

**Людина в мовному просторі:
історична спадщина, проблеми,
перспективи розвитку**

**A Person in the Language Space:
Historical Heritage, Problems
and Development Prospects**

УДК 81'272:[81-029:9+81:1] (06)
Л93

*Друкується за рішенням вченої ради факультету філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 10 від 26 червня 2023 р.*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богданов І. Т. – доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, ректор Бердянського державного педагогічного університету; **Богдан В. В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету; **Глазкова І. Я.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету; **Герасименко Ю. А.** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету; **Шиманович І. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Матюха Г.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Мединська А. В. – доктор філософії, старший викладач кафедри теорії та методик викладання суспільно-гуманітарних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка.

Л93 Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку: матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Бердянськ, 18 травня 2023 р.) [Електронний ресурс] / упоряд.: Герасименко Ю.А., Шиманович І.В. Бердянськ: БДПУ, 2023. 133 с.

A Person in the Language Space: Historical Heritage, Problems and Development Prospects: Online Book of Proceedings of the 4th International Academic Internet Conference (Berdiansk, 18 May, 2023) / ed.: Yuliia Herasymenko, Iryna Shymanovych. Berdiansk: BSPU, 2023. 133 p.

До збірника увійшли матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції “Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку” (Бердянськ, 18 травня 2023 р.). Матеріали збірника можуть бути корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукувачів, викладачів і студентів.

Відповідальність за зміст наукових праць та достовірність наведених фактологічних та статистичних даних несуть автори.

УДК 81'272:[81-029:9+81:1] (06)

© БДПУ, 2023

© Автори статей, 2023

ЗМІСТ / CONTENTS

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ ОДИНИЦЬ У ЛІНГВІСТИЧНИХ ПАРАДИГМАХ RESEARCH OF LANGUAGE UNITS IN THE LINGUISTIC PARADIGMS	
Білозерська Вікторія. СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ РАДІСТЬ У ТВОРЧОСТІ ЕЛЕОНОР ПОРТЕР	7
Глазова Світлана, Стельмах Анастасія. УЖИВАННЯ ДІЄСЛІВНИХ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ В УСНІЙ НАРОДНІЙ ТВОРЧОСТІ	10
Зорін Павло. РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ У ВИРАЖЕННІ ЕМОЦІЙ ЛЮДИНИ	13
Карпенко Альона. ВВІЧЛИВІСТЬ ЯК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ У МОВІ Й МОВЛЕННІ	17
Коуг Анастасія. СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	21
Ліпич Вікторія. МОРФОНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНО-СЛОВОТВІРНИХ ТИПІВ КОМПЗИТНО-СУФІКСАЛЬНИХ ІМНИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	24
Одінокова Єлизавета. COMPARATIVE STUDY AS A METHOD OF STUDYING LITERATURE: ITSFORMATION AND TOPICAL ISSUES	28
Павлик Неля. ТИПИ ДЕЙКСИСУ В ЕПІСТОЛЯРНМУ ДИСКУРСІ	32
Saliuk Bohdana. INFOGRAPHICS AS A TOOL FOR PROJECT-BASED LEARNING IN EFL/ESL/ENL CLASSES	36
Шиманович Ірина. IDIOMS WITH AN ANIMALISTIC COMPONENT IN THE ENGLISH LANGUAGE	40
Юносова Валентина. ВАРІАНТНІ ФОРМИ ДАВАЛЬНОГО ВІДМІНКА ІМЕННИКІВ У РОМАНІ О. ГОНЧАРА «СОБОР»	43
Яковець Ольга. ТЮРКІЗМИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ	48
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ RELEVANT PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION	
Bohdan Valerii. WHOLISTIC APPROACH TO TEACHING PRESENT SIMPLE AND PAST SIMPLE TENSE FORMS	52
Дмітренко Наталя. ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ АНГЛОМОВНЕ СПІЛКУВАННЯ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	56
Herasymenko Yuliia, Zhyhar Liudmyla. DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS	59

Hlaskova Iryna. FACILITATED GROUP DISCUSSION IN TEACHER TRAINING MODEL	61
Дуброва Оксана. SPECIALIZED (PROFILE) EDUCATION AS AN INTEGRAL PART OF THE EUROPEAN INTEGRATION EDUCATIONAL PROCESS	63
Knight Kerry. COMMUNICATIVE GAMES IN EFL CLASSROOM	67
Панченко Віолетта. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ	71
Томчук Аліна. АДАПТУВАННЯ ДО ВИМОГ ЧАСУ: ВИКОРИСТАННЯ ВЕРБАЛЬНО-ЗОБРАЖУВАЛЬНИХ ОПОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	74
Khalabuzar Elina. ELT VIA ONLINE GAME-BASED LEARNING	78
Хвост Дарія, Смельянська Вікторія. ВПЛИВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА АУДІЮВАННЯ НА ІНШОМОВНУ КОМУНІКАТИВНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ	83
Хміль Каріна. ПСИХОЛОГО-ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	86
Shkola Iryna. AUGMENTED REALITY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR EFL TEACHERS	89
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА PROBLEMS OF MODERN LITERARY CRITICISM	
Григор'єв Ігор. ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ПРОЗОВИХ ПОВІСТЕЙ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА	94
Матасова Юліана. МІФОКРИТИКА: ВІЗІЇ ВИКЛАДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	99
Nagay Iryna. COMPARATIVE STUDY AS A METHOD OF STUDYING LITERATURE: ITSFORMATION AND TOPICAL ISSUES	103
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ, ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ І ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО INTERCULTURAL COMMUNICATION, GENDER STEREOTYPES AND THEORY OF TRANSLATION	
Вусик Ганна. ОСОБЛИВОСТІ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ	108
Гагара Тетяна. ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ЛІНИ КОСТЕНКО ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ІНШИХ КУЛЬТУР	112
Moroz Andriy. INTERPRETATION OF THE UKRAINIAN AND RUSSIAN REALIA USING THE MEANS OF THE ENGLISH LANGUAGE (BASED ON THE MEMOIRS BY A. ROYER "ENGLISH PRISONERS IN RUSSIA")	116

Омеляненко Алла. ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	120
Рожна Аліна. МОЛОДІЖНИЙ СОЦІАЛЕКТ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ФУНКЦІЮВАННЯ	124
Ситнік Дар'я. СОЦІАЛЬНІ ДІАЛЕКТИ (арго, жаргон, сленг): СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ	128

**ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ ОДИНИЦЬ
У ЛІНГВІСТИЧНИХ ПАРАДИГМАХ**

**RESEARCH OF LANGUAGE UNITS
IN THE LINGUISTIC PARADIGMS**

Вікторія БІЛОЗЕРСЬКА,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу,
Муніципальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Науковий керівник: **Віолетта ПАНЧЕНКО,**
кандидат педагогічних наук, доцент (ХГПА)

СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ РАДІСТЬ У ТВОРЧОСТІ ЕЛЕОНОР ПОРТЕР

Література Елеонор Портер створена спеціально для людей, яким необхідні підтримка і вміння бути незламними перед життєвими труднощами. Саме сьогодні буденне життя переповнене складними обставинами. «Полліанна» належить до книг, що можуть змінити не тільки нас самих, але й наше ставлення до навколишнього світу. Цю книгу читають у багатьох країнах і, завдяки концепту РАДІСТЬ, вона вселила віру у свої сили і змусила замислитися, як ставитися до себе, до труднощів, до людей, які тебе оточують.

У нашій роботі розглядаються особливості літератури Елеонор Портер, зокрема лексико-стилістичні засоби для вираження радості. Матеріалом дослідження слугував роман «Полліанна»

«Грати у радість» – це ціле мистецтво. Не кожна людина може радіти у стресових моментах. Незважаючи на складні життєві обставини головна героїня завжди знаходить причини для радості.

Концепт РАДІСТЬ вербалізується за допомогою різних художніх засобів. Насамперед, значну роль відіграють риторичні питання та оклики: «*What a perfectly lovely, lovely house!*», «*That'll be splendid! Won't we have fun?*», «*Snow, you ARE pretty!*» [1]. Ці речення надають змогу виражати почуття радості від звичайних речей, природи або особисті відчуття задоволення.

Використання повторень у романі дає змогу зрозуміти, що, коли людина по-справжньому радіє, то це неможливо виразити одним словом, хочеться повторювати постійно слова задоволення. Авторка надає влучні приклади такої реакції: «*Oh, Nancy, I'm so glad-glad-glad!*», «*Oh, oh, oh, how lovely!*» [1]. Навіть прості вигуки можуть показати радість людини.

Розглядаючи метафору ми теж помічаємо, як звичайні дієслова можуть мати позитивне значення. «*Her face illumined*» [1] – тут ми бачимо, що дієслово «*illumined*» перекладається «освітлений», і, зазвичай, це слово використовують у контексті, де потрібно

освітлити кімнату, або посвітити ліхтарем уночі. А тут ми бачимо, що обличчя світиться, сяє від радості. Є також інші приклади метафор такі, як: «*Pollyanna beamed joyously*», «*Perhaps the laugh cleared the air*» [1].

Також необхідно звернути увагу на епітети, що надають змогу описувати почуття. У романі «Поліанна» [1] було знайдено 277 «glad», 42 «good», 34 «lovely», 34 «nice», 24 «happy» 15 «cheerful». Завдяки цим словам можна охарактеризувати свій настрій під час радісної події, або зрадіти, коли зробив гарну зачіску і бачиш відображення у дзеркалі милого обличчя. Щасливими можуть бути дорослі, діти, тварини, природа тощо. Слово гарний підійде навіть для похмурого дня, наприклад, сказати, які гарні хмари, яка гарна погода, бо сонечко не пече на голову.

Окрім цього, застосування антитез, порівнянь, літот і гіпербол, надає повне враження почуття радості, її ступінь та причини.

Прикладом антитези є така цитата: «*Then I tried to remind her how she used to say the game was all the nicer to play when – when it was hard*» [1]. Приємніше грати, коли важче – це дійсно так, адже, коли погода ясна, довкола тебе добрі люди та все добре на роботі, то і радіти якось нудно: усе гаразд і що? А ось, коли людині дійсно важко на душі, наприклад, через звільнення з роботи, то в цей момент вона згадує, що у неї є сім'я, яка любить її. Або ж можна зрадіти, що касир посміхнувся вам у магазині. У такі моменти ми самі дивуємося, як ми можемо радіти?

Стосовно порівнянь, то Елеонор Портер бере звичайні об'єкти, як наприклад напій, і Поліанну та порівнює їх: «*That little girl is better than a six-quart bottle of tonic any day*» [1]. Дівчина наче той тонізуючий напій, який звеселяє людей і вони потрапляють у іншу реальність, де все добре і багато радощів довкола. Але зрозуміло, що Поліанна набагато краще, ніж тонік, адже вона не тільки звеселяє, але і не шкодить здоров'ю.

Гіпербола та літота – антоніми, які можуть виразити різний ступінь щастя. Коли нам радісно, то ми звикли перебільшувати у вираженні емоцій, і авторка також це показує у творі: «*He laughed very heartily indeed – so heartily that Pollyanna began to cry from pure nervousness*» [1].

Але як можна використати літоту у радісному контексті? Треба лише мінімізувати свої неприємності та труднощі, так легше помітити позитивне. У романі це ми бачимо завдяки таким реченням,

як: «*The doctor smiled – but with his lips only*», «*The man gave a short little laugh*» [1]. Навіть, якщо людина просто стримано посміхнулась, або ж посміялась декілька секунд, то – це вже перший крок до більшої радості. Все залежить від її думок та мотивації буду радісним і щасливим.

Проте не завжди легко грати у радість. Поліанна зустрічала безліч людей незнайомих, яким вона допомагала знаходити, чому радіти. Прикладом цього може слугувати таке: «*And I'm glad 'tisn't whooping cough – I've had that, and it's horrid – and I'm glad 'tisn't appendicitis nor measles, 'cause they're catching – measles are, I mean – and they wouldn't let you stay here*» [1]. Тобто навіть, коли людина захворіла, то вона може радіти, що у неї не така серйозна хвороба, як могла б бути; радіти, що відпочине певний час; радіти, що друзі та близькі люди будуть навідувати і казати приємні слова підтримки. Це все треба цінувати, а не плакати від сумної ситуації. Проблема мине, а радості повсюди, треба лише добре пошукати і знайти.

Ще один приклад радощів, коли тобі забороняють щось робити «*I'm glad she doesn't want me to talk about father, Pollyanna was thinking. It'll be easier, maybe – if I don't talk about him*» [1]. Тітка Поллі забороняє згадувати про покійного батька Полліанни. Спочатку дівчина хоче засмутитися, але згодом розуміє, що якщо вона буду менше згадувати татка, то менше буде сумувати, що його немає поруч і менше плакатиме. Але частинка татка все одно живе у ній, адже вона грала у гру радості, яка допомагала не тільки їй, але і усім людям, яких вона знала. Коли тобі сумно, необхідно зробити щасливим іншу сумну людину, і тоді і твій настрій стає кращим.

Підсумовуючи, варто зазначити, що роман Е. Портер «Полліанна» сповнений силою та жагою до радісного життя у будь-яких обставинах. Письменниця вправно і доречно використовує епітети, метафори, порівняння, що дає змогу замислитися про цінність життя та кожного моменту. Одночасно навчаючи людей, що не існує ситуацій, через які треба сумувати або втрачати віру у краще.

ЛІТЕРАТУРА

1. Porter E. H. Pollyanna. Київ : Знання, 2018. 238 с.

Світлана ГЛАЗОВА,
кандидат філологічних наук, доцент (БДПУ)
Анастасія СТЕЛЬМАХ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу,
Бердянський державний педагогічний університет

УЖИВАННЯ ДІЄСЛІВНИХ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ В УСНІЙ НАРОДНІЙ ТВОРЧОСТІ

Актуальність. Односкладні синтаксичні конструкції стала невід'ємним елементом художньої творчості, бо саме там мають значний стилістичний потенціал. Свідоме їх використання, відхід від традиційних двоскладних одиниць синтаксису, зумисне насичення їх різноманітністю формує мову фольклорних текстів.

Ступінь досліджуваності проблеми. Дослідження синтаксису, зокрема односкладного речення та пов'язані з ними проблеми привертали увагу багатьох відомих вітчизняних та зарубіжних лінгвістів: В. Бабайцевої, І. Вихованця, Р. Гренді, М. Грунського, Н. Гудмена, П. Леканта, О. Пешковського, О. Шахматова та інших. У наукових розвідках використовують різні принципи класифікації односкладних речень.

Багатоаспектний характер односкладного речення як синтаксичної одиниці зумовлює необхідність його комплексного аналізу саме у народному мовному середовищі, де такі конструкції виконують насамперед експресивну, а не комунікативну функцію.

Мета – представити типологію дієслівних односкладних речень, що функціонують в усній народній творчості.

У роботі використовуємо елементи стилістичного аналізу та лінгвістичного опису.

Сутність дослідження. Проведене дослідження, присвячене дієслівним односкладним реченням в усній народній творчості, засвідчило: односкладною називають конструкцію, у якій наявний лише один із головних членів і яка за змістом не передбачає відсутнього, наприклад у фольклорі:

*Заспіваймо пісню веселеньку про сусідку молоденьку,
Брехнею далеко не заїдеш,
Учителя і дерево пізнають по плодах,
Вчись не до старості, а до смерті,
І хліба немає, і зима йде, і сіна немає,
Уже вечоріє, а вони все б'ються,*

*Обидві хати було так же прехороше розмальовано
когутиками та квіточками, виногородами й вазонами, так буро
розцяцькована, що й пальцем не було де ткнуть,*

Та як же не шанувать такої худоби?,

Кленки, липи, ясен, дуб, ліщина,

Дітей багато, нікому робить [3].

Ці конструкції поділяються на різновиди залежно від того, як виражено їх головний член [1, с. 232].

Односкладним реченням, як і двоскладним, однаково притаманні основні, неодмінні і спільні ознаки загальної категорії речення: синтаксична й логічна членованість, співвіднесеність із дійсністю, здатність виражати відносно закінчену думку та інші.

Порівняно з двоскладними реченнями, які становлять основний, найбільш поширений і стандартний тип речення, односкладні структури кількісно менше виявлені в усіх формах і стилях мови [2].

Односкладні речення бувають кількох типів, кожен з яких представлений значною кількістю різновидів. Їх встановлюють у залежності від граматичної форми і значення головного члена. У них найвиразніше проявляється різний характер реалізованої в односкладному реченні думки.

Залежно від способу вираження та семантики головного члена односкладні речення поділяються на дієслівні та іменні (номінативні), які з різною частотністю функціують в усній народній творчості.

До дієслівних односкладних речень, що спостерігаємо у творах фольклору, належать такі односкладні:

• **означено-особові** речення:

То світу божого не бачу [3];

• **неозначено-особові:**

Решетом воду не носять,

Вуглем полотна не білять,

Не святі горшки ліплять,

Дали вовчий білет,

Назад тільки раки лазять [3];

• **узагальнено-особові:**

Не хвались, як їдеш у поле, а хвались, як їдеш з поля,

Стоїш високо – не будь гордим, стоїш низько – не гнися,

Слухай кожного, але не з кожним говори,

Чистим зерном сійте поле, вродить хліб як море,

*Здобудемо освіту – побачимо більше світу,
Не хвали мене в вічі, не гудь поза очі,
старого горобця на полові не обдуриш,
Учи народ, учися і в народу [3];*

• **безособові:**

*Ой у полі жито копитами збито, під білою березою
козаченька вбито,
Від козла ні шерсті, ні молока немає,
Ледачому все ніколи [3];*

• **інфінітивні:**

*Двічі молодим не бути,
Знати пана по халявах [3].*

Ці різновиди становлять різні граматично-семантичні й функційні одиниці мови, втілюють у собі такі структурні моделі речення, які займають неоднакове місце на змістовій осі «означеність – неозначеність».

Усі типи дієслівних односкладних речень об'єднує одна спільна синтаксична ознака – однотипність синтаксичної функції головного члена речення, який підпорядковує собі всі інші члени, не залежачи від жодного з них.

Основні висновки. Отже, аналіз наукової синтаксичної та лінгвостилістичної літератури дозволив виявити особливості основних типів дієслівних односкладних реченневих структур. Спостереження за функціонуванням таких конструкцій в усній народній творчості засвідчує широку їх уживаність. Найчастотнішим функціонуванням характеризуються узагальнено-особові односкладні речення, які у фольклорі виконують різноманітні функції (умовно-наслідкові; поради чи перестороги, застереження; можливості чи неможливості дії).

ЛІТЕРАТУРА

1. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1973. 439 с.
2. Стельмах А. С. Проблеми односкладних речень у працях класиків-лінгвістів. *Мова і соціум: етнокультурний аспект: матеріали ІХ Міжнародної наукової інтернет-конференції (м. Бердянськ, 11 листопада 2022 р.): зб. публікацій / гол. ред. С. Глазова. Бердянськ: БДПУ, 2022. С. 180–182.*

3. Усна народна творчість. Твори. Режим доступу: http://ukrlit.org/usna_narodna_tvorchist/tvory (дата звернення: 10.03.2023).

Павло ЗОРІН,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти I курсу,
Муніципальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Науковий керівник: **Віолетта ПАНЧЕНКО,**
кандидат педагогічних наук, доцент (ХГПА)

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ У ВИРАЖЕННІ ЕМОЦІЙ ЛЮДИНИ

Фразеологічні засоби мають велике значення у вираженні емоцій, оскільки допомагають передати відчуття та настрої мовця, а емоції є важливою складовою психіки людини, що відображаються у внутрішніх станах та зовнішніх проявах, таких як міміка, жести, мова тіла та мова.

Згідно з французьким терміном «emotion», емоції представляють собою складний психічний процес, що відображає суб'єктивне оціночне ставлення до існуючих або можливих ситуацій об'єктивного світу. Емоції можуть бути позитивними або негативними, залежно від того, чи задовольняють вони потреби людини. Таким чином, емоційний стан та потреби людини відображаються через її емоції, які також допомагають їй адаптуватися до оточуючого світу, що є не менш важливим фактором.

Фразеологізми є однією з важливих складових мови, яка допомагає виражати різноманітні емоційні стани, такі як радість, смуток, гнів, страх та здивування. Використання фразеологічних засобів дозволяє відтворити не лише прості емоції, але й більш складні, такі як тривога, збентеження та спокій. Ці засоби підходять для використання у повсякденному спілкуванні, де вони допомагають передати емоційний стан особистості.

Використання фразеологічних засобів забезпечує більш точне та ефективне вираження емоцій, оскільки вони передають певний психологічний стан людини в конкретній формі слова чи вислову. Це можливо завдяки тому, що фразеологізми мають за своєю основою загальноприйняті культурні та історичні асоціації, що робить їх особливо значущими для передачі емоційної інформації. Застосування фразеологічних засобів дозволяє передати не тільки словесний зміст, але й відтінок емоцій, пов'язаних з певною ситуацією. Нещодавно було показано, що метафори допомагають кваліфікувати емоційне значення соціальних взаємодій [2]: обробка метафор створює відчуття більшої міжособистісної близькості чи інтимності порівняно з узгодженими буквальними реченнями, а також покращує нашу здатність виявляти психічні стани та емоції інших [1].

Фразеологічна система включає значну кількість і різноманітність фразеологічних одиниць, що використовуються для позначення емоційних станів та переживань, і не тільки в межах конкретної країни, але й у всьому світі. Це свідчить про здатність та нахил людини до акцентування уваги на її внутрішньо-індивідуальному світі, а також про важливість адекватної вербалізації найтонших порухів її душі, психологічного та фізіологічного стану.

Однак, наявність багатоманітних фразеологічних одиниць не завжди гарантує їх ефективне та відповідне використання у певних контекстах. Це може бути пов'язано з недостатньою здатністю людини до вибору та використання адекватних мовних засобів залежно від контексту та ситуації.

Окрім того, важливо зазначити, що різні люди можуть мати різні асоціації з однією й тією ж фразеологічною одиницею, залежно від їхнього індивідуального мислення та досвіду. Таким чином, варіативність асоціативно-обґрунтованого використання фразеологічних одиниць може бути обмежена різними факторами, включаючи соціальний та культурний контекст, освіту та досвід людини.

