ін.) засвідчує, що до головних викликів сучасної іншомовної освіти відносять постійну зміну вимог до мовних компетенцій, що зумовлено соціальними обставинами, розвитком технологій та посиленням міжнародної співпраці. Отже, вимоги ринку праці до знання мов постійно змінюються, а освітні програми потребують постійного оновлення та адаптації до потреб населення.

Пошук ефективних методик навчання мотивує до виходу за межі національної стратегії, апробації досвіду тих країн, які досягли значних успіхів у іншомовній освіті. З огляду на це, за останнє десятиліття виникло багато нових підходів до навчання іноземних мов, застосування методів комунікативного навчання та мовної іммерсії, змістово-інтегрованого навчання (CLIL), білінгвального, навчання на основі співпраці, проєктного навчання, із використанням технологій змішаної реальності та дистанційного навчання.

Аналіз змісту і тематики наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних науковців у сфері іншомовної освіти дає можливість виокремити актуальні напрями сучасних досліджень: формування мультилінгвального світогляду,

формування готовності до міжкультурної комунікації, створення формального та інформального середовища пізнання, відповідність методики іншомовної освіти тенденціям розвитку інформаційно-комунікативних технологій та потребам аудиторії, адаптація змісту навчальних матеріалів у відповідності з розвитком соціальних, духовних, морально-естетичних цінностей суспільства, інклюзивність та індивідуалізація іншомовної освіти, підготовка кадрів до викладання у полікультурних групах, розвиток навичок самостійної роботи і критичного аналізу тексту іноземною мовою, розвиток персональної мобільності в умовах іншомовного середовища.

Соціальна підтримка мультилінгвізму та визнання цінності всіх культур стають передумовами трансформації змісту навчальної літератури, змінюються тематика та соціокультурні акценти підручників. У країнах Північної Європи, які зарекомендували себе як «першопрохідці» творчих ідей, характеристика змісту відбувається за наступними категоріями навчальних матеріалів: *Inner Circle*, для позначення текстів, які зосереджені на відображенні аспектів життя, традицій країн, де англійська мова є національною; *Outer Circle* – матеріали, які висвітлюють культуру країн, де англійська мова є офіційною; *Expanding Circle*, де вона отримала широке розповсюдження та використовується у спілкуванні [5, с. 3]. У таких спосіб формується мультилінгвальний світогляд учнів, знання про різні культури, а не лише ті, які традиційно асоціюються з англійською мовою.

У 21 столітті, іноземна мова отримує новий статус – медіатора інтелектуального обміну, що, одночасно, створює можливості та нові виклики. У освітньому просторі починають з'являтися дослідження з проблематики підготовки до міжкультурної комунікації в умовах академічної співпраці між країнами, післядипломної освіти, методики навчання для різних категорій населення, дітей і дорослих.

Форми іншомовної освіти залишається одним з поточних питань галузі – якщо ще донедавна новаторською здавалася неформальна освіта, а можливості її визнання для формальної активно обговорювалися у професійних колах, то

сьогодні на часі дослідження з розширення індивідуальної мобільності студента, програм дистанційної та дуальної освіти.

Зокрема, студентоцентризований підхід шведської системи організації освітніх послуг полягає у можливості вибрати потрібний темп навчання – 25/50/75/100%. У Стокгольмському університеті деякі дисципліни доступні лише з інтенсивністю 100% (*English Bachelor's Thesis, English I, English II within the Teacher Education Programme for Secondary School and Upper Secondary School, English III for Primary School Years 4-6, English IV for teaching at Upper Secondary Schools including degree project*), тоді як інші можна опанувати з інтенсивністю 25 чи 75%, проте і навчатися доведеться довше. Для прикладу, курс “Second Language Acquisition» може тривати один місяць (за умови 100% інтенсивності) та два місяці (за умови 50% інтенсивності).

Отже, у мультилінгвальному середовищі формуються нові виклики, серед яких: готовність вчителів і учнів до спілкування в умовах навчального простору з ознаками мультилінгвізму; пошук методик для оптимізації накопичених знань, максимальне використання можливостей інформаційно-комунікативних технологій; підготовка до міжнародного іншомовного спілкування (*international readership*); спонтанний та педагогічний транслінгвізм (*spontaneous and pedagogical translanguaging*), які виникають у процесі мультилінгвальної форми комунікації (використання декількох мов одночасно) [4, с. 10].

За таких умов, перспективами подальших розвідок можуть стати дослідження про переваги та потенційні виклики мультилінгвізму в освіті, підготовку до міжнародних іспитів на визначення рівня володіння іноземною мовою як критерій підтвердження ефективності національної стратегії та визнання валідності фахівця на міжнародному ринку праці; вивчення ролі мов меншин у процесі модернізації національної стратегії підтримки міжкультурної комунікації на регіональному рівні, значення і функцію літератури у іншомовній освіті; створення інформального іншомовного середовища пізнання; розвиток міжмовної граматики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломійчук І. М. Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2017. № 13. С. 102-105.
2. Павліщева Я., Бесараб Т. Аспект соціокультурної обізнаності у викладанні та вивченні англійської мови. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Т. 2, №1. С. 140-146. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.22>
3. Талалай Ю. О. Модернізація навчання іноземних мов у старшій школі країн Центральної Європи в умовах мультилінгвізму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2017. 238 с.
4. Fuster C., Bardel C. Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/377897301_Translanguaging_in_Sweden_A_critical_review_from_an_international_perspective.
5. Svensson Pär. Perspectives on the Teaching of English in Swedish Upper-secondary Education. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:861968/FULLTEXT01.pdf>.

В.Фурніка

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах іноземна мова розглядається і як засіб спілкування, і як засіб залучення школярів до культури іншого народу. Це поступово стає домінуючою стратегією викладання іноземної мови в старшій школі і зумовлює потребу у формуванні в учнів міжкультурної компетентності.

Вітчизняні та закордонні науковці М. Байрам, Д. Дірдорф, М.Євтух, І.Зязюн, В. Киливник, Т. Колодко, К. Крамш, І.Кендзьор, М.Максимець, Н.Ничкало, І.Процюк, Л.Пуховська, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, А.Томас, Дж.Ферт, Х.Фоллмер, Т.Фоменко, М. Хаммер, та ін. означили дану проблему. В останні роки увага науковців до феномену міжкультурної компетентності як показника готовності особистості до міжкультурної комунікації і діалогу культур значно посилилась. Однак, у більшості наукових праць проблема формування таких навичок розглядається в контексті формування комунікативної компетентності.

Нині досягнуто вагомих результатів у вирішенні проблеми паралельного вивчення мови та культури країни учнями старшої школи в процесі навчання усного іншомовного спілкування. Проте, як свідчить проведений нами аналіз наукової літератури, увагою більшості науковців оминається питання практичного залучення учнів до оволодіння країнознавчим та лінгвокраїнознавчим матеріалом, тобто, яким чином і за допомогою яких засобів вчителю потрібно формувати в учнів старших класів відповідні компетентності та залучати школярів до культури англійців.

У нашому науково-педагогічному дослідженні ми ставимо перед собою мету, яка полягає в уточненні поняття «міжкультурна компетентність» та «діалог культур», характеристиці їх складових, окресленні елементів мовленнєвої та немовленнєвої комунікативної поведінки, а також ознайомленні зі способами та

засобами використання країнознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалів в процесі навчання учнів англійської мови з метою залучення їх до культури народу, мова якого вивчається.

Формування міжкультурної компетентності полягає у залученні людини, яка вивчає іноземну мову, до духовних і культурних цінностей іншої етнокультурної дійсності, які є базовим змістом мови.

Міжкультурна компетентність - сукупність знань про країну, мова якої вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний компонент мови з метою спілкування, - зазначає Л.Голованчук [1].

На думку С. Роман, міжкультурну компетентність утворює комплекс знань про специфіку культури країни, вмінь і навичок оперувати ними. Специфіка реалізується в організованій та дібраній сукупності відомостей про культуру народу певної країни: соціальні цінності, норми, традиції, звичаї; спосіб життя; соціокультурний портрет країни, її народ та мова; історичний та культурний фон, особливості історичної пам'яті народу; ментальність тощо [2].

Л. Голованчук також вважає за доцільне ввести замість терміна «країнознавча компетентність» термін «міжкультурна компетентність», яка передбачає не лише специфічні культурно-країнознавчі знання, а й навички та уміння, що допомагають у забезпеченні здатності й готовності особистості до іншомовного міжкультурного спілкування і досягнення взаєморозуміння.

Країнознавче насичення змісту освіти англійської мови важливо починати з початкового етапу вивчення іноземної мови. Це спричиняє новий підхід до відбору всього змісту навчання, при якому кожен компонент потрібно буде збагатити інформацією про культуру країни досліджуваної мови (знання, мовний матеріал, ситуації, теми, навички й уміння), щоб усе працювало на міжкультурну комунікацію й забезпечувало б зв'язок з національною культурою країни досліджуваної мови. Це і має враховувати вчитель, добираючи матеріали до уроку.

При навчанні іноземної мови вчителю треба знайомити учнів з мовними одиницями, що найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу - носіїв мови й середовища їх існування.

Міжкультурна компетентність розглядається В.Лозовою як володіння особливостями вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в комунікативних ситуаціях. До складових міжкультурної компетентності належить мовленнєва та немовленнєва поведінка. Мовленнєву поведінку складають знання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, вміння і навички адекватно володіти ними в умовах міжкультурної комунікації, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння у ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування. Немовленнєва поведінка передбачає володіння невербальними (кінесичними, проксемічними і паралінгвістичними) знаннями, уміннями і навичками. До структури немовленнєвої поведінки входить володіння наступними засобами спілкування:

- 1) кінесичними (жести, міміка, контакт очей);
- 2) проксемічними (пози комунікантів, тілесні рухи, дистанція між учасниками під час спілкування);
- 3) паралінгвістичними (ритміка, мелодика, інтонація, паузація, фонації, вигуки) [3].

Оскільки міжкультурна компетентність включає не лише мовленнєву, а і немовленнєву поведінку, на нашу думку, важливим і доцільним буде ознайомлення учнів саме з немовленнєвою поведінкою англійців і залучення їх до використання різних засобів спілкування (не тільки слова) на уроках іноземної мови.

Для формування міжкультурної компетентності потрібні фонові знання, тобто знання про країну та її культуру, відомі усім жителям досліджуваної країни (на відміну від загальнолюдських або регіональних).

Під фоновими знаннями С. Роман розуміє знання, які є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що ускладнює певною мірою процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів із дійсністю, що їх оточує [2, с.55].

Кожному британцю, наприклад, у тому числі навіть дитині молодшого шкільного віку, відомо, що означає аббревіатура UK, як виглядає прапор Великої Британії, який вони називають Union Jack, якими є національні звичаї та традиції. Так, традиції святкування Різдва асоціюються в англійських дітей з 34 різними поняттями, кожне з яких пов'язане з активними діями дітей або з цікавими для них подіями.

Для того, щоб учні засвоювали традиції святкування англійців та здобували фонові знання, вчителів варто залучати їх до проведення різноманітних свят та знайомити зі звичаями за допомогою яскравих зображень, колажів, цікавих текстів, діалогів або елементів англійського дитячого фольклору.

Фонові знання реалізуються за допомогою певних мовних засобів, таких як фонові лексика та національні реалії.

Лексику, що відрізняється фонами (рівень лексичного поняття при цьому збігається), називають фоновою [4, с.56]. За визначенням Г.Щукіної, реалії - це назви властиві тільки певним націям і народам предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імен національних і фольклорних героїв, міфологічних істот [4].

У лінгвокраїнознавстві існує ще безеквівалентна лексика, під значенням якої розуміють лексичні одиниці, план вираження яких неможливо порівняти з якими-небудь іншомовними лексичними поняттями [1]. Безеквівалентні слова в точному значенні не перекладаються, і їхнє значення розкривається шляхом тлумачення. Так, прикладом цього в англійській мові може бути назва транспорту: double-decker; назви свят: Boxing Day, Late Summer Bank Day.

Для формування міжкультурної компетентності вчителів необхідно розробити свою програму викладання мовного етикету, оскільки він має свої національні особливості й володіє рядом універсальних рис, загальних для різних народів.

Тексти для читання та подальшого їх опрацювання мають добиратися таким чином, щоб за своїм змістом вони відтворювали реальні соціальні стосунки, містили доречні правила ввічливості та поведінки, включали основні відомості про

культуру англійців, про їх повсякденне життя, міжособистісні відносини, національну самобутність, історію та мистецтво.

Плануючи урок, вчитель має забезпечити його інформативність, автентичність текстів у вигляді статей, сучасність прози та поезій, аудіотекстів, фотоматеріалів та відеофільмів.

Інтерес учнів викликає робота з англійськими віршами, скороговками, піснями. Залучення до іншої національної культури такими автентичними, привабливими для дітей, засобами сприяє формуванню образу англійського ровесника і викликає в учнів почуття причетності до народу-носія англійської мови. Цю роботу доцільно проводити у порівняльному плані з українськими віршами і піснями. Такий підхід обіцяє стати важливим моментом виховання дітей як типових носіїв національної культури.

Отже, можна зробити висновок, що формуванню міжкультурної компетентності присвячено багато робіт вчених-методистів, деякі з них розкривають також проблему формування вербальної комунікативної поведінки, тоді як проблема формування в учнів старших класів невербальної комунікативної поведінки залишається невирішеною. Таким чином, перед педагогами новаторами, методистами та науковцями постає завдання розробки методики формування в учнів міжкультурної компетентності шляхом навчання їх стандартів вербальної та невербальної комунікативної поведінки і шляхом діалогу культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голованчук Л.П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови: дис. канд. пед. наук: 13.00.02/Голованчук Людмила Павлівна. К., 2003. 340 с.

2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови початковій школі: навч. Посіб. / С.В. Роман. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.

3. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (спецкурс із дидактики): (навчальний посібник для пед.інститутів). Х.: Основа, 2010. 89с.

4. Щукіна Г.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів в навчальному процесі. К, 2019. 160 с.

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Нова українська школа перебуває на етапі активного впровадження нових підходів до навчання: компетентнісний підхід, індивідуалізація навчання, розвиток критичного мислення та навичок розв'язання проблем. Також важливим складником є впровадження цифрових технологій у навчальний процес, що сприяє підвищенню доступності знань та розвитку цифрової грамотності серед учнів. У сучасних умовах гуманізації й демократизації навчального процесу як ніколи актуальні дидактичні заповіді В. Сухомлинського. У книзі «Сто порад учителю» він писав: «Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...». Уважаємо, що завдання вчителя – допомогти учневі знайти себе в житті; пробудити чи розвинути в дитині те творче зернятко, яке є в кожному, бо закладене там природою.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про неабиякий інтерес дослідників до проблем дистанційного (змішаного) навчання (І. Бацуровська, І. Когут, Ю. Назаренко, О. Самойленко, О. Сирбу, І. Совсун тощо). Привертали увагу науковців і питання застосування інноваційних методів навчання в освітньому процесі середньої та вищої школи (Ю. Бистрова, М. Вознюк, У. Гузар, О. Зубенко, Д. Карашаєва, О. Кульбабська, М. Куц, О. Малюга, І. Покровська, О. Столяренко, А. Чернова тощо). Актуальною є проблема пошуку новітніх форм і методів навчання української мови в умовах традиційного, віддаленого чи змішаного навчання.

Сучасні інновації у вивченні української мови – це результат творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Продуктом творчого пошуку є нові освітні технології, оригінальні виховні ідеї, форми й методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічний продукт інновацій – зростання педагогічної майстерності вчителя, рівня

його культури, мислення, світогляду. Вивчення української мови базується на творчому пошуку оригінальних та нестандартних рішень. Використання технологій штучного інтелекту, таких як GPTGO, може значно полегшити процес вивчення мови, розробляючи розмови та взаємодію більш цікавими та ефективними. Такі інновації допомагають створювати нові методики, інтерактивні відеоуроки, інші засоби, що сприяють збагаченню знань українською мовою.

Інноваційні технології дають можливість перейти від вивчення абстрактного предмета до сприйняття його як засобу спілкування і мислення, а навчально-пізнавальну діяльність перевести на сучасний, творчий рівень. Як зазначають вчені, упровадження інноваційних методів значно покращує якість подачі навчального матеріалу й результативність його засвоєння учнями, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови та літератури, створює умови для більш тісного партнерства між вчителями та учнями.

Цікавою методикою під час вивчення жанрів мовлення є знайомство із медіатекстами, виконання проєктної роботи «Медіатекст як інструмент у навчанні». У межах цієї роботи варто дослідити як медіатексти можна використовувати для навчання з різних предметів. Варто проаналізувати різні типи медіатекстів, визначати їхні особливості та обирати найефективніші для конкретної навчальної мети. Якісний, корисний медіатекст можна розмістити на дошці Padlet. Вивчення жанрів мовлення за допомогою медіатекстів є цікавим та ефективним підходом. Медіатексти можуть включати в себе різноманітні форми медіа: відео, аудіо, зображення тощо. Це дає можливість учням поглибити розуміння жанрів мовлення через інтерактивне спілкування з реальними матеріалами. Такий підхід сприяє кращому засвоєнню матеріалу і розвитку комунікативних навичок.

Отже, нові тенденції розвитку освіти України поставили перед вищою школою ряд важливих завдань і зумовили певні зміни в організації та змісті роботи вчителя, пошуки інноваційних технологій навчання, які забезпечать позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових

сфер, сприятимуть розвитку творчої особистості. Інноваційні освітні технології покликані забезпечити розвиток такого типу взаємодії вчителя й учня, який полегшує взаєморозуміння, сприяє більш глибокому розумінню навчальної проблеми та її вирішенню, прискорює темп навчання та зумовлює кращі результати освітньої діяльності в сучасному закладі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козинець І. Застосування активних форм і методів навчання під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2676
2. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник/ О.Пометун, Л. Пироженко. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

ВПЛИВ МЕДІА НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ З ООП ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасне українське суспільство проявляє особливу увагу до дитини з ООП та процесу її соціалізації. Тому сьогоденний стан цивілізаційного розвитку висуває нові вимоги до системи освіти й виховання молодого покоління. Одне із основних завдань корекційного освітньо-виховного процесу в освітніх закладах у сучасних умовах полягає не стільки в накопиченні різноманітної інформації, скільки в засвоєнні соціокультурного досвіду побудови людських стосунків і на цій основі збагачення уявлень дітей про довкілля.

Закон України «Про освіту» виняткової ваги надає забезпеченню орієнтації освіти на глобальні проблеми, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості та планетарного мислення.

Останнім часом на державному та міжнародному рівнях відбувається зміцнення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчать поява міжнародних документів про охорону дитинства, загострення уваги до деструктивного впливу ЗМІ на дітей. Конкретні умови та завдання виховання, духовного становлення дітей, підготовки їх до самостійного життя, взаємодія сім'ї, суспільних інститутів визначено в Конвенції ООН про права дитини, Національній програмі «Діти України», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, в законах України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про інформацію», «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні», «Про телебачення і радіомовлення».

Тому, постала нагальна проблема перед педагогічною наукою щодо визначення напрямку перебудови системи освіти й виховання та виникла необхідність з'ясування особливостей впливу ЗМІ на соціалізацію дітей дошкільного віку з ООП.

Актуальність дослідження визначається домінантною роллю засобів масової інформації в системі соціального формування особистості дітей дошкільного віку, зростанням значущості особливостей впливу ЗМІ (позитивного чи негативного) на соціалізацію дітей дошкільного віку.

В умовах потужної інформатизації системи освіти дедалі гостріше постають проблеми педагогічного, психологічного, культурологічного захисту дітей дошкільного віку від надлишкових, деструктивних та руйнівних впливів ЗМІ. Звідси – першочергова потреба формування в дітей неупередженого й водночас критичного ставлення до медіа-продукції, навчання їх способів збереження та підтримання психічного і фізичного здоров'я в умовах так званої «екранної культури». Сьогодні підвищуються зусилля освітян усього світу щодо педагогізації та гуманізації інформаційного середовища, активізується їх участь у процесах масової комунікації, а також у діяльності суспільних інституцій, покликаних контролювати діяльність ЗМІ відповідно до пріоритетних загальнолюдських цінностей спільноти.

У вітчизняній та зарубіжній науці розроблено концепції соціалізації особистості (І. Зверєва, А. Капська, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко); розкрито соціально-педагогічні аспекти проблеми (А. Богуш, О. Бодальов, Н. Грама, Т. Жаровцева, В. Караковський, І. Кон, Ю. Косенко, С. Литвиненко, А. Мудрик, Л. Новикова, Т. Степанова, Я. Щепанський,); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма).

Характеристика процесу соціалізації особистості, створення її теоретичної основи, дослідження соціально-педагогічної природи системи соціалізації знайшли відображення у працях вітчизняних учених Т. Білонова, Н. Голованової, В. Ільїна, І. Зверєвої, Л. Коваль, О. Караман, М. Лукашевича, Л. Міщик, В. Слюсаревського, Ю. Сичова, Н. Щуркової та ін.

У працях науковців висвітлено особливості соціально-психологічної атмосфери середовища, психологічних процесів і явищ, притаманних для первинного періоду соціалізації й особистісного зростання дітей (І. Бех,

Л. Божович, Д. Ельконін, О. Кононко, В. Кудрявцев, В. Петровський, Т. Піроженко, Д. Фельдштейн); місце дитячої субкультури в загальній культурі суспільства (В. Абраменкова, І. Кон, І. Котова, М. Осоріна, Г. Трайдіс). Досліджено окремі складові дитячої субкультури: фольклорне надбання (М. Булатов, Г. Ващенко, Г. Виноградов, О. Капиця, І. Карнаухова, Н. Колпакова, Т. Мавріна, Є. Саявко, Н. Сивачук, В. Сухомлинський, Б. Шаргин); дитячі ігри та мотиви ігрової поведінки (Л. Артемова, Ю. Богинська, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, І. Прусс, М. Череднікова).

Учені звертають увагу на те, що сьогодні в системі виховних інститутів неухильно зростає вплив засобів масової інформації, які розширюють світосприйняття підростаючого покоління, виступають для нього самостійним джерелом знань. Роль ЗМІ у формуванні особистості розглядали Н. Горячев, С. Дем'янчук, В. Єгоров, Н. Іванова, Ю. Лошкар'єв, А. Мудрик, М. Тиморшин та інші. Проблемам «медіа-освіти» та «аудіовізуальної грамотності» молодого покоління присвятили свої дослідження: Ж. Берже, А. Моль, Л. Поршер, М. Тарді, С. Френе.

Науковцями (В. Абраменкова, Г. Апостолова, Н. Пов'якель, Л. Масол) доведено, що сучасна дитина-дошкільник більшість часу перебуває під впливом ЗМІ, що неухильно позначається на її індивідуальному розвитку і соціальному становленні. Це дає підстави визнати ЗМІ потужним фактором соціалізації сучасних дітей дошкільного віку. Натомість у практиці дошкільної освіти зміст і педагогічний супровід соціалізації дошкільників відбувається без урахування цього фактора.

Отже спостерігаються протиріччя між: системою ціннісних орієнтацій дітей з ООП дошкільного віку, які змінились значною мірою під впливом ЗМІ та невідповідністю педагогічних кадрів до виховної роботи в сучасних умовах; необхідністю формування соціальної компетентності дітей з ООП дошкільного віку в контексті впливу ЗМІ та невідповідністю цій меті методики організації корекційного та виховного процесу в ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спеціальність 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. Л., 2004. 234 с.
2. Степанова Т. Сутність поняття «Зміст освіти» в теорії дошкільної педагогіки. *Зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 104-110.
3. Усик О. Соціальна компетенція дітей старшого дошкільного віку. Теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. 345 с.
4. Шикирава Н. Засоби масової інформації як джерело негативних емоційних станів дитини. *Психолог*. 2006. № 2-3 (194 -195). С. 45-46.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасна освіта з моменту інституціоналізації є фактором соціокультурної інтеграції особистості. Саме воно формує у нетипових людей уявлення про навколишній світ, соціокультурну компетентність, готовність до незалежного життя. Критика спеціальної освіти в основному зводилася до того, що воно було спрямоване на створення «закритих» систем навчання, виховання, розвитку індивідів. Натомість це дозволило розробити ефективну комплексну соціалізаційну систему, що характеризується гнучкістю й високою адаптивністю до особливостей здобувачів освіти.

В останні десятиліття в галузі педагогіки, психології й соціології актуалізуються питання, пов'язані із навчанням, вихованням і соціалізацією дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах масової школи. Цьому сприяло прийняття ЮНЕСКО і ООН низки документів, у яких одним із провідних факторів побудови громадянського суспільства є розвиток системи інклюзивної (від англ. *inclusion* – включення) й інтегрованої (від лат. *integration* – поєднання, відновлення) освіти дітей з порушеннями розвитку [4, с. 51].

Провівши соціокультурний аналіз сучасних тенденцій освіти осіб із особливими потребами, можна говорити про істотні відмінності соціокультурних умов виникнення й реалізації інтегрованих підходів до освіти дітей з різноманітними порушеннями в розвитку в Україні та за кордоном.

На сьогодні в освітньому просторі України інтеграція й інклюзія є перспективними напрямками освіти, розвитку всієї системи. У зв'язку з цим виділяють два шляхи змін – революційний і еволюційний. Перший передбачає руйнування старих традиційних форм організації диференційованої спеціальної освіти і спробу впровадження західних моделей, що можна кваліфікувати як грубу методологічну помилку. Значно більш виправданим було б впровадження західних моделей ранніх етапів інтеграції, що припадає в Європі на період 70-х років

минулого століття, однак у цьому випадку інші соціокультурні умови роблять неефективним цей перенос, відповідно, найбільш виправданим є еволюційний підхід [1, с. 35].

Очевидно, що на сьогодні основними тенденціями розвитку вітчизняної спеціальної освіти є інклюзивна й комплексно-інтегративна. Перша широко підтримується в українському суспільстві, її можна назвати класичною, яка передбачає включення в процес загальної освіти дітей, підлітків, молоді й дорослих з обмеженими можливостями здоров'я (далі ОМЗ). Завдяки зусиллям наукових колективів, практиків з просування ідей інклюзії вдалося змінити соціальні уявлення в позитивний бік. Починаючи з кінця 1990-х років спостерігається стійке збільшення громадян, що вважають інклюзивну форму навчання виховання й розвитку дітей з ОМЗ найбільш прийнятною для їх успішної соціалізації. Результати досліджень доводять, що не лише збільшується кількість прихильників соціально-освітньої інклюзії, а й змінюється рефлексивна сторона – люди частіше замислюються про обмеження й переваги цих практик, намагаються дати оцінку, визначити необхідні засоби, дії для їх оптимізації [2, с. 65].

Друга тенденція – комплексно-інтегративна – представлена практиками об'єднання індивідів із різних клінічних груп, що передбачає створення ресурсних центрів як сучасної моделі психолого-педагогічного й соціального супроводу дітей з ОВЗ на базі закладів системи спеціальної освіти. Корекційна, реабілітаційно-інтегративна спрямованість цих центрів, об'єднання зусиль вчених і практиків на одній платформі, розробка, апробація й впровадження інноваційних вузьких і комплексних адаптивних освітніх програм і технологій дозволяють оптимізувати процес подальшої соціалізації осіб з ОМЗ [2, с. 66].

Також слід зауважити, що розвиток інклюзивної освіти в Україні частіш за все здійснюється в партнерстві з державними структурами й неурядовими організаціями. Ініціаторами включення дітей з особливостями розвитку в процес навчання в системі освітніх закладів загального типу виступають батькам дітей з ОВЗ, спільноти, що захищають права й інтереси людей з ОВЗ, освітні заклади, що працюють в експериментальному й проєктному режимах [3, с. 126].

Не можна забувати й про великий потенціал, який має спільний відпочинок дітей з ОМЗ та їх однолітків, що не мають проблем зі здоров'ям, в оздоровчих інтегративних таборах. Літній період посідає особливе місце і розглядається як один із найважливіших етапів оздоровлення дітей із різними порушеннями розвитку. [3, с. 128]. Наприклад, в Україні в межах реабілітаційних програм реалізується відпочинок дітей з ОМЗ у таких дитячих оздоровчих таборах: дитячий табір «Водограй» (Карпати, м. Чинадієво), розвиваючий табір «Академія щасливої родини» (Карпати, м. Ворохта), санаторій «Черемош» (Чернівецька область, м. Вижниця) та багато інших.

Отже, простір сучасної спеціальної освіти трансформується під впливом розвитку ідей соціокультурної інтеграції й інклюзії: структура спеціальної освіти стає бінарною. Тенденціями розвитку української спеціальної освіти є інклюзивна й комплексно-інтегративна, це обумовлює зміни самого простору спеціальної освіти, її архітекτονіки, дизайну.

Ефективність інклюзивних практик багато в чому визначається багаторічними розробками в галузі спеціальної освіти, що дозволяють створити комплексну соціалізовану систему, що характеризується гнучкістю й високим ступенем корекційно-адаптивних ресурсів стосовно особливостей здобувачів освіти з ОМЗ. Ці розробки сьогодні покладені в основу розвитку інклюзивно-інтеграційних процесів, що прийшли на зміну спеціальній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дрозд Л., Пшенична Н., Ляска О. Інклюзивна освіта: реалії сьогодення та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2 (7). С. 34-42.
2. Засенко В. В. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 4(6) С. 64 - 68.
3. Омельченко А.О. Проблеми й перспективи розвитку включення в українські заклади освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2020. №1 (332). С. 123-130.

4. Середя І. В. Спеціальна освіта в Україні та світі: порівняльний аспект. In: The IV International Science Conference «Actual problems of practice and science», March 5-6, 2021, Ankara, Turkey. 88 p. 2021. p. 51-63.

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Н.Ю. Байтерякова,

А.А. Стародуб

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

РОЛЬ МЕТАФОР ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ У РОМАН В. ШВАБ «НЕЗРИМЕ ЖИТТЯ АДДІ ЛЯРЮ»

Метафора, як лінгвістичний та когнітивний інструмент, допомагає переносити значення між різними контекстами на основі подібності. У художньому тексті вона виконує велику кількість функцій, допомагаючи розкривати ті чи інші аспекти мовлення та мислення. Саме метафори сприяють створенню емоційного фону і образності художніх текстів, адже вони збагачують мовлення, створюють яскраві образи, допомагають краще уявити характерні ознаки персонажів, зрозуміти їх почуття, підкреслити експресивність подій та взагалі, глибше розкрити тему твору.

Переклад метафори в художніх творах завжди був важливим і достатньо складним завданням, адже перекладаючи цей троп, необхідно дотримуватись всіх культурних та історичних контекстів. Треба вміти зберігати та правильно передавати не тільки лексичне значення метафори, але і її образність та емоційність. Також важливо зазначити що деякі метафори можуть бути не перекладними, і тоді варто застосовувати різноманітні стратегії адаптації або використовувати еквіваленти, які відтворюють аналогічний образ чи ефект у цільовій мові. Крім того, важливо враховувати контекст твору та інтенції автора, щоб зберегти його унікальний стиль та виразність.

Розглянемо деякі особливості метафор у англomовному романі Вікторії Шваб «Незримо життя Адді Лярю». Цей роман сучасної американської письменниці, вперше виданий у 2020 р. в США, одразу набув популярності. Його

було перекладено і надруковано болгарською, італійською, іспанською, китайською, німецькою, польською, португальською, румунською, французькою, чеською мовами. В 2022 р. у перекладі І. Вернигори роман виданий в Україні видавництвом Книголав.

Роман написаний у жанрі фентезі та розповідає про волелюбну дівчину, що мешкає у Франції. Події сюжету починаються наприкінці 17 – початку 18 ст. Головна героїня, дівчина на ім'я Аделін, щоб не виходити заміж за чоловіка, якого вона не кохає, укладає угоду з одним з богів і отримує тривалість життя до того часу, поки їй самій це не набридне. Але при цьому ніхто не буде пам'ятати про неї. Події роману охоплюють понад три століття, з 1691 року до останнього описаного в книзі 2016 року. Опис різноманітних пригод і почуттів героїні в романі передано за допомогою численних і різноманітних метафор. Тому роздивимось їх приклади, їх роль для сприйняття тексту та особливості перекладу.

“And he tells himself that if they just stay here, in the bed, the day will last. If he holds his breath, he can keep the seconds from moving forward, pin the minutes between their tangled fingers” [24, с.516] – “А ще він каже собі: якщо вони просто залишаться тут, у ліжку, день триватиме й триватиме. Якщо він затамує подих, зможе зупинити секунди, затримати хвилини між їхніми з Адді сплеченими пальцями” [2, с.513-514]. Описання бажання Генрі зупинити час, щоб приємний для нього момент не закінчувався. Він уявляє, що якщо вони залишаться у ліжку, то день триватиме довше, і він намагається утримати хвилини, захопивши їх між їхніми сплеченими пальцями. Це виражає бажання зберегти теплі і приємні миті, а також страх втратити їх і перейти до наступного етапу часу.

“And Addie looks at him as if she can read his mind, see the storm building in his head. But she is sunshine. She is clear skies” [24, с.517] – “Адді дивиться на Генрі, немов читає його думки, бачить, як наростає в нього в голові буря. Але Адді – це сонце. Адді – це чисте небо” [2, с.515]. Тут показаний контраст між Генрі та Адді. Генрі зображується хмарний, з бурею в його голові, що показує його тривожність та страх, тоді як Адді представлена як сонце і чисте небо, що символізує спокій і

ясність що вона може подарувати йому, навіть у складні і важкі моменти.

“The sun is gone now, the light going thin, and he will never see it again, and the fear crashes into him, sudden and traitorous. It is a gust of wind, cutting through a too-still scene. He fights it back, not yet, not yet, not yet, and Addie squeezes his hand, so he won’t blow away” [24, с.519] – “Сонце сіло, світло згасає, і Генрі більше його не побачить, і на нього обрушується страх, наглий та зрадливий. Він як порив вітру, що вривається в занадто непорушний пейзаж. Генрі намагається його побороти: не зараз, не зараз, не зараз, і Адді стискає його за руку, щоб його не здуло вітром” [2, с.516]. У цьому уривку демонструється почуття Генрі, коли він розуміє, що втратив можливість побачити сонце назавжди. Страх від цього відчуття наростає в нього, викликаючи непередбачуваний рух емоцій. Асоціація з поривом вітру, що вривається в занадто непорушний пейзаж, підкреслює раптовість та несподіваність цього почуття страху. Генрі змушує себе стримувати цей страх, бо ще не готовий його висловити або впоратися з ним, і це допомагає йому підтримуватися, знайшовши опору в руці Адді.

“...he just wants to hold on to this moment, to make it last, to will it still, turn the film into a freeze frame, let that be the end, not darkness, not nothing, just a permanent moment. A memory, trapped in amber, in glass, in time” [24, с.522] – “...він просто хоче затримати цю мить, змусити її тривати, змусити її зупинитися, перетворити фільм на застиглий кадр, щоб отакий і був кінець: не морок, не ніщо, а вічна мить. Пам’ять, ув’язнена в бурштині, у склі, у часі” [2, с.519]. Описання бажання Генрі затримати час і зберегти даний момент назавжди. Він хоче, щоб цей момент став вічним, не зникав у мороці або ніщо, а лишався постійним. Асоціація з перетворенням фільму на застиглий кадр ідеально передає його бажання зупинити час і увічнити цей момент у “бурштині, склі та часі”, що підкреслює бажання відтворити цей момент у вигляді постійної пам’яті, що залишиться незмінною навіть у змінному світі.

“Addie has said so many hellos, but that was the first and only time she got to say good-bye. That kiss, like a piece of long-awaited punctuation. Not the em dash of an

interrupted line, or the ellipsis of a quiet escape, but a period, a closed parenthesis, an end” [24, с.538] – “Адді стільки разів віталася, але то було її перше і єдине прощання. Той поцілунок був як давно очікуваний розділовий знак. Не тире обірваної думки, не три крапки мовчазної втечі, а крапка, закрита дужка, кінець” [2, с.536]. У цьому фрагменті автор розкриває образ поцілунку, що був останнім прощанням, із розділовим знаком. Поцілунок сприймається як завершення, як крапка, яка ставить кінець якійсь історії або етапу в житті.

Можна зазначити, що метафори у романі Вікторії Шваб «Незриме життя Адді Лярю» відіграють важливу роль як у декоративному, так і у сюжетному аспекті. Релевантний переклад метафор потребує від перекладача не лише знання тексту, але й здатності вловлювати відтінки значень метафор та символів, а також вірно передавати їх у мові перекладу. При перекладі деякі метафори можуть зазнавати змін, щоб краще адаптуватися до мови та культури цільової аудиторії, але при цьому важливо зберігати основний сенс та емоційне навантаження тексту.

Дослідження та розуміння метафоричного мовлення в художній літературі та необхідність уважного підходу до їх перекладу залишаються актуальними напрямками лінгвістичних розвідок. Якісний переклад метафор допомагає зберегти образність та емоційну насиченість тексту, що є важливим елементом не лише художнього вираження, але й механізмом, що дозволяє відтворити складні почуття, ідеї та образи у тексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Schwab V.E. The Invisible Life of Addie LaRue. illustrated anniversary edition. London: Titan Books, 2022. 545 p.
2. Шваб В.Е. Незриме життя Адді Лярю. Київ: Книголав, 2022. 544с.

TEACHING CONSECUTIVE INTERPRETING: CHALLENGES AND STRATEGIES

Teaching consecutive interpreting is an integral part of the future interpreters' professional training. Consecutive interpretation is a process through which a trained interpreter conveys spoken words or messages from one language to another, typically after the speaker has completed a segment of their speech [3]. This method stands in contrast to simultaneous interpretation, where the interpreter performs translation in real-time. Usually, teachers speak about consecutive without notes and consecutive with note-taking. Consecutive without notes tends to be an early component in many interpreting courses. We can distinguish the following purposes of consecutive interpreting:

1) It is relevant to real-life interpreting for certain types of interpreters (e.g. a public service interpreter working for NHS or police).

2) It is a useful training tool. On the one hand, it hones your active listening and analytical skills. It is a great foundation of your ability to understand the speaker and his intentions, so that to convey them faithfully in your interpretation. On the other hand, consecutive without notes allows you to practice such skills as listening, analyzing and reproducing a message before note-taking gets in the way. The fact is most students are in a hurry to start note-taking because they are sure it will help them to retain more information in the speech, it will help them to retrieve more of that information. However, note-taking is a skill in itself. It takes time and it is hard work to master. So, listening, analyzing, trying to understand and note-take at the same time can be too much for a novice interpreter. That is why, it is useful to have a period of a few weeks when students can work on their active listening skills and analysis before taking on the task of note-taking [2].

There are some common misconceptions about consecutive without notes. The first misconception is about learning things by heart or training your memory. However, consecutive interpreters are not supposed to learn huge chunks of information by heart and repeat them verbatim. Instead, interpreters should listen attentively, analyze the

information, try to understand the speaker's intentions and then to reproduce them faithfully. The second common misconception is that it is impossible to do. Some students believe that they have a terrible memory and will not be able to retain the whole five-minute speech in details. In this case you may ask your students to remember a conversation they heard between their friends. Out of doubt, they could reproduce it in details. It is possible not because you are trying to learn it by heart, but because you are interested and engaged in what you are listening to. That is why, on many courses it is called active listening exercises, but not memory training.

When teaching consecutive interpreting you should emphasize the following aspects. First of all, interpreters need to convey the tone of the speaker. It can be conveyed through facial expressions, body language or intonation. Secondly, you need to make sure that you convey the more factual content of the speech. So, it is very important to have an ability to prioritize the information you hear. Also, it is important to follow the logical coherence of the speech. Then, students should make it sure that they catch the speaker's introduction and conclusion. Quite often, it is the conclusion that contains the speaker's personal opinion, which is very useful in interpretation. And, it is very important to have a big picture of the whole speech. Thus, the main steps of what you are doing in consecutive interpreting are: listening to the speaker, analyzing the ideas, recognizing the structure of the speech, delivering it to your audience trying to achieve the same effect on your audience as the speaker had on you.

In order to practice consecutive without notes teachers need suitable material. Here, you should remember that some speeches are more suitable than others. A good idea is to get together with fellow-trainees and write speeches for each other. Students should keep in mind the key features of such speeches. To start with, speeches should be about two or three minutes long. They should be easy to visualize. They need to have a very clear structure. And it is important if a clear personal opinion is expressed in the text, since it makes the speech lively and engaging. Students should avoid having too many figures, names and dates, because they overload your memory and you will not be able to remember them all.

When it comes to practicing consecutive with note-taking, it is necessary to think about pitfalls. Some students try to write everything down. However, it is impossible to do in longhand. Even if they succeed to do it with some shorthand technique, everything will be in their source language, not in target language. Thus, the interpreter will be focusing on what is written on the page instead of communicating with his audience. Out of doubt, note-taking has its uses, especially when we speak about numbers or names. When it comes to rendering the ideas, things get more difficult.

So, the key principles of note-taking are as follows. First, they should help you in your interpretation. If you omit some information or distort it, then you should overcome those problems by adopting your note-taking techniques. Second, your notes are personal and they should not look pretty. Here, visual connections between ideas will help you to structure the speech (e.g. you can use symbols).

In conclusion, it is important to say that cultural competence is crucial in consecutive interpretation. Interpreters must understand cultural norms, customs, and context to accurately convey messages and avoid misunderstandings.

REFERENSEC

1. Lambert Sylvie & Ilg Gerard. Teaching consecutive interpreting. URL: <https://interpretertrainingresources.eu/wpcontent/uploads/2020/09/ilgconsec.pdf>
2. Early consecutive introduction. URL: https://orcit.eu/resources/ecien/story_html5.html
3. What is consecutive interpretation? URL: <https://www.welcometranslations.com/consecutive-interpretation/>

В.В. Ідрісов

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СТИЛІСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ

При перекладі творів з англійської мови українською мовою виникають проблеми, пов'язаних із відмінностями у граматичній структурі мов. Як відомо, англійська і українська мови належать не тільки до різних гілок індоєвропейської родини мов (перша – до германської, друга - до слов'янської), а й до різних структурних типів мов: перша – переважно аналітична мова, де граматичні відношення у реченні передаються вільними граматичними морфемами, а друга – флективна мова, де граматичні значення й відношення передаються за допомогою зв'язаних граматичних морфем – флексій. Саме розбіжності в будові мов, у наборі їхніх граматичних категорій, форм та конструкцій і становлять труднощі при перекладі.

Практична діяльність перекладача пов'язана з проблемами, які можна назвати власне стилістичними. Йдеться про ті випадки, коли свідомо використовуються виражальні засоби, щоб зробити текст образним і яскравим, домогтися значного емоційного впливу на читача. Цієї мети можна досягти, вживаючи лексичні образні засоби і стилістичні прийоми, а також шляхом особливого поєднання фраз чи речень [3].

З лінгвістичної точки зору мовленнєві жанри мають багато спільних ознак у різних мовах, бо в основі їх виділення лежать однакові критерії. А перекладач повинен добре знати особливості жанрів мовлення в англійській і українській мовах і бути ознайомленим із принципами передачі цих особливостей під час перекладу.

В наш час лінгвісти приділяють велику увагу ролі емоційно-оцінювальної лексики в структурі художнього твору. Художній текст є поліфункціональним. У ньому естетична функція нашаровується на цілий ряд інших - комунікативну,

експресивну, прагматичну, емотивну, але не замінює їх, а навпаки, посилює. Мова художнього тексту живе за своїми власними законами, відмінними від загальної мови, «вона має особливі механізми породження художніх смислів». Вітчизняні дослідники підкреслювали, що слово у художньому тексті, завдяки особливим умовам функціонування, семантично перетворюється, отже містить в собі додатковий смисл.

Гра прямого та переносного значення породжує естетичний та експресивний ефекти художнього тексту, робить цей текст образним та виразним. Взагалі вчені визнають, що неекспресивних текстів не існує, будь-який текст потенційно здатний здійснювати певний вплив на свідомість та поведінку читача, тому що саме експресивність сприяє меті мовного повідомлення, забезпечуючи вплив тексту на Реципієнта. Отже, кількість експресивних мовних засобів в тексті ще не визначає експресивний ефект його сприйняття, а лише підвищує ймовірність його виникнення. Більш того, окрім спеціальних мовних засобів, а саме емотивних, образних, стилістично маркованих, експресивною може виявитися будь-яка нейтральна мовна одиниця в залежності від авторської мети та контекстуальної ситуації [1].

Емоційністю, експресивністю, естетичною вмотивованістю мовних засобів, образністю характеризуються всі жанрові різновиди художньої літератури – епос, лірика, драма. Специфіка художнього мовлення полягає в тому, що в мові художньої літератури використовуються елементи всіх стилів. Усі засоби взаємодіють для вираження естетичного змісту твору через систему художніх образів.

Для багатьох контекстів існує достатня кількість нейтральних та емоційних слів, що дає можливість автору точно висловити всі відтінки і розставити акценти. Одна людина може бути описана як «друг» (friend) або як «товариш» (comrade), «колега» (colleague), «приятель» (chum), «наперсник» (confidant). Людина залишається тією ж самою, а враження читачів змінюється залежно від слова, яким скористався автор. Цей приклад підтверджує те, що головна мета використання письменником емоційних слів полягає в тому, щоб дати вже готову інтерпретацію

і, таким чином позбавити читачів можливості робити самостійні висновки. Деякі читачі навіть не зрозуміють, що мала місце маніпуляція; інші розгадають намір автора і почнуть внутрішнє опиратися не тільки особливостям емоційного стилю, а й всім твердженням; треті ж побачать в цьому тільки забавну інтелектуальну гру. Таке твердження як „Вона все ще закохана” є не емоційним, а нейтральним, фактичним, денотативним. А коли кохання висловлюють таким чином: *She is in love, the naive, besotted fool* (Вона закохана, наївна, одурманена дурепа), тоді можна впевнено казати, що слова «naive», «besotted fool» – вживались для того, щоб пробудити емоції [2].

На лексичному рівні стиль художньої літератури широко послуговується словами з переносним значенням, що стають основою тропів, емоційно забарвленими словами, фразеологічними одиницями, фольклорними джерелами, прислів'ями і приказками.

Естетичні функції здатні виконувати в художньому тексті фонетичні, словотвірні, морфологічні й синтаксичні засоби мови. Звукопис у поезії новотвори і суфікси емоційної оцінки, проекція граматичних категорій на семантику тексту, введення звертань, обірваних речень, слів-речень – усе це створює не лише естетичний смисл, але й чималі труднощі під час перекладу.

Хороший перекладач користується різними способами передачі деяких стилістичних прийомів, використаних в оригіналі для того, щоб надати тексту більшу яскравість і виразність. У перекладача є наступний вибір: або спробувати скопіювати прийом оригіналу, або, якщо це неможливо, створити в перекладі власний стилістичний засіб, що має аналогічний емоційний ефект. Це – принцип стилістичної компенсації, про який О. Логвиненко говорила, що метафору треба передавати метафорою, порівняння порівнянням, а усмішку – усмішкою, сльозу – сльозою і так далі. Для перекладача важлива не стільки форма, скільки функція стилістичного прийому в тексті. Це означає певну свободу дій: граматичні засоби виразності можливо передавати лексичними і навпаки; опустивши непередаване українською мовою стилістичні явище, перекладач поверне «борг» тексту, створивши у іншому місці тексту – там, де це найзручніше - інший образ, але

схожій стилістичній спрямованості [2].

З цим тісно зв'язано і прагнення перекладача (або, нерідко, редактора перекладу) “поліпшити” авторський текст, іноді свідомо, іноді несвідомо. Автор використав три рази підряд один і той же прикметник: як це недобре виглядає в перекладі, тож перекладач приймає рішення – треба замінити на синоніми. Якщо спробувати розібратися, така заміна іноді виявляється виправданою. Може, на мові оригіналу саме в цій області синонімічний ряд бідніший, і три однакових прикметників підряд виглядають цілком нормально; у перекладі треба розфарбувати [1]. Але може, і навпаки – автор прагнув підкреслити це слово, або навмисно поскупитися на синоніми в цьому уривку. Або може, мовою оригіналу це повторення слів, які неминуче часто зустрічаються з граматичних причин (наприклад, особових займенників в англійській мові); а в перекладі можна і потрібно обійтися без такого повтору. Отже, перекладачеві треба розібратися і ухвалювати якісь неминуче суб'єктивні рішення.

Переклад стилістичних прийомів, що несуть образний заряд твору, часто викликає утруднення у перекладачів через національні особливості стилістичних систем різних мов. Усі лінгвісти підкреслюють необхідність збереження образу оригіналу в перекладі, справедливо вважаючи, що, перш за все перекладач повинен прагнути відтворити функцію прийому, а не сам прийом.

Отже, стилістичний аспект перекладу необхідний перекладачеві, без нього не могло і не може бути вдалого перекладу. Саме стилістичний аспект мови відповідає не тільки за переклад з мови оригіналу мовою перекладу, але і за особливості і майстерність перекладача. Адже від того, як перекладач здатний передати сенс стилістичних одиниць і залежить переклад оригіналу. У своєму розумінні перекладач прагне „поліпшити” авторський текст, удаючись до різних прийомів, і проте це не завжди виходить. Однією з багатьох причин є особливість початкового слововживання. Іншою причиною, що викликає утруднення у перекладача, є національні особливості стилістичних систем різних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієнко Т.П. Переклад як когнітивно-комунікативна діяльність // Наукові

записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. С. 13-18.

2. Линтвар О.М. До проблеми художнього перекладу // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2012. № 30. С. 144-147.
3. Логвиненко О.М. Культура перекладу художнього твору: психологічний аспект // Український інформаційний простір : науковий журнал Інституту журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв / гол. редактор М.С. Тимошик. К., 2014. Ч. 2. С. 117-122.

Т.М. Камишова

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ ІМЕН В АНГЛІЙСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Власні імена - невід'ємний компонент художньої виразності. До власних імен належать імена всіх персонажів твору, якими виявляються не лише люди, тварини, неживі об'єкти (наприклад, зірки, річки, квіти), вигадані істоти. Вивчення особистих імен персонажів і пошук способів їхнього перекладу дає можливість глибоко й повно проникнути в художній текст, передати задум письменника.

Для будь-якого перекладача переклад власних назв є, з одного боку, цікавою, а, з іншого, важкою та відповідальною працею, адже недостатнє знання історії, культури, суспільного ладу, особливостей політичного життя може стати причиною неадекватного перекладу, що просто або не буде сприйматись реципієнтом, або буде сприйматись, але не належним чином. Причиною останнього є і те, що власні назви – це назви, які найбільш яскраво відображають своєрідність культури або політичного життя народу-носія. Особливості культури, політики, суспільного життя, тощо можуть бути невідомі певній людині з іншої країни і саме тут вся відповідальність за зрозумілий людині переклад лягає на перекладача.

Проблемами перекладу власних імен займалися такі вчені, як Влахов С.І., Гудков Д.Б., Демурова Н.М., Єрмолович Д.І., Комісаров В.Н., Карабан В.І., Мирам Г.Э., Дайнеко В.В., Тарануха Л.А., Грищенко М.В., Гон А.М., Міньяр-Білоручев Р.К., Федоров А.В. і багато інших.

Загальновідомо, що власне ім'я є іменником, що позначає слово або словосполучення, призначене для називання конкретного, цілком певного предмета чи явища, що виокремлює цей предмет чи явище з-поміж однотипних предметів чи явищ. Власне ім'я протиставляється імені загальному. До власних імен, зокрема, належать: особисте ім'я - ім'я при народженні людини, по батькові -

іменування за батьком, дідом тощо, прізвище - родове або сімейне ім'я, прізвисько, псевдонім - індивідуальний або груповий, етнічними - назви націй, народів, народностей, імена богів, клички тварин, а також ойконіми - назви населених місць, назви річок, гір, вулиць, площ, областей, країн, великих просторів, назви творів літератури та мистецтва, періодичних видань, унікальних штучних об'єктів і споруд тощо [3, с.114].

Для перекладу власних назв застосовують різні способи, як-от: транскрипція і транслітерація, калька, напівкалька, створення неологізмів, уподібнювальний переклад (функціональна заміна), описовий переклад [8, с.232].

Мета статті - визначити складнощі, що виникають під час перекладу літературних власних імен за допомогою найпоширеніших способів перекладу власних імен - транскрипції та транслітерації.

Правила транслітерації встановлюються спеціальними стандартами. Міжнародним стандартом ISO 9:1995 Information and documentation - Transliteration of Cyrillic characters into Latin characters - Slavic and non - Slavic languages, встановленим Міжнародною організацією стандартизації (International Organization for Standardization – ISO), встановлені правила передачі власних імен та географічних назв, які коригуються кирилицею, латинським шрифтом. Комісією української правничої термінології Верховної Ради України розроблено обов'язковий для використання у правничих та офіційних текстах стандарт транслітерації українських власних імен та географічних назв літерами та буквосполученнями латинського алфавіту. Транскрипція та транскрибування полягає у фонетичній передачі імені, тобто так, як воно звучить на іноземній мові. Стандарт транслітерації українських власних імен та географічних назв літерами та буквосполученнями латинського алфавіту.

Транскрипція або **транскрибування** полягає у фонетичній передачі імені, тобто так, як воно звучить на іноземній мові.

Транслітерація - це один із найдавніших прийомів перекладу власних імен, що полягає у формальному побуквенному відтворенні вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови, що перекладається; буквена імітація форми

вихідного слова: Harry Potter - Гаррі Поттер, Hermione Granger - Герміона Грейнджер, Winnie-the-Pooh - Вінні-Пух. Учені також говорять і про розширену транслітерацію, тобто представлення деяких поєднань знаків вихідного тексту особливим чином. Під час перекладу цим методом бажана можливість оборотності, щоб можна було відновити вихідне написання, але на практиці це виходить рідко.

Необхідність у транслітерації виникла наприкінці XIX ст, під час створення прусських наукових бібліотек. Саме за допомогою цього методу до єдиного каталогу було включено роботи, написані мовами з різними системами письма (латинською, кириличною, арабською, індійськими та ін.). Інструкції з транслітерації, складені для потреб цих бібліотек, послугували у XX ст. основою стандарту для перекладу нелатинських систем письма на латиницю [2, с. 120].

Цей метод і зараз часто застосовується при складанні бібліографічних покажчиків і при організації каталогів, коли треба зібрати в одному місці опис усіх творів автора іншими мовами.

Транслітерація застосовується, коли мови користуються різними графічними системами, але літери (або графічні одиниці) цих мов можна поставити в якусь відповідність одна одній, і згідно з цими відповідниками відбувається міжмовне передання власних імен. Оскільки, наприклад, латиниця, грецький алфавіт і кирилиця мають спільну основу, то більшість літер цих двох алфавітів можна зіставити одна з одною з урахуванням тих звуків, які вони регулярно позначають.