Використання фразеологізмів для вираження емоцій глибоко вкорінене в культурі та традиції. У різних культурах існують різні фразеологізми для вираження емоцій, і використання цих фразеологізмів може відображати культурні цінності та вірування.

На фразеологізми, які представляють емоції, можуть впливати такі культурні фактори, як історія, релігія та традиції.

Наприклад, ідіома *to bite the bullet* має військове походження і використовується для вираження емоційного стану терпіння важкої ситуації. Цей фразеологізм відображає культурну цінність стоїцизму та хоробрості перед обличчям лиха.

Подібним чином англійська ідіома *to be over the moon* використовується для вираження емоції надзвичайного щастя чи захоплення. Походження цієї фрази невідоме, але ідіома пов'язана з ідеєю бути таким щасливим, що людина піднялася на місяць. Цей фразеологізм відображає культурну цінність позитивних емоцій.

Ще одна англійська ідіома, яка відображає культурні цінності та вірування, — *to be on cloud nine*, яка використовується для опису відчуття надзвичайного щастя чи піднесення. Вважається, що цей фразеологізм пов'язан з ідеєю перебування в найвищому стані щастя і відображає культурну цінність радості.

З іншого боку, ідіома «*to feel blue*» використовується для опису емоції смутку або депресії. Походження цієї фрази невідоме, але вважається, що вона пов'язана з ідеєю втрати кольору, як синяк. Цей фразеологізм відображає культурну цінність визнання та вираження негативних емоцій.

Ще одна ідіома, яка відображає культурні цінності, пов'язані з емоціями, — це «*to hit the roof*», що використовується для опису сильного гніву чи люті. Цей емоційний фразеологізм пов'язаний з ідеєю гніву людини, що спричиняє зрив даху. Цей фразеологізм відображає культурну цінність вираження гніву та розчарування, а не його придушення.

Загалом використання фразеології для вираження емоцій є важливим аспектом мови та культури. Англійські ідіоми емоцій відображають культурні цінності та переконання мови, а також можуть допомогти нам зрозуміти емоції, які цінуються та виражаються в цій культурі.

Фразеологічні засоби також значно різняться як міжкультурно, так і внутрішньокультурно на всіх рівнях свого існування. Справа в тому, що, враховуючи універсальний досвід, на якому вони засновані, метафори є потенційно універсальними, але ми не повинні очікувати, що знайдемо їх у всіх мовах. Універсальність метафоричних понять пояснюється загальним втіленим досвідом нашого тілесного стану та тим, що відбувається, коли тіло втягується в середовище (як фізичне, так і культурне). Цей досвід передається через фізіологію людини та роботу мозку. Людські розуми втілені в культурному світі, а мислення та

міркування є переважно образними, сформованими втіленим та інкультурованим досвідом.

Вивчення ролі фразеологічних засобів у вираженні емоцій людини є потенційно невичерпною темою. Очевидно, є ще багато роботи, яка може і виконується в ряді різних дисциплін. Ця робота триватиме і, безумовно, сприятиме розвитку нашого розуміння фразеологічних емоцій. Проте ми досягли того моменту, коли настав час підсумувати те, що ми можемо зробити з власного дослідження.

Отже, фразеологічні засоби у вираженні емоцій людини – це вирази, що використовуються для позначення емотивно-оціночного ставлення людини до дійсності. Вони відображають історичні та міфологічні події, релігійні та етичні уявлення певного етносу різних епох. Людський фактор відіграє важливу роль у створенні фразеологізмів, оскільки велика їх кількість пов'язана з людиною і різноманітними сферами її діяльності.

У відмінну від інших одиниць мови, емотивні фразеологізми не стільки фіксують досвід пізнання різних явищ світу, скільки передають оцінне ставлення до них. Це може бути позитивне чи негативне, схвальне чи ні, що робить мову більш експресивною та емоційно забарвленою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cameron, L. Metaphor and talk. In: Gibbs, R.W. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, New York. 2008. P. 197.

2. Maas, A., Arcuri, L., Suitner, C. Shaping intergroup relations through language. In: Holtgraves, T.M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Language and Social Psychology*. Oxford University Press. 2014. P. 157.

Альона КАРПЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 курсу,
Бердянський державний педагогічний університет
Науковий керівник: **Ганна ВУСИК**
кандидат філологічних наук, доцент (БДПУ)

ВВІЧЛИВІСТЬ ЯК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ У МОВІ Й МОВЛЕННІ

Успішність спілкування залежить від усталених норм і законів, із-поміж яких значну роль відіграють правила ввічливості.

Ввічливість у стандартизованих поведінкових сценаріях із використанням мовних стереотипів, досліджувалась у різних напрямках: теорії мовленнєвих актів (А. Вежбицька, Є. Клюєв), мовленнєвої діяльності (О. Даниленко, О. Тарасов), вивченні мовних стереотипів (Ф. Бацевич, К. Сікора).

Актуальність пропонованого дослідження полягає в тому, що засоби висловлення вдячності в мові займають важливу позицію в мовній етикетній системі, оскільки з огляду на розширення міжнародного співробітництва необхідно розуміти та впроваджувати мовні стратегії.

У ХХІ столітті процес дослідження ввічливості зазнав істотних змін. Спостерігається тенденція зростання наукового інтересу до цього поняття в соціолінгвістиці.

Метою даної роботи є дослідження ввічливості як соціолінгвістичної категорії.

Результати й обговорення. Треба підкреслити, що ввічливість є культурно-історичним явищем, яке виражається у поважному ставленні до інших людей в усіх міжособистісних взаємодіях. Найчастіше вона виступає невід'ємною частиною поведінкової культури, і виражається через мову та мовленнєві дії. Не треба забувати, що взаємодія між людьми базується на історичних критеріях та відповідає структурам суспільних відносин, моральним та правовим нормам та правилам поведінки. Ввічливість є мінливою та універсальною, яка підкреслює етнокультурну специфіку народу.

Поняття ввічливості часто стає предметом дискусії, коли запитують людей, що вони розуміють під цим терміном. Але незважаючи на це, існує загальноприйнятий факт, що ввічлива

поведінка в різних культурах включає правильне використання мови та повагу до думок інших.

Люди завжди високо цінували ввічливе ставлення до інших, що підтверджується наявністю багатьох слів, що описують цю якість, наприклад: *ввічливий, вихований, галантний, гречний, запобігливий, делікатний, коректний, люб'язний обачний привітний, обхідливий, тактовний, шанобливий, шляхетний, чемний, уважний, поштивий, послужливий*. Синоніми об'єктивують такі риси ввічливості, як демонстрування поваги, вияв уваги, дотримання правил пристойності, щирості, готовність зробити послугу. Український стиль комунікації та модель ввічливості формувався завдяки домінантним ознакам комунікативної поведінки, пов'язаних зі стратегіями ввічливості.

В англійській мові існує безліч синонімів поняття ввічливості, таких як *politeness, civility, courtesy, urbanity, courtliness, suavity, affability, comity, mannerliness*. Усі ці поняття мають майже однакові переклади, такі як *чемність, ввічливість і люб'язність*, з невеликими різницями в конотації. Основним поняттям є *politeness*, яке означає, що поведінка або мовлення людини є правильним та коректним відповідно до ситуації, в якій вона перебуває.

У лексичному плані, перевагу надають нормативній лексиці. Крім стандартних фраз, універсальними засобами ввічливості є такі позитивно забарвлені слова, як *nice, happy, good, very well, please, fine, kind*. Однак, не завжди вживання емоційно забарвлених слів є відповідним для вираження ввічливості в стійких виразах.

У східноазіатських культурах, зокрема в Японії, ввічливість досягається не за допомогою волі, а пошуком свого місця, або встановлених соціальних норм. Чемність передбачає визнання ролей та позицій учасників та дотримання формальних норм у конкретній ситуації.

На наш погляд, японська мова відображає ввічливість у своїй морфології та має два основних рівня: дієслова, які мають особливі гіперввічливі форми, і деякі іменники та питальні займенники. Цікаво, що в Японії використовують різноманітні особові займенники для кожної людини в залежності від віку, статі, ступеня знайомства, рангу. Якщо порівнювати з іншими мовами, то розроблена система ввічливості може бути одним з факторів, який робить японську мову однією з найбільш «ввічливою». Хоча граматичні форми ввічливості є систематичними та простими,

складність полягає в тому, що не завжди можна використовувати її правильно.

В єврейській культурі велику роль відіграють ввічливість і хороші манери. Це відображено в релігії, де шаноблива поведінка перед Богом і чутливість до почуттів інших є невід'ємними частинами. Знання соціальних тонкощів є єврейською індивідуальністю, наприклад, вітати знайомих людей, запрошення їх до свого дому (*Hachnasat orchim*) і поважно висловлюватися про відсутніх гостей. Треба підкреслити, що хороші манери й ввічливість розглядаються як необхідні складові для стабільного та здорового єврейського суспільства.

Для української етикетної традиції притаманне тяжіння до дотримання соціальної дистанції, що дає змогу здійснити комунікативний вплив на адресата. У мовленні це реалізується завдяки ввічливій формі займенника *Ви*, іменниками *пан / пані*, дієсловами умовного, наказового способів, формами доконаного виду дієслова, категорії часу, висловленням із предикативним запереченням і непрямим питанням.

Важливу роль у створенні ввічливої атмосфери спілкування відіграють емоційно-оцінні прикметники, суфікси зі значенням пестливості, присвійні займенники.

Цікаво, що в українській мові первісне значення слова «ввічливість» пов'язується з виразом «у вічі» – той, хто дивиться у вічі, а прикметник *ввічливий* – той, хто дотримується правил пристойності, виявляє уважність, люб'язність, чемність до співрозмовника.

За нашими спостереженнями, у будь-якому суспільстві існують загальні ввічливі форми поведінки, такі як вітання, вибачення і подяки, які можна виявити та реалізувати за допомогою мовних засобів у процесі комунікації.

Поняття ввічливості пов'язане з основними принципами соціокультурної організації будь-якого суспільства й міжособистісних стосунків, ядром яких є психологічна дистанція.

І. Бехта [3] деталізує теоретичні засади вивчення ввічливості і репрезентує власну типологію ввічливості:

- «Maxim of Tact» – дотримуйся інтересів інших;
- «Maxim of Generosity» – не створюй іншим ускладнень;
- «Maxim of Approbation» – схвалюй інших;
- «Maxim of Modesty» – відмовляйся від схвалення самого себе;

- «Maxim of Agreement» – унікаль заперечення;
- «Maxim of Sympathy» – виявляй увагу, співчуття.

Ввічливість є проявом вихованості та основою етикетної поведінки, яка є невід'ємною частиною будь-якого комунікативного акту.

Висновки. Останні глобальні зміни призводять до вимушеної міграції людей, спостерігаються конфлікти між культурами та мовами. Тому розуміння та повага, вміння ввічливо спілкуватися стає надзвичайно важливим для забезпечення мирного співіснування та взаєморозуміння.

Моделі ввічливості формуються на таких засадах: доброзичливість – вияв уваги до співрозмовника; дотримання правил пристойності; декларування допомоги адресатові; співучасть – зацікавлення справами співрозмовника; повага до комунікативного партнера; автономність – цінування незалежності, прав і свобод кожної людини.

Ввічливий – це особа, яка дотримується правил пристойності, демонструє повагу, щирість, симпатію, доброзичливість, прихильність, зацікавленість співрозмовником, а також маніфестує готовність допомогти, понад усе шанує свободу та право вибору адресата.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.
2. Безноса А. П. Мова ввічливості як стратегія маскування страху (на матеріалі комедії «Ревізор» М. В. Гоголя). *VIII Гоголівські читання* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 10–12 берез. 2006 р. Полтава : ПДПУ, 2006. С. 182-185.
3. Бехта І. А. Лігвокогнітивна реалізація прагматики адресата в англійській прозі. *Вісник Сумського державного університету*. Сер. Філол. науки. Суми, 2005. № 5. С. 21-27.
4. Болотнікова А. П. Увічливість як національно-культурна категорія. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : «Філологія»*. Харків, 2017. С. 63-68.
5. Вжещ Я. Л. Принцип ввічливості в теорії і практиці міжкультурної комунікації. Теорія збереження обличчя П. Брауна та С. Левінсона. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Ч. II. 2011. № 9. 255 с.

Анастасія КОГУТ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу,
Муніципальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Науковий керівник: **Віолетта ПАНЧЕНКО,**
кандидат педагогічних наук, доцент (ХГПА)

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасному світі, де комунікація та міжкультурне спілкування набувають все більшого значення, володіння англійською мовою стає важливим інструментом успіху для здобувачів освіти немовних спеціальностей. Однак, традиційні методи навчання англійської мови, спрямовані переважно на розвиток лінгвістичних навичок, не завжди забезпечують повноцінне оволодіння мовою та вміння ефективно спілкуватися.

Зважаючи на це, виникає необхідність використання ефективних та інноваційних підходів до навчання, які б враховували не лише когнітивні аспекти, але й соціально-емоційну сферу здобувачів освіти. Використання елементів соціально-емоційного навчання у викладанні англійської мови для здобувачів освіти немовних спеціальностей стає актуальним і перспективним для підвищення якості освіти та розвитку компетентностей здобувачів освіти [2].

Соціально-емоційне навчання – це процес, за допомогою якого діти, молодь і дорослі набувають та застосовують знання, погляди й навички для формування здорової особистості, розуміння й управління емоціями, постановки й досягнення особистих та колективних завдань, відчуття і виявлення співпереживання до інших, встановлення та підтримки позитивних взаємин, ухвалення відповідальних рішень [1]. Таке навчання враховує індивідуальні потреби, можливості та особливості здобувачів освіти, сприяє розвитку їхньої емоційної сфери, соціальних навичок та міжособистісної взаємодії. Воно допомагає виробляти ефективні комунікативні стратегії, вільно виражати свої думки та емоції, а також розвиває їхню самооцінку та віру в свої можливості.

Викладання англійської мови для здобувачів вищої освіти, які навчаються на немовних спеціальностях, має свої особливості,

оскільки їх професійна діяльність пов'язана, наприклад, з комунікацією з клієнтами, пацієнтами або іншими особами, тому важливо правильно підібрати методи впровадження елементів соціально-емоційного навчання.

Для ефективного використання соціально-емоційного навчання у викладанні англійської мови для здобувачів освіти немовних спеціальностей, можна застосовувати наступні підходи:

1. Комунікативні вправи, такі як діалоги та дискусії, наприклад, уведення дискусій між студентами спеціальності міжнародного права, під час яких здобувачі зможуть розвивати навички спілкування навчитися висловлювати свою думку, вдало добирати аргументи, а також зміцнювати емоційний зв'язок з мовою. Використання рольових ігор надає студентам можливість практикувати англійську мову у реальних ситуаціях та спробувати себе в майбутній професії. Вони можуть використовувати вивчені граматичні структури, лексику та фрази, взаємодіючи з іншими учасниками гри [3].

2. Проектна робота, наприклад, для здобувачів освіти факультету акторського мистецтва дати завдання створити спільний проект на важливу соціальну тему англійською мовою. Проектна робота, яка включатиме не тільки англійську мову, а й соціальний аспект, дозволить студентам використовувати мову в реальних ситуаціях та взаємодіяти з однолітками. Окрім цього, проектні завдання вимагають від студентів проведення досліджень, аналізу та оцінки отриманих результатів. Цей процес сприяє розвитку критичного мислення та навичок самостійної роботи.

3. Співпраця в групах сприяє розвитку навичок взаємодопомоги та розумінню. Студенти навчаються працювати разом, допомагаючи одне одному вирішувати завдання, поділяти знання та досвід. Це сприяє створенню сприятливої атмосфери в групі та підвищує ефективність навчання. Коли студенти працюють разом у групах, вони часто виявляють більшу мотивацію та активність. Це пов'язано з відчуттям відповідальності перед іншими членами групи і бажанням долучитися до спільної роботи [4].

4. Використання аутентичних матеріалів (фільми, відеоролики, музика, література або соціальні медіа), що надає можливість бачити та відчувати різні емоції під час комунікації англійською мовою. Наприклад, завдання може бути спрямоване на вираження свої вражень та емоцій, обговорення, які ситуації чи персонажі викликають певні емоції. Наприклад, для здобувачів

освіти – майбутніх журналістів, можна дати завдання підготувати інтерв'ю за стилем улюбленого журналіста.

5. Метод проблемного навчання, що базується на розв'язанні реальних проблем або завдань, з якими стикаються студенти в процесі своєї професійної діяльності. Наприклад, здобувачі освіти медичного факультету можуть вивчати англійську мову, розв'язуючи ситуації, які виникають під час лікування пацієнтів. Проблемне навчання може бути особливо корисним для студентів немовних спеціальностей, оскільки воно сприяє практичному застосуванню англійської мови в контексті їхньої майбутньої професійної діяльності. Воно розвиває навички комунікації, аналізу та розв'язання проблем, що є важливими для успішного фахівця в будь-якій галузі.

Соціально-емоційне навчання має певні переваги та недоліки при викладанні англійської мови для здобувачів освіти немовних спеціальностей. Використання елементів соціально-емоційного навчання може допомогти створити мотивацію та інтерес до вивчення англійської мови. Це можна зробити шляхом використання ігор, рольових ситуацій, взаємодії та інших активних методів, які стимулюють емоції та заохочують студентів брати участь в освітньому процесі. Завдяки соціально-емоційному підходу студенти отримують можливість практикувати спілкування англійською мовою у різних контекстах та ситуаціях, що сприяє поліпшенню вміння розуміти та використовувати англійську мову в контексті майбутньої професії [5].

Але іноді використання елементів соціально-емоційного навчання може займати більше часу, порівняно з традиційним форматом освітнього процесу. Також більшість викладачів мають обов'язкові для виконання програму та навчальний план.

Окрім цього, використання соціально-емоційного навчання вимагає від педагога додаткових знань, навичок та підготовки. Вони повинні володіти вміннями створювати стимулюючі інтерактивні активності, керувати групою та розвивати емоційний інтелект здобувачів освіти.

Отже, використання елементів соціально-емоційного навчання у викладанні англійської мови для здобувачів освіти немовних спеціальностей є ефективним підходом, що допомагає підвищити мотивацію, успішність здобувачів освіти та позитивно вплинути на їх психологічно-емоційний стан, але вимагає додаткової підготовки від викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Соціально-емоційне та етичне навчання. URL: <https://www.edcamp.ua/seelukraine/> (дата звернення: 25.05.2023).
2. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): Effective social and emotional learning programs. URL: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> (дата звернення: 24.05.2023).
3. SEL Meets ESL: Emotional Intelligence for Non-Native Speakers. URL: <https://blog.advancementcourses.com/articles/sel-esl/> (дата звернення: 22.05.2023).
4. Social-Emotional Learning Intervention. Games bank. New York: International Rescue Committee, 2016. P. 45-67. URL: <https://rescue.app.box.com/s/pikordkqxsq7nz9hno7d0af8xq2qjc1n> (дата звернення: 24.05.2023).
5. What is Social Emotional Learning (SEL): Why It Matters. URL: <https://www.nu.edu/blog/social-emotional-learning-sel-why-it-matters-for-educators/> (дата звернення: 22.05.2023).

Вікторія ЛПІЧ,

кандидат філологічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

МОРФОНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНО-СЛОВОВІРНИХ ТИПІВ КОМПОЗИТНО-СУФІКСАЛЬНИХ ІМНИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

На початку XXI століття у вітчизняній дериватології помітна тенденція до ускладнення досліджень зі словотвірної морфології, що зумовлено намаганням глибше осягнути механізм функціонування морфологічного субрівня мови в цілому й кожної морфологічної трансформації зокрема. Дослідження морфологічних процесів залишається актуальною проблемою граматики української мови, оскільки не до кінця з'ясовано як суто теоретичні питання, так і практичні аспекти морфологічного опису. Ґрунтовного аналізу вимагають причини та механізми розвитку фонемних модифікацій

морфем у словотворчих і словозмінних парадигмах української мови. Новітні наукові спроби спрямовані на визначення сутності і функціональної значущості словотвірної морфонології, кваліфікації морфонологічних засобів, аналізі функцій різних типів альтернацій, установленні детермінантів морфонологічних перетворень у структурі похідних і встановленні морфонологічних класів словотвірних гнізд, визначенні функцій морфонологічних моделей, залучених до процесів словотворення, установленні структурних типів словотвірних парадигм лексико-граматичних груп іменників, зокрема й композитно-суфіксальних. Мета дослідження полягає у встановленні морфонологічних модифікацій, що виникають у процесах композитно-суфіксальної деривації іменників, у виявленні їхньої ролі і характеру.

Проблеми словотвірної морфонології в україністиці добре висвітлені у функціональному аспекті, зокрема, внутрішні типи морфонологічних змін у процесі деривації досліджували Н. Клименко, Є. Карпіловська, М. Кравченко, В. Горпинич, М. Федурко, І. Демешко та ін. Для вивчення морфонологічних модифікацій в історії української мови основоположне значення мають ідеї Ю. Шевельова, П. Тимошенка, О. Мельничука, С. Бевзенка, С. Самійленка, М. Жовтобрюха, В. Русанівського, І. Матвіяса, А. Грищенко та ін. Кожна конкретна морфонологічна зміна на морфемному шві відбувається лише за наявності відповідних умов, які формують морфонологічну позицію, складовими елементами якої є суб'єкт (детонатор зміни), об'єкт (структура, яка змінюється) та напрямок мотивації. Роль суб'єктів морфонологічних трансформацій найчастіше (але не завжди) виконують словотворчі афікси [3, с. 19]. Вивчення морфонологічних трансформацій дає можливість виділити морфонологічні моделі, за допомогою яких можна описати морфонологічну структуру похідних лексем певної частини мови і синтезувати план вираження всіх можливих. В історичному словотворі, як і в описовому, синхронному, умови, необхідні для функціонування морфонологічних явищ, визначаються особливостями взаємодії твірної основи і дериваційного форманта. Вихідним для характеристики цих умов є поняття морфонологічно релевантної позиції, під якою розуміють позицію сполучуваності непрямого варіанта твірної основи з тим дериваційним суфіксом, перед початком якого фіксується інший, аніж у попередньому варіанті, фонологічний сегмент основи. Сама наявність

дериваційного суфікса ще не створює зазначеної позиції, яка реально виникає тоді, коли є морфологічна сполучуваність суфікса й основи.