Складність полягає і в тому, що в англійській, французькій, німецькій, угорській та інших мовах багато літер латинського алфавіту або змінили своє звукове значення, або читаються нестандартно в певних буквосполученнях і словах. Тому транслітерація їх українськими літерами, якщо її проводити послідовно, породжуватиме варіанти цих імен, мало схожі при читанні на оригінали. [6, с.27].

Перекладачі звертають увагу на те, що, незважаючи на гадану простоту завдання, яке полягає в заміні одних літер іншими, транслітерація часто становить великі труднощі. Якщо передача українських слів латиницею зазвичай не викликає

труднощів під час читання, то транслітерація дуже погано підходить для передачі іншомовних імен кирилицею. Під час транслітерації сильно спотворюється звуковий вигляд іншомовного імені. Наприклад, при використанні зазначеної вище програми Шекспір перетвориться на Шакеспеаре, Резерфорд - на Рутхерфорда, Голсуорсі - на Галсвортхи, Раффіньяк - на Роуффігнаца, Гуно - на Гоунода, Шатобріан - у Чатеаубріанда, Рено - у Ренаулта, Воклен - у Вауйуеліна, Фуркруа - у Фоурцрои, Сент-Дьйордьї - у Сцент-Гьорги, К'янтї - у Чіанті, Модільяні - у Модігліані [5, с. 265].

Сьогодні транслітерацію в чистому вигляді в перекладацькій практиці практично не застосовують, оскільки вона має низку недоліків, пов'язаних із тим, що ті, хто розмовляє іншою мовою, часто не можуть визначити за написанням, як вимовляють іншомовне власне ім'я. Пряме перенесення - це перенесення імені в незмінній формі. Переносячи ім'я в незмінній формі, носії мови, що приймає, нерідко нав'язують імені вимову, яка відповідає правилам читання їхньою рідною мовою.

Коли транслітерація в чистому вигляді неможлива, або, коли бажано передати не написання, а звучання слова або його частини, доводиться користуватися частковою або практичною транскрипцією. Загалом більшість імен і назв передається нині за допомогою цього методу перекладу [7, с.124].

Транскрипція - це графічний запис звучання слова (наприклад, Ron Weasley - Рон Візлі, Dr Watson - доктор Вотсон, Munchhausen - Мюнхаузен), що враховує не тільки письмову форму вихідних слів, а й їхню вимову, а також історичні міркування.

Складнощі перекладу за допомогою цього методу пов'язані з тим, що "зберегти точно вимову слова під час його включення в контекст іншої мови неможливо за жодного способу передачі". Відбувається це через розбіжність фонем у різних мовах. Правила транскрипції теж змінюються з часом, та й самі ці правила поки що є лише рекомендацією, що призводить до безлічі різночитань, тому для відтворення іноземних імен і назв перевагу здебільшого віддають так званій практичній транскрипції.

Практична транскрипція є засобом включення слів однієї мови в текст іншої з приблизним збереженням звукового вигляду цих слів. Комісаров В. Н. наводить приклад із перекладом імені відомого персонажа німецької літератури. Munchhausen, за загальними правилами практичної транскрипції, потрібно було б передати українською або російською мовою як Мюнхгаузен. Однак Чуковський у своєму переказі роману Распе про пригоди барона, призначеному для дітей, врахував важковимовність сполучення -хг- і зупинився на більш милозвучному варіанті - Мюнхаузен. Крім того, можливі звукосполучення, що викликають у мові, яка приймає, небажані асоціації з лексикою зниженого регістру, включно з вульгаризмами і лайливими словами. У цьому разі кращими виявляються варіанти, що відступають від фонетичного принципу або регулярних правил транскрипції [4, с. 45].

Дуже відповідально слід підходити до текстів англійською мовою, в яких містяться європейські власні імена неанглійського походження. У цьому разі під час передачі імен не діють, звісно, правила англо-української транскрипції, а необхідно враховувати правила практичної транскрипції з мови оригіналу.

Безсумнівно, що далеко не все в транскрипції може бути формалізовано; зокрема, коли транскрипція виступає як компонент у великій системі художнього перекладу, норми транскрипції не можуть бути повністю уніфіковані, і багато що залишається на частку художнього чуття перекладача і редактора. Неминуча приблизність практичної транскрипції - наслідок розбіжності низки фонем у різних мовах [1, с. 270].

Таким чином, власні імена будь-якого типу є невід'ємним компонентом художньої діяльності. Аналіз перекладацьких еквівалентів власних імен показує, що передання цієї групи імен з однієї мови на іншу може виявитися непростим завданням у зв'язку з необхідністю врахувати цілий спектр різноманітних елементів смислу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : ВТФ «Перун». 2003. 1440 с.

2. Зайцева К. Б. Английская стилистическая ономастика. Тексты лекций / К. Б. Зайцева. Одесса: Типография «Одесского вестника». 1983. 51 с.
3. Карабан В.І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на укр. мову. Ч.ІІ. Термінологічні і жанрово-стилістичні труднощі. Київ-Кременчук: Київський ун-т ім. Тараса Шевченка, 1999. 251 с.
4. Карабан В.І. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову Вінниця: Нова Книга. 2003. 608с.
5. Карпенко О. Ю. *Записки з ономастики*. Одеса, 2012. Вип. 15. С. 164-168.
6. Карпенко. О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики. Одеса. Астропринт, 2006. 325 с.
7. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця: Нова книга, 2003. 448 с.
8. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства, підруч. 2 вид. К. : Академія, 2005. 368 с.
9. Коваленко А.Я. Загальний курс науково-технічного перекладу К.: ИНКОС, 2002. 317с.
10. Коптілов В. Теорія і практика перекладу: навч. посібник. К.: Юніверс, 2003. 280 с.

Є. С. Масюкова

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ТЕРМІНИ-ЕПОНІМИ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД У ЛЕКСИЦІ МЕДИЦИНИ ТА ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Терміни-епоніми відображають внесок вчених та лікарів у розвиток медичної науки та практики, надаючи назви хвороб, симптомів, методів дослідження тощо. Багато термінів-епонімів походять від імені вчених, які вперше описали або дослідили певні медичні явища, і відображають історичний контекст їх відкриття. Терміни-епоніми зазвичай є стійкими та універсальними в медичній термінології, несучи в собі значимість та важливість своїх джерел. Переклад термінів-епонімів може бути складним завданням через їхню специфічність та історичний контекст, вимагаючи уважного врахування культурних та медичних особливостей цільової мови. Терміни-епоніми широко використовуються у медичній літературі, комунікації між лікарями та в освітніх закладах, сприяючи ефективному обміну медичною інформацією. У сучасній медицині можливе уникнення використання термінів-епонімів на користь більш точних та описових термінів, проте деякі терміни-епоніми залишаються актуальними та корисними.

У медичній тематиці термін-епонім вказує на використання імені людини (часто лікаря або науковця), який вперше описав або детально вивчив певну хворобу, синдром, метод дослідження або лікування. Цей термін-епонім використовується для назви цього медичного явища. Наприклад, "Паркінсонова хвороба" названа на честь англійського лікаря Джеймса Паркінсона, який вперше детально описав її клінічні симптоми у 1817 році.

Дослідження термінів-епонімів свідчать про те, що ці одиниці вкорінені в медичну термінологію і відображають науковий стиль спілкування не лише між медиками, а й між медичними фахівцями та перекладачами. Вони стали показником якості і точності міжнародної комунікації в медичній галузі.

Сучасна медицина, як одна з ключових сфер наукового й практичного

знання, вимагає систематизованої, точної та адаптованої до сучасних реалій термінології. Терміни-епоніми, у яких використовуються власні імена, є важливою складовою цієї термінології. Вони використовуються для позначення авторів відкритих об'єктів, явищ, одиниць вимірювання або на честь видатних діячів науки та культури. Такі терміни дозволяють зберігати інформацію про внесок цих осіб у розвиток медичної науки та діагностику різних захворювань.

Терміни-епоніми мають декілька характеристик, які відображають їхню важливість і особливості в медичній термінології.

1. **Точність значення:** Терміни-епоніми відображають конкретні поняття або процедури, які пов'язані з відомими науковцями або місцями.
2. **Інтернаціональний характер:** Багато термінів-епонімів використовуються у всьому світі без змін, що сприяє загальному розумінню в глобальному контексті.
3. **Стилістична нейтральність:** Вони можуть бути використані у формальному науковому спілкуванні, а також у повсякденному мовленні.
4. **Варіантність форм:** Терміни-епоніми можуть мати різні форми, що відображається у різних варіантах вживання в медичній термінології.
5. **Лаконічність:** Вони зазвичай є короткими та лаконічними, що спрощує їх використання в спеціалізованому мовленні.

Терміни-епоніми можуть бути антропонімами (пов'язаними з іменами людей) або топонімами (пов'язаними з географічними назвами). Вони можуть позначати хвороби, методи дослідження та лікування, інструменти та обладнання, речовини тощо.

Структурно терміни-епоніми можуть бути подані в різних формах, таких як:

- Власна назва + іменник: **Паркінсонова хвороба**(названа на честь лікаря Джеймса Паркінсона)- **Parkinson`s disease**; **Ходжкінсон-синдром**(названий на честь лікарів Ходжкінсона)-**Hodgkinson syndrome**.
- Два чи більше власних імен + іменник: **Бродський-Джонсон синдром**(названий на честь лікарів Бродського та Джонсона)-**Brodsky-**

Johnson syndrome; Адамс-Стокс синдром(названий на честь лікаря Роберта Адамса та Вільяма Стокса)-**Adams-Stokes syndrome.**

- Власна назва + іменник + прийменник + власна назва: **Леві-Стравелл синдром у зв'язку з інфекцією**(названий на честь лікарів Леві та Стравелла у зв'язку з інфекцією)-**Levi-Stravell syndrome due to infection.**

I, хоча використання термінів-епонімів може створювати семантичну невизначеність, їх важко виключити з медичної термінології через їхню історичну, культурну та наукову цінність.

Приклади медичних термінів-епонімів:

1. *Alzheimer's disease (хвороба Альцгеймера) - названа на честь німецького психіатра та невропатолога Алоїса Альцгеймера.*
2. *Down syndrome (синдром Дауна) - названий на честь англійського лікаря Джона Лендона Дауна.*
3. *Guillain-Barré syndrome (синдром Гійєна-Барре) - названий на честь французьких неврологів Жоржа Гійєна та Жана Барре.*
4. *Addison's disease (хвороба Аддісона) - названа на честь англійського лікаря Томаса Аддісона.*
5. *Hodgkin's lymphoma (лімфома Ходжкінсона) - названа на честь англійського лікаря Томаса Ходжкінсона.*
6. *Lou Gehrig's disease (хвороба Лу Геріга) - інша назва для амиотрофічного бічного склерозу, названа на честь американського бейсболіста Лу Геріга.*
7. *Паркінсонова хвороба(названа на честь лікаря Джеймса Паркінсона)- Parkinson`s disease;*
8. *Ходжкінсон-синдром(названий на честь лікарів Ходжкінсона)-Hodgkinson syndrome.*
9. *Бродський-Джонсон синдром(названий на честь лікарів Бродського та Джонсона)-Brodsky-Johnson syndrome;*
10. *Адамс-Стокс синдром(названий на честь лікаря Роберта Адамса та Вільяма Стокса)-Adams-Stokes syndrome.*

11. *Леві-Стравелл синдром у зв'язку з інфекцією(названий на честь лікарів Леві та Стравелла у зв'язку з інфекцією)-Levi-Stravell syndrome due to infection.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Beattie, W. F. Medical eponyms revisited. Scottish Medical Journal, 47(1), 2002. P. 23-27.
2. De Carolis, P. Giovanni Maria Lancisi: The Father of Modern Cardiology. Texas Heart Institute Journal, 34(3), 2007. P. 366-367.
3. Fejfar, Z. The Origin of Medical Terms: Eponyms, Epithets, and Mischmasch. Prague: Galén, 2010.
4. Freedman, D. H. (2012). The Triumph of the Eponyms: When disease names become personal. The Atlantic. URL: <https://www.theatlantic.com/health/archive/2012/11/the-triumph-of-the-eponyms-when-disease-names-become-personal/264337/>

А.Є. Мирєвська

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі, який стає все більш різноманітним і взаємопов'язаним, виховання культури толерантності та взаєморозуміння має вирішальне значення. Як педагоги, ми несемо відповідальність за надання нашим учням знань, навичок та цінностей, необхідних для того, щоб вони могли орієнтуватися та процвітати в плюралістичному суспільстві. Уроки англійської мови надають унікальну можливість розглянути питання толерантності та сприяти вихованню поваги до різних культур, вірувань і поглядів.

Вивчення літератури є потужним інструментом у навчанні толерантності. Знайомлячи учнів з широким спектром літературних творів з різних культур, ми можемо розвивати емпатію, розширювати їхній кругозір і кидати виклик упередженим уявленням. Коли учні працюють з історіями, які досліджують теми дискримінації, упереджень і маргіналізації, вони отримують цінну інформацію про життєвий досвід інших людей. Таке знайомство може сприяти глибшому розумінню розмаїття і заохочувати критичне мислення щодо суспільних норм та упереджень.

Одним з ефективних підходів є включення до навчальної програми літературних творів, які висвітлюють питання толерантності та різноманіття. Наприклад, вивчення таких романів, як "Убити пересмішника" Гарпер Лі або "Той, що біжить за повітряним змієм" Халеда Хоссейні, може сприяти дискусіям про расизм, несправедливість і важливість відстоювання справедливості. Аналізуючи мотивацію, вчинки та наслідки, з якими вони стикаються, учні можуть розвинути тонке розуміння складнощів, пов'язаних з нетерпимістю, та її впливу на окремих людей і спільноти.[1]

Окрім художніх творів, на уроках англійської мови можна використовувати

і нехудожні тексти, такі як автобіографії, есе та промови, які торкаються тем толерантності та соціальної справедливості. Наприклад, вивчення уривків з промови Мартіна Лютера Кінга-молодшого "У мене є мрія" або праць Нельсона Мандели про примирення може надихнути учнів на роздуми про принципи рівності, ненасильства і силу єдності в подоланні ненависті та поділу.

Спільна навчальна діяльність також може відігравати важливу роль у розвитку толерантності. Групові дискусії, дебати та рольові вправи дають учням можливість ділитися своїми поглядами, слухати інших зі співчуттям і брати участь у шанобливому діалозі. Заохочуючи учнів розглядати різні точки зору та залучатись до критичного мислення, ми можемо сприяти створенню середовища, яке цінує відкритість та інтелектуальну допитливість.

Крім того, на уроках англійської мови можна використовувати мультимедійні ресурси, які демонструють різноманітні культури, традиції та досвід. Документальні фільми, подкасти та онлайн-ресурси можуть познайомити учнів з різними способами життя, кидаючи виклик їхнім припущенням і розширюючи їхнє розуміння навколишнього світу.[3]

Однак навчання толерантності виходить за рамки самого контенту. Як педагоги, ми повинні моделювати цінності та моделі поведінки, які ми хочемо прищепити нашим учням. Створення інклюзивного і шанобливого середовища в класі, де всі учні відчувають, що їх цінують, чують і приймають, має першорядне значення. Цього можна досягти, встановивши чіткі очікування щодо шанобливого спілкування, швидко реагуючи на нетактовні висловлювання чи поведінку, а також сприяючи створенню клімату відкритості та допитливості.

Також дуже важливо визнавати і долати власні упередження та "сліпі зони". Як педагоги, ми повинні постійно займатися самоаналізом, шукати можливості для професійного розвитку та бути в курсі поточних подій і соціальних питань, пов'язаних з толерантністю та різноманітністю. Так ми зможемо гарантувати, що наші методи викладання залишатимуться актуальними, інклюзивними та відповідатимуть зростаючим потребам наших учнів.[2]

Зрештою, викладання толерантності на уроках англійської мови - це не

просто передача знань, а формування ставлення, розвиток емпатії та навичок критичного мислення, необхідних для орієнтації у складному та різноманітному світі. Приймаючи різноманітність, сприяючи розумінню та заохочуючи відкритий і шанобливий діалог, ми можемо зробити свій внесок у створення більш справедливого, рівноправного та гармонійного суспільства.

Міждисциплінарні проекти та загальношкільні ініціативи можуть посилити уроки толерантності, отримані на уроках англійської мови. Наприклад, співпраця з учителями історії для вивчення історичних прикладів нетерпимості та рухів, які їм протистояли, може забезпечити цінний контекст і глибину. Аналогічно, співпраця з учителями мистецтва для вивчення того, як різні культури виражають себе через різні мистецькі засоби, може сприяти глибшому розумінню розмаїття. Це також сприяє формуванню почуття приналежності та створює більш інклюзивне навчальне середовище.

Крім того, залучення ширшої шкільної спільноти, включно з батьками, адміністрацією та громадськими організаціями, може створити більш комплексний і сталий підхід до просування толерантності. Проведення культурно-просвітницьких заходів, сесій із запрошеними спікерами або громадських робіт, які об'єднують різні групи, може допомогти подолати бар'єри та сприяти взаєморозумінню.

Важливо також визнати, що навчання толерантності не є універсальним підходом. Педагоги повинні бути чутливими до унікального досвіду, походження і поглядів своїх учнів. Це може передбачати адаптацію уроків і заходів для вирішення конкретних питань або проблем, з якими стикаються певні групи в класі чи громаді.

Наприклад, у класі зі значною кількістю учнів з числа іммігрантів чи біженців може виникнути потреба у вирішенні питань культурної асиміляції, мовних бар'єрів і проблем, пов'язаних з навігацією в умовах множинної ідентичності. У таких випадках залучення ресурсів і заходів, які підтверджують і підтримують досвід цих учнів, може сприяти формуванню почуття приналежності і створенню більш інклюзивного навчального середовища.[4]

Більше того, навчання толерантності не повинно обмежуватися лише питаннями раси, етнічної приналежності чи релігії. Воно має охоплювати ширше розуміння розмаїття, включаючи гендер, сексуальну орієнтацію, соціально-економічний статус та здібності/інвалідність. Визнаючи і відзначаючи різноманітність ідентичностей і досвіду, які існують у наших класах і громадах, ми можемо створити більш інклюзивне і справедливе навчальне середовище.

Зрештою, навчання толерантності на уроках англійської мови - це не просто мета навчальної програми; це важливий компонент підготовки учнів до того, щоб бути відповідальними, емпатичними та активними громадянами у все більш взаємопов'язаному світі. Виховуючи культуру розуміння, поваги та відкритості, ми можемо зробити свій внесок у побудову більш справедливого, мирного та гармонійного суспільства для всіх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Harrington M. Using nanoparticles to teach immune tolerance. *Lab Animal*. 2012. Vol. 42, no. 1. P. 5. URL: <https://doi.org/10.1038/labon.205> .
2. Learning for Justice | Education Resources. *Learning for Justice*. URL: <https://www.learningforjustice.org/> .
3. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/promoting-tolerance/> .
4. Vásquez J. A. Building Instructional Strategies from Student Traits. *NABE Journal*. 1989. Vol. 13, no. 2. P. 145–160. URL: <https://doi.org/10.1080/08855072.1989.10668556> .

Є.В Печерський

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ В КІБЕРСПОРТИВНОМУ ДИСКУРСІ

Кіберспорт, також відомий як е-спорт (англ. cybersport, electronic sports, esports), включає індивідуальні та командні змагання з відеоігор, які в кіберспортивних колах відомі як ігрові дисципліни. Ці дисципліни класифікуються на різні категорії, такі як шутери від першої особи, реальні стратегії, авто- та авіасимулятори, футбольні симулятори, файтинги, та МОБА (Multiplayer Online Battle Arena), серед інших. Кіберспорт, який ще тридцять років тому був невідомим поняттям, стрімко розрісся і став популярним, залучаючи щоденно все більше учасників, зокрема молодь. Люди залучаються до кіберспорту по-різному: деякі як глядачі, інші — як ведучі, коментатори чи гравці, але всіх їх об'єднує інтерес до комп'ютерних ігор.

Згідно із даними Міжнародної Федерації Електронного Спорту (IeSF), кіберспорт вже визнаний у п'ятдесят одній країні світу, серед яких: Німеччина, Україна, Бельгія, Китай, Швеція, Австралія, Ізраїль, Данія, Індія та ін. [1].

У сучасних умовах глобалізації, кіберпростір перетворився на арену для взаємодії різних мов та культур, де українізація відіграє важливу роль у зміцненні національної ідентичності. Зокрема, після початку широкомасштабного конфлікту зросла тенденція використання українських еквівалентів замість широко вживаних англійських термінів, що відображає згуртованість нації та підтримку української мови.

Головним викликом у перекладі англomовної кіберспортивної лексики на українську є збереження технічної точності та одночасне адаптування термінології до культурно-мовних реалій України. Важливим аспектом є розуміння, що дослівний переклад часто є недостатнім або навіть неможливим через відсутність прямих лінгвістичних відповідностей.

Традиційно, кіберспорт використовує багато англіцизмів, що робить

інтеграцію української мови складним завданням. Перекладачі стикаються з дилемою: з одного боку, існує потреба в утворенні природніх українських термінів, з іншого – ризик відчуження користувачів, звиклих до встановлених англійських назв. Наприклад, терміни такі як "respawn" або "hitbox" можуть бути перекладені як "відродження" та "зона ураження" відповідно, але ці українські варіанти можуть сприйматися як незвичні або навіть кумедні серед спільноти гравців.

На цьому фоні стає очевидним поступове переосмислення та адаптація англійських термінів у кіберспортивному середовищі. Наприклад, традиційний термін "level up" перетворюється на "підвищення рівня", забезпечуючи не тільки збереження первісного значення, але й інтуїтивне розуміння для українських гравців. Аналогічно, переклад "respawn" як "відновлення" чи "повторне появлення" демонструє зусилля уникнути прямого калькування, використовуючи природні форми української мови.

Також можна спостерігати, як термін "шутери"[2] трансформується в "стрілецькі ігри", що підкреслює бажання адаптувати знайомі терміни до національного лінгвістичного контексту, формуючи унікальний кіберспортивний лексикон, який відображає культурну унікальність нації.

Особливо це виявляється в прикладі з командою "save game", що стає "збереження гри", ілюструючи важливість адаптації ігрових інтерфейсів. Така адаптація не тільки спрощує взаємодію з іграми для україномовних користувачів, але й наголошує на значущості мови як інтегральної частини користувацького досвіду.

Процес українізації може включати розробку стратегій калькування, запозичення та творення нових словосполучень. Це вимагає глибокого знання як мови оригіналу, так і мови перекладу, а також розуміння культурних аспектів, що впливають на вибір мовних засобів. Наприклад, кіберспортивні терміни можуть бути адаптовані через утворення власних аббревіатур або використання метафоричних назв, які відображають особливості української культурної ідентичності.

Українізація кіберспортивної лексики є важливим кроком на шляху до підтримки мовної різноманітності та національної культурної унікальності в умовах глобалізації. Важливо забезпечити, щоб перекладені терміни були не тільки точними та зрозумілими, але й щоб вони відповідали лінгвістичним і культурним очікуванням української громади. Таким чином, процес адаптації може сприяти не тільки зростанню українського кіберспортивного співтовариства, але й зміцненню національної ідентичності в цифрову епоху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веб-сайт присвячений щорічному кіберспортивному фестивалю Games Done Quick. URL: <https://gamesdonequick.com/> (дата звернення: 20.04.2024)
2. Інтернет-портал кіберспортивних новин. URL: <https://gameinside.ua/news/faceit-testujut-matchmejking-i-antichit-v-cs2-i-zapustili-obmezhenij-dostup-tilki-dlya-topovih-gravciv/329059/> (дата звернення: 20.04.2024)

І.М.Приходько

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЗНОСТІ В ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ.

У лінгвістичній літературі часто зустрічаються такі терміни, як експресивні засоби мови, виразні засоби мови, стилістичні засоби, засоби мовної виразності, стилістичні прийоми, фігури мови, тропи тощо. У роботах деяких авторів ці терміни вживаються у синонімічному значенні, а іноді –навіпаки, як протилежні за значенням.

Так, дослідниця Валгіна Н. зазначає, що образотворчими засобами мови слід називати «всі види образного вживання слів, словосполучень та фонем, поєднуючи всі види переносних найменувань загальним терміном «тропи» . Таку думку висловлює інший науковець Ф.Бацевич, який підкреслює, що до виразних засобів (англ. expressive means) відносяться мовні засоби, що мають особливе стилістичне значення [3, с. 251], тоді як до стилістичних засобів – ті типові структурні або семантичні риси мовних одиниць, які піддаються навмисної та усвідомленої інтенсифікації (посиленню) [3, с. 270]. Що ж до фігур мови (засобів мовної виразності), то під ними розуміють такі мовні конструкції, які надають мові стилістичної значимості, змінюють її емоційне забарвлення. Як пише, наприклад, С.Єрмоленко, у широкому сенсі до них відносять будь-які мовні засоби, включаючи тропи, що надають мовленню образності і виразності, а у вузькому сенсі, - синтагматично створені засоби виразності.

Як видно з усіх наведених вище визначень, основним компонентом поняття «засіб виразності» є відтворення образу, показ чогось взагалі як такого, уявлення чогось. При цьому до подібних засобів прийнято відносити як тропи, так і фігури.

Незважаючи на те, що вивченню даних засобів та прийомів присвячено велику кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, у науці досі відсутня їх

єдина класифікація. В даний час в англійській мові виділяються класифікації лексичних виразних засобів.

Відповідно до класифікації дослідників-лінгвістів, в основі якої лежить порівняльний підхід, виділяється три великі групи виразних засобів та стилістичних прийомів: фонетичні, лексичні та синтаксичні. У складі власне лексичних засобів вчений виділяє також три підрозділи, що представляють різні критерії їх вибору та різні семантичні процеси. Перший підрозділ ділиться на такі групи:

а) засоби, засновані на взаємодії словникових та контекстуальних значень (метафора, метонімія та іронія);

б) засоби, засновані на взаємодії початкових та похідних значень (полісемія, зевгма, каламбур тощо) [6, с. 19-22].

в) засоби, засновані на протилежності логічних та емоційних значень (епітет, оксюморон, а також різні вигуки, що володіють експресивністю).

г) засоби, засновані на взаємодії логічних та номінальних значень (наприклад, антономасія як один із окремих випадків метонімії).

Другий підрозділ ґрунтується на взаємодії між двома лексичними значеннями, що реалізуються в контексті одночасно: порівняння, перифраз, евфемізм, гіпербола. Третій підрозділ включає стійкі комбінації слів у їх взаємодії з контекстом. Сюди входять такі засоби, як кліше (стандартний стійкий мовний зворот), прислів'я, приказки, цитати, алюзії і так званий «розпад стійких фраз», тобто інша форма стійких виразів [6, с. 20].

У межах цієї роботи і стосовно теми цього дослідження доцільно розглянути класифікації українського науковця В.А. Кухаренко, який виділяє чотири основні групи стилістичних прийомів:

1) лексичні стилістичні прийоми: метафора, метонімія, уособлення, епітет, гіпербола, іронія, гра слів, зевгма;

2) синтаксичні стилістичні прийоми: інверсія, еліпс, риторичне питання, хіазм, повтори, паралельні конструкції, апозиопезис;

3) лексико-синтаксичні стилістичні прийоми: антитеза, літота, порівняння, перифраз, градація;

4) графічні та фонетичні стилістичні прийоми: курсив, підкреслення, орфографічні помилки, великі літери, лапки, алітерація, асонанс, ономатопея, рима, ритм.

Таким чином, погляди різних учених на те, який критерій слід брати за основу при класифікації стилістичних виразних засобів розходяться, як і самі класифікації. Засоби виразності надають перекладу яскравості, посилюють її емоційний вплив, привертають увагу читача та слухача до висловлювання. Виділяються не тільки лексичні, а і фонетичні (звукові), синтаксичні (пов'язані зі словосполученням та реченням), фразеологічні образотворчі засоби. Особливу роль відіграють засоби виразності у художній мові. Засоби художньої виразності допомагають автору створити художній образ, читачеві увійти у світ художнього твору, розкрити авторський задум.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики: монографія. Львів: Центр ЛНУ ім. Івана Франка. 2013. с. 251-272.
2. Білокурова С. П. Словник літературознавчих термінів. Видавництво: «Паритет». 2007. 230 с.
3. Бредбері Р. 451° за Фаренгейтом. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2018. 525 с. (Чумацький шлях), переклад Євгена Крижевича.
4. Валгіна Н. С. Теорія текст: навчальний посібник. Дніпро: ДНУ, 2004. С. 277-279 .
5. Єрмоленко С. Я. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. К.: Либідь. 2001. 224 с.
6. Єрмоленко С.С. Про один семантичний різновид минулого часу (“заплановане майбутнє в минулому”). *Культура слова*. К. 1993. Вип. 24. С.31-33.

ВИКОРИСТАННЯ САТ-ПРОГРАМИ В КОМАНДНИХ ПРОЕКТАХ

Комп'ютерні засоби перекладу мають важливе значення у сучасній індустрії перекладу. Оскільки їх використання забезпечує високу якість, узгодженість та ефективність перекладів. В умовах дистанційної роботи, яка стала особливо актуальною для України через війну, використання САТ-інструментів для командної роботи набуває ще більшого значення. Саме тому, ми досліджуємо переваги використання САТ-інструментів у процесі навчання студентів-перекладачів, акцентуючи увагу на їх практичному застосуванні та підготовці до професійної діяльності. Також ми розглядаємо роль САТ-інструментів у покращенні управління проектами та співпраці в умовах дистанційної роботи, що сприяє з більш якісній роботі з текстами, зменшуючи кількість часу необхідного для перекладу, а також підвищенню якості перекладу.

Комп'ютерний переклад (англ. computer aided translation) — це використання комп'ютерного програмного забезпечення, що допомагає перекладачеві в процесі перекладу. Цей термін стосується перекладів, які виконуються людиною, але за допомогою програмне забезпечення та сервісів, які можуть полегшити певні аспекти перекладу. [4, с.342]. Тобто від машинного перекладу він відрізняється тим, що перекладу виконує людина, комп'ютер лише допомагає їй створити готовий текст за менший час та з більш високою якістю [1].

Використання САТ-інструментів проявляє себе на повну під час командної роботи, коли над великим перекладом працює не один перекладач, а ціла команда. В таких умовах кожен перекладач може перекласти один і той же термін по-різному, що може значною мірою знижувати якість перекладу, оскільки для перекладу технічних текстів важлива єдність використовуваної термінології. Завдяки САТ-інструментам, які зберігають пам'ять перекладів та глосарії, забезпечується узгодженість термінології, що є критично важливим для точного та

професійного перекладу технічної документації. САТ-інструменти допомагають досягти високої якості перекладу та знижують кількість помилок у великих проектах [6].

САТ-інструменти значно спрощують процес перекладу та підвищують його ефективність, особливо в умовах командної роботи. Вони дозволяють перекладачам працювати з пам'яттю перекладів та глосаріями, забезпечуючи узгодженість термінології та стилю у великих проектах. Завдяки можливостям спільного доступу до перекладацьких ресурсів, перекладачі можуть уникнути дублювання зусиль та забезпечити високу якість і точність перекладів. САТ-інструменти автоматизують рутинні завдання, що дозволяє зосередитися на складних аспектах перекладу, знижуючи ймовірність помилок та покращуючи загальний результат [6].

На сьогоднішній день компанії-розробники створюють програми зі співпраці з університетами, щоб популяризувати свою продукцію серед молодих спеціалістів. Однією з таких ініціатив є RWS Campus Technology for Universities від компанії RWS, яка розробляє програмне забезпечення Trados [5]. Ця програма надає безкоштовний доступ до своїх продуктів вищим навчальним закладам. Це дає студентам можливість опановувати роботу з професійними технологіями, які є стандартом у сучасній перекладацькій індустрії. Крім того, ці інструменти допомагають студентам розвивати навички командної роботи, адже сучасні САТ-інструменти підтримують функції спільної роботи над проектами, забезпечуючи узгодженість термінології та якість перекладу.

Опанування САТ-інструментів на ранніх етапах навчання може стати важливим фактором успіху у майбутній професійній кар'єрі перекладача. Така підготовка не тільки допоможе знайти роботу в галузі перекладу, навчить працювати в команді, але й сприятиме професійному зростанню та можливості займати високі посади. Робота з САТ-інструментами в команді дозволяє студентам відчувати реальні умови професійної діяльності, де кожен член команди може робить свій вклад у проект. Компанії будуть більш зацікавлені у співпраці з випускниками, які мають досвід використання професійних перекладацьких

інструментів та вміють ефективно працювати в команді.

ЛІТЕРАТУРА

1. 7 CAT-програм, які полегшать життя перекладачу [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://mk-translations.ua/ua/blog/7-cat-program-yaki-polegshat-zhittya-perekladachu/>
2. CAT Tools: What Are Computer-Assisted Translation Tools? [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://phrase.com/blog/posts/cat-tools/#what-does-a-cat-tool-do>
3. Computer-assisted translation [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_translation
4. Mohammed, Othman, Shaikh Suhel Samad, and Hassan Saleh Mahdi. "A Review of Literature of Computer-Assisted Translation." Language in India www.languageinindia.com ISSN 2940 (1930).
5. RWS Campus Technology for Universities [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://www.trados.com/education/>
6. Serpil, Harun & Durmuşoğlu-Köse, Gül & Erbek, Murat & Ozturk, Yusuf. (2016). Employing Computer-assisted Translation Tools to Achieve Terminology Standardization in Institutional Translation: Making a Case for Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 231. 76-83. 10.1016/j.sbspro.2016.09.074.

ПЕРЕКЛАД – ХАРАКТЕР МІЖНАРОДНИХ КОНТАКТІВ

Для вільного володіння професійним усним та писемним мовленням студент вищого технічного навчального закладу повинен володіти лексичний запасом слів. Збагаченню цього запасу, вихованню чуття до слова сприяють переклади. Завдання перекладу стає відновлення функцій шляхом використання аналогічних засобів вираження думок. Точність здобуття потрібних відомостей з текстів наукового фахового змісту залежить від знання термінологічної лексики та загальних закономірностей її формування й розвитку. Переклад виступає засобом спілкування між людьми. Він є засобом взаємозв'язку, а також розповсюдження наукової, художньої, політичної, технічної та іншого виду інформації. Соціальна природа та характер його впливу є яскравим і виразним прикладом комунікативної функції. Основна мета – не порушити граматичних зв'язків, а за цим – чіткості, конкретності, стислості. Мовний аналіз сучасних перекладів документів, наукових текстів, якими користуються у своїй діяльності фахівці технічної сфери, викликає застереження щодо їх нормативних форм. Насамперед це – значення невідповідності слів в оригіналі та при перекладі. Технічний текст потрібно перекладати абсолютно точно. Процес розуміння тексту є об'єктом вивчення багатьох наукових галузей: філософії, психології, лінгвістики. Останнім часом спостерігається посилення інтересу дослідників до вивчення різних аспектів проблеми. Дослідниками визначено низку якостей мовлення, що характеризують його не тільки з нормативної, але й комунікативної сторони та забезпечують формування мовленнєвої компетенції особистості. [1;с.11],

Вихід української мови на міжнародний рівень завдяки зовнішньоекономічним зв'язкам ставить перед викладачами завдання вести пошуки семантичних відповідників у мові перекладу. Переклад термінів без знань цілого поля, до якого вони належать, неможливий. Необхідно починати від конкретного лексичного значення терміна до його семантики; уточнити

термінологічну віднесеність, після цього встановити його функціональну сполучуваність: у вихідній мові, а потім – значення у мові перекладу (лексичне, семантичне, функціональне). При перекладі термінів із загальною семантикою варто звернути увагу на його сполучуваність з терміном функціонального значення, тобто переклад терміна відбувається спочатку на рівні поля – словосполучення – терміна, що забезпечує адекватність перекладу. Термін може бути однослівним (іноді це складне слово) або являти собою специфічну групу лексем, у складі якої є ключове слово (ядро), одне чи два значення (інколи з прийменником), що уточнюють, модифікують, поширюють смисл терміна. Іноді кількість означень, включених до терміна, «велика», що спонукає утворення терміна у скорочення або аббревіатуру. Для розуміння й перекладу тексту професійному перекладачеві науково-технічної та науково-популярної літератури недостатньо знань зі сфери термінології та спеціальної лексики; треба володіти усіма багатствами мов, з якими доводиться мати справу; саме тому необхідно удосконалювати перекладацькі навички у різних сферах спілкування, при якому доводиться постійно «переходити з мови на мову». Поповнення термінофонду національних мов здійснюється за рахунок термінологізації не лише слів, а й цілих словесних комплексів, що утворюють компонентні терміни. Багатослівні найменування разом з іншими типами термінів формують систему у складі національних мов. Наявність у складі терміна мовного субстрату дає підставу стверджувати, що всі вимоги до терміна (однозначність, точність, систематичність, короткість, простота, зрозумілість) однаково повно можуть бути задоволені в ідеалі. Щодо вимог короткості та точності, то вони, як свідчить термінологічна практика, нерідко перебувають у певній взаємній опозиції [2;с.65], тобто іноді заради вимоги короткості доводиться нехтувати вимогою точності, і навпаки. Термін повинен бути точним, зрозумілим за семантикою не лише вузькому колу фахівців. Це підтверджує факт появи останнім часом багатокомпонентних найменувань не лише у сфері функціонування, але й у сфері фіксації термінів; вони за своєю структурою є вільними синтаксичними конструкціями, що творяться поєднанням повнозначних і службових слів; водночас їх семантика

характеризується цілісністю. При цьому всякий етимологічний словник вказує ще й на синтез мов. Є у мову часто повертається те, що колись з неї зникло, мови схрещуються і змішуються не тільки територіально, а й хронологічно, тож немає і бути не може жодного чистого, не змішаного мовного цілого. Складність саме у боротьбі протилежних процесів уніфікації та урізноманітненні лінгвосфери. Мовний аналіз сучасних наукових текстів, яким користуються у своїй діяльності фахівці, викликає застереження щодо нормативних форм. Насамперед це – значеннева невідповідність слів в оригіналі та при перекладі. Найважливішою специфічною рисою усіх типів завдань є їх інтегрований характер, зумовлений тим, що розгляд професійного мовлення у комплексі значень професійно-мовленнєвої системи та функцій (семантичних, синтаксичних, стилістичних, комунікативних) передбачає інтеграцію відповідних знань на рівні української професійної лексики. Студенти технічних університетів, використовуючи професійну лексику, часто невдало вживають побудовані синтаксичні конструкції, що зумовлюються прагненням до буквального перекладу, внаслідок чого порушуються не тільки граматичні, стилістичні норми сучасної української мови, а й зміст думки. Аналіз сучасних науково-технічних текстів дозволяє зробити висновок про те, що недотримання або порушення комунікативної точності відбувається тоді, коли студенти невдало використовують мовні засоби української мови – синоніми, антоніми, пароніми, багатозначні слова. У професійному мовленні таке становище може призвести до непорозуміння між спеціалістами певної фахової галузі та неправильного тлумачення технічного наукового тексту, наприклад, в одній реклаमाції було написано: «... заготовки зубчастих коліс не мають манкіровки і свідків...». Слово «свідки» – це професіоналізм, уживаний на позначення макетів деталей, що додаються до кожної партії, проте це треба роз'яснювати у наступному листі. Фах людини, галузь виробництва, з яким вона пов'язана, неминуче зумовлює активізацію у її мові професійних слів і висловів, необхідних для її спілкування під час виробничого процесу. Професійні слова позначають назви понять певної галузі виробництва, роду занять. Звичайно, будь-який переклад так чи інакше враховує кінцевого

адресата. Перекладач завжди пам'ятає, до кого звернено його текст: до користувача приладу чи читача наукового журналу. Транскреація має на увазі ще й переробку вихідного тексту. Різниця між оригіналом та кінцевим продуктом у результаті може вийти суттєвою. Завдання перекладача – спочатку сприйняти вихідний текст, зрозуміти його ключові ідеї, врахувати емоційний посил, а потім перекласти це іншою мовою, але з урахуванням особливостей кінцевого адресата. Підсумковий текст повинен містити той самий посил, як і вихідний текст, але висловлювати ці думки мовою аудиторії – у всіх сенсах [3,с.103]. Висновок. Розвинені літературні мови внесли вагомий вклад у формування спеціальної термінології, але кожна з них зберігає власні традиції, що склалися історично. Жоден з чинних словників не в змозі вмістити як усі наявні в певній галузі науки терміни, так і новоутворені. Оскільки термінологічна система мови постійно поповнюється.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельничайко В. Мовний розвиток особистості: завдання і засоби// Матеріали науково-практичної конференції «Мовна освіта в контексті завдань української середньої і вищої школи». Тернопіль. 1995.С.11.
2. Михайлишин В. Типи та особливості багатокomпонентних термінів: Тези доповідей науково-методичної конференції. Хмельницький. 1991.С.65.
3. Slyusar V. M., Shkil L. L., Slyusar M. V. Substantive approach to the definition of «advertising»: philosophical and communicative aspect. Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Philosophical Sciences. 2021. 9 (86). P. 103 112. [https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.2\(90\).2021.103-112](https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.2(90).2021.103-112).

С. А. Филиппенко

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОР УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НА ПРИКЛАДІ ТРАГЕДІЇ В. ШЕКСПІРА «МАКБЕТ»

Задача збереження виразності образів у літературному тексті під час перекладу з англійської на українську мову залишається однією з найбільш дискусійних на сьогодні. Адаптація оціночної, змістової та естетичної складових метафор вимагає від перекладача не лише майстерності, а й глибокого розуміння контексту [3]. У контексті літературних та художніх текстів метафора набуває особливої значущості, втілюючи здатність автора виражати складні ідеї та емоції через образно-асоціативну мову. Літературні метафори збагачують текст, надаючи йому глибину та багатовимірність, а також сприяють створенню потужних образів, які змушують читача замислитися[1]. Перекладач стоїть перед завданням не просто перенести метафору, а зберегти її глибинний зміст і емоційне наповнення, відтворюючи при цьому авторський задум і використовуючи художні засоби мови. Розробка ефективних методів розв'язання цієї проблеми спонукала зростання інтересу лінгвістів до вивчення зв'язку між метафоризацією та її перекладом.

Актуальність дослідження полягає у важливості аспекту перекладу метафор у поетичних текстах для відтворення авторського стилю та творчого задуму. Збереження образності, змісту та емоційного забарвлення метафори при перекладі є складним, тому перекладацькі стратегії, які були використані у вже існуючих перекладах, підлягають ретельному дослідженню.

Як один з найскладніших видів перекладацької діяльності, художній переклад вимагає високого рівню майстерності. Переклад слів, словосполучень, тропів та інших лексичних та граматичних явищ повинен здійснюватися з урахуванням контексту, культурних особливостей та емоційного забарвлення або його відсутності. Щоб досягти адекватності перекладу та якнайкраще донести до реципієнта атмосферу твору та авторський задум, перекладач не покладається на

дослівне копіювання структури та стилістичних засобів оригіналу, а нерідко мусить змінювати їх, підбираючи доречні еквіваленти. Розрізнення між лінгвістичними та авторськими метафорами відіграє ключову роль у теорії та практиці перекладу, де кожен тип метафори передбачає свій метод перекладу. Якщо лінгвістичні метафори дозволяють шукати відповідні кліше чи загальновживані аналоги в мові перекладу, то для авторських метафор важливо зберегти оригінальний сенс та стиль [2].

Переклад поезії є об'єктивно складнішим за переклад прозових художніх творів, оскільки він потребує вміння відтворювати тропи, стилістичні фігури та метричні параметри, які тісно пов'язані між собою. Зміна одного з цих компонентів впливатиме на загальну картину твору. Але оскільки поетичний текст не може бути повністю перенесений з одного мовного та культурного середовища в інше, перекладач нерідко мусить розставити пріоритети і жертвувати якістю передачі деяких компонентів заради інших. При перекладі важливим є узгодження відтворених засобів з мовною традицією мови перекладу, збереження змісту тропів та дотримання рими, віршового розміру, ритму, тощо. Якість художнього, а особливо поетичного перекладу залежить від майстерності та творчих здібностей перекладача.

Додаткові виклики ставить перед перекладачем переклад драматичних творів, оскільки вони розраховані не лише на читання, але й на постановку на сцені. Перекладач має менші можливості для пояснень, розширень або коментарів, оскільки твір в своєму кінцевому варіанті буде сприйматися не читачами, а глядачами, які не матимуть можливості подивитися в текст або повернутися до певної репліки. До того ж, необхідно враховувати режисерський задум та завдання акторів, які будуть передавати мовлення персонажів зі сцени. В такому випадку текст має звучати природньо, без надмірного скупчення приголосних або розриву речень, який порушує ритм вимови. Саме тому при перекладі драматичних творів велика увага повинна приділятися структурі тексту, корисним буде підтримувати зв'язок з режисером, який зможе ознайомити перекладача зі специфікою сценічного мистецтва.

Метафора є широко вживаною у мовленні героїв Шекспіра. В комбінації зі специфічною мовою шекспірівської доби та особливостями віршованих драматичних творів, це ускладнює завдання перекладачам. До того ж, герої мають своєрідні стилі мовлення і використовують різні за тематикою метафори, які впливають на те, як читачі та глядачі сприймають певного персонажа. Так, наприклад, Макбет говорить піднесено, як і властиво правителю, і вживані їм метафори здебільшого так чи інакше стосуються влади та правління. В той же час, мовлення Леді Макбет постійно торкається інфернальної тематики, що створює досить зловісні метафори. Але у другій сцені 3 акту у своєму монологі до темних сил звертається вже Макбет, що показує зміну характеру персонажу через зміну його мовлення. Текст трагедії також пронизаний метафорами, які мають біблійне походження, деякі з них неочевидні і через це можуть бути пропущені або змінені. Наявні в тексті також і метафори, які на сьогоднішній день є мертвими і здебільшого легко перекладаються завдяки підбору еквівалентного виразу, або в деяких випадках дослівним перекладом.

Розглянемо переклад метафори з першого акту. Дізнавшись про пророцтво, що обіцяє їй чоловікові трон, Леді Макбет закликає до темних сил, щоб її задум досяг успіху: *Come, thick night, And pall thee in the dunnest smoke of hell, That my keen knife see not the wound it makes, Nor heaven peep through the blanket of the dark, To cry 'Hold, hold!'* У цьому уривку декілька метафор, але вони тісно пов'язані між собою, тому немає сенсу їх штучно розділяти при аналізі. Ось як перекладає її слова О. Грязнов: *Спустисть на землю, безпросвітна ніч, Закутавши себе пекельним димом, Щоб ніж не бачив ран, які він зробить, Щоб небо, вниз поглянувши крізь морок, Не заводало: "Стій!"* Ми бачимо, як «the dunnest smoke of hell» і «thick night» об'єднують дві семантично подібні характеристики в одну «безпросвітна», що передає відтінки фрази і зберігає місце для інших обертів. Звертання «безпросвітна ніч» є граматично неправильним, але перекладач свідомо вдається до такої зміни щоб зберегти римування і закритий склад на кінці строки. Оберт «That my keen knife see not the wound it makes, Nor heaven peep through the blanket of the dark, To cry 'Hold, hold!'» передається майже дослівно, але «Blanket of the

dark» узагальнюється до «морок». Як ми можемо бачити, ключові компоненти метафори передані адекватно, без значної втрати образності або емоційності. Переклад Б. Тена виглядає так: *Темна ноче, Зійди, вповита хмурым димом пекла, Щоб ніж тих ран, яких завдасть, не бачив, Щоб небо, розірвавши мли покрови, Не закричало: «Стій!»*. Зворот «Щоб ніж тих ран, яких завдасть, не бачив» завдяки своїй структурі отримує більш поетичне звучання в порівнянні з попереднім варіантом. У звороті «Щоб небо, розірвавши мли покрови» змінюється емоційне забарвлення, оскільки «reep through» в дослівному перекладі означає «підглянути, зазирнути, подивитись крізь перешкоду», але більш точно відтворюється «Blanket of the dark» як «мли покрови». Ми спостерігаємо, що обидва перекладачі опускають зроблене для підвищення емоційності повторення «Hold, hold!», яке не є критично важливим для сприйняття тексту.

Як було визначено під час проведення дослідження, завдання перекладача художнього твору полягає в пошуку оптимального способу перекладу, який дозволить максимально зберегти стилістичні особливості та глибинний зміст оригіналу. Для того, щоб перекладений твір читався легко і перетворення виглядали органічно, необхідні не лише знання мовознавства та перекладознавства, але й письменницькі навички, розуміння культурних та побутових особливостей, які відображаються в творі. Як показують результати порівняльного аналізу, обидва перекладачі в достатній мірі передають значення, ключові елементи та емоційне забарвлення метафор у своїх перекладах п'єси В. Шекспіра «Макбет», не навантажуючи текст власним стилем, а залишаючи його більш нейтральним. Обидва перекладачі вдаються до зміни віршованого розміру, римування, кількості рядків, але загальна картина дозволяє ідентифікувати у перекладах стиль саме Шекспіра. Поширеними засобами є зміна структури оригінальної метафори, додавання та вилучення елементів для підсилення, зменшення або збереження виразності. Результати аналізу перекладів доводять, що наявність декількох перекладів твору не заперечує їх адекватності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравець Л. Ю. Метафора як лінгвоментальний феномен: навчальний

посібник для студентів. К.: Мистецтво. 2014. 39-42 с.

2. Ляшкова І. І. Метафора як засіб втілення наукового знання в англійській мові та проблема еквівалентності перекладу на українську. *Вісник НТУ «ХПІ»*. 2015. № 13. 67-69 с.
3. Ясинецька О. «Переклад метафори як мовна репрезентація концептуальних картин світу». *Філологічні трактати*. Вип. 1. 2010. С. 96-100

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

І. О. Баранцова

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Структуру культури міжетнічних відносин майбутнього вчителя можна представити сукупністю когнітивного, емоційно-оцінного та мотиваційно-діяльнісного компонентів, виходячи з функцій культури і базуючись на аналізі робіт вітчизняних і зарубіжних вчених.

Когнітивний компонент культури міжетнічних відносин містить такі складові: знання сутності культури міжетнічних відносин, знання історії та культури свого та інших етносів, володіння правилами спілкування при взаємодії з представниками інших національностей, знання національно-психологічних особливостей представників інших національностей та методики роботи вчителя з формування культури міжетнічних відносин у багатонаціональних учнівських колективах.

Емоційно-оцінний компонент культури міжетнічних відносин включає контактність у різнонаціональних колективах, доброзичливість та відкритість по відношенню до інших національностей, повага представників інших національностей, їх культури, мови, історії, чуйність та ввічливість при спілкуванні з представниками інших національностей, почуття гордості від власної національної приналежності, задоволеність можливістю тісної взаємодії з представниками різних етносів, позитивне ставлення до моральних та загальнолюдських цінностей.

До складу мотиваційно-діяльнісного компонента культури міжетнічних відносин входять такі елементи, як позитивні дії по відношенню до інших

національностей, уміння долати міжнаціональну напруженість, конфлікти при взаємодії з особами інших національностей, дотримання загальноприйнятих норм та правил поведінки при взаємодії з особами інших національностей, здатність та вміння організувати навчальний процес, спрямований на формування культури міжетнічних відносин у багатонаціональних учнівських колективах, мотивацію та потреба в освоєнні рідної культури та культури інших етносів, нових методів та форм роботи вчителя у багатонаціональних учнівських колективах.

Зміст процесу формування культури міжетнічних відносин у студентів педагогічного вишу включає такі компоненти: ціль, завдання, принципи, методи, форми, умови. Розглядаючи компонентний склад даного процесу в різних дослідженнях, ми дійшли висновку про те, що в багатьох дослідженнях відсутня єдина система у формуванні культури міжетнічних відносин у студентів, оскільки автори беруть орієнтири на розвиток мотивації, чуттєво-емоційної сфери особистості, що не представляється нам достатнім у досліджуваному процесі.

У ході дослідження було встановлено, що з усіх компонентів процесу формування культури міжетнічних відносин у майбутніх учителів найбільше функціональне та змістовне навантаження несуть саме педагогічні умови. Змістовний аналіз педагогічних умов на матеріалі досліджень Л. Калініної, В. Кременя, Я. Пилинського та інших свідчить, що у вищій школі накопичено певний досвід формування культури міжетнічних відносин, етнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів. У наукових працях висувуються такі ідеї щодо побудови досліджуваного процесу у майбутніх вчителів: етнопедагогічна спрямованість педагогічного процесу; інтеграція блоку загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін; організація етнопедагогічної діяльності студентів та ін. Проте в багатьох дослідженнях відсутні умови, орієнтовані на формування у майбутніх вчителів дослідницьких умінь у галузі етнопедагогіки, які видаються нам важливими у розвитку професійно-особистісних якостей у студентів педагогічного університету.

Крім цього, у науковому матеріалі практично немає вказівок на технологічне втілення процесу формування культури міжетнічних відносин та етнопедагогічної

підготовки майбутніх учителів.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми, що вивчається, вивчення досвіду формування культури міжетнічних відносин у молоді, аналіз власної педагогічної діяльності дозволили виділити комплекс педагогічних умов формування культури міжетнічних відносин у студентів педагогічного університету: введення етнічного компонента у зміст професійно-педагогічної освіти на основі спецкурсу «Етнокультурний діалог».

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». 2004. 1440 с.
2. Державна національна програма «Освіта» – Україна XXI століття. К.: Райдуга. 1994. 61 с.
3. Калініна Л.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог URL: <http://studentam.net.ua/content/view/84>
4. Міграція і толерантність в Україні: зб. ст. / За ред. Ярослава Пилинського. К.: Стилос, 2007. 191 с.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. К.: Плеяди. 2011. 300 с.

У. В. Жорнокуй

Київського університету
інтелектуальної власності та права
Національного університету «Одеська
юридична академія»

ВИКЛИКИ ПЕРЕД ЛІТЕРАТУРНОЮ ЖУРНАЛІСТИКОЮ В ЧАС ПОСТІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Вступ. Постінформаційне суспільство – це термін, який відноситься до етапу його розвитку, що настає після інформаційного суспільства [2, с. 287]. Воно характеризується переходом від пріоритету інформаційних технологій до більш широкого спектру впливу технологій, таких як біотехнології, штучний інтелект, генетика тощо, на всі аспекти суспільства [2, с. 288], які передбачають постійний професійний і особистісний саморозвиток задля успішного конкурування на ринку праці. Неверифікована інформація створює також ряд перешкод, особливо у медіа та медіазнавчаому просторі. Не винятком є літературна журналістика, де проблема поглиблюється ще і міждисциплінарною природою освітнього компоненту.

Виклад основного матеріалу. У постінформаційному суспільстві літературна журналістика стикається з рядом викликів, особливо гостро серед яких звучить верифікація інформації, її доступний обсяг, адаптація тексту з урахуванням необхідних стратегій, потреб і вікової складової читацької аудиторії, що специфікує проблематику і жанрові особливості в результаті представленого її увазі твору.