Елементами морфологічного синтезу є комплексні за своєю формою і семантикою одиниці – твірна основа і дериваційний формат. Саме особливості їхньої взаємодії є умовою для функціонування морфологічних явищ у процесах словотвору. Найважливішими виявляються ті зміни голосних та приголосних у складі морфем, які перебувають у позиції додаткової дистрибуції і формують нові різновиди мотивувальних основ у складі мотивованих. Ці процеси зумовлені історично, в їх основі лежать певні діахронічні мовні явища, за аналогією до яких формуються і сучасні новотвори. Процес сполучуваності твірних основ і словотвірного форманта в композитно-суфіксальній деривації іменників в українській мові проходить три етапи: підготовку твірних засобів до сполучуваності; їхнє безпосереднє з'єднання і пристосування відповідно до семантичних, граматичних, фонематичних, орфоепічних закономірностей мови; акцентуаційне оформлення новоутвореної морфосполуки як слова [2, с. 182]. Кожному етапові відповідає певна словотвірна функція морфологічних явищ. Так, усічення твірного слова та інтерфіксація твірного форманта діють на першому етапі, аглютинація та фузія забезпечують перебіг другого етапу, а наголос завершує процес сполучуваності твірних засобів.

Процес утворення похідних іменників композитно-суфіксальним способом, одним із найдавніших і найпродуктивніших способів словотворення, успадкованим ще з праслов'янської доби, досить часто супроводжується морфологічними явищами на межі словотвірної основи й певного суфікса, що призводить до фонологічних модифікацій морфем.

Характерною особливістю композитно-суфіксальної деривації є вокалічні альтернації о/е в кореневих морфах опорних субстантивних основ іменників на позначення осіб за їхніми характерними ознаками, зокрема, *лихослівник* (СУМ VII 53) “той, хто намовляє на людину”; *самовільник* (СУМ IX 31) “людина, яка діє на власний розсуд, за своєю волею”; а також ботанічних і зоологічних найменуваннях: *довгоніжка* (СУМ II 331) “те саме, що довгоніг – комар з довгими ногами”; *сухоягодник* (СУМ X 76) “трава, вовче тіло болотне”; *червоніжка* (СУМ XI 299) “птах з оранжево-червоними ніжками”. Альтернації о/и фіксуються у складеннях-агентивних

найменуваннях з другим елементом *-боєць*, що мотивовані основою дієслова *бити*: *каменобоєць* (СУМ IV 81) “той, хто дробить каміння”; *молотобоєць* (СУМ IV 791); *муропробоєць* (СУМ VI 93) “той, хто пробиває кам’яні стіни” (*пробити мур*); *китобоєць* (СУМ IV 156) “той, хто займається китобійним промислом; судно для китобійного промислу”; *скотобоєць* (СУМ IX 308) “робітник, що займається забоєм скоту” та ін.

Типовими для композитно-суфіксальної деривації іменників є консонантні альтернації задньоязикових приголосних [к], [х] та горлового [г] із передньоязиковими ясенними [ч], [ш] та [ж], що є наслідком першої палаталізації приголосних у праслов’янській мові. Серед таких похідних: 1) найменування осіб за їхньою суспільною функцією: *законоположник* (СУМ III 341) “законодавець”; *кривоприсяжник* (СУМ IV 341) “той, хто фальшиво присягав”; *чорнокнижник* (СУМ XI 358) “заст., той, хто займається чорнокнижництвом”; 2) назви осіб як носіїв процесуальної ознаки, що визначає їхні уподобання, погляди, моральні якості, фізичні властивості: *білоручка* (СУМ I 184) “людина, яка мало працює та цурається фізичної роботи”; *криворучка* (СУМ II 304) “людина з кривою або скаліченою рукою”; *однорічник* (СУМ V 638) “однакових років з ким-небудь”; *рейкобалочник* (СУМ VIII 491) “робітник, який виготовляє рейки, балки”; *темноочка* (СУМ IX 956) “людина з темним кольором очей”; 3) ботанічні найменування: *багаторічник* (СУМ I 82) “трав’яниста або напівкущова рослина, яка живе протягом кількох років”; *дворічник* (СУМ II 225) “рослина, яка відмирає на другий рік життя”; *жовтобрюшник* (СУМ III 18) “жовтець їдкий” тощо.

Отже, морфонологічні чергування розширюють валентісні властивості словотворчих морфем, уможливають появу складних похідних субстантивів будь-якої словотвірної структури. Серед морфонологічних процесів у композитно-суфіксальній деривації іменників найактивнішими виступають консонантні та вокалічні чергування. Альтернації голосних і приголосних супроводжують утворення як з іменниковими, так і дієслівними опорними компонентами.

СКОРОЧЕННЯ ДЖЕРЕЛ

СУМ – Словник української мови: У 11 т. [ред. кол.: І.К.Білодід (гол.) та ін.]. К.: Наукова думка, 1970–1980.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусенко П.І. Історія суфіксальної системи українського іменника. Київ: КДПІ, 1993. 215 с.
2. Горпинич В.О. Сучасна українська літературна мова: Морфеміка. Словотвір. Морфонологія. Київ: Вища школа, 1999. 207 с.
3. Федурко М.Ю. Морфонологія відіменникового словотворення в сучасній українській мові. Автореф. дис... д-ра філол. наук / НАН України, Ін-т мовознав. ім. О.О.Потебні. Київ, 2005. 36 с.
4. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови. Харків: Акта, 2002, 1054 с.

Єлизавета ОДІНОКОВА,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу,
Муніципальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

Науковий керівник: **Віолетта ПАНЧЕНКО,**

кандидат педагогічних наук, доцент (ХГПА)

СЛЕНГ ЯК ОКРЕМИЙ ЛЕКСИЧНИЙ ШАР СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мова є засобом, за допомогою якого культура виражає себе та свою сутність. Вона відображає культурний та історичний фон кожної епохи і може бути зрозуміла лише тим, хто жив у цю епоху. Молодіжний сленг найбільш яскраво відображає всі події життя. Він поглинає і відображає нові явища і зміни в процесі трансформації, тим самим впливаючи на розмовну мову, що використовується в щоденному спілкуванні, і поступово витісняючи вживання інших слів.

Існує багато способів збагачення лексичного складу мови. Лексика кожного мовного ареалу постійно змінюється, але в процесі безперервного збагачення найактивнішими є: лексика соціальної групи, професійна лексика та діалектна лексика. Склад соціальних груп неоднорідний, звідси велика різноманітність словників у цій галузі. З'являються також нові професії та види діяльності, які

вимагають створення нових словників для нових предметів і явищ. Діалектна лексика формується з розвитком країни, що також зумовлює появу нових термінів. У нашому дослідженні ми зосереджуємось на певному типі соціальної взаємодії, мовленні молоді – сленгу.

Сучасний англійський сленг – це надзвичайно багатий шар лексики. Нова образна, свіжа, іронічно-експресивна лексика швидко засвоюється молодим поколінням, вона може створити неформальну атмосферу в спілкуванні та забезпечити відчуття причетності до престижної соціальної групи, вона широко вживана, часто з іронічною силою забарвлення та значною плинністю. Сленгові одиниці часто потрапляють в національні мови і можуть зовсім втрачати своє забарвлення або взагалі виключатися зі словників.

О. Кондратюк, дослідниця молодіжного лексикону дещо розширила класифікацію сленгу, включивши сленгові новотвори людей, які цікавляться автомобілями; підлітків, що захоплюються музикою, сленг книголюбів, газетних репортерів, спортсменів (футболістів, хокеїстів, плавців), комп'ютерний сленг, студентський, шкільний та кримінальний сленг, якому надають перевагу в повсякденному мовленні інші соціальні верстви [2].

Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій, поява нових засобів технічної комунікації в Інтернеті та вдосконалення комп'ютерного програмного забезпечення вплинули на словниковий запас молоді, спровокувавши появу нової термінології серед користувачів комп'ютерів, засвоєння якої поступово призвело до виникнення явища «молодіжний комп'ютерний сленг».

В Інтернеті існує багато варіантів спілкування, основними з яких є: електронна пошта, соціальні мережі, програми для обміну миттєвими повідомленнями – месенджери (від англ. message – «повідомлення»), блоги та форуми. Через те, що люди не мають можливості бачити один одного під час спілкування в Інтернеті, для повноцінної комунікації необхідно обирати найбільш виразні мовні засоби.

Тож, оскільки користувачі почувають себе розкуто у виборі мовних засобів в інтернет-просторі, виникла грайлива та дещо жартівлива лексика. Наприклад, фраза «*follow me*» значить «підпишись на мене» (в соціальній мережі) або «*write to me in Direct/DM*» (напиши мені у особисті повідомлення).

Висувалися різного роду гіпотези походження і призначення сленгу. Його розглядали і як мову нижніх шарів суспільства, і як

циганську мову, і як відображення однієї зі скандинавських мов (норв. *Slengenamn* «прізвисько», що належить до народної етимології). Подібні теорії виникають і в наші часи, одні вважаються науково обґрунтованими, а інші – ні. Проте сутність сленгу від цього не змінюється. Він був і залишається абсолютно унікальною частиною мови, яка знаходиться в постійному розвитку та без якої вже важко уявити сучасну розмовну мову.

Термін «сленг» уперше було використано в Америці зі значенням *language of low* або *vulgar type* (для позначення вульгарного типу мови) 1756 року; після 1802 року цей термін розуміли, як *the cant or jargon of a certain class or period* (жаргон або жаргон певного класу або періоду), а після 1818 року під сленгом стали розуміти *language of a highly colloquial type, considered as below the level of standard educated speech, and consisting either of new words or of current words employed in some special sense* (високо розмовний тип мови, що складається або з неологізмів, або з сучасних слів, які використовують у спеціальному значенні) [3].

Загалом межі між живою розмовною мовою і сленгом завжди були дуже рухливими і мінливими. Статус слів часто змінюється, і те, що вважалося сленгом у 60-80-ті роки ХХ століття, сьогодні є частиною повсякденної лексики людей. Політична, ідеологічна, наукова та духовна культура дуже чутлива до змін, і один з її складових елементів – сленг – швидко змінюється. Наприклад, молодіжний сленг 50-х і 60-х років майже незрозумілий сьогоднішньому молодому поколінню: *made in the shade* (справи йдуть добре), *pad* (дім), *wig chop* (зачіска).

Загалом британський сленг може здатися зовсім іншою мовою, але серед мешканців також є чимало регіональних відмінностей. Насправді різні райони в межах одного регіону чи навіть одного міста можуть мати свої власні британські сленгові слова. Не говорячи вже про різницю американського і британського сленгів. Наприклад, американське слово «*dude*» (чувак) є британським еквівалентом «*bloke*», «*lad*» або коли британці хочуть назвати ситуацію або річ поганою, вони кажуть: «*that's pants*», у той час, коли американці вживають: «*zero chill*».

Важливо зауважити, що сленгова лексика, як нерегулярне мовне явище, має великий вплив на людей. Основою сленгового впливу є естетичне і творче ставлення. Ці дві складові створюють виразність, ефект «магічної сили» слів, і сприяють реакції слухача, його стану і відношення до інформації, яку він отримує. До того ж,

сленг, у сучасному його розумінні, можна сприймати як засіб самовираження, який люди використовують для вираження свого емоційного стану шляхом мовлення, а також для створення нових лексем, назв та слів, які відповідають новим поколінням та реалізації модифікації людського існування [1, с. 206].

Підсумовуючи, можна сказати, що формування нового сленгу відіграє дуже важливу роль у збагаченні словникового запасу стандартної англійської мови.

Сленг – це слова та словосполучення, які мають відтінок, що виходить за межі певних соціальних груп, має спільні мовні характеристики та широко вживається в усній, але не літературній мові. Крім того, словник молоді нестійкий та одноманітний, а явище сленгу швидкоплинне, зі здатністю швидко змінюватися, видозмінюватися і оновлюватися. Основним джерелом поширення та поповнення сленгу є іншомовні запозичення, що є плідним збагаченням сленгової лексики. З огляду на все вищесказане, тема не втрачає своєї актуальності та постійно потребує нових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисюк Л. В., Данілова Н. Р. Англійський молодіжний сленг як засіб самовираження та відображення світогляду тінейджерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 2. С. 205–208.
2. Кондратюк О. Молодіжний сленг як мовне явище. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. 2005. № 38 URL: <http://www.ji.lviv.ua/n38texts/kondratyuk.htm>
3. Нестеренко Ю. В. Молодіжний сленг як засіб вербалізації явищ буття англійців. *Держава та регіони, Серія «Гуманітарні науки»*. 2016. Вип. 3-4. С. 44–47.

Неля ПАВЛИК,

кандидат філологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ТИПИ ДЕЙКСИСУ В ЕПІСТОЛЯРНОМУ ДИСКУРСІ

Дейксис є категорією комунікативної лінгвістики, мовною універсалією, складником комунікативного процесу, що пов'язує та координує вербальну дію з елементами об'єктивної дійсності. Традиційно такими елементами виступають учасники мовленнєвого процесу, час і простір. На наш погляд, цікаво простежити функціонування категорії дейксису в різних типах дискурсу, зокрема епістолярному, адже визначальною рисою епістолярного тексту є орієнтованість на конкретного адресата і передавання повідомлення на відстані та закріплення його в часі.

У мовознавчій літературі дейксис позиціонують як вказівну функцію одиниць мовного й паралінгвального кодів у спілкуванні, що виражається лексичними, граматичними, просодичними, паралінгвальними засобами й передбачає ідентифікацію і локалізацію учасників спілкування, об'єктів, подій, процесів, фактів тощо стосовно просторового, часового, соціального та деяких інших контекстів, які створюються мовленнєвим актом і комунікантами [1, с. 118]. Усталеним серед дослідників є центр вказівних координат, запропонований основоположником теорії дейксису К. Бюлером, а саме: вказівка на мовця “я” – персональний дейксис; вказівка на місцезнаходження мовця “тут” – просторовий дейксис; вказівка на час мовлення “зараз” – темпоральний дейксис [4]. Корпус дейктичних знаків формують одиниці із вказівною семантикою, які традиційно протиставляються повнозначним словам. Дейктичним елементам властива, по-перше, егоцентричність та суб'єктивність, оскільки їхнє використання визначається і співвідноситься з особистістю мовця, по-друге, ситуативна маркованість, тому що вони тісно пов'язані й інтерпретуються в межах конкретної ситуації.

Типологія дейксису. Вперше типологія дейксису була розроблена К. Бюлером. Дослідник виокремив три його типи, а саме: дейксис наочний – позначає те, що перебуває в полі зору мовців; дейксис контекстуальний (анафоричний) – указівка на раніше вживаний контекст; дейксис уяви (до уявного), яким позначена певна уявна ситуація, те, що існує в уяві мовця. Аналіз розробок зарубіжних і вітчизняних дослідників (К. Бюлер, Ч. Філмор,

Дж. Лайонз, Ф. Бацевич та ін.) у контексті створення типології дейксису уможливило виокремлення таких його видів:

- персональний (предметний);
- просторовий;
- часовий;
- соціальний;
- дискурсивний;
- рольовий;
- локутивний;
- когнітивний;
- іллокутивний та ін.

Дослідники пропонують розмежовувати також дейксис первинний – це дейксис діалогу, ситуації живого спілкування, коли адресант та адресат перебувають в одній і тій самій ситуації мовлення, і вторинний, що не пов'язаний з конкретною мовленнєвою ситуацією; це дейксис переповідання, нарації [2, с. 23].

Цілком логічним є виокремлення в епістолярному дискурсі дейксису персонального (особистого, рольового), просторового та часового. Перший актуалізує учасників комунікативного процесу, два інших локалізують мовців чи інформацію в просторово-часовому континуумі. Для аналізу в межах пропонованого дослідження обрано епістолярну спадщину знакової постаті літературного та суспільно-політичного життя України першої половини ХХ століття Володимира Винниченка, опубліковану в часописі «Слово і час» у різні роки.

Рольовий дейксис в листуванні – це вказівка на адресанта та адресата – безпосередніх учасників спілкування, а також осіб, які не беруть участі, але згадуються у висловлюванні. Наприклад: *Я хоч бачу людей, рухаюсь, а ти сам та сам. Але ми надолужимо наше розстання* [Слово і час 2018/7, с. 93] – дейктичне поле мовців представлене особовими займенниками *я – ти*, а також дейктичним словом *ми*, що використане автором для об'єднання в одну семантичну групу адресанта й адресата.

В обстежених епістолярних текстах спостерігається, як висловився Ф. Бацевич, ускладнення власне дейктичної функції мовних елементів семантико-прагматичними комунікативними смислами [1, с. 121], з-поміж яких виокремлюються, зокрема, визначені та невизначені дейктики. Наприклад: *Коли хтось заходить до мене в хату і я повертаюсь на рип дверей, я зараз же згадую, як ти схоплювалась і бігла назустріч* [Слово і час 2008/8, с. 90] – дейктичне поле обстеженого листа репрезентоване неозначеним займенником

хтось (категорія невизначеності), що протиставляється особовому займеннику *ти*, який вказує на адресата мовлення і представляє категорію визначеності. Дейктичне поле визначеності доповнюється також особовим займенником *я* (позначає адресанта).

Прикметною особливістю персонального дейксису аналізованого епістолярію є виникнення антонімічних семантико-прагматичних відношень між дейктиками, що ґрунтуються в обстежених текстах на протиставленні займенників *я – ти*, а отже, автора листа та його адресата. Наприклад: *Ти – чиста. Знаєш, чим чиста? Силою і цільністю свого чуття. Не думай, що я – брудний, що моє чуття розбивається як-небудь. Але я все ж таки не такий здоровий, як ти* [Слово і час 2008/8, с. 91]. Протиставлення дейктиків посилюється використанням антонімів (*ти*) *чиста – (я) брудний*.

Як зазначалося вище, суттєвими жанротвірними ознаками епістолярного дискурсу є визначальна роль особистості адресанта (і його відносини з адресатом) та відтворення реальної дійсності, що має опертя на часові і просторові характеристики. Часопросторову характеристику тексту прийнято називати хронотопом, або часопростором (М. Бахтін). Хронотоп епістолярного тексту – це формально-змістова категорія, що відображає взаємозв'язок часових та просторових характеристик і має важливе значення у змістовій, композиційно-структурній та жанрово-стилістичній організації листа [3, с. 14]. Важливо акцентувати, саме фігура мовця організує семантичний простір висловлювання і є тим орієнтиром, щодо якого в акті комунікації здійснюється відлік часу та простору [2, с. 22].

З погляду теорії дейксису в епістолярії *просторовий дейксис* указує на місцерозташування адресанта, адресата та інших осіб чи об'єктів, які беруть участь у мовленнєвому процесі або про яких ідеться в тексті; *часовий* позначає часові орієнтири складників комунікації. Наприклад: *А тепер обіймаю тебе всією зголоділою моєю душею* [Слово і час 2018/7, с. 92]; *Звичайно, поїдемо вдвох, ти як мій секретар. Тепер інакше не буде. Або зовсім нікуди їздити не буду* [Слово і час 2018/7, с. 92]. Аналіз епістолярного дискурсу доводить думку про те, що часовий і просторовий дейксис тісно взаємодіють в одному контексті, що має відбиття в координації використаних автором дейктичних знаків. Наприклад: *Ну, а тепер іду в книгарню. Може, там є лист від тебе і там допишу цього листа та й заадресую по тій адресі, яку сподіваюсь найти в йому* [Слово і час 2008/7, с. 63]; *Завтра останній день перебування тут*

[Слово і час 2018/7, с. 98] – функцію просторово-часових координат виконують прислівники *тепер – там, завтра – тут*; *Я гадаю, що виїду додому в кінці тижня... Знаю, що буду жаліти потім, але не можу бути без тебе* [Слово і час 2018/7, с. 94] – у цьому прикладі координатна вісь сформована з трьох типів дейксису – персонального *я*, просторового *додому* і часового *потім*. Тісний взаємозв'язок дейктичних одиниць на позначення простору і часу уможливило виділення дослідниками ще одного типу дейксису – просторово-часового.

Отже, дослідження дейксису як категорії комунікативної лінгвістики і прагматики дозволяє встановити його функції в організації мовленнєвої взаємодії комунікантів, що полягає, зокрема, в координації особистісних, просторових, часових та ін. характеристик складників мовного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
2. Ващинська Я. Б. Підходи до трактування поняття «дейксис»: загальна характеристика та специфіка. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація*. 2018. Вип. 2. С. 20–24. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvxdupmk_2018_2_5 (дата звернення: 9 травня 2023 р.).
3. Павлик Н. В. Часопростір епістолярного дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія: збірник наукових праць*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Випуск 59: Т. 3. С. 12–15. URL: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v59/part_3 /3.pdf (дата звернення: 9 травня 2023 р.).
4. Bühler K. Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: G. Fischer, 1965. 434 p. URL: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2305592_5/ component/file_2309580/content (дата звернення: 9 травня 2023 р.).

Bohdana SALIUK,

Ph.D. in Comparative Literature, Associate Professor
Berdiansk State Pedagogical University

INFOGRAPHICS AS A TOOL FOR PROJECT-BASED LEARNING IN EFL/ESL/ENL CLASSES

Developing students' 21st-century skills such as problem-solving, creativity, communication, collaboration, technical and digital literacy, etc. requires new approaches and methods to education. Project-based learning (PBL) is considered to implement learners' engagement and skills in real-world situations, so they use already gained knowledge practically and get new knowledge through active learning.

As far as PDL involves teamwork (or individual) on a complex question or a problem and its further solution in some product (students present the project in public) the process of facilitating PDL by teachers in the class must be well-designed. So, PBLWorks and Buck Institute for Education have created and proposed the 'Gold Standard PBL', a framework for developing high-quality projects in the classrooms [1] (Picture 1).

Picture 1. *Gold Standard PBL:
Seven Essential Project Design Elements*



Starting with a challenging problem or question a teacher engages students' curiosity in finding answers and applying necessary information (sustained inquiry) within the real-world context or personal interests (authenticity), they are encouraged to express their own ideas and choices in the project (student voice & choice), self-reflect upon it and learning process and get feedback from the teacher (reflection) and peers in order to improve it next time (critique & revision), in the end, students present and share the results of their project, also beyond the classroom (public product) [1].