Зважаючи на обсяг інформації, що циркулює у просторі інтернет, по-перше, складно виділити цінні матеріали, котрі могли б привернути увагу аудиторії, яка в умовах загального доступу до інформації стає все більш перебірливою. По-друге, в умовах швидкого поширення новин через соціальні мережі та блоги важливо перевіряти джерела та факти, щоб уникнути поширення маніпуляцій та фейків, що актуалізує критично необхідні навички медіаграмотності, важливі й для фахівців літературної журналістики.

Літературна журналістика у порівнянні з іншими типами особливо гостро відчуває конкуренцію з блогерною журналістикою та відеожурналістикою [1], насамперед, за увагу потенційної аудиторії, котра, на жаль, зацікавлена в розважальному контенті. Озвучена проблема у свою чергу актуалізує нові підходи до жанрового різноманіття. Зміни у способах споживання контенту вимагають від журналістів адаптувати свої матеріали до різних форматів, таких як аудіо, відео, інтерактивні статті тощо – усього, що б могло підвищувати інтерес читацької аудиторії до власного інформаційного продукту.

Власне, беручи до уваги зазначене вище питання, варто наголосити, що з розвитком цифрових медіа змінюються звички читання та споживання інформації, що потребує від журналістів розуміння цих змін і адаптації до них, а, отже, формування контенту, котрий би зміг повернути популярність літературної журналістики. Перспективним в цьому контексті постає налагодження тісних зв'язків між літературною та воєнною журналістикою. Оскільки саме остання зараз динамічно розвивається й критична необхідність залучення ширшого кола читачів до проблем війни, висвітлення воєнних злочинів задля надання цьому явищу широкого розголосу за межами нашої країни, й функціональні можливості літературної журналістики, іде мова, насамперед, про фактологічне змалювання дійсності, що загалом доводить актуальність подібної міждисциплінарності й необхідність її налагодження.

Проте, зважаючи на обсяг контенту в сучасному інформаційному просторі важливо забезпечити високу якість журналістської роботи, дотримання професійної етики та журналістських стандартів, що б формувало особливий наратив з визначальними й домінуючими у ньому інтелектуальною і культурною цінностями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ці виклики вимагають від журналістики постійного розвитку, творчості та адаптації до змін у суспільстві та технологіях, що вже саме по собі звучить як виклик і перспектива для становлення нового етапу в історії літературної журналістики.

Переконані, що в умовах розширення можливостей для навчання та глобалізаційних процесів, важливо поглиблювати іншомовний аспект літературної журналістики та, для прикладу, викладання її як освітнього компоненту іноземною мовою. Викладання дисциплін іноземною мовою дасть змогу студентам-журналістам комплексно підготуватися до роботи в міжнародному середовищі, відкриває доступ до більшого обсягу знань і ресурсів, поглибить розуміння специфіки інших культур та світоглядів, спонукатиме здобувачів програм медіазнавчого циклу до критичного мислення та аналізу, оскільки вони повинні розуміти інформацію та висловлювати свої думки іншою мовою для популяризації власного інформаційного продукту зокрема, а через нього й української журналістики загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Zdovc Merljak S. Literary journalism : the intersection of literature and journalism. Acta Neophilologica. Vol. 37, No. 1-2, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4312/an.37.1-2.17-23> (дата звернення - 29.04.2024).
2. Яковлев М.В., Купка О.В. Метамодерн, пост-постмодерн і світоглядні орієнтири постінформаційного суспільства. С. 287-301. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-357-6-16> (дата звернення - 29.04.2024).

МОВНА ПОЛІТИКА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОГО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА

Мовна політика відіграє вирішальну роль у формуванні культурного ландшафту сучасних мультикультурних суспільств. У контексті глобалізації, де спілкування через кордони стає все більш поширеним, виклики та стратегії, пов'язані з мовною політикою, стають складнішими. Мова — це не просто засіб спілкування; це також відображення культури, ідентичності та спадщини. У мультикультурних суспільствах, де співіснують люди з різним мовним походженням, мовна політика відіграє вирішальну роль у сприянні соціальній єдності та забезпеченні рівних можливостей для всіх громадян. Проте в епоху глобалізації, коли світ стає все більш взаємопов'язаним, виклики, з якими стикаються багатокультурні суспільства в управлінні мовним розмаїттям, є більш складними, ніж будь-коли раніше [2].

Викликами мовної політики в умовах глобалізації є:

- збереження мовного різноманіття;
- мовні права;
- інтеграція та інклюзія;
- глобальна комунікація [3; 5].

Глобалізація призвела до домінування кількох основних мов, таких як англійська, іспанська та китайська, часто за рахунок менших мов. Це створює загрозу для мовного розмаїття, оскільки багато мов меншин знаходяться під загрозою зникнення.

Забезпечення мовних прав меншин це проблема, з якою стикаються мультикультурні суспільства. Мови меншин часто маргіналізуються в освіті, ЗМІ та суспільстві, що призводить до втрати культурної ідентичності та спадщини.

Ефективна мовна політика є важливою для інтеграції та залучення спільнот іммігрантів. Мовні бар'єри можуть перешкоджати доступу до освіти, роботи та

охорони здоров'я, що призводить до соціальної ізоляції.

В епоху глобалізації вміння спілкуватися через кордони має вирішальне значення. Мовна політика повинна враховувати потребу в багатомовності та сприяти вивченню мов для полегшення глобального спілкування.

Розглянемо стратегії ефективної мовної політики, це:

- сприяння багатомовності;
- мовне планування та освіта;
- законодавство та політичні основи;
- цифрові технології [2; 4].

Заохочення використання багатьох мов в освіті, засобах масової інформації та громадському житті може допомогти зберегти мовне розмаїття та сприяти соціальній інтеграції. Заохочення багатомовності в різних сферах суспільства, включаючи освіту, медіа та громадські взаємодії, має важливе значення для збереження мовного розмаїття та сприяння залученості соціума. Прийняття та сприяння використанню кількох мов може збагатити культурний обмін, покращити міжгрупове спілкування та зміцнити суспільні зв'язки. Можливість виражати себе рідною мовою сприятиме почуттю приналежності та культурної гордості. Крім того, багатомовне середовище може стимулювати когнітивний розвиток, що веде до кращих навичок вирішення проблем і покращує адаптивність у різноманітних соціальних контекстах. Загалом сприяння багатомовності не лише зберігає багатство мов, але й сприяє більш інклюзивній та взаємопов'язаній глобальній спільноті.

Впровадження стратегій мовного планування, таких як програми двомовної освіти та ініціативи з відродження мови, може допомогти зберегти мови меншин і сприяти міжкультурному взаєморозумінню. Двомовні освітні програми не тільки допомагають зберегти мови меншин, але й надають учням можливість володіти кількома мовами, що є цінною навичкою в нашому глобалізованому світі. Ініціативи з відродження мови, з іншого боку, спрямовані на відродження та зміцнення мов, які знаходяться під загрозою зникнення, за допомогою різних засобів, таких як уроки мови, культурні заходи та залучення громади.

Ці стратегії не лише сприяють збереженню мовного розмаїття, але й сприяють міжкультурному взаєморозумінню, заохочуючи взаємодію між носіями різних мов. Коли люди мають можливість вивчати інші культури та спілкуватися з ними за допомогою своїх мов, це сприяє розвитку взаємної поваги, вдячності та співпереживання. Це, у свою чергу, може допомогти зменшити стереотипи та упередження, що призведе до більш гармонійного та інклюзивного суспільства [1].

Загалом, впровадження стратегій мовного планування, які підтримують мови меншин і сприяють міжкультурному взаєморозумінню, є важливим для збереження мовного розмаїття та побудови більш згуртованого та толерантного суспільства.

Розробка комплексного мовного законодавства та політичних рамок, які визнають і захищають мовні права, може допомогти вирішити проблеми мовної політики в мультикультурних суспільствах.

Використання цифрових технологій, таких як інструменти онлайн-перекладу та програми для вивчення мов, може допомогти подолати мовні бар'єри та сприяти глобальному спілкуванню.

Отже, мовна політика є складним і багатогранним питанням в умовах глобалізації. Мультикультурні суспільства стикаються з різними проблемами в управлінні мовним розмаїттям, але ефективна мовна політика може сприяти соціальній згуртованості, збереженню культурної спадщини та забезпеченню рівних можливостей для всіх громадян. Приймаючи стратегії, які сприяють багатомовності, захищають мовні права та використовують цифрові технології, багатокультурні суспільства можуть подолати виклики мовної політики в епоху глобалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорошенко І. Принципи модернізації мовних стратегій: виклики глобалізації. <http://humstudies.com.ua/article/view/261928>
2. García, O. (2017). *Multilingualism and Education Policy in Global Times*. Routledge.
3. Kymlicka, W., & Patten, A. (2003). *Language rights and political theory*. Annual

review of applied linguistics, 23, 3-21.

4. Ricento, T. (2006). An introduction to language policy: Theory and method. John Wiley & Sons.
5. Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (Eds.). (2017). Language rights. Routledge.

ЦІННОСТІ ЯК ОБ'ЄКТ ФІЛОСОФСЬКОГО, ЛІНГВОКОГНІТИВНОГО ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Вступ Загальновідомо, що мова є не лише засобом спілкування, а й способом сприйняття світу, його відображенням у свідомості людини. Різні народи мають специфічне й різноманітне бачення світу. Людина сприймає світ крізь призму як свого індивідуального досвіду, так і суспільного, у середовищі якого вона засвоїла національні традиції та звичаї. Так, Х. Ортега-і-Гассет зазначає, що "... крізь цей соціальний світ, або світ звичаїв ми бачимо і людей, і світ предметів, бачимо Універсум" [Ортега-І-Гассет, 1, с. 12]. На думку В. Гумбольдта, "мова є ніби зовнішнім проявом духу народів: мова народу є його дух, і дух народу є його мова" [Гумбольдт, 5, с. 26], тобто в мові виявляється культура як цілісна органічна єдність, осередком якої є етичні принципи, оцінки, емоції.

Людина як частина світу завжди перебуває в єдності з ним не тільки душею і тілом, а й думками та почуттями, як суб'єкт практичної діяльності вона пізнає і змінює світ, переживає все, що відбувається у світі навколо неї. Ці переживання належать до сфери емоцій і почуттів. Емоція - частина природи, яка виражається мімікою, жестами (невербально) і словом або сукупністю слів (вербально). Ставлення людини до світу закріплюється у почуттях. Проблема взаємовідносин емоційного і раціонального аспектів, тобто зв'язку "почуттів і розуму", зв'язку емоції з думкою, розумінням, міркуванням є однією зі спірних проблем у вивченні емоційних станів. У зв'язку з цим у теорії емоцій існують два основні напрямки. Один із них сягає ідей Аристотеля [Аристотель, т. 1], який трактував емоції як спосіб розуміння ситуації за більшої чи меншої участі інтелекту. Другий, пізніший, належить до ХІХ ст., до ідей В. Джеймса [The Writings of William James, 1978], який розглядав емоцію як фізіологічну реакцію. Лінгвокогнітивні аспекти емоцій, їх концептуалізація, категоризація та вербалізація посідають значне місце в сучасних лінгвістичних дослідженнях.

Позаду залишилася давня суперечка серед таких лінгвістів, як Ш. Баллі, М. Брель, К. Бюлер, Г. Гійом, ван Гіннекен, Е. Сепір та ін., стосовно того, чи варто вивчати емоційні складові в рамках лінгвістики. Деякі вчені (К. Бюлер, Е. Сепір, Г. Гійом) були переконані в тому, що домінантною в мові є когнітивна функція, а тому вивчення емоційного компонента повинно бути виведене з кола лінгвістичних досліджень. Інші дослідники (Ш. Баллі, ван Гіннекен, М. Брель), навпаки, вважали вираження емоцій центральною функцією мови. Однак у сучасній лінгвістиці емоцій уже не викликає сумніву той факт, що емоції тісно пов'язані з когнітивними процесами людини та включені безпосередньо до структури її свідомості й мислення. Тому нині питання мовної концептуалізації та категоризації емоцій дедалі більше привертають увагу дослідників-лінгвістів. Про складність емоцій як об'єкта дослідження свідчить те, що досі не існує однозначного визначення поняття "емоція", яке розглядають і як психологічне явище, і як тип поведінки, і як психічну діяльність.

Ціль роботи Проте вчені однакові в тому, що емоції включені в структуру свідомості та мислення, пов'язані з різними когнітивними процесами. У них не відображається інформація щодо зовнішніх об'єктів, ситуацій, у яких відбувається діяльність суб'єкта, і про те, чи існує між зовнішніми об'єктами зв'язок. Їхньою особливістю є те, що вони безпосередньо виражають відношення між мотивами та їхньою реалізацією, яка пов'язана з цими мотивами діяльності. Це стає можливим, оскільки емоції є особистісними утвореннями.

- предметні почуття - матеріальні інтереси, пов'язані з майновими відносинами, із зайняттям різними видами діяльності (за одночасного захоплення одними видами діяльності та почуття відрази щодо інших);

- узагальнені почуття світосприйняття - духовні, моральні потреби, пов'язані з моральним ставленням людини до навколишньої дійсності.

Отже, емоції, імовірно, становлять єдність інтелекту і короткочасного емоційного стану (афекту), і, загалом, мають універсальний характер. Слід зазначити, що у вирішенні цього питання намітилося кілька напрямів:

- культурно-релятивістський, у якому самі емоції та здатність до їх переживання

залежать від типу лінгвокультурної та лінгвоетнічної належності;

- універсальний, згідно з яким емоції постають універсальними категоріями. Незалежно від лінгвокультурної та лінгвоетнічної приналежності людини, будь-яка емоція відкрита для переживання. Національну специфіку мають не самі емоції, а ставлення до них. Зв'язок емоцій і когнітивних процесів в емотіології зумовлюється тим, що когніція, будучи емоціогенною, сприяє появі емоцій, які, своєю чергою, впливають на когніцію за рахунок втручання в усі когнітивні процеси. Таким чином, суть лінгвістичної теорії емоцій полягає у вибіркового відображенні людиною навколишнього світу, тобто у виокремленні людиною винятково того, що становить для неї цінність саме в той момент.

На думку деяких учених, вербалізація емоцій за допомогою мовних засобів має суб'єктивний характер. Завдяки емоціям відбувається формування так званої опосередкованої реальності, що ґрунтується на лексико-граматичних категоріях і навіть ідеології, що дає змогу відтворити цілісність мовної картини світу. Інакше кажучи, світ відображається через призму мови лише в опосередкованому, суб'єктивному вигляді [5, с. 127]. Під час вивчення емоцій важливо враховувати, що вони є абстрактними розумовими одиницями, які відображають у мовній свідомості людини весь накопичений нею ретроспективний досвід у вигляді уявлень про емоції

- універсальних і культурно-специфічних, - які інтегрують у собі різні картини світу (мовну, концептуальну та емоційну).

Матеріали та методи У зв'язку з викладеним вище, вивчення лінгвокогнітивних особливостей емотивної субсфери в структурі лінгвоментальної антропосфери дає змогу розкрити доволі складну сутність вербалізованих концептів емоцій, категоризація яких може бути подана в різних ракурсах:

- 1) з точки зору словникового статусу лексем і фразеологічних одиниць, що вербалізує той чи інший концепт, як номінації *емоції*;
- 2) з точки зору вербалізованого статусу концептів у наївній картині світу як середовищі їхнього мовного існування;
- 3) з точки зору їхньої актуальності для лінгвокультурного аналізу. Виходячи з

наведеного вище опису категоризації, у субсфері ЕМОЦІЇ буде виокремлено домінанти (категоріальні домінанти) - монополярні, що є універсальними в усіх лінгвокультурах, і біполярні, що є специфічними та культурно маркованими. Стає очевидним, що традиції та звичаї, характер, особливості ведення побуту, стереотипні уявлення та моделі поведінки, іншими словами, соціально-культурні та психологічні характеристики, що складаються впродовж усього періоду становлення певної лінгвокультури, впливають на формування емоційної субсфери. Їхнє врахування, безумовно, є важливим для лінгвокультурологічних робіт, зокрема, для адекватного вивчення особливостей концептуалізації та категоризації лінгвоментальної антропосфери в різних лінгвокультурах.

Результати та обговорення Для вирішення питання вибору конкретного мовного матеріалу для дослідження, на нашу думку, може бути використана типологія емоцій, заснована на так званих базових або фундаментальних емоціях, наприклад, модель емоцій. Як 8 фундаментальних емоційних станів виступають: *joy* (радість), *trust* (довіра), *fear* (страх), *surprise* (здивування), *sadness* (печаль), *disgust* (відраза), *anger* (гнів), *anticipation* (настороженість) [1, с. 62]. У межах цієї роботи ми виокремили для дослідження емоції радості, печалі, сміливості, страху, об'єднані бінарними зв'язками. Радість і печаль належать до фундаментальних емоцій, мають полярну емоційну природу й оптимізують процес комунікації. Радість і смуток є емоційними складовими аксіологічних категорій, мають високий рівень семантичної насиченості та етнокультурну специфіку.

Висновки Страх є однією з найважливіших емоцій людини, що зумовлює процес пізнання та орієнтації людини у світі, характеризуючись біологічними, психологічними та соціокультурними вимірами. Страх - це фундаментальна здатність людської істоти, природна універсальна базова емоція, що відображає інстинкт самозбереження.

Сміливість не є емоцією в чистому вигляді, це - психоемоційний стан людини позитивного спектра, її здатність долати почуття страху, нерішучості та розгубленості. Незважаючи на гетерогенну природу репрезентованості радості, смутку, сміливості, страху в емоційно-вольовій сфері людини, ми вважаємо

обґрунтованим включити їх до аналізу в структурі підсифери ЕМОЦІЇ.

Організаційними стрижнями лінгвокогнітивного осмислення вищевказаних емоцій є концепти РАДІСТЬ, СУМУЛ, СМІЛИВІСТЬ, СТРАХ, у яких маніфестуються домінантні ознаки в лексикографічній, образній та наївній мовних картинах світу в українській, британській, американській лінгвокультурах.

Нами здійснено аналіз статей авторитетних тлумачних і фразеологічних словників української та англійської мов, даних Національного корпусу української мови, Корпусу текстів української мови (Корпус текстів української мови), Британського національного корпусу (The British National Corpus) та Корпусу сучасної американської англійської мови (The Corpus of Contemporary American English), які в сукупності містять кілька сотень мільйонів прикладів використання слів в усному та письмовому мовленні різних жанрів усіх вікових категорій і соціальних верств. У результаті аналізу було виявлено й описано особливості концептуалізації та категоризації емотивних субсфер в опозиціях РАДІСТЬ - БУДЬ і СМІЛИВІСТЬ – СТРАХ українській, британській та американській лінгвокультурах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Murray, Ch. Losing Ground : American Social Policy, 1950-1980 / Ch. Murray. New York : Basic Books, 1984. 323 p.
2. Norman, D. A. Explorations in cognition / D. A. Norman, D. E. Rumelhart. – San Francisco : W. H. Freeman, 1975. 430 p.
3. Paivio, A. Abstractness, imagery, and meaningfulness in paired-associate learning // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1965. Vol 4 (1). P. 32-38.
4. Plutchik, R. The Emotions : Facts, Theories, and a New Model / R. Plutchik. New York : Random House, 1962. – 228 p.
5. Quine, W. V. From a Logical Point of View : Nine Logico-Philosophical Essays / W. V. Quine. Harvard University Press, 1953. 184 p.
6. Rayman, P. Creating a Research and Public Policy Agenda for Work, Family, and Community / P. Rayman, A. Bookman // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1999. Vol. 562 (1). P. 191-211.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР СУЧАСНОГО СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Цифровізація стала ключовим фактором сучасного суспільного розвитку, означаючи інтеграцію цифрових технологій у всі сфери життєдіяльності людини. Вона змінює способи виробництва, комунікації, освіти та багато іншого, роблячи тему надзвичайно актуальною для дослідження.

Цифровізація зумовлена стрімким розвитком таких технологій, як Інтернет речей (IoT), штучний інтелект (AI), великі дані і блокчейн. Ці технології дозволяють збирати, обробляти та аналізувати великі масиви інформації, що відкриває нові можливості для бізнесу і управління. Хмарні обчислення роблять ці ресурси доступнішими, стимулюючи інновації та збільшуючи ефективність оперативних процесів.

Цифровізація приводить до значних змін у структурі світової економіки. Вона впливає на виробничі процеси, створюючи нові моделі бізнесу, де цифрові платформи замінюють традиційні ринки. Також з'являються нові професії, в той час як деякі старі зникають, що вимагає перекваліфікації робочої сили.

Соціокультурні зміни включають вплив на засоби масової інформації, освіти та культурне життя. Цифровізація робить доступ до інформації широким і різноманітним, але також вносить зміни в способи людської взаємодії, що може вести до зменшення безпосередніх людських контактів. Цифровізація несе не тільки переваги, але й виклики. Великі дані та персоналізація послуг підіймають питання про конфіденційність і безпеку персональних даних. Цифровий розрив поглиблює соціальну нерівність, особливо між розвиненими та розвиваючимися країнами. Залежність від технологій також може призводити до втрати критичного мислення та навичок рішення проблем.

Майбутнє цифровізації передбачає дальший розвиток та інтеграцію технологій в усі сфери життя. Важливу роль відіграють урядові та міжнародні регулятори, які мають забезпечити відповідні рамки для розвитку технологій, що

сприяють сталому розвитку та враховують потреби всіх верств населення.

Цифровізація (digitalization) означає адаптацію системи, процесу чи створення нової послуги, продукту в цифровій формі. Відповідно за цифровізації йдеться не лише про оновленні форми збереження та опрацювання даних, а й про соціально-економічні стосунки та процеси. Кінцевим наслідком є те, що цифровізація поширюється на соціальні групи та соціальні взаємодії. Отже, відмінність між термінами виявляється в процесі створення інноваційного продукту, з новими функціональними властивостями.

В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук поняття цифровізації освіти визначають як «сучасний етап її інформатизації, який передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, інструментами, системами та електронним зв'язком між ними, що фактично забезпечує інтегровану взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір» [1].

Отже, цифровізація є невід'ємною частиною сучасного світу, яка впливає на кожную сферу нашого життя. Важливість подальших досліджень полягає у вивченні як позитивних, так і негативних аспектів цифрових технологій, щоб забезпечити їх ефективне та гармонійне використання у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Спірін О. М. Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. No1. С. 27-36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) (дата звернення: 8.06.2023).
2. Жалдак М. І., Рамський Ю. С. Інформатика: навчальний посібник для педагогічних інститутів. К.: Вища школа, 1991. 319 с.
3. Basu S., Biswas G., Kinnebrew J. S. Learner modeling for adaptive scaffolding in a Computational Thinking-based science learning environment. *User Modeling and User-Adapted Interaction*. 2017. Т. 27, No 1. С. 5–53. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11257-017-9187-0>

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ СТУДІЇ У ФОКУСІ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ НАУК

К. О. Бредун

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЄВРОІНТЕГРАЦІЯ ЯК ОСНОВА РЕФОРМ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Ознакою сучасного світу є потужні глобалізаційні процеси, які пронизують усі сфери людської діяльності, й освітню зокрема, вплив якої на формування людського капіталу важко переоцінити. Суттєвим кроком на шляху до європеїзації української освіти стала розробка та запровадження концепції Нової української школи (НУШ), що відрізняється практичною зорієнтованістю на освітній процес та акцентом на індивідуальних особливостях дитини.

Метою нашої публікації є розгляд євроінтеграції як ресурсу та основи реформ в Новій українській школі.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з тематики дослідження свідчить про значну зацікавленість вченими різними аспектами стосовно проблеми євроінтеграції в освітню систему України. Даному питанню присвячені наукові праці П. Ворони, Є. Годованик, О. Денисюк, Т. Дронь, О. Каретної, В. Кремень, І. Кулик, О. Локшиної, М. Лугової, А. Любарець, О. Ляшенко, Л. Онищук, М. Тадесвої, Н. Титаренко, В. Ткаченко, О. Топузова, Ж. Чернякової та інших.

Модернізація освітньої системи розпочалась ще на етапі становлення України як незалежної держави. Серед освітніх реформ важливим кроком запровадження європейських освітніх стандартів в Україні було розроблення програми Нової української школи для загальноосвітніх навчальних закладів. Окрім НУШ приватні школи часто використовують інші ефективні європейські освітні підходи, наприклад, принципи концепції Монтесорі або Вальдорфської педагогіки [2, с. 100].

Перш за все, слід зазначити, що єдиної усталеної системи середньої освіти у країнах Європейського Союзу немає. ЄС залишає право самостійно визначати, як саме надавати своїм громадянам освітні послуги, що може суттєво відрізняти систему освіти у різних європейських країнах. Разом з тим, для Європейського Союзу важлива побудова спільного освітнього простору, який надасть можливість за потреби продовжити навчання та працевлаштуватись в іншій країні ЄС. Для цього Європейською Радою визначено підходи до побудови спільного освітнього простору та ключові компетенції, якими мають оволодіти учні.

Для формування навичок і компетенцій важливо не обмежуватись лише слуханням вчителя, а ввести в урок діяльнісний компонент. Наприклад, учні можуть провести невеликий дослід, щоб прийти до висновків самостійно та побачити, яке застосування у житті можуть мати ці знання. Не менш важливою складовою є розвиток соціально-емоційних або «м'яких» навичок. Серед них – здатність до емпатії, стресостійкість, вміння дослухатися до своїх емоцій. У свою чергу, програма НУШ декларує своїм завданням «давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у повсякденному житті» [3].

Однією із базових рекомендацій Європейської Ради у сфері освіти є «заохочення різноманітних підходів до навчання». Втім, на практичному рівні шкільна автономія здебільшого знаходиться на перехідному рівні, що виявляється у продовженні погодження своїх дій з вищим керівництвом [3, с. 105].

Ключовою ознакою європейського освітнього процесу є його інноваційність. Отже, для ефективної інтеграції національної системи освіти в європейську важливими умовами є постійний розвиток та запровадження новітніх підходів у наданні освітніх послуг і в організації сучасного освітнього простору [1, с. 88].

Право на освіту є базовою демократичною цінністю, яка прописана як у програмних документах ЄС, так і в Конституції України. Інструментом реалізації цього права є інклюзивна освіта. Попри те, що конкретні вимоги до запровадження інклюзивної освіти не прописані у договорі про Асоціацію та інших вимогах ЄС

до України, Союз слідкує за дотриманням прав людини у державах, що є кандидатами на вступ.

Зі свого боку, концепція НУШ акцентує увагу на тому, що кожна дитина має шанс бути талановитою, розумною, має ресурс для успіху, який активується через ігрову діяльність. Сучасний вчитель має вказувати саме на успіхи дитини, а не на її невдачі. Домашнє завдання в початковій школі не є обов'язковим, вдома дитина може завершити те, що не встигла зробити в школі, але пріоритет віддається активним іграм та проведенню часу за вільним вибором дитини. Такі тенденції протягом багатьох років використовують педагоги в європейських школах [2, с. 105].

Важливими умовами ефективної інтеграції національної системи освіти в європейську є постійний розвиток та запровадження новітніх підходів у наданні освітніх послуг і в організації сучасного освітнього простору. Запорукою реалізації цього напрямку слугує професійність педагогічних кадрів та їх якісна підготовка й перепідготовка, зорієнтована на забезпечення нових реалій, зокрема щодо впровадження принципів Нової української школи [1, с. 88].