Following and considering these PBL design elements can help reach the learning goals, for instance, building students' capacity to work through problems, and increase students' interest in studying and motivation for life-long learning.

Infographics as a teaching method are widespread due to their ability to visualize complex concepts and organize the amount of information in a relatively small space (you may read more, for instance, in British Council and EASELY blogs [2-4]). But the perspective can be changed by implementing infographics for such active learning approaches as PBL.

Infographics may be used as a tool for projects in EFL/ESL/ENL classes to organize and analyze the information, generate ideas, provide solutions, and make the project more efficient. They can relate to language itself (vocabulary, grammar) or culture studies where English isn't a goal but a means to get knowledge and practice language skills.

For example, in learning English idioms students might be proposed to make a mini-project in exploring their origins and meanings and visualize the results in the block infographics. Or they can make a timeline or map infographics of immigration to the USA, or show tips for writing a good essay, and so on. A topic and a challenging question can vary according to the curriculum, time, goals, and students' interests.

Let's plan the steps for a mini-project about Shakespeare's idioms.

1. **Scenario and tasks.** Scientists count about 1,700 words that Shakespeare could invent, some of them are idioms. Choose 5 idioms, explore their origins, meaning, and quotations from Shakespeare's works, give your own examples of using them, and organize the information in infographics.
2. **Teamwork in generating ideas.** Students search for Shakespeare's idioms, choose 5 they would like to investigate (can be based on principles of common theme or structure devices), and work with dictionaries and textbooks to find out the meaning and origins of the idioms.

3. **Designing and developing a prototype of the solution.** Students make their own examples with idioms. Then they choose the online platform (Canva, VistaCreate, Prezi, Visme) and the template for their infographics and decide the way of organizing information. Create the infographics and gather feedback.
4. **Presentation of the final product and reflection.**

The teacher’s role in all these steps is to assist and facilitate the process. You can see the infographics made by 2-year students of BSPU, who are studying English (Picture 2).

To sum up, as a student-centered teaching method and a pedagogical approach project-based learning helps to master problem-solving skills, communication, collaboration, and personal responsibility for work and boosts students’ learning curiosity. It is flexible and can be implemented in person or in remote learning environments within any discipline. Infographics are considered a convenient tool for organizing and presenting the project in EFL/ESL/ENL classes.

Picture 2. *Shakespeare’s Idioms Infographics.*





REFERENCES

1. Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. URL: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>.
2. Ribeiro Raquel. Using Infographics in the ELT classroom. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/integrating-ict/magazine/using-infographics-elt-classroom>.
3. Rotrekl Zdenek. How infographics can help teach the rules of English. URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-infographics-can-help-teach-the-rules-of-english>.
4. Tomboc Kal. How to Use Infographics for Language Learning. URL: <https://www.easel.ly/blog/infographics-language-learning-templates-and-examp/>.

Ірина ШИМАНОВИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

IDIOMS WITH AN ANIMALISTIC COMPONENT IN THE ENGLISH LANGUAGE

The vividly expressed anthropocentrism of contemporary linguistics highlights the need to study phraseological units from a cognitive point of view. Studying idioms with an animalistic component in this aspect seems particularly crucial, since humans, seeing themselves as the focal point of the world, tend to perceive and interpret phenomena, objects and elements of their environment through their own imagery.

Ethnic perception gave rise to scenarios that found their expression in the language realm. People, being aware of the objective world, instinctively or deliberately drew parallels between themselves and various elements of their surroundings. It is quite natural that the qualities of animals are the closest and most understandable to humans, as fauna is a part of living nature. The linguistic representations of these comparisons are particularly evident in phraseological units.

A notable characteristic of idioms in any language is the presence of a word-symbol within them. It is widely recognized that the most frequently used symbols are the names of widely known objects in the world, particularly those associated with animals. Zoo-related words constitute one of the oldest layers of the language and serve as national symbols since even early human societies observed animals and their behavior.

Zoonyms have been studied by many scientists such as Boyko V., Kryvenko G., Levchenko O., Salata I., Zubryk A. and others. They considered zoonyms as separate linguistic units and components of idioms in the English language. Their semantics, functions and translations into Ukrainian were analyzed. The scientists also studied zoomorphic language patterns in comparative aspect on the basis of different languages. Despite the fact that zoolexemes are the subject of recent scientific works, idiomatic expressions with zoonym components are a wide field for scientific exploration.

The purpose of the paper is to identify the features of zoonyms functioning within the structure of English phraseological units.

The object of our investigation is the functioning process of animalisms in English idioms. The subject is phraseological units with the component *horse*.

The choice of this particular name is not accidental. Since the emergence of the proto-language is associated with the use of bronze, horses and chariots by the Indo-Europeans, it is quite likely that the lexeme *horse* is one of the oldest symbolic words functioning in the linguistic picture of the world. The source of factual material is the English-Ukrainian phraseological dictionary compiled by K. Barantsev.

Using the continuous sampling method, we selected 143 phraseological units containing the names of animals. Quantitative data processing gives the following information about the frequency of their use of certain animalisms. Statistical data show that the largest share is occupied by the groups "Birds" (36), "Domestic animals (cat/dog)" (29), "Cattle" (29). The groups "Predators" (14) and "Fish" (17) are slightly smaller in terms of quantity. Phraseologisms containing the component "Insects" (7) are sporadic.

As we can see, the number of idioms belonging to the "Cattle" group is quite significant among the number of other word combinations. This group also includes expressions with the *horse* component, since nowadays this animal has long been domesticated by humans.

As a rule, phraseological units whose structure contains animalism reflect the real physical characteristics of animals in nature, in the economic traditions of a certain ethnic group and create similar images. We refer to such phrases as motivated, as they have a clear rationale behind them. We classify as motivated those idioms that are built upon real, logical situations, specifically based on the natural behavior and physical qualities of a horse.

Indeed, a horse naturally has great strength and good health, which is reflected in the following idioms: *strong as a horse* (exceptionally physically strong), *healthy as a horse* (in excellent health), *work like a horse* (work very hard or tirelessly). These idioms highlight the characteristics associated with horses and demonstrate how they are metaphorically applied to describe human qualities or situations.

In another case, the idiomatic phrase is motivated by the physical attributes of a large animal that needs to eat a lot in order to be strong and enduring: *eat like a horse* (to have a very hearty appetite). This phraseological unit metaphorically compares someone's eating habits to a horse's ones, emphasizing its ability to consume a large quantity of food.

Due to its physical qualities and strength, people used a horse in their agricultural activities. This became the basis for the following idiom: *a willing horse* (a reliable person who readily takes on any task or responsibility). This phrase compares a dependable man to a hardworking horse, highlighting its willingness and readiness to undertake various tasks.

The observation that a wild horse is unsuitable for physical labor has formed the basis of the phrase: *wild horses wouldn't drag smb.* This idiom conveys the idea that even under extreme circumstances or strong pressure, someone is unwilling to be compelled or persuaded to do something. It suggests that the person's resistance or determination is extremely strong and it is impossible to forcibly extract something from them.

The physical qualities of horses were used not only in agriculture but also in sports and entertainment. The idiom *back the wrong horse* originates from the jargon of racegoers. During horse races bettors place their bets on the horse they believe would win. The phrase means choosing the horse that ultimately does not succeed, resulting in a loss for the bettor. The expression metaphorically refers to situations where someone supports or invests in the losing or unsuccessful option instead of choosing the one that would have been more advantageous. It implies making a faulty judgment or decision, resulting in negative outcomes or losses.

Thus, studying phraseological units with zoonym *horse* reveals the following tendencies: the formation of idiomatic expressions with an animalistic component *horse* has been predominantly influenced by human cognitive activity and agricultural traditions. The majority of idioms with the component *horse* carry a positive axiological potential, implying favourable or admirable qualities. English idiomatic expressions with the analyzed component exhibit a high degree of motivation, meaning that they are based on recognizable and understandable associations between the characteristics of horses and the intended metaphorical meanings. These tendencies highlight the cognitive, cultural and linguistic influences that shape functioning of zoonyms in the structure of English idiomatic expressions, particularly those involving the component *horse*.

As a perspective for our further research, we consider the study of other zoological components in the structure of phraseological units. Exploring additional animalistic elements in idiomatic combinations can provide valuable insights into the cultural, cognitive and linguistic aspects

of these expressions. By examining the role and functions of various zoonyms in idioms, we can gain a deeper understanding of their usage, metaphorical associations and the cultural connotations they have.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англо-український фразеологічний словник / уклад. К.Т. Баранцев. 2-ге вид., випр. Київ: Т-во “Знання”, 2005. 1056 с.

Валентина ЮНОСОВА,

кандидат філологічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

ВАРІАНТНІ ФОРМИ ДАВАЛЬНОГО ВІДМІНКА ІМЕННИКІВ У РОМАНІ О. ГОНЧАРА «СОБОР»

У давальному відмінку однини іменники чоловічого роду II відміни мають закінчення *-ові, -еві(-єві)* та *-у(-ю)*, що історично походять від окремих груп іменників, які належали до різних основ. Випадки змішування, взаємозаміни закінчень у різних групах відмінювання засвідчені ще в давньоруській мові. Продуктивність варіювання форм давального відмінка з плином часу зазнавала змін. У староукраїнських пам'ятках XIV ст. найпоширенішою флексією давального відмінка однини іменників чоловічого роду є флексія *-у(-ю)*, менш поширеними (переважно в іменниках – назвах істот) є форми з *-ові, -еві(-єві)*. Це ж стверджував на початку XIX ст. автор першої української граматики О. Павловський. Проте форми на *-ові, -еві(-єві)* згодом набули значного поширення, що дало підстави авторам українських граматик початку XX ст, зокрема Є. Тимченкові, М. Наконечному, О. Синявському та ін., визнати його таким, яке переважає в українській літературній мові [4, с. 106-107].

Однак під впливом екстралінгвальних чинників (зادля наближення української мови до російської) упродовж кількох наступних десятиріч у мовній практиці відбувалося витіснення форм

давального відмінка іменників чоловічого роду на *-ові, -еві(-еві)*, оскільки вони відбивали національну специфіку. Це відбувалося всупереч виразним тенденціям академічних граматик до збереження визначальних рис української мови [2, с. 50]. У «Курсі сучасної української літературної мови» зазначено: «Закінчення *-ові, -еві, -єві* типові у сучасній мові для іменників чоловічого роду, особливо назв людей і істот взагалі: студентів, лікарів, птахів, заводів, тракторів, краєві» [3, с. 440]. У наукових розвідках 70-х років помітною була тенденція до послаблення позиції флексії *-ові* в публіцистичній, технічній та науковій літературі, за винятком праць мовознавців, літераторів та фольклористів. Міцніші позиції утримувала ця флексія в художній прозі та в окремих різновидах наукової мови (лінгвістичні праці, дослідження з літературознавства). Із 90-х рр. ХХ ст. помітною стала тенденція до активізації форм на *-ові, -еві(-еві)* в усіх стилях української мови, особливо виразно вона виявилася в іменниках чоловічого роду, що називають істот (*авторові, водієві, деканові, директорові, другові, президентові*). Згідно з нормами чинного «Українського правопису» (2019 р.) нормативними є обидві форми давального відмінка, але «коли в тексті вжито поряд кілька іменників чоловічого у формі давального відмінка однини, то для уникнення одноманітних відмінкових закінчень потрібно спочатку використовувати закінчення *-ові /-еві (-еві)*, а тоді – *-у(-ю)*: *Леонідові Миколайовичу Куценку, Симоненкові Олесю Андрійовичу, добродієві бригадиру, панові капітану*» [5, с.118-119].

Мета нашої роботи – дослідити форми давального відмінка іменників чоловічого роду в романі Олесь Гончара «Собор» та виявити певні тенденції їхнього використання. Роман був написаний 1967 року, тобто в період, коли форми на *-ові, -еві(-еві)* були обмеженими в багатьох сферах. Цей факт і викликав зацікавленість у їхньому дослідженні.

Результати суцільної вибірки засвідчили значну перевагу форм на *-ові, -еві (-еві)*. Зокрема з-поміж 120 прикладів уживання іменників чоловічого роду в давальному відмінку однини ці закінчення зафіксовано в 111 випадках, що становить 92%, форми на *-у(-ю)* вжито відповідно лише у 8% прикладів.

Давальний відмінок передусім називає адресата дії та характеризується семантико-синтаксичними ознаками валентної сполучуваності з предикатами дії, пасивності, переважної

спрямованості дії на особу. У романі «Собор» іменники у формі давального відмінка переважно є назвами істот, що становить 85%. Серед них виділяємо власні назви: імена та прізвища людей. Напр.: «Хто про мене **Іванові** хоч слово накриво скаже?» [1, с. 49]; «Неприємно стало **Іванові** тоді» [1, с. 141]; «У Рангара тим часом невісточка моєму **Петрусеві** росте» [1, с. 173]; «Заодно і **Ягорові** було підкинуто жарт, що є, мовляв, і на нього анонімка від дніпровської рибки...» [1, с. 35]; «Аж не віриться **Іванові Баглаєві**, що лише кілька днів тому лайнер проносив його над найвищими горами планети» [1, с. 140]; «Всі слова радості, щастя й привіту застряли **Баглаєві** в горлі, коли Єлька зовсім реально постала перед ним» [1, с. 163]; «У Гуляйполі діти у війну бавляться, на толоці соняшничинням воюють, вчительки скаржаться **Махнові**, що хлопчика одного, якому випало бути "офіцером", трохи на смерть не задушили, вішаючи на гойдалці...» [1, с. 123]; «**Махнові** сподобався жарт» [1, с. 128]; «Кожен закуток у цих урочищах **Нечуйвітрові** знайомий...» [1, с. 178]; «В думках **Нечуйвітрові** чомусь зринає почуте сьогодні від студента біля вогнища про той звичай далеких островитян» [1, с. 181]; «Якомусь **Скрипникові** вдарило в голову, оголосив пам'яткою, вніс у реєстр...» [1, с. 55]. Форми на -у / -ю трапляються зрідка: «**Володимиру Ізовичу** зараз не до Шпачихи, але вона сміливо бере його за лікоть, озирється...» [1, с. 38]; «**Геннадію** це здається всього-на-всього писаною торбою» [1, с. 136]; «– Кому пасеш? – **Хенрику-колоністу**» [1, с. 122].

Іменники – назви істот, що є загальними назвами, позначають осіб за родинними стосунками, суспільним становищем, професією, їхніми зовнішніми ознаками та внутрішніми якостями, рисами вдачі та характеру тощо. Вони також засвідчені із флексіями *-ові*, *-еві(-еві)*, пор.: «Та бач, яке життя: **батькові** так і не судилося побачити сина...» [1, с. 158]; «Дала вмитися **синові** з дороги» [1, с. 158]; «Одного рибінспектора нібито замінено, була **дідові** передишка, а тепер і новий дорогу взнав чи Лобода його навів» [1, с. 44]; «Сьогодні була комісія її **чоловікові**, він у неї без руки з фронту» [1, с. 145]; «...і душу **хлопцеві** опікає смуток якоїсь гіркої непоправної втрати» [1, с. 14]; «До того ж відомо, що козацький архітектор особа історично реальна, літописне засвідчена, — козацькому **підліткові** в плавнях під час сну з'явився образ цього собору!» [1, с. 133]; «Яке

сонце тоді йому, зачіплянському **юнакові**, світило, який світ стелився навкруги!» [1, с. 180]; «Годилось би, правда, кучерявішим бути **женихові**, а то геть облісів по засіданнях» [1, с. 42]; «І ніколи не набридає **студентові** на нього дивитись» [1, с. 2]; «Звісно ж, довелося **деканові** вживати санкцій після їхнього рейду» [1, с. 132]; «**Директорові** ці фільтри в печінках, дайте йому щось простіше, дешевше, а поки що він давитиме вас димом...» [1, с. 14]; «... на ходу хлопці весело помахали своєю **майстрові**: – На простір, на острови!» [1, с. 145]; «А втеклому **бригадирові** таки, видно, зосталася в серці скалка якась від тієї соборної ночі» [1, с. 27]; «А Лобода, весело помахавши Віруньці рукою, дав **водієві** знак рушати» [1, с. 41]; «Розгомонівишись напідпитку, отаман береться розпитувати своїх радників-теоретиків про того дивовижного професора Яворницького, що оковитої **цареві** не дав!» [1, с. 123]; «В такий ось, може, спекотний літній день, багатий міражами, в короткому сновидінні відкрився він юному **генієві**» [1, с. 133]; «... іншому **героєві** сюди зась, вхід заборонений» [1, с. 118]; «Імператор під час відвідин музею попросив був поспробувати козацької горілки, але Яворницький відповів **деспотові**: не для тебе, мовляв, царю, питво, то напій лицарський!» [1, с. 123]; «Спробуй зауважити цьому **непоштивцеві**, він одразу ж у відповідь: "А хіба я не маю права?"» [1, с. 154]. Але також: «Справді ж, видно, нелегко живеться цьому їхньому **заводчанину**» [1, с. 146]; «Одне слово, зробиш усе, що й належить тобі, як **сов'єт-експерту**» [1, с. 173].

Форми давального відмінка в іменниках – назвах неістот складають 15% від усього зібраного фактичного матеріалу. Серед них домінують грамеми із закінченням *-ові, -еві(-єві)*. Характерно, що здебільшого ці флексії набувають іменники з абстрактним значенням, пор.: «А що не трапилось нагоди взяти участь у тім сліпім захмелінні, в банкеті руйнацій, то тільки **випадкові** завдячує: рано пішов в артучилище, офіцером став» [1, с. 90]; «Хай тоді з неуцтва ставали знаряддя вандалізму, сліпо віддавалися **духові** руйнувань. А зараз? Звідки такі зараз беруться?» [1, с. 92]; «Через кладовище з духмяними, аж чадними, чебрецями, через безлюдні дюни-кучугури з колючками та чаполоччю, де всупереч антикозяхому **законові** робітничі кози безтурботно пасуться...» [1, с. 32]; «Мов королева, возсідає Вірунька десь аж у піднебессі цеху, десь там торкає пальчиками залізну гриву свого велетня крана, і він, покірний

найменшому її **порухові**, пересувається куди треба ...» [1, с. 4]; «**Процесові** старіння підлягає все» [1, с. 134]; «Всьому **світові** дає свій метал, дзвінка сталь його вібрує у космосі» [1, с. 93]; «Було неймовірністю, що наперекір цьому несамовитому **шалові** смерті раптом з'являється із надр небуття, вдирається в ці вибухи, гуркоти й чади маленький пагінчик життя» [1, с. 10]; «Коли після засідання син знатного металурга йшов вулицею, розстебнувши свій парусиновий піджак і по-молодецьки підставивши широкі груди **вітерцеві**, його хтось зовсім демократично окликнув: – Володька, стривай!» [1, с. 38]; «На одному важливому засіданні, де обмірковувалось майбутнє Зачіплянки і розглядалися проекти її забудови згідно з генеральним планом, все якось не могли втулити місце цьому **соборові**» [1, с. 37]; «Пізніше життя трохи підлагодилось, стали приїздити шефи заводські, допомагали **колгоспові** звестися на ноги» [1, с. 102]; «І батько його, і Катратий, і це дехто, коли було відмінено гудки, збирались писати кудись заяву, щоб – хоч як виняток – влада повернула їхньому **заводові-ветеранові** право давати вранішні гудки, бо селища, мовляв, до цього звикли» [1, с. 40]. Форми на -у(-ю) зафіксовано лише у двох прикладах: «Чому вирішення такої проблеми подаровано вам не силою права й закону, а лише завдяки **випадку**, завдяки тому, з якої ноги хтось там сьогодні встав?» [1, с. 160]; «Дотла село було спалене, все погоріло, тільки оті мальовані півні не піддалися **вогню**» [1, с. 106].

Отже, попри спроби витіснення форм давального відмінка іменників чоловічого роду на **-ові**, **-еві(-єві)** з активного вжитку впродовж кількох десятиріч ХХ ст. Олесь Гончар у романі «Собор» надав перевагу саме тим формам, які виражають національну специфіку української мови, що значною мірою сприяло збереженню її самобутності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончар О. Собор. <https://www.ukrlib.com.ua/books/printitzip.php?tid=550> (Дата звернення: 05.03.2023).
2. Коць Т. Про прескриптивну і дескриптивну норму в граматиці. Культура слова. №72. 2010. С.47-55.
3. Курс сучасної української літературної мови / за ред. Л. А. Булаховського. Т.1. Київ: Радянська шк., 1951. 520 с.

4. Наконечний М.Ф. Українська мова. Програма-конспект з додатком про новий правопис український. Харків: Кооп. вид-во Рух, 1928. 240 с.
5. Український правопис. Київ: Науково-виробниче підприємство «Видавництво «Наукова думка» НАН України», 2019. 391 с.

Ольга ЯКОВЕЦЬ

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 4 курсу,
Бердянський державний педагогічний університет
Науковий керівник: **Неля ПАВЛИК**
кандидат філологічних наук, доцент (БДПУ)

ТЮРКІЗМИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Актуальність дослідження. Взаємовплив українського та деяких тюркських етносів почався ще в часи раннього середньовіччя (IV – V століття), коли в українських степах Північного Причорномор'я з'явилися кочові тюркомовні племена: гуни, обривари, хозари та інші. Такий тісний та довготривалий зв'язок спричинив проникнення в український світ тюркських елементів у різні сфери життя – від побуту до культури і мови зокрема. У пропонуваному дослідженні увагу зосереджено саме на впливі тюркських мов на українську та спробі визначити рівень її тюркізації через аналіз походження сучасних українських слів (топонімічних назв, гідронімів, прізвищ).

Ступінь розробленості наукової проблеми. Дослідження, пов'язані з етнолінгвістичними та культурними українсько-тюркськими взаєминами, в різні часи здійснювали такі українські вчені, як А. Кримський, В. Дубровський, Г. Халимоненко, Ю. Кочубей, В. Бушаков, С. Біляєва, Ф.Туранли, В. Луценко та інші.

Мета дослідження. Метою наукової роботи є визначення рівня впливу тюркських мов на українську з опертям на історію українсько-тюркських мовних контактів від IV століття до сьогодення.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові принципи аналізу, об'єктивності та неупередженості. Було використано системний аналіз, метод суцільного відбору, методи герменевтики та лексикології.

Сутність дослідження. Як зазначалося вище, українсько-тюркський мовний взаємовплив розпочався приблизно в IV ст. Серед кочових тюркомовних племен та тюркомовних народів, з якими коли-небудь контактували українці, найпомітніше місце посідають гуни (IV – V ст.), авари (VI ст.), хозари (VII – X ст.), печеніги (IX – XI ст.), половці (кипчаки) (XI – XIII ст.), кримські татари, ногайці та турки.

Тюркізми – запозичення, які прийшли у слов'янські мови з тюркських мов упродовж історії контактування етносів [2, с. 186].

Особливо тісний українсько-тюркський контакт, зокрема і мовний, припадає на період становлення та розвитку українського козацтва (XIV – XVIII ст.). Козаки активно контактували з кримськими татарами, ногайцями та турками-османами. Тюркський вплив на українську мову можна прослідкувати, проаналізувавши козацьку військову термінологію: *кіш*, *курінь* (відповідно *кошовий* та *курінний отамани*), *булава*, *осавул*, *бунчук*, *джура*, *ватага*, *барабан*, *сурма*, *табір*, *майдан* тощо. Також відомо, що козаки довгий час називали рушницю *янчаркою* чи *яничаркою*. Одяг та зовнішній вигляд також мали в собі багато тюркського: шаровари, оселедці, довгі вуса, високі шапки (кучми), довгополі каптани та широкі пояси (очкури). У побуті козаки використовували такі слова, як *калита*, *кисет*, *тютюн*, *люлька*, *тарань*, *чабак* та *шатро*. Саме слово «козак», на думку більшості істориків, має тюркське походження і залежно від контексту, означає «*вартовий*», «*вільна людина*» чи «*розбійник*».

Через козацько-тюркський контакт у сучасній українській мові вкорінилася низка слів, а саме: *саман*, *отара*, *гарба*, *кишимши*, *гарбуз*, *аїр*, *бузівок*, *кармазин*, *басма*, *тасьма*, *сап'ян*, *атлас*, *парча*, *терлик*, *килим*, *копил*, *буран*, *аркан*, *батіг* тощо.

Те ж саме стосується українського ономастикону. Багато козацьких прізвищ за реєстрами XVII – XVIII століття (загалом близько трьох тисяч) мають тюркське походження. Наприклад: *Балабан*, *Мурза*, *Кочубей*, *Кутлубей*, *Шингерій*. Ці та деякі інші прізвища тюркського походження трапляються і нині.

Схожі тенденції спостерігаються в українській топонімії, особливо південної частини: *Баитанка*, *Інгул*, *Каланчак*,

Комишуваха, Кальміус, Айдар та багато інших назв українських міст, сіл та річок мають тюркське походження.

В енциклопедичному виданні «Українська мова» [1, с. 694–695] стверджується, що в сучасній українській мові, без урахування власних назв, налічується близько чотирьох тисяч тюркізмів: це загальноживані слова, історизми, діалектизми та екзотизми (використовуються власне для опису тюркського побуту: *бей, гарем, султан, хан* тощо). «Енциклопедія українознавства» [3, с. 3290–3291] фіксує приблизно ту саму кількість тюркізмів у сучасному українському лексиконі, і засвоювалися вони через пряме сусідство українців з тюрками, торгіві, політичні та культурні зв'язки, а також через посередництво інших мов, наприклад, польської.

Висновки. Отже, в сучасній українській мові, за середніми оцінками багатьох науковців, налічується приблизно чотири тисячі тюркізмів – від загальноживаних слів до тих, що зараз майже не використовуються (історизмів). Також варто додати до цієї кількості власні назви (топоніми та ономастичні назви), яких у мові досить багато. Цей факт дозволяє стверджувати, що дослідження тюркізмів в українському лексиконі заслуговує на увагу вчених.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаркавець О. М. Тюркізм. *Українська мова: енциклопедія* / НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови; редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
2. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ: Либідь, 2001. 224 с.
3. Свобода В. Туркізми. *Енциклопедія українознавства: Словникова частина*: в 11 т. / Наукове товариство імені Шевченка; гол. ред. проф., д-р Володимир Кубійович. Париж – Нью-Йорк: Молоде життя, 1980. Кн.2. Т.9: Тимошенко – Хмельницький Богдан. С. 3660. URL: https://ia903006.us.archive.org/1/items/eu0t0/EU_T_9_T_Kh.pdf (дата звернення: 18.05 2023 р.).

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**RELEVANT PROBLEMS OF TEACHING
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION**

Valerii BOHDAN

PhD in Philology, Associate Professor
Berdyansk State Pedagogical University

WHOLISTIC APPROACH TO TEACHING PRESENT SIMPLE AND PAST SIMPLE TENSE FORMS

It is well known that the acquisition of the system of grammatical tenses (and there are as many as 12 of them in English versus 3 in Ukrainian) is one of the greatest difficulties for those trying to learn this language. Such a variety of tenses in English is confusing and discouraging, and it is often the reason why people refuse to learn English. The *Present* and *Past Simple* tenses are among the most popular and frequently used in the English language.

It seems that everything is known about the formation of *Present* and *Past Simple* tenses because methods of their introduction in the classroom were developed a long time ago (in this work, we are going to talk only about the formation of these tenses, and not about their use). Nevertheless, students' low level of knowledge of this aspect of English grammar compels us to write about it and look for some new methods of teaching it. For example, when you ask a question: How is Present Simple formed? you normally receive a standard answer that in the affirmative form we use an infinitive of a verb (without *to*) after a subject. If a subject is expressed by the third person singular the verb gets the ending *-(e)s*; and the interrogative and negative forms are built with the help of the auxiliary verb *do/does*. This point can be illustrated by typical examples in Table 1 that can be found in any English grammar.

Table 1.

Present Simple: Basic Sentence Structure

Affirmative	Interrogative	Negative
I work	Do I work?	I do not work
You work	Do you work?	You do not work
We work	Do we work?	We do not work
They work	Do they work?	They do not work
He works	Does he work?	He does not work
She works	Does she work?	She does not work
It works	Does it work?	It does not work

Then you ask the following question: Is the sentence *He is a student* the Present Simple tense? And you are usually given an affirmative answer

too. At the request to transform this affirmative form into the negative and interrogative ones, you are also usually provided with the correct answer. But you rarely receive a satisfactory answer to the question: Why do you use *Is he..?* *He is not...* instead of *do/does not* according to the rule? Advanced learners certainly know that the verb *to be* does not need any auxiliary verb to form its negative and interrogative forms. Then you ask a student the next question: Is the sentence *He has got a brother* the Present Simple tense? And you are usually given an affirmative answer again. At the request to change this affirmative sentence into the negative and interrogative ones, advanced students do not encounter difficulties in transforming it. The question then remains: Why do you use *Has he got...?* *He has not got ...* instead of *do/does not* according to the rule? You are also provided with the same correct answer that the verb *have/has got* does not need any auxiliary verb to form its negative and interrogative forms. Similarly, the same questions arise and the same answers are given to the examples with the modal verbs in the Present Simple and similar examples (with the verbs *was, were* and *could*) in the Past Simple.

Thus, the above-mentioned verbs (that form their negative and interrogative forms without *do/does/did*) exist in the mind of students separately from all the other verbs. That is, it indicates the absence of a holistic picture of the Present Simple and Past Simple formation. Thus, it is the purpose of this work to clarify this process, which makes the current study *relevant* to the problems of teaching the above-mentioned tenses.

While considering the formation of Present Simple (table 2) we suggest presenting the material to students as follows. We divide all the existing English verbs into two unequal groups – group I (that is very small) and group II, (that is very big). In the table, they are separated by a heavy vertical line.

Table 2

I		II	
	↗	am	
be	→	is	
	↘	are	
have got/has got			
		can, may, must, should, etc.	

+	e.g. I am retired. She can play the guitar.	e.g. + I book a room. Bob books a room.
–	I am not retired. She cannot play the guitar.	– I do not book a room. Bob does not book a room.
?	Am I retired? Can she play the guitar?	? Do I book a room? Does Bob book a room? <u>But:</u> Who books a room?

Group I includes very few verbs and most of them are represented in column I: *be* in the form *am*, *is* or *are*, *have got/has got* and all the modal verbs (which are represented by the four most frequent ones). The reason for the singling out these verbs into such a small group is that only they can independently form the interrogative and negative forms in Present Simple, i.e. without the use of the auxiliary verb, as illustrated by the relevant examples (the affirmative, negative and interrogative forms are marked in the table by the symbols “+”, “–” and “?” respectively).

A teacher reminds/explains the use of *be* and *have got* forms, paying special attention to a little difference in the formation of the negative form of *have got* (*not* is put not after *got*, like in all other cases, but it is inserted between *have/has* and *got*).

Attentive students always pay attention to the fact that the verbs of the first group in the table are additionally divided by the heavy horizontal line into two subgroups. A teacher explains that even though the verbs above the horizontal line and below it form their negative and interrogative forms in the same way, there is a difference between them. And the difference is as follows. If one of the verbs above the horizontal line is used in the Present Simple (*am*, *is*, *are*, *have got*, *has got*), then no other verb can be used in this sentence. And the modal verbs (below the line) are always followed by a verb.

Group 2 includes all the other verbs which are not included in group 1. A teacher reminds/explains the formation of affirmative verb forms of this group (in all the persons singular and plural it coincides with the infinitive without the particle *to*, except in the third person singular where it gets ending *-(e)s*), and the interrogative and negative forms (they are formed with the help of auxiliary verb *do/does*). But if the

interrogative word is the subject, the auxiliary verb *do/does* is not used, and the form of such a question coincides with the form of an affirmation sentence.

Similarly, the formation of Past Simple is explained, the first column of which has even fewer verbs – only three (table 3).

Table 3

I		II
	↗	was
be	→	were
+		could
		e.g. I was retired. She could play the guitar.
		e.g.
		+ I booked a room. Bob booked a room. Bob went home
–		– I did not book a room. Bob did not book a room.
		Bob did not go home.
?		? Did I book a room? Did Bob book a room? Did Bob go home?
		<u>But:</u> Who booked a room?

These generalizing tables contribute to students’ better comprehension of the peculiarities of the formation of the above tenses, and therefore to the promotion of their grammatical competence.

REFERENCES

1. Swan Michael. Practical English Usage. 3d ed. Oxford University Press, 2005. 658 p.

Наталя ДМІТРЕНКО,
доктор педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ АНГЛОМОВНЕ СПІЛКУВАННЯ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Під *професійно орієнтованим англomовним спілкуванням* розуміємо спілкування, здійснюване в рамках професійної підготовки фахівця, яке вимагає наявності спеціальних знань не тільки в галузі англійської мови, але також знань, норм і правил поведінки того соціуму, в якому реалізується це спілкування. Предметом професійно орієнтованого англomовного спілкування виступає механізм соціальної регуляції спільної праці людей засобами інформаційно-комунікативної і психологічної взаємодії, спрямованої на реалізацію суспільно-значущих цілей професійної діяльності.

Професійно орієнтоване англomовне спілкування поділяється за видами на:

- усне – письмове* (за формою мови);
- діалогічне – монологічне* (за одно- й двобічною спрямованістю мови між мовцем і слухачем);
- міжособистісне – публічне – масове* (за кількістю учасників);
- безпосереднє – опосередковане* (за відсутністю / наявністю опосередкованого апарату);
- контактне – дистантне* (за положенням комунікантів відносно один одного);
- приватне – офіційне* (за взаємовідносинами);
- вільне – стереотипне* (з погляду дотримання правил побудови тексту);
- кооперативне – конфліктне* (у площині особистісних відносин й оцінок); *інформативне – фактичне* (за характером змісту, що передається) (Дмітренко, 2020, с. 59).

До особливих видів професійно орієнтованого англomовного спілкування відносять:

вертикальне: інформація направлена зверху вниз, що відповідає ієрархічній структурі організації, тобто від вищого адміністративного складу до виконавців; і навпаки – знизу вгору, коли керівник відчуває потребу в інформації від службовців;

горизонтальне: обмін діловою інформацією між співробітниками, які займають рівне становище в організації, як всередині одної організації, так і між організаціями.

Крім того, професійно орієнтоване англomовне спілкування може бути *вербальним – невербальним, реальним – віртуальним, педагогічним – непедагогічним* тощо (Ніколаєва, 2011).

Вимоги, які висувають до організації процесу спілкування у фаховому середовищі, є:

- а) спільна мова (включаючи мову спеціальності);
- б) використання широкого спектру формальних та неформальних інструментів взаємодії;
- в) цілеспрямованість;
- г) структурна організованість;
- д) інформаційна ефективність;
- ж) врахування можливих перешкод в процесі професійно орієнтованого англomовного спілкування.

Розглядаючи процес професійно орієнтованого англomовного спілкування як сукупність взаємопов'язаних процесів, до *структури* професійно орієнтованого англomовного спілкування включають три компоненти:

1) *комунікативний* (інформаційний) (обмін інформацією відбувається з метою досягнення професійних цілей, вирішення проблем та інше);

2) *інтерактивний* (обмін знаннями, ідеями, діями, та уміння узгоджувати дії з конкретною ситуацією);

3) *перцептивний* (процес сприйняття партнерами один одного, встановлення взаєморозуміння).

На нашу думку, задля функціонування трьох компонентів професійно орієнтованого англomовного спілкування необхідно, щоб його суб'єкти володіли деякими особистісними характеристиками й універсальними уміннями:

для комунікації: допускати наявність різних поглядів; домовлятися і знаходити компроміс у спільній діяльності; використовувати мовлення для регуляції своїх дій; формувати власну позицію і думку; адекватно застосовувати комунікативні засоби;

для перцепції: адекватно сприймати пропозиції інших людей; орієнтуватися на думку партнера; виокремлювати важливу, необхідну для розуміння інформацію із озвученого / написаного ним;

для інтеракції: прагнути до координації різних позицій і думок у співробітництві; контролювати дії партнера;

використовувати мовлення для регуляції власної дії; проявляти пізнавальну ініціативу у взаємодії (Дмітренко, 2020, с. 61).

До *сутнісних характеристик* процесу навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування відносять:

- можливість формування особистісних якостей у процесі педагогічної взаємодії; комунікативну орієнтованість, як основу процесу навчання;

- усвідомленість студентами структури мовленнєвих дій, умінь, цілей, завдань, способів їх досягнення робить студента суб'єктом навчального процесу, створює передумови для співпраці викладача і студента, а також для подальшого автономного навчання;

- поетапність розвитку комунікативних умінь професійно орієнтованого англomовного спілкування.

Навчання професійно орієнтованому англomовному спілкуванню в умовах немовного закладу вищої освіти пов'язано з низкою *обмежень*. Будучи, переважно, навчальним спілкуванням, це передбачає, що комунікативні цілі впливають доволіно з природних умов спілкування, і визначаються ззовні, наприклад викладачем. Водночас статус майбутнього спеціаліста й конкретний профіль його навчальної діяльності в цілому допускають визначення можливості виходу за межі навчального спілкування, в силу зацікавлення інформацією, яка стосується його спеціальності. Таким чином, процес неопосередкованого й опосередкованого професійно орієнтованого англomовного спілкування на аудиторних і позааудиторних заняттях повинен бути аналогом процесу спілкування в природних умовах або наближених до нього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмітренко, Н. Є. (2020). *Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: ТОВ Твори.
2. Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [нав.-метод. посібник для студ. мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня «магістр»]*. Київ: Ленвіт.

Yuliia YERASYMENKO,
PhD in Philology, Senior Lecturer
Berdyansk State Pedagogical University
Liudmyla ZHYKHAR,
Teacher Assistant,
United Kingdom

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS

Lexical competence is one of the main speech competences required when learning a foreign language. It is lexical knowledge that forms the cognitive base of students, which helps them in further education. Learning any foreign language requires consideration of two important aspects: cognitive, which means the ability to receive, process and perceive external information; and communicative – the ability to start, support and complete a speech act.

Foreign language communicative competence consists of phonetic, lexical, grammatical and reading and writing competences. Ignorance of the lexical structure of the language greatly complicates and even makes it impossible to fully participate in the speech act, as well as to understand and join written communication.

Lexical competence is a person's ability and willingness to understand and use lexical units to form their thoughts and understand the utterances of others in accordance with the communication goal and situation, which is based on the formed lexical skills, abilities and experience of cognitive activity.

Lexical skills and abilities are responsible for the functioning of lexical units in communication and are considered as the ability to distinguish and recognize various lexical units, finding their "standards" in memory depending on the tasks. Lexical skills are divided into productive, the correct use of words and phrases when speaking within a certain situation, and receptive, recognition, understanding and the ability to correlate lexical units with samples. By speech and language experience, we understand the provision of storage, categorization and the ability to process and rethink the available information regarding the lexical unit that appears during study, as well as the creation in the minds of students of patterns of word use and functioning. The methods of cognitive activity are realized in the process of communication and depend on the knowledge of lexical units and their semantic meanings, as well as the

lexical skills that the student acquires during classroom and independent classes.

The formation of students' foreign language lexical competence takes place through two stages, which have their own structure and features. First, there is an introductory stage, during which familiarization and acquisition of knowledge about the lexical structure of a foreign language, its rules and features of use, as well as the study of the semantic component take place. At the main stage – the automation stage – students develop and improve the skills of working with new lexical units at the "word-phrase-sentence" and "monologue-dialogue-text" levels. At this stage, students reproduce lexical units at the receptive and productive levels in the conditions proposed by the teacher himself.

When choosing methods and implementing tools for the formation of foreign language knowledge of specialist students in foreign language classes, it is necessary to take into account at what stage they will be used and whether it will be purposeful or random learning. So, we single out the following methods that have proven themselves to be among the most effective in practice:

1. Interactive work with vocabulary material through online cards (Quizzlet ra Quizziz).
2. Mind Maps.
3. Visualization (Visuwords).
4. YouTube.
5. Join the thematic online groups (fandoms).
6. Using interactive dictionaries for reading online texts (Lingro).
7. Passive work with vocabulary units.

Formation of foreign language lexical competence in future specialists is an integral part and foundation of the process of formation of general foreign language communicative competence. Students' mastery of lexical competences can occur both during classes and independently during purposeful or random study of the material. The process of forming lexical competences is step-by-step and involves a combination of passive lexical exercises with various communicative situations.

REFERENCES

1. Hulstijn J. H. Incidental and intentional learning. 2003. P. 97–102.
2. Hiebert E. H., Kamil M. L. Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice. London, 2005. 273 p.

3. Anil B. Top-Up Students Second Language Talk Time through Vlogs. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*. 2016. Vol. 1. No. 2. P. 129–143.
4. Arikan A., Taraf H. Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. P. 101–107.

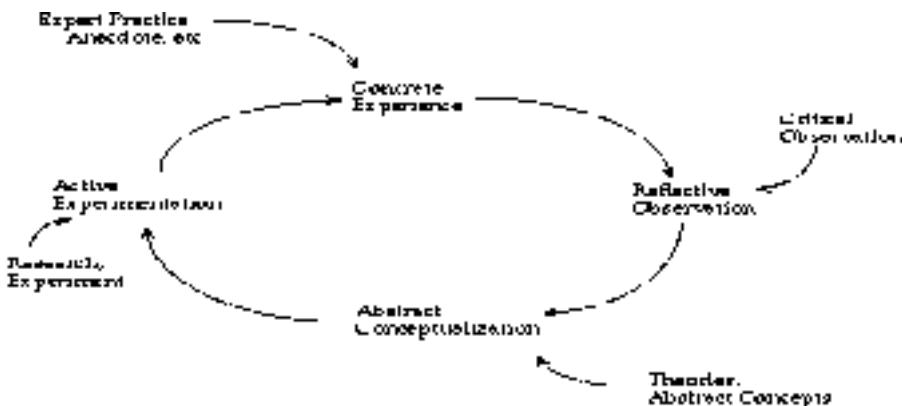
Iryna HLAZKOVA,

DSc in Professional Education, Professor
Berdyansk State Pedagogical University

FACILITATED GROUP DISCUSSION IN TEACHER TRAINING MODEL

Teacher training – preparation for professional practice usually through formal courses at colleges or universities. It implies pre-service learning.

The analysis of the literature allows us to talk about such models of teacher learning: *applied science* – focus on theory, *craft*- focus on practical skills, *reflective* – experiencing, focus on conceptualising and self-reflection.



P. Ur [1, p. 17-22] is the author of the scheme, which represents

the process of teacher learning.

The inner circle respects the teacher's own experience as a major source of learning. But it does take into account the enormous amount of knowledge, practical and theoretical, that has been borrowed from other practitioners, thinkers and researchers, and of which the teacher-learner can take advantage. It can be described like the incoming teacher has to "reinvent the wheel" on their own does not take into consideration teacher's own reflection and initiative.

But to learn only from oneself is limited: you need also to take advantage of the enormous amount of professional knowledge. Your own experience can be enriched by hearing, seeing, or reading about the experiences of others; you can discover some theories through reading the literature or listening to lecturers that help you understand what you are doing.

Such knowledge, however, cannot be taken simply through reading or hearing about it. In order to function as real knowledge you need to process it through your own experience, reflection, conceptualization, and experimentation and to construct your own understanding of it. This means, that not all external input will necessarily be accepted. The teacher's processing will "filter out" those aspects which do not seem to be appropriate.

It seems to me, that the weak point of this scheme is the absence of the facilitated group discussion as an integral part of it. At the same time, it should be mentioned that the facilitated group discussion is included into reflexive and critical observation.

So, the facilitated group discussion can be defined as a group of pre-service teachers which presents, evaluate and analyzes different topics, questions, issues and concerns within a group setting using a facilitator, whose main task is to encourage each member of the group to active participation in discussion.

If the facilitator wants to be succeeded he should follow some main rules:

- all participants must feel comfortable talking to each other;
- the facilitator should consider the physical set-up in audience.

All participants should see each other. He best way to create a circle or the semi-circle;

- the facilitator should listen well and respond in a way that indicates that he hears and understands the questions and comments:

- the facilitator should present material or problem to be solved, and encourage the multiple solutions;

- in order to warm up the audience the facilitator should use questions from the last session;

- the facilitator must create cognitive barriers, the overcoming of which gives knowledge personal value [2].