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, доходимо висновку, що на сьогодні Нова українська школа перебуває на етапі поступальної інтеграції в європейський освітній простір, задля ефективності якої система загальної середньої освіти України має реалізувати низку стратегічних завдань, зокрема створити дорожню карту входження вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору, реформувати її фінансування, розширити автономність закладів освіти, забезпечити відповідну підготовку педагогічного й науково-педагогічного персоналу, запровадити сучасні освітні технології, поглиблювати міжнародне співробітництво закладів освіти, сприяти забезпеченню освітньої мобільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисюк О.Я., Дронь Т.О., Титаренко Н.В., Ткаченко В.В. Реформа НУШ як складова інтеграції української освіти в європейський освітній простір. *Освітня аналітика України*. 2022. № 4 (20). С. 84-97. URL: <https://>

//science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/12/6_Denysiuk_Ko_420_2022_84-97.pdf.

2. Лугова М. Євроінтеграція як ресурс для українського дитинства в контексті освітніх перетворень. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Філософія». 2022. Спецвипуск. С. 97-114. URL: <http://filos.dspu.in.ua/index.php/filos/article/view/173/165>.
3. Любарець А. «Євроінтеграція» шкіл: як європейські підходи змінюють українську освіту. URL: <https://rubryka.com/blog/eurointegration-of-schools/>. (дата звернення: 11.04.2024)

ВАЖЛИВІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Оскільки COVID-19 та світові війни, й війна в Україні зокрема, руйнують життя та засоби до існування в усьому світі, швидке зростання онлайн-навчання кидає виклик актуальності традиційних систем вищої освіти. Хоча зусилля до заохочення та посилення використання ІКТ у вищій освіті в Європейському регіоні збільшилися, прогрес далеко не достатній[2].

Змішане навчання – навмисне поєднання онлайн-навчання з очним навчанням у класі навчання – вимагає восьми ключових вимірів: 1) інституційне бачення та філософія; 2) навчальний план; 3) підвищення кваліфікації; 4) підтримка навчання; 5) інфраструктура та підтримка; 6) політика та інституційна структура; 7) партнерства; і 8) дослідження і оцінювання. Ці параметри базуються на інституційних прикладах, регіональних консультаціях, організованих ЮНЕСКО та Міжнародним центром вищої освіти. Інновації під егідою ЮНЕСКО (UNESCO-ICHEI) та польові роботи в регіоні[4].

У результаті інноваційних заходів під егідою ЮНЕСКО (UNESCO-ICHEI) вищі навчальні заклади можуть спиратися на наукові доробки світової освітньої спільноти для самооцінки інституційної готовності за вісьмома вимірами згаданими вище та чотирма етапами прогресу, а саме:

1) від забезпечення готовності до впровадження змішаного навчання 2) від створеної готовності до покращення умов змішаного навчання, 3) взаємовпливу традиційного та змішаного навчання та 4) трансформації вищої освіти за допомогою змішаного навчання[3].

Системний підхід має вирішальне значення для вирішення багатьох рівнів потреб. Пандемія та війни загострили існуючі раніше диспропорції в системах вищої освіти шляхом скорочення можливості для багатьох найбільш уразливих груп здобувачів освіти. Вищі освітні навчальні заклади є частиною ширшої

екосистеми для підтримки змішаного навчання для досягнення якості вищої освіти, включаючи заходи національної політики, механізми та платформи для забезпечення доступу до технологій, постачальників освіти та навчання, роль молоді та дорослих здобувачів та ефективного партнерства[1].

COVID-19 та війни змінили доступ до навчання та викладання. Традиційні межі між навчальними середовищами у вищих навчальних закладах нівелюють лінії між формальною, неформальною та інформальною освітою та різними траєкторіями навчання. У результаті змішане навчання стало невід'ємною частиною формальної освіти та навчання протягом усього життя системи. Вищі навчальні заклади, уряд, промисловість і громада повинні співпрацювати в різних ролях для забезпечення якості та відповідності освіти та навчання. Щоб задовольнити потреби здобувачів, необхідно визначити та визначити очікувані результати навчання оцінюється в контексті бажання кожної країни отримати справедливий доступ до вищої якості освіта навчання та викладання [2].

Однак не існує універсального рішення для країн, які мають різні підходи у впровадженні інноваційних технологій у педагогічну діяльність. Деякі країни використовують підхід «зверху вниз» від політиків до працівників освіти, тоді як інші використовують ініціативи «знизу вгору» від класу та вчителів школи до управлінців в освіті [3].

Змішане навчання пропонує освітянам та здобувачам можливості для вирішення ключових освітніх питань та викликів щодо якості, справедливості та ефективності освітніх послуг. У центрі уваги якісної вищої освіти: розвиток фахових навичок серед здобувачів; баланс гуманістичних цінностей та технологій; забезпечення справедливого доступу до можливостей навчання впродовж життя для всіх. Незважаючи на ці тенденції, залишається побоювання щодо доступу до інноваційних технологій, проте змішане навчання продовжуватиме формувати національну освіту системи [4].

Разом з світовими експертами, науковці ЮНЕСКО розробили аналітичний інструмент само оцінювання рівня готовності до якісного змішаного навчання вищої.

Процес самооцінки базується на восьми критеріях:

1. Інституційне бачення та філософія: чітке бачення, засноване на становленні філософії навчання та викладання в змішаних навчальних середовищах;
2. Навчальний план: систематичний навчальний план, що складається із встановлених компетенцій (тобто знання, навички та уміння, які ґрунтуються на цінностях), які повинні здобувачі здобувати через формальний і неформальний контексти;
3. Підвищення кваліфікації: забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників та успішне впровадження навичок змішаного навчання;
4. Підтримка навчання: підтримка навчання для подолання цифрового розриву у вищих освітніх установах;
5. Інфраструктура та підтримка: створення затвердженого плану та технологічної інфраструктури, засоби, ресурси та підтримка;
6. Політика та інституційна структура: стимулювання організаційних змін і розвитку через політику, яка підтримується відповідними інституційними структурами;
7. Партнерство: побудова внутрішнього та зовнішнього партнерства;
8. Дослідження та оцінка: дослідження та оцінка отриманих результатів навчання у вищих навчальних закладах [4]

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарапко В. І. Ризики відсутності традиційного освітнього процесу у закладах освіти протягом пандемії COVID-19 (на матеріалах ЮНЕСКО) / В. І. Гарапко, М. В. Бедевельська // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота : збірник наукових праць. Ужгород, 2021. Випуск 1 (48). С. 79-82.
2. Blended Learning: Level descriptors for the self-assessment tool [Електронний ресурс] // UNESCO. 2020. Режим доступу до ресурсу: <https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Higher%20Education/doc/Appendix%20Blended%20learning%20for%20quality%20higher%20education.pdf>.

3. Building ecosystems for online and blended learning: Advancing equity and excellence in higher education in the Asia-Pacific With support from the UNESCO-Shenzhen Funds-in-Trust [Электронный ресурс] / 1 // UNESCO. – 2021. Режим доступа до ресурсу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375474>.
4. Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond [Электронный ресурс] / 1 // UNESCO. 2020. Режим доступа до ресурсу: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

O. V. Holub

Bogdan Khmelnytsky

Melitopol State

Pedagogical University

DEMOCRACY AS A FUNDAMENTAL VALUE IN A MODERN SOCIETY

Democracy is often understood as a cornerstone of modern society, a system of government that empowers individuals to participate in decision-making processes and ensures the protection of their rights and freedoms. In a democratic society, power is vested in the people, who elect representatives to govern on their behalf. This form of governance is based on the principles of equality, justice, and respect for human dignity. Therefore, discussing the issues concerning democracy has become extremely relevant today.

The issues under discussion were broadly highlighted in recent researches by R. Talis, M. Urban, S. Lipset, T. Andriychuk, A. Tkachuk, O. Tkachuk and others. By the amount of the research done we can conclude that democracy is a heavily discussed topic nowadays. Yet, it should be mentioned that not all the aspects of the problem under discussion have received a proper attention.

Thus, the purpose of this thesis is to explore the importance of democracy as a fundamental value in modern society and how it empowers individuals, protects their rights and promotes transparency and accountability in government.

The term “democracy” originates from the Greek word “demokratia”, signifying “rule by the people.” It refers to a form of governance in which authority is vested in the populace. Citizens have the ability to influence significant choices, either through direct participation or by electing representatives [1].

Democracy can be understood in two ways now: as a fundamental value that embodies government by, for, and of the people, and as a procedural mechanism for electing representatives to serve in legislative bodies. One of the key aspects of democracy is the concept of political participation. In a democratic society, individuals have the right to vote in elections, run for office, and engage in political discourse. This allows citizens to have a say in the decisions that affect their lives and hold their leaders

accountable for their actions. Political participation fosters a sense of ownership and responsibility among citizens, leading to a more engaged and informed population. Democracy also allows for the peaceful transfer of power through free and fair elections, providing citizens with the opportunity to choose their leaders and hold them accountable for their actions. This system of checks and balances ensures that no single branch of government has unchecked power, preventing authoritarianism and promoting the rule of law. But in democratic systems, which have existed for centuries, painful experience has been gained, the one that warns – democratic procedures can be very vulnerable to populism and radicalism. People who, thanks to democratic procedures - elections, get all the power, can become no less tyrants than monarchs or dictators, or can be completely incompetent in ruling the country. And both in the first, and in the second case, it is horrible for everyone, and first of all for the people who, thanks to their vote, elected these rulers [2, p. 77].

Nonetheless, democracy is essential for safeguarding individual rights and freedoms. In a democratic society, there are checks and balances in place to prevent the abuse of power and protect the rights of minorities. The rule of law ensures that all individuals are equal before the law and have access to justice. Freedom of speech, assembly, and association are also fundamental rights that are protected in a democratic society, allowing individuals to express their opinions and advocate for change without fear of reprisal.

Democracy as a form of state also implies the recognition of the self-governing prerogatives of civil society, which rests on this very perception people as they are, and laws as they can and should be. Thus, the most important precondition of democracy is national (political) identity and unity that finds its expression in both sovereign territorial statehood and developed institutions of civil society.

Conclusion. In this publication the importance of democracy as a fundamental and common value in modern society was presented. Democracy is a system that values the principles of equality, freedom, and justice, empowering individuals to have a say in how they are governed and ensuring that government remains responsive to the needs of the people. As we navigate the challenges of the 21st century, democracy remains an

essential foundation for building a just and inclusive society where all individuals can thrive.

REFERENCES

1. The importance of democracy How our system of government impacts our lives: [website] URL: <https://www.unifrog.org/know-how/the-importance-of-democracy> (date of application: 01.04.2024).
2. Tkachuk A., Tkachuk O. What is democracy? Know, understand, apply. A guide for young people and not only : studying guide. Kyiv: Uston Publishing House, 2020. 107 p.

Л. В. Єлісєєва

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: ПЕРСПЕКТИВИ ГУМАНІТЕРНИХ НАУК

Європейська інтеграція – це процес зближення України з Європейським Союзом на різних рівнях співпраці. Цей багаторівневий, динамічний і довготривалий процес включає різні сфери співпраці між Україною та ЄС та має вплив на різні сектори, а саме:

- економіка: інтеграція з ЄС вплине на розвиток економіки та відкриє нові можливості для торгівлі та інвестицій;
- енергетика: Україна співпрацює з ЄС в енергетичному секторі для забезпечення сталого розвитку та безпеки енергопостачання;
- цифрова економіка: розвиток цифрових технологій є важливим напрямом європейської інтеграції;
- транспортна інфраструктура: співпраця між Україною та ЄС у цій сфері сприяє розвитку транспортних мереж;
- банківський сектор: існують перспективи співпраці у банківській сфері;
- навколишнє середовище: європейська інтеграція включає також екологічні аспекти, спрямовані на захист довкілля;
- вивчення гуманітарних наук - історії, культури, мови та літератури - допомагає зрозуміти європейські цінності, традиції та спосіб життя. Це сприяє кращому розумінню України та ЄС і підтримує процес європейської інтеграції [2].

Європейська інтеграція - це процес, за допомогою якого Україна зближується з Європейським Союзом як на рівні законодавства, так і на рівні

правил та звичаїв. У цьому процесі європейські країни стикаються з низкою викликів. Розглянемо деякі з них.

1. Політичні виклики.

Суверенітет: інтеграція з ЄС вимагає певних змін у національній політиці та процесі прийняття рішень, що може вплинути на національний суверенітет.

Ухвалення рішень: участь у європейській інтеграції вимагає запровадження нових законів і нормативних актів, що може бути складним завданням.

2. Соціальні виклики.

Міграція: відкриття кордонів для громадян ЄС може призвести до змін у міграційних процесах.

Культурне розмаїття: інтеграція може вплинути на культурні особливості та спричинити міжкультурну взаємодію.

До перспектив гуманітарних наук у контексті європейської інтеграції відносимо наступні.

Транскордонне наукове співробітництво – гуманітарні науки надають можливості для співпраці вченим і дослідникам з різних країн. Обмін ідеями, дослідження та спільні проекти сприяють розвитку цих дисциплін.

Гуманітарні науки допомагають зрозуміти соціокультурний контекст країн. Рекомендації, що базуються на дослідженнях, можуть сприяти покращенню соціальної співпраці між країнами.

Освіта та підвищення обізнаності: дослідження в галузі гуманітарних наук можуть розширювати горизонти, розвивати критичне мислення та сприяти громадянській освіті. Це також важливо для підвищення обізнаності про європейські цінності та культуру [1, с. 38].

Висновки. Підсумовуюче викладене вище доходимо висновку, що гуманітарні науки надають широкі можливості для транскордонного наукового співробітництва у вигляді можливостей для співпраці між науковцями та дослідниками з різних країн. Рекомендації, розроблені на основі гуманітарних досліджень, покращують соціальну співпрацю між країнами. До того ж

вивчення гуманітарних наук сприяє розвитку освіти та усвідомленню ключових європейських цінностей і культури країн-членів ЄС. Таким чином, вважаємо, що гуманітарні науки можуть стати основою для розробки політичних стратегій і рекомендацій на шляху до інтеграції нашої країни у Європейську Спільноту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк Б. І. Державна політика України в сфері освіти, науки та культури у контексті європейської інтеграції. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін*. 2020. Вип. 29. С. 30-39.
2. Проєкт Секторальна інтеграція України до ЄС: передумови, перспективи, виклики. Київ : Заповіт. 2020. 99с. URL: https://razumkov.org.ua/uploads/article/2021_sektor_eu_ukr.pdf (дата звернення: 18.04.2024)

М.

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

На сьогодні Міністерство освіти і науки України визначило чіткий орієнтир на імплементацію європейських цінностей в навчальний процес закладів вищої освіти. Таке рішення було прийнято задля вдосконалення якості викладання освітніх компонентів і гармонійного включення української системи освіти в освітній простір Європи. Після затвердження даних реформ ті, хто навчаються, матимуть можливість здобувати знання в більш демократизованому освітньому середовищі, в якому рівність, свобода вибору й права людини є провідними цінностями.

Слід зазначити, що чимало вітчизняних науковців вивчають аспекти євроінтеграційних процесів в освітній галузі. Дослідження особливостей запровадження європейських цінностей в освітній процес ЗВО характерне для наукових праць Г. Афузової, С. Мартиненко, М. Нестерової, У. Парпан, І. Регейло та інших. Дані дослідники порушують тематику модернізації навчального процесу у вищих навчальних закладах та пропонують шляхи вдосконалення системи освіти України в контексті євроінтеграції. Проте, вважаємо, що не всі аспекти зазначеної проблеми було повною мірою розглянуто. Тому **метою цієї публікації** є висвітлення основних європейських цінностей, які впроваджуються в систему вищої освіти України.

Поняття «цінність» в науково-методичній літературі трактується як глибинна смислова орієнтація особистості чи суспільства, що визначає «життєві цілі та переконання, і виступає ключовим моральним рушієм у процесі ухвалення важливих рішень» [1, с. 66].

На сьогоднішній день пріоритетними цінностями в системі вищої освіти країн Європи є наступні:

- інклюзія, яка дозволяє студентам з особливими освітніми потребами отримувати знання разом з іншими здобувачами вищої освіти в оптимальних умовах якісного навчання [4, с. 67];
- інституційна автономія, яка полягає в тому, що університети можуть самостійно встановлювати свою організаційну структуру, стратегії розвитку, цілі та пріоритети без зовнішнього втручання [3, с. 73];
- академічна свобода, яка гарантує свободу у дослідницькій та викладацькій діяльності в закладах вищої освіти [3, с. 69];
- академічна мобільність, тобто можливість для викладачів та студентів навчатися, проводити дослідження або проходити стажування в інших вищих навчальних закладах, у межах або поза межами своєї країни [5, с. 482];
- толерантність, яка передбачає поважне ставлення до інших, до людей, хто є представниками різних соціальних та культурних груп, включаючи релігію, стать, етнічне різноманіття тощо;
- права людини, що включають право на освіту, право на захист персональних даних, право на свободу від дискримінації за ознакою етнічного походження, раси, статі, релігії, переконань, сексуальної орієнтації тощо [2, с. 43-44].

Висновки. Безумовно, навчальний процес у ЗВО України потребує оновлення. Саме тому модернізація українського освітнього простору здійснюється насамперед шляхом імплементації європейських цінностей у систему вищої освіти. Ціннісні орієнтири країн Європи ґрунтуються на демократії, загальнолюдських правах, свободі вибору, рівності, взаємоповазі тощо. Аби покращити якість освіти, Україна має зосередити свою увагу на впровадженні інституційної автономії вищих навчальних закладів та академічної мобільності студентів і викладачів. Як зазначають С. Калашнікова та К. Жданова, «посилення інституційної автономії ВНЗ, у свою чергу, актуалізувало проблему інституційного розвитку та професіоналізації управління закладами вищої освіти» [3, с. 73]. Окрім цього, академічна

мобільність сприятиме зміцненню міжнародного співробітництва науково-дослідницьких колективів [5, с. 482]. Таким чином, українські фахівці стануть більш кваліфікованими, а отже відповідатимуть вимогам сучасного ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. В. Цінності Об'єднаної Європи та їх формування в Українській новій школі. «*Science progress in European countries: new concepts and modern solutions*» : *papers of the 8th International Scientific Conference*. July 12, 2019, Stuttgart, Germany, 12 липня 2019 р., с. Stuttgart, Germany. С. 62-74.
2. Золотухіна С. Т., Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Актуальні цінності сучасної європейської освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. С. 42-46.
3. Калашнікова С. А., Жданова К. О. Врядкування у вищій освіті: сутність, виміри, тенденції. *Вища освіта України*. 2013. № 3 (дод. 2). С. 69-74.
4. Качалова Т. В., Черненко Т. В. Упровадження європейських інклюзивних цінностей і принципів у освітнє середовище закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 17. С. 65-69.
5. Таланова Ж. В. Міжнародне співробітництво у сфері дослідницької діяльності університетів. *Інтеграція в європейський освітній простір : здобутки, проблеми, перспективи* : монографія / за ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. С. 477-484.

С. О. Купаєва

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО МОВНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ

Постановка проблеми. Загальноєвропейські рекомендації стосуються навчання іноземних мов та мовної політики в Європейському просторі вищої освіти. Вони спрямовані на створення сприятливих умов для навчання мов, розвитку мовної компетентності та сприяння міжкультурному діалогу. Однак, впровадження цих рекомендацій у мовну освіту в Україні потребує адаптації до національного контексту та особливостей освітньої системи. Саме тому **метою цієї публікації** є висвітлення особливостей впровадження Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти у процес навчання іноземних мов в нашій країні.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі мовна компетенція стає все більш важливою в умовах глобалізації та інтернаціоналізації. У зв'язку з цим актуальним є питання ефективності впровадження міжнародних стандартів в навчальний процес з іноземних мов в Україні. Одним із ключових документів, що визначає ці стандарти, є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

У вітчизняному науковому середовищі вивчаються питання європейського аспекту в освіті, а також діяльність Ради Європи та її вплив на зближення народів Європи. Роботи Т. Левченко, О. Локшиної, Л. Пуховської, А. Сбруєвої спрямовані на формування у нового покоління європейців почуття належності до європейської спільноти. Проблема стандартизації мовної освіти в Україні у контексті вступу до загальноєвропейського освітнього простору досліджується у працях Р. Гришкової, О. Коваленко, І. Мішиної.

У стратегії розвитку освіти в Україні наголошується на необхідності створення спільного мовного простору, що призвело до активного вирішення

питання вивчення іноземних мов на всіх рівнях навчання. Особлива увага приділяється впровадженню міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов, який спрямований на підготовку молоді до практичного використання іноземної мови як у професійній, так і у особистій сфері [1, с. 115].

У процесі дослідження виявлено, що впровадження Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти в Україні зіткнулося з рядом складнощів. На першому етапі відзначено недостатнє фінансування освіти, що ускладнює проведення необхідних заходів та модернізацію навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів. Другим важливим фактором є нестабільність мовної політики країни, що призводить до змін у програмах і методиках навчання з плином часу.

Загальноєвропейські Рекомендації висловлюють ідею, що лише володіння сучасними європейськими мовами може сприяти полегшенню спілкування та взаємодії між європейцями, які мають різні рідні мови. Це необхідно для підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці, а також для подолання упереджень та дискримінації [2, с. 17].

Недолік кваліфікованих викладачів, здатних адаптувати навчальний процес до вимог Загальноєвропейських стандартів, також ускладнює успішну імплементацію рекомендацій. Невідповідність кваліфікації і методичної підготовки викладачів потребам сучасної мовної освіти створює проблеми у забезпеченні якісного навчання.

Зусилля уряду та освітніх організацій спрямовані на подолання цих труднощів. Розробка програм і методик, які відповідали б міжнародним стандартам, а також постійне підвищення кваліфікації викладачів є ключовими напрямками роботи в цьому напрямку.

Упровадження Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти в Україні відкриває нові можливості для підвищення якості навчання іноземних мов. Зокрема, це сприяє розвитку комунікативних навичок учнів, їх мовної компетенції та культурного розуміння. Крім того, використання європейських стандартів дозволяє забезпечити відповідність освітньої системи України

міжнародним вимогам і стандартам, що сприяє мобільності студентів та вчителів і сприяє їхньому успішному вступу до європейського освітнього простору.

Проте, необхідно враховувати також культурні та історичні особливості України при впровадженні європейських підходів у мовну освіту. Адаптація рекомендацій до місцевих умов та реалій допоможе зберегти національну ідентичність та сприятиме кращому засвоєнню мовного матеріалу.

Крім того, важливим аспектом є забезпечення доступності мовної освіти для всіх верств населення та регіонів країни. Це передбачає створення сприятливих умов для навчання іноземних мов у школах, університетах та мовних центрах, а також розробку програм для самонавчання та дистанційного навчання.

Загалом, впровадження Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти в Україні потребує комплексного підходу та вирішення численних проблем, але водночас воно є важливим кроком на шляху до міжнародного визнання освітньої системи країни.

Висновок. Упровадження Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти в Україні має великий потенціал для покращення якості навчання іноземних мов та підготовки майбутніх громадян до успішної комунікації в міжнародному середовищі. Це сприятиме розвитку мовних навичок, культурного розуміння та глобальної свідомості серед української молоді. Однак для досягнення повного потенціалу важливо враховувати національні особливості та потреби українського суспільства, а також забезпечити доступність мовної освіти для всіх верств населення та регіонів країни. Це вимагає відповідного фінансування, розвитку інфраструктури та впровадження сучасних методик навчання. У цілому, впровадження європейських стандартів у мовну освіту сприятиме інтеграції України в європейське освітнє середовище та підвищить конкурентоспроможність української освіти на міжнародній арені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришкова Р. О. Імплементація європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Педагогіка: Наукові праці*. Том 136. Вип. 123. 2010. С. 114-118.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання док.пед.наук, проф.С. Ю. Ніколаєва]. К. : Ленвіт, 2003. 273 с
3. Коваленко О. Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу. *English*. 2011. №1 (529). С. 4-5.
4. Мішіна Л. Глобалізація як фактор переосмислення важливості вивчення іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми*. Вип. 32. 2010. С. 215-219.
5. Програма з англійської мови для університетів (інститутів): п'ятирічний курс навчання / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін.] / К. : Британська Рада, Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001. 245 с.
6. Рамкова програма з німецької мов для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін.]. К. : Гете-інститут, Ленвіт, 2006. 90 с.

І. А. Липко

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Сучасна українська освіта, що ґрунтується на засадах ціннісних орієнтацій, спрямованих на виховання високоморальної і соціально активної особистості, набуває сьогодні особливого значення. Одним із пріоритетних завдань закладів освіти виступає імплементація базових цінностей Європейського Союзу в навчальні програми Нової української школи. Саме тому **метою цієї публікації** є висвітлення особливостей формування європейських цінностей в Новій українській школі.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з тематики дослідження вказує на широку зацікавленість науковців та методистів (Т. Алексєєнко, Н. Андрюк, О. Антюшина, І. Бех, О. Блажєєва, Н. Бондаренко, Є. Голобородько, Я. Кошелюк, Л. Назаренко, С. Пляка, О. Савченко, О. Сухомлинська, Ю. Федорова та інші) у вивченні даного питання.

Саме цінності є фундаментом освіти та умовою формування людини та суспільства. Вони мають бути не просто добіркою правил належної суспільної життєдіяльності, а наочним набором внутрішніх щоденних принципів, які допоможуть людині знайти своє покликання, реалізувати творчий потенціал, стати гідним громадянином у дорослому житті [4, с. 4].

Наразі суть реформи української освіти полягає в утвердженні та пропагуванні головних європейських цінностей, що відображені в Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства, серед яких – повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права та повага до прав людини, включно з правами меншин. Реформа спонукає школи відповідати на виклики сучасності, відійшовши від традиційної пріоритетності передавання

знань та створюючи належні умови для набуття умінь і навичок, розвитку компетентностей, які необхідні для життя в демократичному суспільстві [2].

У свою чергу, у формулі Нової української школи зазначається, що освітній процес має орієнтуватися на загальнолюдські цінності, зокрема на морально-етичні (чесність, гідність, турбота, справедливість, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, повага до рідної мови і культури, культурне різноманіття, шанобливе ставлення до довкілля, патріотизм, солідарність, повага до закону, відповідальність) [3].

Виховання сильних рис характеру та чеснот має здійснюватися через наскрізний досвід. Для цього у закладах освіти має панувати доброзичлива атмосфера, що ґрунтуватиметься на довірі, взаємодопомозі при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті. До формування виховного середовища повинен бути залучений увесь шкільний колектив [2].

Педагоги Нової української школи мають знаходити ефективні шляхи передачі сенсів і цінностей, що є дуже кропіткою працею. Після обговорення та прийняття усіма дітьми значущої якості, як дороговказу їхньої поведінки, вчитель на видному місці вивішує табличку з надписом усвідомленої учнями цінності або правила. Слід зауважити, що неправильна інтерпретація будь-якої цінності може завдати більшої шкоди розвитку особистості, ніж повна її відсутність.

Однією з успішних практик, що охоплює цінності, які стають основою для створення відповідальної та дбайливої спільноти учнів є ранкові зустрічі. За результатами численних досліджень доведено, що школярі, які навчалися у класах, з використанням практики ранкових зустрічей, демонстрували вищий рівень відчуття спільноти та ширший діапазон проявів морально-етичних якостей [1].

Особливу увагу у Новій українській школі слід приділяти виявленню індивідуальних нахилів та здібностей кожного школяра з метою цілеспрямованого розвитку та профорієнтації. Задля цього Нова українська школа має тісно співпрацювати з позашкільними закладами освіти. До того ж,

допомагати формувати оптимальну траєкторію розвитку кожної дитини повинні висококваліфіковані психологи та соціальні педагоги. Також слід запроваджувати програми із запобігання булінгу серед однолітків, формувати інформаційну грамотність учнів [2].