REFERENCES

5. Ur P. Teacher Training and Teacher Development: A useful Dichotomy? *The Language Teacher*. 1997. 1, p. 17–22.
6. Glazkova I. Ya. The Competence of future teachers in preventing and overcoming pedagogical barriers: monograph. Berdyansk: Publishing O. V. Tkachuk, 2013. 416 p.

Оксана ДУБРОВА,

кандидат філологічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

SPECIALIZED (PROFILE) EDUCATION AS AN INTEGRAL PART OF THE EUROPEAN INTEGRATION EDUCATIONAL PROCESS

Profiling of the school is the process of giving students the opportunity to choose a certain specialization that corresponds to their interests, abilities and future career prospects. According to the National Doctrine of Education Development in Ukraine, profiling is one of the ways to ensure equal access to quality education, in particular by providing students with the opportunity to choose a profile studying in accordance with their needs and interests.

The former Minister of Education and Science V. Kremen defined in detail the essence of school profiling, asserting that the purpose of profiling is to “give every student the opportunity to become himself”, for whom the education system has to create conditions for the realization of interests, requests, abilities and further life plans of each student” [1, c. 12].

The problem of specialized training is currently quite broad and is actively studied by many scientists in various fields, such as pedagogy, psychology, sociology, and others. Among the leading Ukrainian scientists, it is worth mentioning L. Lipova, T. Lukashenko, V. Malyshev, T. Polonska, L. Romanenko, O. Fasola, etc. All of them investigate various aspects of profile education, such as its effectiveness, impact on

the development of students' personalities, and the relevance of professional subjects to the needs of the labor market.

Profile learning provides differentiation and individualization of learning by taking into account the interests, inclinations and abilities of students. This makes it possible to create a more flexible education system, where each student can choose a field of study that corresponds to his/her interests and future career plans.

Specialized school is only one of the forms that helps to achieve this goal. However, differentiation and individualization can also be ensured in ordinary schools by developing individual curricula, implementing different forms and methods of education, as well as taking into account the interests of students when forming programs and the content of education.

This approach to learning allows each student to develop according to his or her abilities and inclinations, which contributes to his personal development and preparation for his future career. In addition, individualized learning can increase students' motivation to learn, as they see that their interests and needs are taken into account when organizing the learning process.

However, as Oleg Fasolia points out, profile training is often equated with professional training, but these are completely different concepts. Thus, by professional training he understands “the acquisition and improvement of professional knowledge, abilities and skills by a person in accordance with his vocation and abilities, which ensures the appropriate level of professional qualification for professional activity and competitiveness in the labor market” [5], while specialized training is “a type of differentiated training of students of high school education, according to their educational needs, inclinations, abilities, which are determined by the orientation towards the future professional choice” [5].

Therefore, specialized training involves the organization of differentiated training, namely, in-depth and professionally oriented study a group of related subjects. Educators who choose specialized training have the opportunity to study in more depth those subjects that correspond to their interests and needs. Specialized training can provide more effective training for students, as they receive specialized training in the fields they plan to choose for their future profession. In addition, specialized training can help them find their vocation and make their choice regarding their future career more deliberate and well-founded.

Pre-profile training is also an important component of successful specialized education. According to education standards, pre-profile

training in a foreign language should include the study of vocabulary, grammar, as well as speech skills (reading, writing, listening and speaking). It is important that students acquire a sufficient level of knowledge to be able to understand and use the language in everyday life and learning situations.

In addition, pre-profile training in a foreign language helps students develop creative and critical thinking, contributes to the development of the cultural world and the formation of intercultural competence. “Pre-profile training reveals and shapes educational and professional interests and inclinations of schoolchildren, prepares them for a conscious choice of the profile of further education in primary school” [4, p. 53].

Unfortunately, pre-profile training is not conducted in all schools, and this is one of the reasons for the wrong choice of profile. Therefore, in order to achieve the success of specialized training, it is necessary to carry out complex work, including both pre-specialized training and other factors.

After all, the readiness of students for profile education is formed already in primary school and includes several leading competencies, among which we can highlight:

Intellectual competence is the ability to work with various information, to analyze and generalize the obtained data, to be inclined to search and research activities.

Personal competence is the desire and ability to show independence, initiative, purposefulness in completing tasks, organize educational activities, work on shortcomings and develop strengths.

Communicative competence is the ability to use the means of language to receive and transmit information, to communicate with other people, to understand and listen carefully to interlocutors.

Reflective competence is the ability to self-monitor and self-assess activities (including educational ones), to be ready to improve knowledge and skills.

The development of these competencies is an important element of preparing students for specialized foreign language learning in primary school.

As for the distribution of students by directions in the 10th forms, it can have both positive and negative consequences. On the one hand, it can help students with different interests and abilities to receive more individualized learning and develop their abilities in the chosen field. On the other hand, it can lead to the fact that students do not get the opportunity to try other directions and reveal their abilities in other areas. Therefore, it is important to balance the distribution of students by areas

to ensure both the possibility of individualized learning and the possibility of exploring different areas and abilities.

If we talk about a foreign language in the context of profile education, then it, unlike other subjects, is characterized by: “intersubjectivity (the content of foreign language can include data from different fields of knowledge); multilevel (on the one hand, it is necessary to master various linguistic means that correlate with lexical, grammatical and phonetic aspects, on the other hand, skills and abilities in four types of speech activity: listening, speaking, reading, writing); polyfunctionality (language can be both a learning goal and a means of obtaining information from various fields of knowledge). All these data must be taken into account both during specialized training of students in a foreign language and during the organization of pre-profile training in this subject” [1, p. 32].

In our opinion, the use of authentic teaching textbooks, audio-visual materials and the arrangement of classrooms in accordance with the culture of the country whose language is being studied is very important for the formation of students' communicative competence. Such materials can help students better understand and remember the material, as well as learn to pronounce and use new words and expressions correctly. Using technical training facilities can also be very helpful for students, especially those with more advanced audio and visual skills. They can help students learn the material faster and more effectively.

However, it should be borne in mind that the use of technical means should not replace direct communication with the teacher and other students, since it is in the process of such communication that students get the opportunity to apply their knowledge and skills in practice and improve them. It is also important, as it has been already mentioned, to take into account the individual characteristics of students and provide a differentiated approach to learning, that is, an important component is “the creation of a stylized educational environment (reading room or methodical office) where students study outside of classes, etc. A special role belongs to the teacher who not only speaks a foreign language, but also behaves accordingly as an Englishman” [3, p. 12].

Therefore, research in the field of profile education is important for developing new approaches and strategies that can improve the quality of education and help students develop the skills they need for future employment. Profile education focuses on providing students with a more specialized education in a particular field, which can help them develop expertise and a deeper understanding of a subject area.

By conducting research in this field, educators can identify effective teaching methods, design curriculum that is relevant and engaging for students, and develop new programs that can better meet the needs of students and the labor market. This can ultimately lead to better outcomes for students, including higher levels of academic achievement, improved job prospects, and greater success in their chosen careers.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Романенко Л., Малишев В., Липова Л, Лукашенко Т. Профільне навчання: теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи. *«Український науковий журнал «Освіта регіону»*. <https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.social-science.com.ua>.
7. Полонська Т. К. Науково-теоретичні підходи до створення елективних курсів з іноземної мови у профільній школі / Т. К. Полонська. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. К. : Пед. думка, 2011. Вип. 11. С. 431–437.
8. Редько В. Г. Особливості реалізації змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі в Україні. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. К. : Пед. думка, 2012. Вип. 12. С. 649–662.
5. Фасоля О. Як запровадити профільну освіту не “для галочки”, а для учнів. [https:// nus.org.ua](https://nus.org.ua).

Kerry KNIGHT,
IELTS teacher,
San Diego, the USA

COMMUNICATIVE GAMES IN EFL CLASSROOM

Introducing communicative games in the English as a Foreign Language (EFL) classroom can offer numerous advantages for language learning. They promote engagement, motivation, and active participation among students. As C.S. Hulleman states “Motivation is not only important in its own right; it is also an important predictor of learning and

achievement. Students who are more motivated to learn persist longer, produce higher quality effort, learn more deeply, and perform better in classes and on standardized tests” [1]. Which means that the role that the motivation plays in the students’ learning process is important and provides meaningful knowledge. Games provide opportunities for authentic language use, contextual learning, error correction, collaboration, and cultural awareness. They also help reduce anxiety, enhance memory retention, and allow for personalized learning, making language learning a fun and effective experience.

C. Riedle emphasizes the advantage of games in improving learners’ achievements: “We are teaching a new generation of students, which requires unconventional teaching strategies to be put into practice in the classroom. And when schools use games, student benefits speak for themselves – a greater desire to learn and higher test scores.” [3].

Here are two more examples of communicative games for the EFL classroom:

"Guess Who": This game focuses on practicing descriptive language and questioning skills. Each student is given a picture or a character card (e.g., a famous person, an animal, or a fictional character) without showing it to others. Students take turns asking yes/no questions about the characteristics of the person or thing on their card, such as "Does your person have long hair?" or "Can your animal fly?" Based on the responses, they try to guess the identity of the person or thing. This game encourages active listening, speaking, and critical thinking.

The other example of a communicative game is "Restaurant Role Play." This game offers contextualized language practice, because students take on different roles within a restaurant setting, such as customers, waiters/waitresses, or chefs. The students engage in realistic interactions and conversations using language related to ordering food, making requests, and providing service.

Steps:

Pre-game preparation: Provide students with vocabulary and phrases related to the restaurant setting, such as food items, menu descriptions, polite requests, and expressions for offering assistance.

Role assignment: Assign students to different roles, ensuring that each role has specific language functions and responsibilities. For example, customers focus on ordering and making requests, waiters/waitresses practice taking orders and offering recommendations, and chefs concentrate on describing menu items.

Role play: Set up a restaurant scenario in the classroom, including tables, menus, and props if available. Students interact with each other, taking turns as customers, waiters/waitresses, and chefs. They engage in authentic conversations, such as customers ordering food, waiters/waitresses taking orders and providing suggestions, and chefs describing menu items or answering questions.

Teachers can encourage students to switch roles to practice different language functions. After the role-play, they should provide feedback on students' language use, accuracy, and pronunciation. Address any errors or difficulties and provide further language practice or clarification as needed.

By engaging in the "Restaurant Role Play" game, students get to apply their language skills in a meaningful and realistic context, reinforcing vocabulary, grammar, and functional language. They also develop their listening, speaking, and social interaction abilities while gaining confidence in using English in practical situations.

These games are just a starting point, and there are countless other communicative games that can be adapted and customized to suit the language learning goals and the specific needs of your EFL classroom, but these examples help us to realize some key benefits that we get, using games in EFL classroom:

Communicative games make language learning fun and enjoyable for students. They provide an interactive and dynamic environment that stimulates interest and enthusiasm, which can enhance student engagement and motivation.

Games often simulate real-life situations and encourage students to use English in meaningful and authentic ways. This helps students develop their communication skills by practicing real-world language use, such as conversing, negotiating, and expressing opinions.

Games require active participation from all students, providing them with ample opportunities to speak, listen, read, and write in English. This active involvement promotes fluency, accuracy, and confidence in using the language.

Communicative games offer contextualized language practice. Students learn new vocabulary, grammar structures, and language functions while immersed in meaningful situations. This contextual learning helps students better understand and internalize the language in a practical manner.

Through games, teachers can observe students' language use and identify areas for improvement. Teachers can provide immediate feedback

and correction during or after the game, fostering error awareness and helping students refine their language skills.

Many communicative games involve working in pairs or groups, fostering collaboration and teamwork among students. This cooperative learning environment encourages students to interact, support each other, and collectively solve language challenges.

Moreover, it is important to define that games often incorporate cultural elements, allowing students to explore different customs, traditions, and perspectives. This helps develop students' intercultural competence and fosters a greater appreciation for cultural diversity.

Games create a relaxed and non-threatening atmosphere, which can help reduce language anxiety. Students are more likely to take risks, experiment with language, and overcome their fear of making mistakes.

Furthermore, the interactive and enjoyable nature of communicative games can enhance memory retention. When students engage in meaningful language use within a game, they are more likely to remember and apply what they have learned in future contexts.

In addition, games can be adapted to suit students' proficiency levels and individual learning needs. Teachers can modify the difficulty level, vocabulary, or language structures to cater to each student's abilities, ensuring a personalized learning experience.

So, incorporating communicative games into the EFL classroom provides a balanced approach to language learning, combining linguistic competence with the development of communication skills in an enjoyable and interactive manner.

REFERENCES

1. Hulleman, C. S., & Barron, K. E. Motivation interventions in education: Bridging theory, research, and practice. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology*. 2016. p. 160–171.
2. Rahmah Fithriani. Communicative Game-Based Learning in EFL Grammar Class: Suggested Activities and Students' Perception. [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/331324385_COMMUNICATIVE_GAME-BASED_LEARNING_IN_EFL_GRAMMAR_CLASS_SUGGESTED_ACTIVITIES_AND_STUDENTS'_PERCEPTION.
3. Riedle C. Web 2.0: helping reinvent education, 2008. – [Electronic resource]. – Access mode: at: <http://www.thejournal.com/articles/21907>.

Віолетта ПАНЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент
Муніципальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ

Вивчення іноземної мови є не тільки обов'язковим у закладах загальної середньої освіти, а також актуальним та популярним явищем серед молоді різного віку. Це зумовлює появу все більш новітніх та сучасних методів вивчення та викладання іноземної мови. Як відомо, знання та вміння використовувати фразеологізми у мовленні є ознакою володіння іноземною мовою на високому рівні. Вивчення фразеологізмів допомагає здобувачам освіти зрозуміти культуру, самобутність та специфіку мови, яка вивчається.

Опанування фразеологізмів є важким процесом. Це зумовлено тим, що фразеологічні одиниці мають загальне значення, яке не відповідає прямому перекладу усіх компонентів фразеологізму.

Як наголошувала українська дослідниця А. Хаджи саме неможливість прямого перекладу робить фразеологізми важкими для вивчення [4]. Ви можете легко обійтися у своїй мові без їх використання, але важко зрозуміти когось, а іноді навіть неможливо, якщо ці фрази незнайомі. Важливу роль у підтримці мотивації до вивчення іноземної мови відіграє використання фразеологізмів на заняттях англійської мови. Здобувачі освіти знайомляться з тонкощами їх використання, отримують додаткові знання про їх походження. Дослідниця зазначає, що вивчення ідіом на заняттях стимулює учнів продовжувати вивчати відповідні матеріали самостійно [4]. Саме фразеологія може бути основою для підтримки мотивації, тому що вона має два аспекти: вчить іноземній мові та стимулює інтерес до лінгвістичного матеріалу. Використання фразеологічних одиниць при спілкуванні є показником високого рівня знання мови, оскільки вони роблять мову природнішою.

Загострення студентської уваги на ідіомах сприяє більш інтенсивному вивченню лексичного матеріалу, а робота з фразеологічними одиницями розвиває навички читання, письма та мовлення. Для кращого розуміння ідіом потрібно знайти відповідники українською мовою, звернути увагу на відмінності та

вивчити вираз. Якщо немає відповідності, то потрібно вивчити вираз у конкретному контексті.

Українські дослідниці Л. Калужська та О. Гончарова пропонують використовувати практичний підхід щодо засвоєння учнями школи фразеологічних одиниць на уроках англійської мови. Вчені наголошують, що учні знайомляться із багатством фразеології під час вивчення всього шкільного курсу мови, вчать відрізняти фразеологізми від вільних словосполучень і вживати їх у власному мовленні [2]. Фразеологічний матеріал варто широко використовувати на уроках англійської мови, тому що знання фразеології, уміння користуватися її засобами – невід’ємна ознака високої мовної культури кожної людини, а основи цієї культури потрібно закладати ще в молодшому шкільному віці.

Для вивчення фразеологізмів на уроках англійської мови у школі необхідно визначити принципи їхнього відбору. Опорою в розв’язанні цього завдання є визначальні риси фразеологізмів і насамперед, прирівнювання їх за лексичними ознаками до слова. До методичних принципів відбору фразеологізмів відносимо такі: рівень легкості засвоєння учнями фразеологізмів; доступність фразеологізмів для розуміння певною віковою категорією; наявність фразеологізмів у вправах, текстах, рекомендованих для позакласного читання; виховне значення фразеологізмів.

Ще одна українська вчена Ю. Сокальська визначає, що у процесі знайомства з фразеологізмами можна використовувати способи семантизації. Обираючи спосіб семантизації, необхідно брати до уваги мовну підготовку студентів. На початковому рівні підготовки переважають такі способи семантизації як наочність та однослівний, багатослівний чи пофразовий переклад. На середньому, вище-середньому, підвищеному рівнях підготовки можна застосовувати дефініцію або тлумачення іноземною мовою. Оптимальність того чи іншого способу семантизації кожного висловлювання визначається його економічністю і надійністю: чим менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення ідіоми, чим точніше розуміння здобувачами освіти її значення, тим краще обрано спосіб семантизації [3]. У багатьох випадках доцільно об’єднувати два чи більше способів, наприклад вербальну наочність (контекст) та невербальну (малюнок, рухи, жест тощо).

У процесі автоматизації дій здобувачів освіти з новими фразеологічними одиницями слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння лексичного матеріалу. Основним

типом вправ тут є рецептивно-репродуктивні та продуктивні умовно-комунікативні вправи, в яких учень сприймає зразок мовлення і виконує з ним певні дії (в усній або письмовій формі) згідно створеної ситуації мовлення, виконуючи такі види вправ:

- імітація фразеологічних одиниць;
- лаконічні відповіді на альтернативні запитання викладача;
- підстановка у зразок мовлення;
- завершення зразка мовлення;
- розширення зразка мовлення;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання фразеологічної одиниці у фразі, реченні;
- об'єднання зразка мовлення у понадфразові єдності – діалогічну та монологічну;
- урок презентація на основі певного фразеологічного матеріалу;
- складання діалогів з заміною даних виразів на ідіоматичні;
- пояснення значення словосполучення, не називаючи його;
- складання із запропонованих літер ідіоми за заданою темою;
- розповідь про історію виникнення ідіоми;
- письмові завдання-міркування, які мають на меті розкриття та передачу змісту тієї чи іншої ідіоми;
- написання листа другу, використовуючи вивчені ідіоми;
- написання тестових завдань з багатокількісним вибором;
- виконання навчальних кросвордів [1].

Також Ю. Сокальська пропонує використовувати у процесі засвоєння фразеологічних одиниць некомунікативні вправи [3]:

- повторення фразеологізмів за викладачем;
- заповнення пропусків у реченнях та текстах;
- називання фразеологічної одиниці за дефініцією або зображенням;
- називання синонімічних фразеологічних одиниць;
- складання речень;
- знаходження еквівалентів у рідній мові до англійських фразеологізмів;
- вибір правильного значення фразеологізму з декількох значень;
- визначення значень фразеологізму за словником або за контекстом;
- визначення незнайомих стійких словосполучень за їх компонентами.

Отже, незважаючи на те, що на сучасних уроках у старших класах загальноосвітніх шкіл стає все важче підтримувати інтерес учнів до вивчення англійської мови, їх можна зацікавити учнів та мотивувати до вивчення іноземної мови за допомогою введення фразеологізмів у лексичну складову уроку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк Т. М. Методика вивчення англійських ідіом студентами закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 2. С. 39–42.
2. Калужська Л., Гончарова О. Методичні особливості навчання фразеологізмів на уроках англійської мови в початковій школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 2, ч. 1. С. 58–64.
3. Сокальська Ю. О. Методичні прийоми для вивчення ідіом англійської мови. *Молодий вчений*. 2019. № 1(65). С. 115–119.
4. Хаджи А. Ю. Використання фразеологізмів на заняттях англійської мови як засобу формування соціокультурної компетентності. *Соціально-гуманітарні виміри правової держави: еволюційна парадигма: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.*, 28 бер. 2019 р. Дніпро : ДДУВС, 2019. С. 315–317.

Аліна ТОМЧУК

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу,
Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського
Науковий керівник: Олена ПОП,
кандидат педагогічних наук, старший викладач (ВДПУ)

АДАПТУВАННЯ ДО ВИМОГ ЧАСУ: ВИКОРИСТАННЯ ВЕРБАЛЬНО-ЗОБРАЖУВАЛЬНИХ ОПОР ЯК ЗАСОБУ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В сучасному світі, де глобалізація є невід'ємною частиною нашого життя, знання іноземних мов стає все важливішим. Особливо

це стосується учнів старших класів, які вже готуються до вступу до вищих навчальних закладів та майбутньої професійної діяльності.

Проте, під час навчання іншомовної комунікації старшокласник часто стикається зі значними труднощами, особливо в контексті сучасних вимог до навчання та розвитку. Однією з проблем є відсутність практичного досвіду використання мови в реальних життєвих ситуаціях. Іншою проблемою є відсутність мотивації, яка дійсно стимулювала б учнів до вивчення іноземної мови.

Але є підхід до навчання іншомовної комунікації, який може допомогти учням легко пройти цей шлях – це використання вербально-зображувальних опор.

Використання вербально-зображувальних опор – це спосіб навчання, який поєднує в собі вербальний та візуальний підходи до сприйняття інформації. Цей метод надає можливість учням збільшувати свою лінгвосоціокультурну компетентність шляхом залучення до процесу навчання багатьох зручних та динамічних інструментів. [4, с. 12].

Одним із основних інструментів вербально-зображувальних опор є використання різних графічних матеріалів. Зокрема, це можуть бути схематичний план міста, будівлі, карта погоди та інші засоби візуалізації інформації. Завданням вчителя-мовознавця є розробка ефективного навчального матеріалу, який містить ці вербально-зображувальні опори та допомагає учням засвоїти мовні навички та покращити їх комунікативну компетенцію. [4, с. 72–74] Більш того, сучасні технології полегшили включення вербально-зображувальних опор у вивчення мови. Наприклад, використання інтерактивних дошок, онлайн-ресурсів і програмного забезпечення для вивчення мови може зробити процес навчання більш привабливим та інтерактивним.

Однак важливо враховувати потенційні недоліки технологій, такі як надмірна залежність від них і можливість несправності, яка може перешкоджати процесу навчання. Тому вчителі повинні знайти баланс між традиційними та сучасними методами навчання, щоб забезпечити найбільш ефективний підхід до навчання.