Задля гармонійного розвитку школяра вкрай необхідно, щоб партнерські взаємини між усіма учасниками освітнього процесу були спрямовані на відкрите та щире спілкування, сповнене утвердження морально-етичних (гідність, рівність, справедливість, толерантність та культурне різноманіття, турбота, чесність, довіра), соціально-правових (верховенство права, нетерпимість до корупції та фаворитизму, патріотизм, екологічно-етична цінність, соціальна відповідальність) та особистісно зорієнтованих цінностей (самореалізація, лідерство, свобода) [4, с. 4].

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, доходимо висновку, що навчання через цінності допомагає створити ефективне освітнє середовище, сприяє розвитку навичок спілкування та взаємодії учнів, підвищує результативність освітнього процесу, сприяє формуванню світоглядної позиції особистості, забезпечуючи її самовизначення та самореалізацію. Орієнтуючись на європейські цінності, концепція Нової української школи, всебічно сприяє формуванню ціннісних ставлень і суджень, чеснот і принципів, які є основою успішної траєкторії подальшого життя особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блажесва О., Андріюк Н. Формування європейських цінностей в Новій українській школі. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-formuvannia-ievropeiskykh-tsinnostei-v-novii-ukrainskii-shkoli-566845.html>
2. Кошелюк Я. Виховання на цінностях як основа Нової української школи. URL: <https://naurok.com.ua/vihovannya-na-cinnostyah-yak-osnova-novo-ukra-nsko-shkoli-369237.html>
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska->

[shkolacompressed.pdf](#)

4. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. URL:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentation-Roman-Stesichin.pdf>

М. М. Маслова

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОВІДНІ ЦІННОСТІ ЄС ЯК ОСНОВА РЕФОРМУВАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Перебуваючи на шляху значних трансформацій і впливу євроінтеграції, сучасна українське суспільство робить значні зусилля щодо реформування повної загальної середньої освіти та розробки концепції Нової української школи (НУШ). Згідно цієї концепції, виховний процес НУШ «орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)» [2, с. 19]. Основою для такого формулювання є провідні цінності Європейського Союзу, поширення й імплементація яких є невід'ємною умовою наближення українських освітніх стандартів до стандартів, прийнятих країнами-членами Європейської Співдружності.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з тематики дослідження доводить той факт, що вітчизняні науковці (Т. Андрущенко, Н. Бойченко, Е. Зарединова, С. Золотухіна, М. Нестерова, Т. Онуфрієнко, М. Пірен, І. Регейло, Н. Ткачова, А. Чернякова) активно цікавляться проблематикою поширення європейських цінностей загалом, в той час, як В. Гусак, С. Пляка, О. Третяк, Ю. Федорова та інші досліджували запровадження таких цінностей в освітній процес НУШ зокрема. При цьому вважаємо, що рівень вивченості окресленої проблеми є недостатнім. Тому **мета цієї публікації** полягає у тому, щоб довести роль ключових європейських цінностей у реформуванні Нової української школи.

Серед ключових цінностей Європейського Союзу виокремлюють демократію, людську гідність, свободу слова та пересування, антирасизм і недискримінацію, національну й міжнародну спрямованість, рівність для всіх людей, веховенство права, права людини, солідарність, гуманізм, толерантні міжособистісні відносини, мир і міжнародне співробітництво, мультикультурну освіту, екологічну обізнаність тощо [1, с. 44-45]. Ці цінності відображають найважливіші принципи, які сприяють розвитку сучасного українського суспільства та гарантують гідність та свободу для кожного учасника освітнього процесу.

На думку Ю. Федорової та С. Пляки, навчальний процес, побудований на основі загальноприйнятих цінностей, сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, яке підвищує результативність навчання та розвиває навички спілкування та взаємодії учнів, які є корисними протягом життя. Крім того, освітній процес сприяє формуванню світогляду особистості, що забезпечує її самореалізацію та самовизначення. Таким чином, цінності мають важливе значення як на рівні окремої особистості, так і на рівні суспільства та нації в цілому [4, с. 89].

Підтримує таку позицію і В. Гусак, зазначаючи, що реформування загальної середньої освіти на поточному етапі неможливе без впровадження принципово нової ідеї філософії виховання, яка має «наскрізний характер та глибинну ціннісно-світоглядну домінанту» [3, с. 1]. При цьому формування ціннісних орієнтирів є тривалим процесом, який не припиняється із отриманням школярем атестату, а триватиме впродовж всього подальшого життя людини, оскільки залежить від рівня її духовного й інтелектуального розвитку, наявних вольових якостей, бажання змінюватись і самоудосконалюватись [5, с. 2].

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, доходимо висновку, що інтеграція провідних цінностей ЄС в освітній процес НУШ може стати основою для його реформації і створення гармонійного освітнього середовища, що сприятиме розвитку критичного мислення, творчих здібностей та готовності до життя в сучасному світі. Культивування цінностей здобувачів освіти має бути

тривалим і безперервним, а його ефективність може бути досягнута за умови залучення усіх учасників освітнього процесу: педагогів, учнів, батьків і шкільної адміністрації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Золотухіна С. Т., Іонова О.М., Лупаренко С. Є. Актуальні цінності сучасної європейської освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 1. С. 42-46. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.76-1.7.
2. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. За заг. ред. М. Грищенко. 2016. 40 с.
3. Гусак В. Нова українська школа у поступі до цінностей. *Житомирщина педагогічна*. 2021. № 3 (23). С. 1-9.
4. Федорова Ю., Пляка С. Цінності як орієнтир у Новій українській школі. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти: науково-методичний вісник*. 2022. № 58. С. 89-101.
5. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. МОН. 2019. 33 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentation-Roman-Stesichin.pdf>

А. В. Маслова, О. А. Гончарова
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ГАЛУЗІ МОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На сьогоднішній день європейська інтеграція є одним із ключових напрямків зовнішньої політики України, таким чином країна, навіть не зважаючи на воєнний стан, веде активну політику євроінтеграції, спрямовуючи зусилля на наближення своїх стандартів та законодавства до вимог Європейського Союзу (ЄС). Так, у 2014 році Україна підписала Угоду про асоціацію з ЄС, що гарантує наявність зони вільної торгівлі та співпрацю в таких сферах, як політика безпеки, енергетика, транспорт, наука та інновації, освіта та культура. 23 червня 2022 року Європейська рада офіційно надала Україні статус кандидата на вступ до ЄС. Рішення було прийнято під час проведення засідання Європейської ради за участі глав держав та урядів 27 держав-членів Європейського Союзу 23-24 червня у Брюсселі, Бельгія [3]. Таким чином, Україна провадить реформи та здійснює модернізацію своїх законодавчих, економічних, соціальних та інших систем у відповідності до європейських стандартів та вимог, що є необхідними для набуття членства в Європейському Союзі.

Багато українських дослідників присвячують свої роботи вивченню євроінтеграційних процесів в освіті взагалі, та мовній освіті зокрема. Так, Ж. Давидова вивчає ціннісний аспект підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України; Н. Довганик аналізує причини та наслідки посилення освітньої міграції з України до країн Євросоюзу; Т. Єрескова фокусує свою увагу на комунікаційних компетенціях як патернах Європейського освітнього простору; А. Сагірова у своїх роботах актуалізує європейський досвід дуальної освіти та особливості його застосування в українських університетах; Д. Супрун досліджує виклики євроінтеграції, як об'єктивну реальність вищої освіти;

І. Угрімова розглядає проблеми формування ціннісно-орієнтованої системи освіти європейського рівня в Україні.

Необхідно зазначити, що Україна веде активні євроінтеграційні реформи у галузі освіти з метою гармонізації своїх освітніх стандартів та практик з європейськими нормами, що безпосередньо стосується й мовної освіти, оскільки вона присутня в усіх сферах життя, включаючи бізнес, культуру та міжнародну співпрацю. Реформування мовної підготовки майбутніх фахівців включає оновлення змісту навчання мовам, впровадження сучасних методик та підходів до викладання мов, а також підвищення мовної компетентності вчителів. Одним з ключових напрямків в цьому процесі є впровадження Європейської Рамки спільної мовної освіти (CEFR) [5], яка стандартизує оцінку та опис рівнів мовної компетентності, уніфікує підходи до навчання мов та забезпечує більшу прозорість порівняння мовних навичок здобувачів вищої освіти у міжнародному контексті. Крім того, Україна веде активний діалог із європейськими партнерами щодо академічної мобільності та співпраці, що сприяє обміну досвідом та впровадженню передових практик у галузі мовної освіти.

О. Птахіна зазначає, що прагнення України створити єдиний європейський освітній простір та постійний розвиток професійної мобільності майбутніх фахівців в системі сучасної освіти відкривають нові можливості не тільки для здобуття якісної освіти фахівцями нової генерації, здатними адаптуватися до ринкових вимог і реагувати на всі виклики часу, але й створюють можливості для формування вітчизняного ринку праці [4, с. 96-97].

О. Дзяд та А. Кокора наголошують на тій увазі, яку Європейський Союз приділяє молоді через створення умов для рівних можливостей з питань здобуття освіти, забезпечення мобільності, працевлаштування та запобігання безробіттю. З точки зору авторок зусилля європейських інститутів та національних урядів спрямовані на саморозвиток та самореалізацію молодих людей, оскільки Європейські ініціативи та програми допомагають зменшити безробіття серед молоді, забезпечити доступ до якісної освіти та навчання, будувати кар'єру та

розвивати навички, необхідні для працевлаштування та здобуття успіху в житті [1, с. 18].

В. Круглов підкреслює, що незважаючи на різні виклики, Україна досягла істотного прогресу в інтеграції своєї системи освіти в європейський освітній простір, оскільки було здійснено численні зміни в системі освіти, а саме: упровадження триступеневої системи вищої освіти; реформування навчальних програм та збільшення їх відповідності європейським стандартам; визнання здобутих освітніх кваліфікацій у всіх країнах-учасниках Болонського процесу. Все це, на думку науковця, сприяло поліпшенню якості вищої освіти в Україні та підвищенню міжнародної мобільності студентів та викладачів [2, с. 158].

Одним з найбільш потужніших інструментів євроінтеграції української мовної освіти є Програма Erasmus+, спрямована на підтримку освіти, навчання, молоді та спорту. Україна бере участь у програмі Erasmus+ через спеціальний компонент, який спрямований на підтримку співпраці між установами освіти та організаціями з ЄС та іншими країнами-партнерами.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького вже другий рік поспіль реалізує Програму Erasmus+ Модуль Жана Моне «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers» (Зміцнення спільних цінностей ЄС через політику мультилінгвальності в освіті та підготовці майбутніх учителів) №101083321 — SEUCV ETT — ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH. Основною метою проєкту є зміцнення спільних цінностей ЄС через європейську політику багатомовності під час підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Модуль орієнтований на здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «Бакалавр», які спеціалізуються на навчанні іноземних мов дітей дошкільного віку та молодших школярів. Модуль знайомить здобувачів вищої освіти із загальними цінностями ЄС, європейськими стандартами освіти та політикою ЄС щодо багатомовності. До реалізації Модуля залучаються стейкхолдери різних рівнів, починаючи від здобувачів вищої освіти та викладачів університету й закінчуючи вчителями закладів ЗЗСО та представниками

керівного складу закладів освіти різних рівнів. Дисемінація результатів Модуля відбувається через організацію та проведення заходів різного рівня, а саме конференцій, круглих столів, семінарів та тренінгів. Окрім того, той факт, що проходження здобувачами педагогічної практики в рамках Модуля передбачено в різних регіонах країни, дає можливість поширити результати проєкту по всій Україні [6].

Вцілому, євроінтеграційні процеси у галузі мовної освіти в Україні спрямовані на покращення якості навчання мов та підготовку молодого покоління до успішної інтеграції в європейський освітній та культурний простір. Зважаючи на те, що у багатьох країнах ЄС вивчення іноземних мов є обов'язковою складовою освіти, Україна також приділяє значну увагу вивченню англійської та інших мов, особливо в контексті інтеграції до європейського освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзяд О., Кокора А. Сучасні орієнтири молодіжної політики ЄС. Актуальні проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України : матеріали ХХ наук.-практ. конф. 18 травня 2023 р., м. Дніпро / за заг. ред. Л. Л. Прокопенка. Дніпро : НТУ ДП, 2023. С.17-19.
2. Круглов В. Інтеграція освітньої системи України в європейський освітній простір: виклики та можливості. Освіта під час війни: розвиток інформаційно-аналітичного забезпечення, цифрова трансформація, євроінтеграція : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 26 жовт. 2023 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2023. С 158-160.
3. Національний інститут стратегічних досліджень [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/szpdz>.
4. Птахіна О. Вплив євроінтеграції на розвиток професійної мобільності сучасного фахівця в системі освіти. Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції : матер. міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30

травня 2020 р.) / ред. колегія : В.М. Завгородня, А.М. Куліш, та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 96-97.

5. Council of Europe [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
6. Project Jean Monnet “Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers” [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://salo.li/34098a9>

А. Є. Мироєвська

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі, який стає все більш різноманітним і взаємопов'язаним, виховання культури толерантності та взаєморозуміння має вирішальне значення. Як педагоги, ми несемо відповідальність за надання нашим учням знань, навичок та цінностей, необхідних для того, щоб вони могли орієнтуватися та процвітати в плюралістичному суспільстві. Уроки англійської мови надають унікальну можливість розглянути питання толерантності та сприяти вихованню поваги до різних культур, вірувань і поглядів.

Вивчення літератури є потужним інструментом у навчанні толерантності. Знайомлячи учнів з широким спектром літературних творів з різних культур, ми можемо розвивати емпатію, розширювати їхній кругозір і кидати виклик упередженим уявленням. Коли учні працюють з історіями, які досліджують теми дискримінації, упереджень і маргіналізації, вони отримують цінну інформацію про життєвий досвід інших людей. Таке знайомство може сприяти глибшому розумінню розмаїття і заохочувати критичне мислення щодо суспільних норм та упереджень.

Одним з ефективних підходів є включення до навчальної програми літературних творів, які висвітлюють питання толерантності та різноманітності. Наприклад, вивчення таких романів, як "Убити пересмішника" Гарпер Лі або "Той, що біжить за повітряним змієм" Халеда Хоссейні, може сприяти дискусіям про расизм, несправедливість і важливість відстоювання справедливості. Аналізуючи мотивацію, вчинки та наслідки, з якими вони стикаються, учні можуть розвинути тонке розуміння складнощів, пов'язаних з нетерпимістю, та її впливу на окремих людей і спільноти.[1]

Окрім художніх творів, на уроках англійської мови можна використовувати і нехудожні тексти, такі як автобіографії, есе та промови, які торкаються тем

толерантності та соціальної справедливості. Наприклад, вивчення уривків з промови Мартіна Лютера Кінга-молодшого "У мене є мрія" або праць Нельсона Мандели про примирення може надихнути учнів на роздуми про принципи рівності, ненасильства і силу єдності в подоланні ненависті та поділу.

Спільна навчальна діяльність також може відігравати важливу роль у розвитку толерантності. Групові дискусії, дебати та рольові вправи дають учням можливість ділитися своїми поглядами, слухати інших зі співчуттям і брати участь у шанобливому діалозі. Заохочуючи учнів розглядати різні точки зору та залучатись до критичного мислення, ми можемо сприяти створенню середовища, яке цінує відкритість та інтелектуальну допитливість.

Крім того, на уроках англійської мови можна використовувати мультимедійні ресурси, які демонструють різноманітні культури, традиції та досвід. Документальні фільми, подкасти та онлайн-ресурси можуть познайомити учнів з різними способами життя, кидаючи виклик їхнім припущенням і розширюючи їхнє розуміння навколишнього світу.[3]

Однак навчання толерантності виходить за рамки самого контенту. Як педагоги, ми повинні моделювати цінності та моделі поведінки, які ми хочемо прищепити нашим учням. Створення інклюзивного і шанобливого середовища в класі, де всі учні відчують, що їх цінують, чують і приймають, має першорядне значення. Цього можна досягти, встановивши чіткі очікування щодо шанобливого спілкування, швидко реагуючи на нетактовні висловлювання чи поведінку, а також сприяючи створенню клімату відкритості та допитливості.

Також дуже важливо визнавати і долати власні упередження та "сліпі зони". Як педагоги, ми повинні постійно займатися самоаналізом, шукати можливості для професійного розвитку та бути в курсі поточних подій і соціальних питань, пов'язаних з толерантністю та різноманітністю. Так ми зможемо гарантувати, що наші методи викладання залишатимуться актуальними, інклюзивними та відповідатимуть зростаючим потребам наших учнів.[2]

Зрештою, викладання толерантності на уроках англійської мови - це не просто передача знань, а формування ставлення, розвиток емпатії та навичок

критичного мислення, необхідних для орієнтації у складному та різноманітному світі. Приймаючи різноманітність, сприяючи розумінню та заохочуючи відкритий і шанобливий діалог, ми можемо зробити свій внесок у створення більш справедливого, рівноправного та гармонійного суспільства.

Міждисциплінарні проекти та загальношкільні ініціативи можуть посилити уроки толерантності, отримані на уроках англійської мови. Наприклад, співпраця з учителями історії для вивчення історичних прикладів нетерпимості та рухів, які їм протистояли, може забезпечити цінний контекст і глибину. Аналогічно, співпраця з учителями мистецтва для вивчення того, як різні культури виражають себе через різні мистецькі засоби, може сприяти глибшому розумінню розмаїття. Це також сприяє формуванню почуття приналежності та створює більш інклюзивне навчальне середовище.

Крім того, залучення ширшої шкільної спільноти, включно з батьками, адміністрацією та громадськими організаціями, може створити більш комплексний і сталий підхід до просування толерантності. Проведення культурно-просвітницьких заходів, сесій із запрошеними спікерами або громадських робіт, які об'єднують різні групи, може допомогти подолати бар'єри та сприяти взаєморозумінню.

Важливо також визнати, що навчання толерантності не є універсальним підходом. Педагоги повинні бути чутливими до унікального досвіду, походження і поглядів своїх учнів. Це може передбачати адаптацію уроків і заходів для вирішення конкретних питань або проблем, з якими стикаються певні групи в класі чи громаді.

Наприклад, у класі зі значною кількістю учнів з числа іммігрантів чи біженців може виникнути потреба у вирішенні питань культурної асиміляції, мовних бар'єрів і проблем, пов'язаних з навігацією в умовах множинної ідентичності. У таких випадках залучення ресурсів і заходів, які підтверджують і підтримують досвід цих учнів, може сприяти формуванню почуття приналежності і створенню більш інклюзивного навчального середовища.[4]

Більше того, навчання толерантності не повинно обмежуватися лише питаннями раси, етнічної приналежності чи релігії. Воно має охоплювати ширше розуміння розмаїття, включаючи гендер, сексуальну орієнтацію, соціально-економічний статус та здібності/інвалідність. Визнаючи і відзначаючи різноманітність ідентичностей і досвіду, які існують у наших класах і громадах, ми можемо створити більш інклюзивне і справедливе навчальне середовище.

Зрештою, навчання толерантності на уроках англійської мови - це не просто мета навчальної програми; це важливий компонент підготовки учнів до того, щоб бути відповідальними, емпатичними та активними громадянами у все більш взаємопов'язаному світі. Виховуючи культуру розуміння, поваги та відкритості, ми можемо зробити свій внесок у побудову більш справедливого, мирного та гармонійного суспільства для всіх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Harrington M. Using nanoparticles to teach immune tolerance. *Lab Animal*. 2012. Vol. 42, no. 1. P. 5. URL: <https://doi.org/10.1038/labon.205> .
2. Learning for Justice | Education Resources. *Learning for Justice*. URL: <https://www.learningforjustice.org/> .
3. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/promoting-tolerance/> .Vásquez J. A. Building Instructional Strategies from Student Traits. *NABE Journal*. 1989. Vol. 13, no. 2. P. 145-160. URL: <https://doi.org/10.1080/08855072.1989.10668556> .

А. А. Стародуб

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РІВНІ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СТАНДАРТ CEFR

Володіння іноземною мовою стає все більш важливою навичкою в сучасному світі, де глобалізація та міжнародні комунікації визначають динаміку розвитку різних галузей. У зв'язку з цим виникає необхідність узгодженого підходу до оцінки рівня володіння мовою, що був визначений європейським стандартом CEFR (Спільний європейський референсний кадр знань з мов), який надає стандартизовану систему для оцінки мовних навичок. Цей стандарт допомагає учням, вчителям, роботодавцям та іншим зацікавленим сторонам зрозуміти і оцінити рівень мовних знань у міжнародному контексті.

Дослідження рівнів володіння іноземною мовою в контексті Європейського стандарту CEFR є надзвичайно актуальним, оскільки CEFR є міжнародним стандартом, використовуваним у освітніх установах, бізнесі та громадському житті для оцінки мовних навичок; він впливає на розробку програм з вивчення мов, сприяє мобільності працівників у глобальному ринку, сприяє міжкультурному розумінню та співробітництву, і, отже, відіграє ключову роль у формуванні освітньої, професійної та міжкультурної політики сучасного світу.

Визначення рівня мовної компетенції відіграє важливу роль у процесі навчання, особливо у контексті іноземної мови. Часто люди намагаються описати свій рівень володіння мовою в абстрактних термінах, таких як “розумію, але не можу висловити”, що ускладнює точну оцінку. Викладачам доводиться перетворювати ці абстракції на конкретні показники, які можна виміряти, оскільки оцінка рівня мови є важливою складовою навчального процесу. Особливо важливою є початкова оцінка рівня, яка надає базу для подальшого порівняння та відстеження прогресу. Хоча існують неформальні шкали оцінки, вони можуть бути суб'єктивними і неповними. Для систематичного вивчення

мови важливо мати чітке уявлення про свій поточний рівень, а також про цілі та напрямки розвитку, щоб ефективно відстежувати та оцінювати свій прогрес. У цьому контексті роль викладача полягає не лише в оцінці рівня, але і в наданні студентам засобів для самооцінки та розуміння їх власного навчального шляху [2].

Знання свого рівня мови за стандартом CEFR має величезне значення з кількох ключових причин. По-перше, це допомагає кожній особі об'єктивно оцінити свої мовні навички, що дозволяє краще розуміти власні можливості та обмеження в процесі вивчення мови. Така самооцінка є обов'язковою перед початком навчання та допомагає у виборі відповідних навчальних програм та матеріалів. Крім того, знання власного рівня допомагає планувати навчання так, щоб воно було оптимальним — викликами, але не надто складним чи простим. Також встановлення конкретних мовних цілей стає легшим, адже знання свого рівня допомагає визначити, до якого рівня потрібно прагнути та які навички розвивати. Нарешті, розуміння власного рівня CEFR може бути корисним при оцінці досягнень, пошуку роботи або вступі до навчальних закладів, оскільки деякі роботодавці та університети вимагають або надають перевагу кандидатам з сертифікатом CEFR. У цілому, знання свого рівня CEFR допомагає керувати процесом вивчення мови більш ефективно та приємно [3].

Згідно з шкалою CEFR, рівні володіння мовою поділяються на три групи. На рівні А (базовий) людина лише починає вивчати мову, знає окремі слова та фрази, має труднощі у спонтанному спілкуванні, але може читати прості тексти та писати короткі листи. На рівні В (середній) особа вже володіє достатньою мірою мовної компетенції для вільного спілкування на загальні теми з носіями мови, може розуміти більшість слів у текстах та переглядати фільми чи читати книги з розумінням. Нарешті, на рівні С (просунутий) людина вміє підтримувати розмову на складні теми, має широкий словниковий запас, може користуватися мовою у роботі та навчанні. Ця шкала допомагає людям та викладачам чітко оцінити та розуміти рівень мовної володіння та визначити шлях подальшого розвитку [1].

Ці три групи поділяються на шість рівнів володіння іноземною мовою:

1. Beginner / A1: На цьому рівні студент починає вивчати англійську мову, засвоює алфавіт, базові слова та фрази для повсякденного спілкування. Він може розповідати коротку інформацію про себе, писати прості речення, читати короткі тексти та сприймати на слух базові вислови.

2. Elementary / A2: На цьому рівні людина вже може підтримувати просту розмову на загальні теми, писати короткі тексти та вміє читати невеликі тексти з незнайомими словами, розуміючи суть із контексту.

3. Intermediate / B1: Людина на цьому рівні добре володіє лексикою і може підтримувати розмову на повсякденні теми, а також писати до 20 речень у форматі оповідання або особистого листа.

4. Upper-Intermediate / B2: На цьому етапі людина вже може висловлювати свою думку більш містко, описувати в деталях власні емоції та почуття, читати художню літературу та вести ділове листування.

5. Advanced / C1: На цьому рівні людина володіє мовою вільно, вміє висловлювати свою думку на будь-яку тему, пише довгі тексти та розуміє іншу людину навіть при швидкому спілкуванні або використанні діалектів.

6. Proficiency / C2: На останньому рівні студент володіє мовою майже на рівні носія, легко спілкується навіть на незнайомі теми та вміє писати великі за обсягом тексти [4].

Висновки. Європейський стандарт CEFR визначає рівні володіння іноземною мовою, що ставиться в основу оцінки та спрощення процесу вивчення мов. Ця система не лише надає чіткі критерії для оцінки мовних навичок, але і допомагає студентам та викладачам краще розуміти індивідуальні потреби та можливості в навчанні. Використання стандарту CEFR сприяє створенню єдиної мовної платформи, яка забезпечує об'єктивність та порівнянність результатів оцінки мовної компетенції між різними країнами, навчальними закладами та курсами. Крім того, цей стандарт стимулює розвиток мовної освіти, підвищує мотивацію до вивчення мови та сприяє відчутному покращенню комунікаційних навичок учасників навчального процесу. Таким чином, CEFR є важливим

інструментом для розвитку міжкультурного спілкування та глобальної освіти, що сприяє побудові відкритого та взаєморозуміння у сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Європейський стандарт оцінки володіння іноземною мовою - CEFR. URL: <https://www.work.ua/articles/job-interview/3091/>
2. Рівні володіння англійською мовою. Що таке CEFR. URL: <https://ua.enginform.com/article/rivni-volodinnia-anglijskoiu-movoiu-scho-take-cefr>
3. Що таке шкала CEFR? Коротко про головне. URL: <https://grade.ua/uk/news/hto-takoe-cefr-i-dlya-chego-ono-nuzhno/>
4. Як визначити свій рівень англійської або що таке CEFR. URL: <https://cases.media/article/yak-viznachiti-svii-riven-angliiskoyi-abo-sho-take-cefr>

Я. С. Толстенюва

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З МОВНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В НУШ

Впровадження загальноєвропейських стандартів у навчанні іноземних мов в Новій Українській Школі (НУШ) є важливим кроком у підвищенні якості освіти та формуванні грамотних громадян, здатних ефективно спілкуватися у міжнародному оточенні. Забезпечення виконання цих рекомендацій передбачає не лише вивчення іноземних мов, а й розробку адаптивних методик, спрямованих на інтеграцію цього процесу у загальний контекст освіти. Відповідний підхід дозволить не лише вдосконалити мовні навички учнів, але й сприятиме розвитку їхньої культурної компетентності та міжкультурної свідомості. Під час реалізації цих стандартів в НУШ, важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учня, їхні потреби та можливості [3, с. 39]. Застосування сучасних методик і технологій, активне використання комунікативних підходів та інтерактивних засобів навчання сприятиме підвищенню мотивації та зацікавленості учнів у вивченні іноземних мов. Крім того, важливо встановлювати партнерські зв'язки з іншими європейськими школами та інституціями для обміну досвідом та впровадження найкращих практик. Такий підхід сприятиме створенню стимулюючого та сприяльного середовища для успішного вивчення іноземних мов у Новій Українській Школі. Ці та інші методики та поради регламентуються Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, прийнятими Радою Європи. Отже, **метою цієї публікації** є вивчення впливу, що здійснює запровадження Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в навчальний процес НУШ під час вивчення іноземних мов.