Одним із найважливіших аспектів використання вербально-зображувальних опор є забезпечення їх доступності та зрозумілості для учнів. Важливо, щоб матеріали були структуровані, чіткі та легкі для сприйняття, особливо для учнів, які мають різний ступінь зорової та слухової сприйнятливості [1, с. 450–451]. Крім того, під час вибору та розробки словесної та візуальної підтримки вкрай важливо

враховувати культурне походження студентів. Культурні чинники, такі як мова, вірування, цінності та традиції, можуть значною мірою впливати на те, як учні сприймають та інтерпретують інформацію. Тому вчителі повинні переконатися, що матеріали враховують різноманітність їхніх учнів. Це може сприяти розвитку культурної обізнаності та взаєморозуміння серед старшокласників, що є важливим аспектом міжкультурного спілкування.

У процесі навчання іншомовного спілкування старшокласники можуть розвивати різноманітні компетенції за допомогою вербально-зображальних опор. По-перше, майбутні абітурієнти можуть покращити свою лінгвістичну компетентність, яка включає навички аудіювання, говоріння, читання та письма цільовою мовою. Цього можна досягти за допомогою різноманітних візуальних та звукових матеріалів, таких як відео, подкасти та інтерактивні ігри, які можуть допомогти учням краще зрозуміти та запам'ятати нову інформацію. [3, с. 96–97].

По-друге, використання візуальної підтримки також може допомогти розвинути соціокультурну компетентність яка є складовою лінгвосоціокультурної компетентності, яка є вирішальною для успішної міжкультурної комунікації. Вивчаючи звичаї, цінності та вірування інших культур, учні можуть краще розуміти та цінувати різноманітність [2, с. 109–112]. Цього можна досягти шляхом використання автентичних матеріалів, таких як фільми, новинні статті та публікації в соціальних мережах, які можуть надати розуміння повсякденного життя та досвіду людей з різних культур.

Крім того, використання вербально-зображальних опор також може допомогти розвинути критичне мислення та аналітичні навички. Учням можна запропонувати проаналізувати та інтерпретувати візуальні та звукові матеріали, такі як інфографіка, діаграми та записи, щоб зробити висновки та обґрунтовані судження. Це може допомогти їм розвинути більш тонке розуміння мови та культури, яку вона представляє. [1, с. 138] Культурна компетентність є важливим аспектом вивчення мови, оскільки вона дозволяє учням ефективно спілкуватися з носіями мови та розуміти відтінки мови. За допомогою наочних посібників, таких як зображення, відео та презентації, вони можуть краще зрозуміти культурні посилання та практики.

Нарешті, використання словесної та візуальної підтримки може допомогти підвищити мотивацію учнів до вивчення іноземної мови. Надаючи інтерактивні та захоплюючі матеріали, вчителі можуть допомогти створити позитивне навчальне середовище, яке

спонукатиме студентів брати активну участь у навчальному процесі. Крім того, використання цих матеріалів може зробити процес навчання більш приємним і веселим, що може сприяти кращому збереженню інформації й отриманню кращих результатів вивчення мови.

Загалом, використання вербально-зображувальних опор може бути дуже ефективним інструментом у навчанні іншомовної комунікації старшокласників. Під час навчання іншомовного спілкування воно може допомогти старшокласникам розвинути лінгвосоціокультурну компетентність та критичне мислення. Вчителі повинні вміти правильно підібрати матеріали та навчальні завдання, щоб забезпечити максимальну ефективність навчального процесу. За допомогою ефективних навчальних матеріалів і завдань, а також використання технологій вчителі можуть покращити навчальний досвід і підвищити мотивацію учнів до вивчення іноземної мови. Виконуючи такі завдання, старшокласники можуть краще підготуватися до вищої освіти та майбутньої професійної діяльності в глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. За загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Іщенко А.О. Поняття «Лінгвосоціокультурна Компетентність» У Сучасній Методиці: Стан Вивчення. *Макаренківські Читання: Філологічні Та Методичні Студії*. 2019. 109 с.
3. Мокренко В. Лінгвометодична Характеристика карикатур у формуванні компетентності у монологічному мовленні майбутніх вчителів англійської мови. *Редакційна Колегія*. 2019. 87 с.
4. Полонська Т. К., Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. рек. Т. К. Полонська. К.: Пед. думка. 2014. 80 с.

Elna KHALABUZAR,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 1 курсу,
Бердянський державний педагогічний університет

ELT VIA ONLINE GAME-BASED LEARNING

Online game-based learning has risen in popularity recently, but there is still some debate about how effective it is as a learning tool within ELT. Actually with the help of computer games, we can really develop ourselves and have fun at the same time because online educational games create a sense of lightness. This makes learning English easier and more effective. Online game-based learning is the use of online game practices and mechanisms in a certain context to involve users in solving problems using English language communicative skills. In the mid-2000s, such trend appeared in the USA. But of special relevance was acquired in 2010, when game elements were integrated into the educational process. Scientists underline the stimulating motivation to training, positive influence on behavior change, formation of friendly competition and cooperation in in different contexts, such as the development of communicative competence, the ability to work in a team, formation of social loyalty, etc. The scientific publications of H. Dichev, V. Dorfler, L. Yordanova, Joey J. Lee, J. Macbryde, A. Spanellis prove that students who learn English by playing online grammar/vocabulary/strategy games, they immerse themselves in the process as much as possible. Various researchers consider the essence of the online game-based learning within ELT as preparation for serious further activities; in the online game a person improves his/her communicative skills, develops abilities by practicing. The main merit of this theory, which has gained particular popularity, is that it connects online games with development and seeks its meaning in the role it plays in development.

Ukrainian scientists made a great contribution to the creation of the theory of gamification and the substantiation of its developmental function. On April 13, 2020, an all-Ukrainian webinar was held for heads of institutions of education. The topic of it was "Gamification of the educational process at school as a necessary component of effective distance education teaching". The participants from the Institute of Pedagogy, the National Academy of Sciences of Ukraine, Department of General Pedagogy and Philosophy of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, The Association of Heads of Schools of Ukraine, the WEBSMART portal of personality development professionals, the

International Association of game technicians and game practitioners underlined that the online game plays a leading role in the social and emotional development of a child nowadays. Within the distance learning the development of the child's imagination and imaginative thinking in English lessons are of great importance.

Online game-based learning in English lessons makes it easier to master complex topics, because new information is perceived more easily when we practice and reproduce knowledge in pairs or groups than when we read or listen to lectures alone.

There are many benefits which could be obtained by the teachers. Thus, Online game-based learning in English lessons:

1. Provides instant feedback. Students immediately understand whether the topic needs to be re-learned or is already sufficiently learned;

2. Promotes socialization. Thanks to paired or group game formats, students who have difficulties with establishing social connections can adapt more easily in a team.

3. Collective gamified formats promote cooperation rather than competition, which also improves collective spirit;

4. Replaces outdated rating systems.

5. Simplifies and makes homework more interesting. The game can continue even after the bell. As homework, you can ask students to complete a quest or quiz, complete a crossword or create their own.

You should consider main functions of Online game-based learning in English lessons:

- 1) educational: the game should be focused on the zone of proximal development. The main features of educational games are a pre-set goal, the development of an action plan to achieve this goal, a prepared scenario, distribution of roles and obtaining the planned result.

- 2) Diagnostic: creating a game situation in a foreign language class, the teacher checks the knowledge and skills acquired by students, highlights the main mistakes for their subsequent development and elimination

- 3) Corrective: all players are on an equal footing, they are able to train each other, as a result, weaker students catch up with stronger ones;

- 4) Organizational: gaming technologies are used as one of the forms of organizing the educational process in foreign language classes with adults;

- 5) Developing: in the game, the student develops and corrects, in addition to foreign language skills, memory, speech, attention, hearing,

diction, intelligence, acting, communication, social skills, negotiation skills, compromise.

6) Motivational and incentive: the creation of a relaxed atmosphere in a foreign language class, which stimulates interest in the subject being studied.

7) Entertaining or relaxing: a break from traditional learning, entertainment, relaxation, stress and tension relief.

8) Adaptive: facilitating the process of overcoming the psychological barrier in a group of adult students. So, the game can be used at the very first lesson with adult students so that the group can get to know each other and with the teacher, lay the foundation for trusting relationships in foreign language classes:

9) Educational: game situations encourage adults to reflect, think and analyze the problem as a whole, their own behavior and the behavior of other participants in the game and the teacher;

10) Protective, or feedback function: in a playful way, students are much more comfortable expressing their own point of view without fear of being misunderstood or hurting someone's feelings:

11) Therapeutic: the game can be used as a way to overcome the difficulties and difficulties that arise in the process of learning a foreign language ;

12) The function of self-realization: in the game for students, not only its result is important, but also the process of the game itself. When playing, adults realize themselves as individuals, express their own opinion, liberate themselves, express themselves, enjoy their own activities.

13) Communicative: when playing in the classroom in a foreign language, students must communicate with each other in this language. However, the behavior of the players in the game is more relaxed than in the classical lesson, speech is more relaxed and free, adults do not experience such constraint as in the traditional answer. The communicative function is creating an atmosphere of foreign language communication, uniting a team of students, establishing new emotional and communicative relationships based on interaction in a foreign language.

Digital game industry becomes the mainstream of the market because fantasy, curiosity, challenge, and control are the features that attract players who are interested in the mastering their communicative skills of English language. Some researchers point out that online playing

can hold student attentions and make learning be more interesting. In fact, online games can produce engagement and delight in learning.

For these reasons, many studies use commercial games directly or design new education games for ELT and have evidences of students can get significant improvement in learning.

Games can be classified into different genres, such as simulation, strategy, and role-playing. Simulation game simulates the dynamics of the system in the real world and help learner learn practical skills by understanding how decisions may cause the results in the simulated environment.

Strategy games are the most popular genre in the education game because the players is using the god's-eye-view to see the virtual world. Try to play "Age of Empires II: The Age of Kings" to teach your students English. In this game, students can understand what happened when two cultures meet, struggling for the better life. The narrative in role-playing games can help students develop the inter-disciplinary knowledge when experiencing through the story.

You can integrate the challenge, control, and fantasy game features into a mobile game for museum/cinema/theatre learning. Students can role play as a cinema property handler or an artist in the game and find the museum's artifact that its properties, such as dynasty or materials, fit the requirements their roles' clients in the game asked for.

The Online game-based learning in the English language lesson has a multi-level goal (educational, developmental and educational):

- 1) it helps to explain certain linguistic features;
- 2) it develops the skills of educational activities;
- 3) it forms interest in the studied subject.

The Online game-based learning can be used at any stage of the lesson:

- presentation of new material;
- automating the use of new material in practice;
- consolidation of acquired knowledge;
- as a control point for checking the assimilation of information.

Surely we had to take into account certain errors which could occur during the creation of the lesson. Despite the obvious advantages of Online game-based learning, there are a number of complications that lead to errors and reduce the effectiveness of this method:

Lack of the goals' strictness. Formulating a goal requires both creativity and logic. Without it, even the best idea will not be successful.

An unexplored audience. Creating a space conducive to Online game-based learning requires a clear understanding of the attitudes and values of the target group. The design and method of interaction depends on this, because each age group of students has its own needs;

Incorrect assessment of students. When choosing Online game-based learning, plan what level of knowledge and skills students must demonstrate at the end of the course. Although most games have a built-in way to track progress, you have to control the quality of the knowledge you gain. If the chosen Online game-based learning tool does not provide an evaluation system, think for yourself by what criteria you will evaluate the results;

Shifting the focus from learning to playing. Remember yourself and always remind the students: you play to learn, not the other way around. Passing this or that level of the game, do not hesitate to go back and review the material again. The speed of assimilation of the material is higher, but knowledge is rooted with the help of repetition.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коченгіна М. В., Коваль О. А. Використання гри в освітньому процесі першого циклу початкової школи : науково-методичний посібник / за загальною ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2019. 88 с.
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» від 22 лютого 2018 р.
3. Джерело педагогічних інновацій. Оновлена початкова школа : наук.-метод. журнал. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2018. Вип. № 2 (22). 168 с.
4. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL : <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення: 01.02.2020)
5. The ultimate definition of gamification (with 6 real world examples). Growth Engineering [Blog]. 2021. URL: <https://www.growthengineering.co.uk/definition-of-gamification/> (дата звернення: 14.02.2023).

Дарія ХВОСТ,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Вікторія СМЕЛЯНСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ВПЛИВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА АУДІЮВАННЯ НА ІНШОМОВНУ КОМУНІКАТИВНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Тема впливу критичного мислення і аудіювання на іншомовну комунікативну компетентність є важливою у зв'язку з необхідністю розвитку навичків усної взаємодії в сучасному світі. За даними організації English First, більш як 1,5 мільярда людей у світі вивчають англійську мову, що робить її найпоширенішою мовою вивчення (English First, 2021). Однак, вміння розуміти та використовувати англійську мову в реальному житті є важливою складовою успіху в різних сферах життя, включаючи бізнес, освіту та подорожі.

Метою дослідження є з'ясувати, як саме розвиток критичного мислення та аудіювання впливає на мовленнєву компетентність.

Розглянемо спочатку основні поняття. За визначенням Фундаментальної бібліотеки України, критичне мислення - це когнітивний процес, що базується на дисциплінованому, самокерованому та самостійному розумінні, що оцінює та аналізує інформацію, отриману з різних джерел, з метою прийняття обґрунтованих рішень та дій (Fundamental Library of Ukraine, 2015). Згідно з Національним стандартом з іноземної мови, аудіювання - це вміння розуміти звукові записи на мові, яку вивчає, або на іншій мові, якщо ця мова є вашою рідною або ви вивчає її, шляхом розпізнавання слів, висловів та ідіом (National Standard of Foreign Language, 2019). Ці два поняття взаємопов'язані, так як критичне мислення сприяє кращим навичкам аудіювання. А добре розвинуте сприйняття мови на слух покращує ефективність комунікації англійською мовою. Комунікативна компетентність - це здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми за допомогою мови. Це охоплює не лише знання мови, а й розуміння соціокультурних нюансів, правил етикету та інших нюансів міжособистісної комунікації.

Є багато досліджень, що вивчають вплив розвитку критичного мислення та аудіювання на якість спілкування англійською мовою. Дослідження показують, що розвиток критичного мислення та аудіювання може позитивно впливати на комунікаційний процес. Зокрема, дослідження, проведені Гарвардським університетом та Європейською асоціацією мовної освіти, показали, що розвиток критичного мислення та аудіювання допомагає підвищити рівень розуміння англійської мови та забезпечує більш ефективну комунікацію в англійськомовному середовищі (Гарвардський університет, & Європейська асоціація мовної освіти, 2018). Також, інші дослідники, такі як Говард Гарднер та Девід Перрін, досліджували зв'язок між критичним мисленням та мовними навичками (Гарднер, Н., 2011; Перрін, Д., 2007). Зокрема, згідно дослідження проведеного Лорен Фолі та Мартіною Мур, розвиток критичного мислення у студентів-іноземців, які вивчають англійську мову, дозволяє покращити їх здатність до аналізу та критичної оцінки інформації, що отримують з різних джерел, а також збільшує їхню самооцінку та впевненість у використанні мови (Foley & Moore, 2020). За даними досліджень, проведених університетом Іллінойсу в Чикаго, розвиток критичного мислення та аудіювання може також позитивно впливати на розвиток лексичних та граматичних навичок в англійській мові. Дослідження показали, що люди з більш розвиненим критичним мисленням та аудіюванням здатні більш ефективно застосовувати мовні засоби для вираження своїх ідей та думок. Інше дослідження, проведене університетом Токіо, довело, що розвиток критичного мислення та аудіювання може допомогти вирішувати проблеми в англійськомовному середовищі шляхом розвитку навичок аналізу, оцінки та інтерпретації інформації (Brown, L., 2016).

Загалом розвиток аудіювання може покращити комунікативну компетентність через розуміння мовного матеріалу (при покращенні рівня аудіювання, людина стає здатною краще розуміти вимову та інтонацію слів, що полегшує спілкування); поповнення словникового запасу (аудіювання текстів англійською мовою допомагає вивчати нові слова та фрази, що допомагає розширити словниковий запас); покращення навичок граматики (при аудіюванні, людина чує реальні приклади вживання граматичних правил, що сприяє покращенню їхнього розуміння та використання в мовленні); розвиток слухової пам'яті (аудіювання допомагає

розвивати слухову пам'ять, що допомагає запам'ятовувати нові слова та фрази набагато легше та швидше).

Розвиток критичного мислення може також значно покращити якість спілкування англійською мовою, оскільки цей процес потребує аналізу та оцінки інформації, формулювання обґрунтованих думок та аргументів, виявлення та усунення помилок у розумінні та використанні мови.

Отже, критичне мислення і аудіювання – навички, які безпосередньо впливають на іншомовну мовленнєву компетентність. Багато досліджень довели, що покращення їх сприяє більш ефективній комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brown, L. (2016). The role of critical thinking in listening comprehension and English communication. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 304-315.
2. English First. (2021). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/wwen/epi/>.
3. Foley, L. M., & Moore, M. T. (2020). Developing critical thinking in an ESL writing class: A pilot study. *Journal of Academic Writing*, 10(1), 63-76.
4. Fundamental Library of Ukraine. (2015). Критичне мислення [Critical thinking]. Retrieved from <https://flib.com.ua/ua/word/critical.html>.
5. National Standard of Foreign Language. (2019). Listening [PDF]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/4.%20natsionalni%20standarti/Inshomovni%20movy/normativni%20dokumenty/2019%20NS%20Inshomovna%20mova.pdf>.
6. Гарвардський університет, & Європейська асоціація мовної освіти. (2018). The Impact of Critical Thinking and Listening Skills on English Language Communication. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 12-25. <https://doi.org/10.17263/jlls.456252>.
7. Гарднер, Н. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
8. Пеппін, Д. (2007). *Critical Thinking: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science*. International Reading Association.

Каріна ХМІЛЬ

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 1 курсу
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла
Коцюбинського

Науковий керівник: **Олена ПОП**

кандидат педагогічних наук, старший викладач (ВДПУ)

ПСИХОЛОГО-ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У розвитку наукового світогляду учнів старших класів вивчення мови відіграє дуже важливу роль. Якщо вчитель має на меті використовувати різноманітні методи, то він повинен розуміти, що саме це повинно допомогти учням не тільки досконало засвоїти нові знання, хоча цей етап також є досить вагомим, але й уміти активно застосовувати їх на практиці. Коли мова йде про граматичну компетентність, важливо бути обізнаним, що це здатність розуміти і передавати сенс певної структури своїми словами, не просто запам'ятовувати матеріал та відтворювати його шаблононо, а розпізнавати фрази та цілі речення, що побудовані за певними принципами. У таких важливих питаннях невід'ємну роль відіграє психологія, тому формування граматичної компетентності на уроках іноземної мови повинно включати не тільки оволодіння граматичним аспектом, а ще й психологічні основи. Розвиток самостійності та мовленнєво-розумової активності учнів не обходиться без психологічних основ. Щоб ефективно впливати на організацію навчального процесу, поєднуючи рівень розвитку граматичної компетентності та комунікативної складової, потрібно враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів. Саме тому зазначимо, що в процесі формування іншомовної граматичної компетентності важливим є розуміння психічних процесів учнів старших класів [1, с. 52-54].

Варто звернути увагу насамперед на педагогічну психологію, що вивчає закономірності розвитку психіки учнів впродовж навчального процесу. У процесі навчання виникає багато проблем: швидкого та ефективного засвоєння знань, формування навичок, розвиток умінь. Психологія відіграє важливу роль у вирішенні цих проблем. Окрім того, різноманітні психологічні прийоми також можуть допомогти вчителю підтримувати інтерес учнів до мови, зберігати хороші взаємовідносини з ними. У цьому допомагає вчителю й вікова психологія, що досліджує закономірності розвитку

людини, формування психічних процесів пам'яті, мислення, уяви, почуттів і психічних якостей особистості. Такий різновид психології обов'язково стане в пригоді вчителю, щоб чітко визначити зміст навчання, раціональні методи і прийоми, організувати уроки з урахуванням вікових особливостей учнів [3, с. 61].

Зауважимо, що все починається з мислення, що характеризується самостійністю та індивідуальністю в розумінні навчального матеріалу. А наявність індивідуальних відмінностей мислення передбачає використання різних прийомів навчання. Проте всі ці прийоми мають на меті сформувати навички та вміння учня [3, с. 62-63]. Виходячи з психологічної характеристики дій учня, можна зробити такі висновки щодо етапів формування навички: спочатку учень знайомиться з новим навчальним матеріалом, у нашому випадку граматичним; згодом відбувається автоматизація пройденого матеріалу в різних мовленнєвих ситуаціях (зазвичай це відбувається на рівні фрази або ж речення); на завершальному етапі відбувається та ж сама автоматизація матеріалу, але вже на рівні мінітексту, до того ж, додається матеріал, який вивчався вже раніше [3, с. 181]. Саме на завершальному етапі вагому роль відіграє мовленнєва поведінка, що є основною одиницею мовленнєвої комунікації. Така поведінка має біологічну основу і є невід'ємною частиною внутрішніх психічних процесів, властивостей і станів людини. В учня на цьому етапі найбільш яскраво виражена мовленнєво-мислиннєва діяльність, під час якої формується і виражається певна думка [4, с. 9-12].

Варто додати те, що в набутті навички вагому роль відіграє й критичне мислення, що є цілеспрямованою та саморегулюючою системою суджень, які застосовуються для інтерпретації, аналізу, оцінки й формулювання висновків [5, с. 7]. «Критичне мислення прагне до переконливої аргументації. Критично мисляча людина може знаходити власне розв'язання проблеми. Така людина усвідомлює, що можливі інші рішення тієї ж проблеми, і намагається довести, що вибране нею рішення логічніше і раціональніше інших» [5, с. 8]. Якщо брати до уваги той факт, що критично мисляча людина усвідомлює, наприклад, що можливі різні шляхи вирішення певної проблеми, то можна зробити висновок, що саме така людина зазвичай може вдало оперувати граматичним матеріалом, розуміючи, що може легко та швидко висловити свою думку, правильно підібравши одну чи зовсім іншу граматичну структуру, яка цілком передає важливість усього сказаного. Критичне мислення допомагає

структурувати та обґрунтувати свою думку, донести її чітко та правильно.