Загальноєвропейські рекомендації з викладання іноземних мов в Новій

Українській Школі базуються на широкому спектрі методичних та теоретичних принципів, спрямованих на ефективне навчання та розвиток мовленнєвої компетентності учнів. Одним із ключових аспектів є застосування комунікативного підходу, який спонукає учнів активно взаємодіяти, використовуючи мову в аутентичних ситуаціях [1, с. 14]. Важливо також надавати учням можливість вільного вибору іноземної мови для вивчення, що стимулює їхню мотивацію та зацікавленість. До інших методичних підходів входить використання різноманітних візуальних та аудіовізуальних засобів, інтерактивних вправ та ігор, а також активне використання сучасних технологій у процесі навчання. Застосування інтерактивних платформ та онлайн-ресурсів сприяє залученню школярів до вивчення мови за допомогою цікавих та доступних інструментів. Основними інтерактивними методами навчання іноземної мови за європейськими стандартами є: презентація, бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проекти, творчі заходи та залучення носія мови. Крім того, врахування індивідуальних особливостей учнів, адаптація навчального процесу до рівня їхніх потреб та можливостей, а також створення сприятливої атмосфери для навчання та розвитку мовних навичок є важливими аспектами викладання іноземних мов в Новій Українській Школі згідно з європейськими стандартами [4, с. 128].

Загальноєвропейські рекомендації навчання іноземної мови виділяють 6 рівнів володіння тою чи іншою іноземною мовою, а саме: C2, C1, B2, B1, A2, A1. Рівень C2 характеризується тим, що той, хто навчається, може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у досить складних ситуаціях. Користувач рівня C1 може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів; може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження; може ефективно і гнучко

користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями; може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання. Незалежний користувач (рівень B2) може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом; може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін; може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти. Користувач рівня B1 може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля тощо; може вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається; може просто і зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів; може описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів. Елементарний користувач (A2) може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи; може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де необхідний простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми; може описати простими мовними засобами вигляд його/її оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб. Користувач рівня A1 може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також елементарні речення, необхідні для задоволення конкретних потреб; може відрекомендуватись або представити когось та може запитувати і відповідати на запитання про деталі особистого життя, наприклад, де він/вона живе; про людей, яких він/вона знає; про речі, які він/ вона має; може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу [6]. Такий поділ за рівнями допомагає окреслити вчителю індивідуальні мету та план вивчення іноземної мови для кожного учня.

Основними напрямками вивчення іноземної мови за загальноєвропейськими стандартами є освоєння граматичних, лексичних та лінгвістичних складових. Лексичне навчання включає в себе використання таких прийомів, як систематичне вивчення словникового запасу за темами або функціональними потребами, використання словників та глосаріїв, створення словникових карток та використання їх у вправах на запам'ятовування. Граматичне навчання базується на використанні систематичних вправ та завдань для вивчення та закріплення граматичних структур, аналізі зразків мовлення, застосуванні граматичних таблиць та правил, виконанні практичних завдань та ігор на закріплення граматики в практичному контексті [5, с. 202].

Лінгвістичне навчання включає в себе вивчення фонетики та фонології (звуків мови), морфології (словотворення та словоформування), синтаксису (побудова речень та текстів), семантики (значення слів та конструкцій) та прагматики (використання мови в певних ситуаціях). Для цього використовуються різноманітні вправи та завдання, спрямовані на розвиток різних аспектів мови: від вивчення звуків та букв до аналізу мовних структур та їхнього використання у практичних ситуаціях [2, с. 29]. Також згідно загальноєвропейських стандартів, було уведено в систему навчання іноземної мови поняття «плюрилінгвізм». Плюрилінгвальний підхід припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому розумінні і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи коледжі, або ж при безпосередньому оволодінні в Україні), він або вона не сприймають ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у них формується комунікативна компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються і взаємодіють. В різних ситуаціях людина може гнучко використовувати різні складники цієї компетенції з метою досягнення ефективного спілкування з певним співрозмовником. Наприклад, партнери можуть переключатись з однієї мови або діалекту на іншу, або ж людина може використовувати знання кількох мов для розуміння смислу тексту,

письмового або навіть усного, поданого на невідомій мові, впізнаючи слова із спільного інтернаціонального запасу по-новому.

Висновки. Отже, впровадження загальноєвропейських стандартів у навчанні іноземних мов в Новій Українській Школі є ключовим кроком у покращенні якості освіти та формуванні грамотних громадян, здатних ефективно спілкуватися у міжнародному середовищі. Це вимагає розробки адаптивних методик, спрямованих на інтеграцію процесу вивчення мов у загальний освітній контекст. Використання сучасних підходів, таких як комунікативні методи, інтерактивні технології та партнерські зв'язки з європейськими школами, сприяє підвищенню мотивації та зацікавленості учнів у вивченні мов. Однак успіх такого навчання також залежить від індивідуального підходу до кожного учня, врахування їхніх потреб та можливостей. Цей процес сприяє не лише вдосконаленню мовних навичок, а й розвитку культурної компетентності та міжкультурної свідомості. Такий підхід допомагає створити стимулююче середовище для успішного вивчення іноземних мов у Новій Українській Школі, що відповідає вимогам сучасної освіти і сприяє розвитку учнів як грамотних та компетентних членів суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Пасічник О. С. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови для старшої профільної школи як засобу забезпечення варіативного компонента іншомовної освіти. *Постметодика*. 2014. № 4 (119). С. 27-33.
3. Полонська Т. К. Роль елективних курсів у профільному навчанні іноземної мови учнів старшої школи. *Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи*. Київ : Пед. думка, 2014. С. 38–48.
4. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. *Теорія і практика : монографія*. Київ

: Генеза, 2012. 224 с.

5. Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. [та ін.] Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх закладів: навчально-методичний посібник. За наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Педагогічна думка, 2013. 360 с.
6. Common European Framework of Reference for Languages: learning, Teaching, Assessment. Cambridge Univ. Press, 2001. 273p.

Є. М. Топалов

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ

У сучасному світі цифрові технології відіграють все більш важливу роль в освітньому процесі. Україна прагне до європейської інтеграції, та активно впроваджує освітні реформи, спрямовані на підвищення якості освіти. Українська освіта переживає значні зміни, пов'язані з цифровою трансформацією. Впровадження сучасних технологій в навчальний процес сприяє розвитку інноваційних підходів до викладання.

Європейська інтеграція вимагає від України адаптації освітніх стандартів до європейських норм. Це включає в себе реформування навчальних програм, методик та впровадження цифрових інструментів.

Важливу роль в цьому процесі відіграють освітні онлайн додатки. Одним з таких інструментів є Kami. Цей онлайн-сервіс призначений для командної роботи, анотування та розмітки PDF-файлів та інших форматів документів. Сервіс Kami ідеально підходить для освітнього процесу, оскільки сумісний з Google Drive та Google Classroom [3].

Kami – є потужним інструментом для підтримки онлайн-навчання, надаючи вчителям і студентам можливість використовувати інтерактивні дошки, спільні документи та отримувати миттєвий зворотний зв'язок.

Наприклад, на уроках англійської мови Kami можна використовувати для аналізу текстів, розвитку навичок читання та письма. Учні можуть виділяти ключові фрази, робити позначки, додавати текстові, аудіо та відео коментарі та обговорювати завдання в документі. Викладачі мають можливість коментувати роботи студентів у реальному часі, надаючи індивідуальний зворотний зв'язок за допомогою текстових, голосових або відеокоментарів.

Однією з важливих функцій Kami є інтеграція з освітніми платформами, такими як Google Classroom, що дозволяє організувати дистанційне навчання та спрощує процес обміну документами. Учні можуть працювати над спільними проектами, обмінюватися ідеями та отримувати миттєвий зворотний зв'язок від викладача. Це також дозволяє викладачам створювати завдання з конкретними інструкціями, додавати в навчальний матеріал інтерактивні посилання, та відеоматеріали з YouTube, що робить заняття більш динамічними та цікавими [2].

Також інструмент Kami дозволяє викладачам створювати автоматизовані тести, що значно полегшує оцінювання знань учнів. Крім того, розробники планують впроваджувати штучний інтелект для створення завдань та полегшення роботи викладачів, що забезпечить ще більш ефективний навчальний процес. Ці функції допоможуть підвищити якість освіти та зробити навчання більш інноваційним та інтерактивним [1].

Отже, цифрові інструменти відіграють ключову роль у модернізації освіти в Україні та сприяють її інтеграції в європейський освітній простір. Для досягнення повного потенціалу цих змін необхідна постійна підтримка та інвестиції в технологічну інфраструктуру та навчання вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Forward Focus: The Future of Kami is Now URL: https://www.youtube.com/watch?v=HseTn5QMHBQ&ab_channel=Kami
2. Kami for English URL: <https://www.kamiapp.com/blog/kami-for-english/>.
3. What Is Kami? <https://help.kamiapp.com/en/articles/2511497-what-is-kami>.

О. І. Федюніна

Мелітопольський державний
педагогічний університеті
імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Вища освіта - це процес засвоєння змісту навчання в університеті чи іншому вищому навчальному закладі, що базується на повній загальній середній освіті та завершується отриманням певної кваліфікації через державну атестацію.

Система вищої освіти включає у себе низку закладів, що забезпечують широкий спектр підготовки та навчання, включаючи наукову, професійну та практичну підготовку. Вона сприяє досягненню освітніх та кваліфікаційних рівнів, а також підвищенню наукових і професійних навичок, перепідготовці та підвищенню кваліфікації.

Система вищої освіти в Україні має ряд переваг, які сприяють розвитку і конкурентоздатності. Вона спрямована на досягнення високого рівня наукових, творчих, мистецьких та загальних компетентностей, необхідних для відпрацювання у певній галузі або професії. Крім того, система вищої освіти України ґрунтується на принципах доступності для всіх, рівності умов, гуманізму, демократії, громадянських цінностей, а також на органічному зв'язку з історією, культурою та традиціями. Вона також ставить перед собою завдання забезпечення незалежності від політичних, громадських та релігійних впливів, і прагне до наукового та світського характеру освіти, інтеграції з науковими та виробничими структурами, а також має гнучкість та прогностичність. Вона визнає важливість поєднання державного керівництва та громадського управління в освіті.

В Україні принципи освіти будуються на загальнолюдських цінностях, базових принципах організації освіти взагалі, на спадщині вітчизняної вищої школи та врахуванні сучасних завдань освіти.

Аксіологічний підхід ґрунтується на уявленні про цінності, що дозволяє визначати якості та властивості предметів, явищ, процесів, які можуть задовольняти потреби окремої особистості та суспільства, а також ідеї та норми. Педагогічна аксіологія вивчає процес формування системи цінностей та ціннісних орієнтацій особистості.

Соціокультурний контекст передбачає створення європейської ідентичності, що ґрунтується на розумінні спільних коренів та майбутнього єдиного європейського освітнього простору. Центральним аспектом цього простору є мовна особистість як найвища цінність суспільства, суб'єкт історичного та культурного розвитку. Формування цілісної, гуманної мовної особистості, що спрямована на утримання цінностей національної та загальнолюдської культури, саморозвиток та моральну саморегуляцію поведінки, є головною метою освіти.

Програма «Європа освіти» – це шлях до побудови єдиного європейського соціокультурного простору, в якому, попри відмінності в національних освітніх системах, присутнє прагнення узгодити їхні ключові елементи [2, с. 15]. Згідно з аналізом історичних і педагогічних джерел за рівнем культурного розвитку та освіти Україна перебувала в загально європейському середовищі ще з епохи Відродження, тому зараз треба наголошувати на поверненні України саме до цього простору.

Базуючись на відтворенні основних соціокультурних зв'язків у комунікації та структурно-функціональній класифікації її різноманітних виявів, була розроблена модель формування мовної особистості на трьох рівнях. Ця модель поєднує індивідуальні здібності людини з особливостями текстів, які вона створює, і визначає поняття "мовна особистість". Мовна особистість - це сукупність здібностей і характеристик людини, які впливають на її здатність створювати та сприймати тексти, які відрізняються за структурно-мовною складністю, глибиною відображення реальності та метою.

Лінгводидактична модель мовної особистості представляє собою тривимірну структуру (подібну паралелепіпеду), яка формується на перетині трьох вимірів:

- рівні мовної будови, такі як фонетика, граматика і лексика;
- рівні мовного володіння;

У лінгводидактиці розрізняються три підходи до формування мовної особистості:

- методичний підхід базується на трирівневій організації мовної особистості, яка була описана раніше;
- цільовий (або "готовнісний") підхід ґрунтується на комплексі мовленнєвих навичок та умінь, готовності мовної особистості до виконання різних видів мовленнєвої діяльності та різних комунікативних ролей.
- лінгводидактичний підхід спрямований на створення тривимірної моделі мовної особистості, яка включає: а) рівневу структуру мови, що включає фонетику, граматику та лексику; б) типи мовної діяльності, такі як усне мовлення, аудіювання (слухання), письмо та читання; в) ступені оволодіння мовою.

Поняття "володіння мовою" включає в себе:

- а) Здатність виражати заданий зміст різними способами (в ідеалі - всіма можливими у даній мові);
- б) Вміння вибирати зміст з використанням даної мови, включаючи розрізнення схожих, але різних за значенням висловлювань (омонімія) та знаходження спільного значення в різних висловлюваннях (синонімія);
- в) Вміння відрізняти правильні мовні конструкції від неправильних;
- г) Прояв "селективної здатності" - уміння вибирати оптимальні засоби вираження думки, що найкраще відповідають соціальним, територіальним та іншим особливостям ситуації спілкування.

Мовна особистість представляє собою загальний образ особи, що несе в собі мовну свідомість, національну мовну уяву, знання, навички, здібності, культуру, смак, традиції та моду. Видатний мовознавець О.О. Потебня підкреслював, що

мовна індивідуальність робить особистість виразною, і чим більш яскрава особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства [1, с. 39]. Іншомовне середовище виступає як важливий фактор виховання молоді в соціокультурному аспекті. Особистість сучасної молоді сформована, на великій мірі, через мову, бо через неї людина розкриває свою індивідуальність (за словами Л. Фейєрбаха) [3, с. 96]. Успішне втілення програми євроінтеграції України можливе лише за умови, що педагогічний дискурс має український акцент, але з європейським впливом, що створює соціокультурне навчальне середовище, яке орієнтує систему освіти на формування високо духовних та толерантних мовних особистостей, які поважають інші мови та культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Н.М. Етичні аспекти університетських цінностей. Софія. Гуманітарно-релігієзнавчий вісник. К. : ВЦ «Київський університет», 2014. № 1. С. 37-43.
2. Європейські цінності в українській освіті: виклики та перспективи : збірник матеріалів Міжнародної науковопрактичної конференції (Запоріжжя, 28-29 травня 2021) / за ред. О. Тупахіної. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2021. 182 с.
3. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Вашука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16).

С. А. Филиппенко
Мелітопольський
державний педагогічний
університет імені Богдана
Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОР УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НА ПРИКЛАДІ ТРАГЕДІЇ В. ШЕКСПІРА «МАКБЕТ»

Задача збереження виразності образів у літературному тексті під час перекладу з англійської на українську мову залишається однією з найбільш дискусійних на сьогодні. Адаптація оціночної, змістової та естетичної складових метафор вимагає від перекладача не лише майстерності, а й глибокого розуміння контексту [3]. У контексті літературних та художніх текстів метафора набуває особливої значущості, втілюючи здатність автора виражати складні ідеї та емоції через образно-асоціативну мову. Літературні метафори збагачують текст, надаючи йому глибину та багатовимірність, а також сприяють створенню потужних образів, які змушують читача замислитися[1]. Перекладач стоїть перед завданням не просто перенести метафору, а зберегти її глибинний зміст і емоційне наповнення, відтворюючи при цьому авторський задум і використовуючи художні засоби мови. Розробка ефективних методів розв'язання цієї проблеми спонукала зростання інтересу лінгвістів до вивчення зв'язку між метафоризацією та її перекладом.

Актуальність дослідження полягає у важливості аспекту перекладу метафор у поетичних текстах для відтворення авторського стилю та творчого задуму. Збереження образності, змісту та емоційного забарвлення метафори при перекладі є складним, тому перекладацькі стратегії, які були використані у вже існуючих перекладах, підлягають ретельному дослідженню.

Як один з найскладніших видів перекладацької діяльності, художній переклад вимагає високого рівню майстерності. Переклад слів, словосполучень, тропів та інших лексичних та граматичних явищ повинен здійснюватися з урахуванням контексту, культурних особливостей та емоційного забарвлення

або його відсутності. Щоб досягти адекватності перекладу та якнайкраще донести до реципієнта атмосферу твору та авторський задум, перекладач не покладається на дослівне копіювання структури та стилістичних засобів оригіналу, а нерідко мусить змінювати їх, підбираючи доречні еквіваленти. Розрізнення між лінгвістичними та авторськими метафорами відіграє ключову роль у теорії та практиці перекладу, де кожен тип метафори передбачає свій метод перекладу. Якщо лінгвістичні метафори дозволяють шукати відповідні кліше чи загальновживані аналоги в мові перекладу, то для авторських метафор важливо зберегти оригінальний сенс та стиль [2].

Переклад поезії є об'єктивно складнішим за переклад прозових художніх творів, оскільки він потребує вміння відтворювати тропи, стилістичні фігури та метричні параметри, які тісно пов'язані між собою. Зміна одного з цих компонентів впливатиме на загальну картину твору. Але оскільки поетичний текст не може бути повністю перенесений з одного мовного та культурного середовища в інше, перекладач нерідко мусить розставити пріоритети і жертвувати якістю передачі деяких компонентів заради інших. При перекладі важливим є узгодження відтворених засобів з мовною традицією мови перекладу, збереження змісту тропів та дотримання рими, віршового розміру, ритму, тощо. Якість художнього, а особливо поетичного перекладу залежить від майстерності та творчих здібностей перекладача.

Додаткові виклики ставить перед перекладачем переклад драматичних творів, оскільки вони розраховані не лише на читання, але й на постановку на сцені. Перекладач має менші можливості для пояснень, розширень або коментарів, оскільки твір в своєму кінцевому варіанті буде сприйматися не читачами, а глядачами, які не матимуть можливості подивитися в текст або повернутися до певної репліки. До того ж, необхідно враховувати режисерський задум та завдання акторів, які будуть передавати мовлення персонажів зі сцени. В такому випадку текст має звучати природньо, без надмірного скупчення приголосних або розриву речень, який порушує ритм вимови. Саме тому при перекладі драматичних творів велика увага повинна приділятися структурі

тексту, корисним буде підтримувати зв'язок з режисером, який зможе ознайомити перекладача зі специфікою сценічного мистецтва.

Метафора є широко вживаною у мовленні героїв Шекспіра. В комбінації зі специфічною мовою шекспірівської доби та особливостями віршованих драматичних творів, це ускладнює завдання перекладачам. До того ж, герої мають своєрідні стилі мовлення і використовують різні за тематикою метафори, які впливають на те, як читачі та глядачі сприймають певного персонажа. Так, наприклад, Макбет говорить піднесено, як і властиво правителю, і вживані їм метафори здебільшого так чи інакше стосуються влади та правління. В той же час, мовлення Леді Макбет постійно торкається інфернальної тематики, що створює досить зловісні метафори. Але у другій сцені 3 акту у своєму монологі до темних сил звертається вже Макбет, що показує зміну характеру персонажу через зміну його мовлення. Текст трагедії також пронизаний метафорами, які мають біблійне походження, деякі з них неочевидні і через це можуть бути пропущені або змінені. Наявні в тексті також і метафори, які на сьогоднішній день є мертвими і здебільшого легко перекладаються завдяки підбору еквівалентного виразу, або в деяких випадках дослівним перекладом.

Розглянемо переклад метафори з першого акту. Дізнавшись про пророцтво, що обіцяє її чоловікові трон, Леді Макбет закликає до темних сил, щоб її задум досяг успіху: *Come, thick night, And pall thee in the dunnest smoke of hell, That my keen knife see not the wound it makes, Nor heaven peep through the blanket of the dark, To cry 'Hold, hold!'* У цьому уривку декілька метафор, але вони тісно пов'язані між собою, тому немає сенсу їх штучно розділяти при аналізі. Ось як перекладає її слова О. Грязнов: *Спустисть на землю, безпросвітна ніч, Закутавши себе пекельним димом, Щоб ніж не бачив ран, які він зробить, Щоб небо, вниз поглянувши крізь морок, Не заволато: "Стій!"* Ми бачимо, як «the dunnest smoke of hell» і «thick night» об'єднують дві семантично подібні характеристики в одну «безпросвітна», що передає відтінки фрази і зберігає місце для інших обертів. Звертання «безпросвітна ніч» є граматично неправильним, але перекладач свідомо вдається до такої зміни щоб зберегти римкування і закритий склад на кінці

строки. Оберт «That my keen knife see not the wound it makes, Nor heaven peer through the blanket of the dark, To cry 'Hold, hold!」» передається майже дослівно, але «Blanket of the dark» узагальнюється до «морок». Як ми можемо бачити, ключові компоненти метафори передані адекватно, без значної втрати образності або емоційності. Переклад Б. Тена виглядає так: *Темна noche, Зійди, вповита хмури́м димом пекла, Щоб ніж тих ран, яких завдасть, не бачив, Щоб небо, розірвавши мли покрови, Не закричало: «Стій!»*. Зворот «Щоб ніж тих ран, яких завдасть, не бачив» завдяки своїй структурі отримує більш поетичне звучання в порівнянні з попереднім варіантом. У звороті «Щоб небо, розірвавши мли покрови» змінюється емоційне забарвлення, оскільки «peer through» в дослівному перекладі означає «підглянути, зазирнути, подивитись крізь перешкоду», але більш точно відтворюється «Blanket of the dark» як «мли покрови». Ми спостерігаємо, що обидва перекладачі опускають зроблене для підвищення емоційності повторення «Hold, hold!», яке не є критично важливим для сприйняття тексту.

Як було визначено під час проведення дослідження, завдання перекладача художнього твору полягає в пошуку оптимального способу перекладу, який дозволить максимально зберегти стилістичні особливості та глибинний зміст оригіналу. Для того, щоб перекладений твір читався легко і перетворення виглядали органічно, необхідні не лише знання мовознавства та перекладознавства, але й письменницькі навички, розуміння культурних та побутових особливостей, які відображаються в творі.

Як показують результати порівняльного аналізу, обидва перекладачі в достатній мірі передають значення, ключові елементи та емоційне забарвлення метафор у своїх перекладах п'єси В. Шекспіра «Макбет», не навантажуючи текст власним стилем, а залишаючи його більш нейтральним. Обидва перекладачі вдаються до зміни віршованого розміру, римування, кількості рядків, але загальна картина дозволяє ідентифікувати у перекладах стиль саме Шекспіра. Поширеними засобами є зміна структури оригінальної метафори, додавання та вилучення елементів для підсилення, зменшення або збереження виразності.

Результати аналізу перекладів доводять, що наявність декількох перекладів твору не заперечує їх адекватності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравець Л. Ю. Метафора як лінгвоментальний феномен: навчальний посібник для студентів. К.: Мистецтво, 2014. 39-42 с.
2. Ляшкова І. І. Метафора як засіб втілення наукового знання в англійській мові та проблема еквівалентності перекладу на українську. *Вісник НТУ «ХПІ»*. 2015. № 13. 67-69 с.
3. Ясинецька О. Переклад метафори як мовна репрезентація концептуальних картин світу. *Філологічні трактати*. Вип. 1, 2010. С. 96-100

Є. О. Шестобуз

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ОДНІЄЇ З КЛЮЧОВИХ ЦІННОСТЕЙ ЄС НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Толерантність є невід'ємною частиною сучасного світу. Вона важлива в будь-якій сфері людського життя: вдома з сім'єю, з друзями, з колегами по роботі, в навчанні, в міжкультурній комунікації тощо. Особливо зараз важливо привчати до толерантності ще з дитинства, а саме - в дошкільні та шкільні роки. Під час воєнного стану в країні тематика, пов'язана з вихованням толерантності в підростаючого покоління українців набуває все більшої актуальності. Саме тому **метою цієї публікації** є висвітлення ролі толерантності як важливої якості особистості, що може бути сформована на уроках української мови в ЗЗСО.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з тематики дослідження свідчить про широку зацікавленість вітчизняних науковців у вивченні толерантності як соціального феномену. В своїх роботах формування толерантного ставлення тих, хто навчається, розглядали Асмолов О.Г., Іванова Н.Л., Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.

У Словнику термінів і понять сучасної освіти толерантність визначається як терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки і звичаїв[3, с. 180]. Толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань.

Толерантність у сучасному світі нерозривно пов'язана з поняттям «терпимість», яке трактують як гармонію в різноманітті[2, с.179]. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба особистості. В закладах освіти зустрічаються учні, які є представниками різних прошарків, різних світоглядів, інтересів та манери поведінки. Важливо вчасно налаштувати учнів на те, що кожному людину треба поважати, адже є різні культури, а в кожній культурі свої звичаї та способи життя.

У статті «Формування толерантності вчителя як проблема сучасної школи» М.В. Андрєєв зазначає наступні структурні компоненти толерантності:

- природовідповідність унікальності особистості;
- мотиваційна успішність;
- культоровідповідальність;
- емоційна насиченість;
- екологічність і емпатійність взаємовідношень [1, с. 7].

Успішну роль у формуванні толерантності відіграють вчителі-словесники. Їх завдання під час уроків української мови – виховувати в учнів високі моральні якості, такі як чуйність, доброта, чесність, довіра, працьовитість, милосердя – характеристики толерантної особистості. Якість народної педагогіки полягає у вихованні толерантності. Згідно зі статутом ЮНЕСКО, світ повинен базуватися на визнанні чесності та цінностей людської особистості з метою прояву толерантності та життя у гармонії.

Головне завдання вчителя на уроках української мови – зрозуміти і правильно донести учням сутність толерантності, для чого вона потрібна, і вказати на позитивні результати в тому випадку, коли кожен буде поважати і з розумінням ставитися до тих чи інших учнів.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, доходимо висновку, що питання толерантності є дуже важливим під час навчання не тільки на уроках української мови, а на будь-якому іншому уроці. Єдність, взаєморозуміння, повага – це ключ до спокійного, безстресового та цікавого навчання! Лише завдяки толерантності можливо створити мирне та гармонійне суспільство. Усі люди повинні бути повністю інтегровані в суспільство і мати рівні права незалежно від раси, статі, національності або релігії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєв М.В. Формування толерантності вчителя як проблема сучасної школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Випуск XXIV. С. 1-7.

2. Котенко Г.М. Психолого-педагогічні умови формування толерантності на уроках української мови та літератури. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2014. Випуск IV. С. 177-183.
3. Словник термінів і понять сучасної освіти. Укладачі: Л.М. Михайлова, О.В. Пагава, О.В. Проніна. Сєверодонецьк: Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2020. С. 194.

Наукове електронне видання

МАТЕРІАЛИ

**VIII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВИ
І ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНОМУ
ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ»**

16-17 травня 2024 року

м. Запоріжжя

Відповідальний за випуск: *Тетяна Сіроштан*

Юлія

Зоя Митяй

Надія Акулова

Адреса видавництва:

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

. вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область,
Україна, 69000

<https://mdpu.org.ua/>