Отже, ефективність навчання та засвоєння іншомовного матеріалу суттєво залежить від психологічної складової. Сьогодні є актуальним питання формування граматичної компетентності в поєднанні з психолого-лінгвістичними чинниками. Такі чинники суттєво впливають на засвоєння граматичного матеріалу, закріплення мовленнєво-комунікативних умінь і навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Касаткіна О. В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 59. Педагогічні науки. С. 52-55.
2. Кушнір Т. І. Формування граматичної компетентності в учнів 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: психологічний аспект. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, 2015. № 2. С. 195-201.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В.; за заг. ред. Л. О.Калмикової. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.
5. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи : методичний посібник / автор-уклад. Н. Б. Ларіонова. Харків : Друкарня Мадрид, 2019. 64 с.

Iryna SHKOLA,
Ph.D., Associate Professor
Berdyansk State Pedagogical University

AUGMENTED REALITY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR EFL TEACHERS

Nowadays we feel the increased influence of information and technologies on our life. Modern technologies allow us to make purchases without leaving home; open deposits, transfer money, pay taxes; conduct business negotiations from any corner of the world; be in touch with our relatives and friends all the time, study remotely; take 3D tours of the world's most famous museums; conduct an experiment in virtual laboratories of world-renowned universities, etc.

In the conditions of the rapid development of science and technology, the entire educational system, both in the world and in Ukraine, is undergoing significant changes. "There must be a school in the vanguard of social changes", as stated in the Concept of the New Ukrainian School [1].

During Covid 19 pandemic and Russian-Ukrainian War, 2022 many schools and universities conducted remote education. War, replacement, and distance learning caused stress. Teachers are faced with the task of reducing stress, attracting the interest of the "digital generation" studying English, keeping students' attention during the lesson, and most importantly, forming in them a steady interest in the content of the material. Therefore, in such conditions, augmented reality can help in solving of listed problems.

The use of augmented reality in the educational process is the subject of research by Ukrainian and foreign scientists: J. Belda-Medina, H. Kubra Altun, T. Caudell, N. Honcharova, E. Matvienko, D. Mizell, S. Semerikov, V. Serbin, V. Tkachuk, O. Shabelyuk, N. Zilberman and others. However, it is easy to find empty holes in this topic for new experiments or new investigations.

Augmented reality (AR) can be used to enhance social-emotional learning (SEL) by providing students with interactive and engaging experiences that help them develop emotional intelligence, self-awareness, and interpersonal skills. For this purpose, we can use even Zoom video filters and facial effects called Studio Effects. Zoom is among the video conferencing platforms that allow you to add filters and other effects during any meeting. This newly added feature list includes video

filters, background changes, face beautification options, and much more. The AR effect allows its users to customize their faces during a Zoom video call and can be used to help students *identify and express their emotions* in a safe and supportive environment. For example, an AR app can provide students with visual representations of different emotions and allow them to practice recognizing and expressing those emotions.

AR can also help students *develop empathy* by providing them with simulations and scenarios that help them understand different perspectives and experiences. For example, an AR app could simulate different social situations and allow students to practice responding with empathy and understanding.

Except Zoom filters English teachers can use 3DBear and AR Emoji Classroom. 3DBear is an AR app for the development of SEL awareness. 3DBear allows students to create and interact with 3D objects in augmented reality. Teachers can use this app to create SEL lessons that focus on empathy, collaboration, and problem-solving.



AR Emoji Classroom is an AR app that uses animated characters to teach SEL skills such as emotional regulation, empathy, and self-awareness. Students can interact with the animated characters and practice applying SEL skills in a virtual environment. English teachers can provide their students with *engaging and interactive learning* with the help of AR, because it can create an immersive learning experience that

engages students and makes learning more interactive. By using AR, students can see the words and phrases they are learning in a real-world context, which can help them understand and remember the language more effectively.

AR can also be used to create *personalized learning experiences* for each student. Teachers can create AR content that is tailored to the needs and interests of individual students, which can help them learn more effectively and stay motivated.

Using AR in the English classroom can help students learn English in a *real-world context*, which can make the language more relevant and meaningful to them. For example, students can use AR to learn English vocabulary related to food by scanning a menu at a restaurant.

Except for the listed variants, AR can engage *multiple senses in the learning process*, which can help students retain information more effectively. For example, students can use AR to see, hear, and interact with English language content, which can help them learn more quickly and easily.

AR can help teachers to facilitate collaborative learning by allowing students to work together on AR projects and activities. Using technologies inspire them and can help students develop communication and collaboration skills, which are important for success in the workplace and in ordinary life.

AR is developing and pushing education to the next level. For example, a Tokyo publishing company has made textbooks that support augmented reality on smartphones "New Horizon". The textbook is intended for adults who want to learn English at the high school level. After downloading the New Horizon AR+ program, students only need to point the cursor on the correct part of the page in the book and videos open to their attention, in which the characters speak English on various life topics [2].

Without any doubt, every tool has its pros and cons. Among the cons we can mention technical limitations and lack of access. AR technology can be expensive to set up. Teachers and schools may need to invest in hardware and software to support AR learning, which could be a barrier to adoption, and not all students may have access to the necessary technology to participate in AR learning. This could lead to inequalities in access to educational resources and opportunities.

For such cases, English teachers can use *QR codes as a variant of AR*. This tool has been talked a lot about. Sometimes teachers are even too

excited about using it. As EFL teachers, you should remember the main goal of our work is developing communicative competence in our students. You can use QR codes on the demonstration material in the classroom, so as not to burden the visual with an excess of information. Often this technology is used to conduct quests or other game forms of conducting a lesson. In the code, you can "hide" a rule, an interesting fact, a task, etc.

Overall, the use of augmented reality in teaching English can enhance the learning experience for students and help them develop language skills more effectively. However, using AR in class teachers should avoid distractions and overcome limited content availability. It is true that AR technology may also be a source of distraction for some students. Students may become more interested in the technology itself than in the content they are supposed to be learning, which could negatively impact their learning outcomes. There may be a limited amount of AR content available for teaching English, particularly for more specialized or advanced language skills. Teachers may need to create their own AR content or rely on a limited selection of existing resources.

AR technology should not be used as a replacement for traditional teaching methods. There is a risk that students may become too reliant on the technology and not develop the necessary language skills to communicate effectively in real-world situations.

Overall, while AR can be a powerful tool for enhancing English language learning, it is important to carefully consider its potential drawbacks and limitations before implementing it in the classroom.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
2. Education with augmented reality: AR textbooks released in Japan (Video). [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.zdnet.com/article/education-with-augmented-reality-ar-textbooks-released-in-japan-video/>.
3. Jose Belda-Medina Using Augmented Reality (ar) as an authoring tool in EFL through mobile computer-supported collaborative learning. Teaching English with Technology, 22(2), 2022, 115-135, https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/124078/1/Belda-Medina_2022_TEWt.pdf.

**ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА**

**PROBLEMS OF MODERN
LITERARY CRITICISM**

Вікторія ГРИГОР'ЄВА,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет
Ігор ГРИГОР'ЄВ,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ПРОЗОВИХ ПОВІСТЕЙ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Знаковою та знаною постаттю, що асоціюється з українською культурою та нацією загалом є Тарас Григорович Шевченко. Але той Шевченко, якого знає пересічний випускник української школи – це поет, а ось про Шевченка прозаїка відомо дуже мало. Увага літературознавців у своїй більшості переважно була зосереджена на аналізі поезії Шевченка. Водночас його проза не досліджена належним чином, що зумовлює істотну неповноту наукових уявлень про доробок митця.

До нас дійшли дев'ять російськомовних повістей з прозової спадщини митця: «Наймичка», «Варнак», «Княгиня», «Музикант», «Несчастный», «Капитанша», «Близнецы», «Художник», «Прогулка с удовольствием и не без морали, работа над якими співпала із вимушеним припиненням на сім років поетичної творчості після фатального арешту у квітні 1850 року та переведення митця до Новопетрівського укріплення під суворий нагляд і контроль. Такими обставинами не в останню чергу пояснюється Шевченків вибір російської мови для прозової творчості [2].

Свої повісті Тарас Шевченко підписував псевдонімом «Кобзар Дармограй». Спершу через те, що не міг виступати під своїм власним прізвищем, а згодом, аби відмежувати свою прозу від поезії. Проте за життя не було надруковано жодної повісті [2]. Проза Шевченка не так часто, як його поезія, ставала об'єктом уваги, про неї значно менше писали, вона рідко перевидавалася, тож широка публіка її зовсім не знає. Існують також вагомні причини для цього. Адже, по-перше, проза Шевченка є російськомовною. Звернення Шевченка до прози російською мовою могло бути зумовлене цілим комплексом причин, зокрема і мистецьких спонук: намагання розширити власні творчі можливості; нерозробленість прозової української літературної мови; брак рідномовної практики, потрібної для праці над епічним твором; прагнення заявити про себе і вплинути на ситуацію в літературі; відсутність українських

журналів; бажання побачити свій доробок опублікованим, що накладало істотні обмеження не тільки на вибір мови, а й на проблематику твору; зрештою, в останню чергу – зацікавленість у матеріальній винагороді, особливо актуальній для засланця. За Шевченковим задумом, повісті мали донести до російського суспільства правду про життя українського народу, його культуру, звичаї, побут, так би мовити, прикметні риси «менталітету» тощо. Юрій Барабаш наголошує, що «рідною російська мова, звичайно, для нього не стала, та й не могла стати, у його російськомовних текстах (якщо навіть не чіпати питання про українізми) немає й малої частки тієї вродженої питомості, природної свободи, часом і тієї трохи зухвалої розкутості, котра є приступною і дозволеною лишень тоді, коли ти в цій мові достеменно «свій», немає глибини й багатозначності слова, багатства його конотативних сенсів і нюансів, концептивного поєднання різних лексичних та стилєвих шарів, гри тексту й підтексту – всього того, чим сильна й приваблива Шевченкова поезія, писана українською [1].

По-друге, проза Шевченка не є такою досконалою, як його поезія, а коли порівнювати її з літературною технікою середини XIX століття, то вона виглядає дещо застарілою не лише порівняно з іншими європейськими авторами того часу, а й з українською чи російською літературою середини XIX століття. До того ж, Шевченкові повісті не публікувалися за життя поета, хоч він цього прагнув, і вперше були оприлюднені у друкованому вигляді лише у 1888 році [1].

І все ж проза Шевченка досить цікава. У неї вимальовується зовсім інакша постать автора, аніж та, до якої ми звикли, читаючи Шевченкові вірші. Прозові повісті сповнені біографічних, психологічних, емоційних деталей, які проливають світло на постать самого Шевченка. Також вони містять безліч відсилань до творів літератури і мистецтва, культури, політики та естетики, тобто відображають світогляд духовного й інтелектуального життя автора. Нарешті, в них особливо виразно виявилися погляди Шевченка на освіту, виховання, національну свідомість, на взаємини між батьками й дітьми, чоловіками й жінками. У них Шевченко як оповідач накреслює карту уявленої ним України та подорожує нею разом зі своїми героями. Їх загалом можна розглядати як втілення авторських цивілізаційних проєктів, оскільки, хоч би як дивно це звучало, Шевченко був не лише поетом, а й просвітником-реформатором. Звичайно, все це дещо підриває сакральний образ національного

поета як Кобзаря, однак дає змогу побачити особистість, яка стоїть за цим образом [2].

Проблематика повістей охоплює вузлові для Шевченка питання наслідків кріпацтва («Варнак», «Княгиня»), зокрема драматичної долі митця-кріпака («Музыкант», «Художник»), кріпосного інтелігента («Варнак»), покритки («Наймичка», «Капитанша», «Близнецы»), значення освіти, впливів середовища, близького оточення та родинного виховання на становлення особистості («Близнецы», «Несчастный», «Прогулка...» та інші) тощо. Суспільні питання, що хвилювали Шевченка, були доволі традиційними й для російської літератури 1840-х років, але український прозаїк виявив неабияку сміливість, запропонувавши суспільний ідеал, зіпертий на народних традиціях, гуманному вихованні та раціональному хуторському господарюванні («Прогулка...»). Повісті імпонують читачеві також ліризмом, щирістю, пафосом викриття кріпосного побуту, зображення якого підживлював особистий гіркий досвід автора [4, с. 29].

Обставини, за яких довелося працювати Шевченку-повістяреві, – майже цілковита ізоляція від літературного і громадського життя – своєрідно позначилися на його прозі. Повісті – витвір пам'яті митця, адже йому доводилося покладатися лише на власні спогади про минуле життя і на враження від колісь прочитаного та, менше, залучати враження від засланчого буття, пустельної природи Казахстану. Шевченко, як правило, звертався до фактів, добре йому відомих, до автобіографічних моментів; більшість його персонажів має прототипи і/або літературних попередників [2].

Хронологічний ряд Шевченкових повістей унаочнює непрості пошуки адекватних художньому задумові прийомів розповіді, помітно ускладненої введенням оповідачів («Варнак», «Капитанша», «Художник» та ін.), використанням епістолярної форми, подорожніх нотаток, безпосереднього апелювання до читача тощо. У пізніших повістях Шевченко ставив собі комплексні завдання: змоделювати переконливих позитивних персонажів, підважити уявлення про благополуччя у сфері освіти, зокрема військової, зрештою, художньо втілити власне бачення сучасного виховання, і більше – суспільного ідеалу загалом [4, с. 34].

Окреслені властивості дають змогу означити Шевченкові повісті як доволі близькі до романтизму, що успадкував від сентименталізму традиційні для цього стильового напрямку жанрові

різновиди: епістолярний, опис подорожніх вражень, дидактична повість, – істотно трансформували та переосмислили їх [4, с. 6].

Проза Тараса Шевченка, як твердять І. Айзеншток, О. Білецький, Є. Кирилюк, Л. Кодацька, Ф. Пустова, І. Франко, Ф. Якубовський та ін., відзначається високим рівнем автобіографічності. Письменник протягом тривалого часу вкладав у неї весь свій набутий життєвий досвід, починаючи з дитячих, юнацьких років, часу навчання в Академії мистецтв, подорожей в Україну, і закінчуючи пережитим на засланні. Часовий діапазон автобіографічного "я" у його повістях становить близько сорока років [2]. Використання біографічних фактів у повістях Тараса Шевченка пояснюється його прагненням надати художній моделі світу ознак достовірності у відтворенні реальної дійсності. Введення фактів з особистого життя в сюжетно завершені історії персонажів, створені авторською уявою, дає можливість простежити асоціативну єдність епізодів з біографії автора з життям того чи іншого персонажа, близькість настроїв автора і його епічного героя, що проглядається в авторських роздумах, внутрішніх монологів, невластивій мові, у формі сповіді [2].

Підтвердженням цьому можуть бути рядки з повісті «Художник». Стан своєї душі, емоційного піднесення після отримання вільної Т. Шевченко відобразив у цій повісті, головний персонаж якої у своєму листі до І. Сошенка зазначає: «...Я действительно немножко как будто бы рехнулся. Я становлюсь похожим на "метафизика" Хемницера» [5, с. 593]. У примітках до твору говориться, що метафізиком названо філософа, який позбавлений відчуття реальності [3, с. 455]. Саме такий душевний стан опанував художником після викупу з кріпацтва, коли його підхопив вир іншого, сповненого надії на щастя життя.

Типовим героєм романтичних повістей був також митець у широкому розумінні слова. Як зазначили дослідники повісті, «романтики одними з перших виявили зацікавленість долею кріпосного інтелігента, вихідця зі селянського середовища, який став художником, артистом, науковцем» [2]. Повісті про мистецтво та художників навіть виокремлено як тематичну групу в літературі цього періоду [2, с. 105]. Наявність низки інших ознак дає змогу віднести до романтичної літератури, крім «Варнака», повісті «Музикант» і «Художник». Але важко визнати всі Шевченкові повісті цілком належними до романтизму, адже в них відсутні деякі прикметні особливості цього стильового напрямку. Наприклад, Тарас

Шевченко не вдавався до переставляння частин твору в душі Лоренса Стерна, не практикував незавершеного викладу – улюбленого романтичного прийому російських прозаїків.

Розглядаючи творчість Тараса Шевченка як унікальний літературно-естетичний феномен, констатуємо, що синкретичне поняття прекрасного співвідноситься з античними канонами через естетичне ставлення до краси світобудови, що мало підґрунтя в принципах міри, пластики, гармонії, у погляді на людину як міру прекрасного, у ствердженні свободи через відчуття краси. Ці ідеї органічно вплітаються в художню тканину повістей. Герої художньої прози Шевченка нагадують античних персонажів і постатей: Лукія з повісті "Наймичка" порівнюється з образом Церери та Венери; Музикант з однойменної повісті названий Орфеєм; Варнак (повість "Варнак") схожий на Нестора – одного з героїв "Іліади" Гомера, мудрого царя Пілоса; Івана Максимовича (повість "Музикант") названо Вергілієм через його зацікавленість історією, археологією та національною пам'яттю свого народу [2].

Повісті Тараса Шевченка є безперечно важливим і цінним складником його доробків, незважаючи на те, що шевченківська проза не справила помітного впливу на розвиток повістевих жанрів української літератури, тривалий час слугуючи важливим матеріалом тільки для біографів письменника і набагато менше – для дослідників його творчості. Але ж її вивчення істотно розширює уявлення про творчий діапазон митця, інтелектуальні та світоглядні обрії, можливості його художнього світу. Кожна із Шевченкових повістей цікава своїм ідейно-тематичним наповненням та поетикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабаш Ю. Коли забуду тебе, Єрусалиме... Гоголь і Шевченко: Порівняльно-типологічні студії. Харків : Акта, 2001. С. 243–244.
2. Боронь О. Спадщина Кобзаря Дармограя: джерела, типологія та інтертекст Шевченкових повістей : монографія. Київ : Критика, 2017 [Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України; Інститут джерелознавства НТШ-А; Інститут Критики; Український науковий інститут Гарвардського університету]. 496 с.
3. Будний В. Порівняльне літературознавство : підручник для студ. вищих навч. закл. К. : Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.
4. Поліщук В. Повісті Шевченка й розвиток повістєвого жанру в українській літературі (До постановки проблеми). *Збірник праць тридцять третьої наукової шевченківської конференції / НАН*

України. Ін-т л-ри ім. Т.Г. Шевченка та ін. / За ред. В.С. Бородіна.
Черкаси : Брама, 2000. С. 190–196.

5. Смілянська В. Шевченкові роздуми : зб. наук. праць. К., 2005.
491 с.

Юліана МАТАСОВА,

кандидатка філологічних наук, доцентка
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МІФОКРИТИКА: ВІЗІЙ ВИКЛАДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Наприкінці 1990-х років у есеї з промовистою назвою «Сто років без Фрейда» Соломія Павличко констатувала виклики, що постали перед українським літературознавством першого десятиліття відновленої державності. Йшлося, найперше, про засвоєння традиції, котра розвивалася «без української інтелектуальної участі» [2, с. 11]. Неминуче йшлося і про «розконсервування», за визначенням Володимира Моренця, українського літературного канону: на думку дослідника, «незаперечною реальністю» стала «відкритість, розконсервованість українського літературного канону» [1, с. 10]. У вирішенні обох завдань очікувано затребуваними виявилися психоаналітичний (прямо прочитуваний у Павличко), архетипний та міфокритичний методи. 1991 року виходить перекладена українською студія Григорія Грабовича «Поет як міфотворець: Семантика символів у творчості Тараса Шевченка» (написана 1982 року), розвідка Оксани Забужко «Шевченків міф України: спроба філософського аналізу» від 1997 до 2017 року переживає п'ять перевидань, 2002 року з'являється монографічний результат докторського дослідження Ярослава Поліщука «Міфологічний горизонт українського модернізму». У другому виданні «Дискурсу модернізму в українській літературі» Соломії Павличко вміщено розділ «Ще один сюжет. Психопатичний / психоаналітичний дискурс як компонент української модерності»: авторка міркує про український модернізм у європейському – «психопатичному / психоаналітичному» контексті (тут слід наголосити, що подальша розмова у цьому річищі має розгортатися як пильне спостереження

східноєвропейської та української співучасті у поставанні психоаналізу). Знаковими у сенсі засвоєння традиції та у якості унікальної деколоніальної спроби моделювання новітнього канону є роботи Ніли Зборовської – зокрема, її університетський підручник «Психоаналіз і літературознавство» (що містить також і розділ «Психоаналіз та українське літературознавство») (2003) та студія «Код української літератури: проект психоісторії новітньої української літератури» (2006).

До міфокритичного методу у вивченні іншомовної літератури, а також у компаративному напрямі, вдалися представники київської школи міфокритики (див., приміром, збірки за редакцією Сергія Пригодія «Архетипна критика американської літератури» 2008 року та «Типологія української та американської літератур: На порубіжжі XIX-XX сторіч» 2004 і 2005 року, студію Юліани Матасової «Архетипна критика художнього тексту» 2019 року). 2004 року часопис «Сучасні літературознавчі студії» присвятив перше число онірокритуці, опублікувавши випуск під назвою «Онірична парадигма світової літератури». Потужно долучилися до розбудови компаративного дослідження міфопоетики чернівецькі літературознавці, чий доробок поставав, зокрема, на базі діяльності науково-дослідного центру «Біблія і культура» (див., приміром, розвідку Анатолія Нямцу та Володимира Антофійчука 1997 року «Проблеми поетики традиційних сюжетів та образів в літературі»). Прикладом теоретичного переосмислення методу та долучення міфокритики до інтерпретації світової літературної традиції є збірка 2011 року «Поетика містичного» (за редакцією Ольги Червінської). На користь продуктивності інструментарію міфокритичного методу в українському літературознавстві свідчать вагомі дослідження Ігоря Зварича, Наталії Лисюк, Ірини Яковенко, Галини Драненко, Ірини Сенчук, Тетяни Доній та інших авторок та авторів, котрі працюють в означеному річищі. Окремо слід говорити про багаторічну діяльність українських фольклористів, зокрема й київської школи (тоді дискурс засвоєння «новітнього» міфокритичного методу в українській науці постане у деяких аспектах вельми умовним).

Реагуючи на актуальні виклики, міфокритичний метод – якщо він застосовується з оперттям на свідому роботу постійного самооновлення – продовжує виявляти свою інтерпретаційну потенцію. Як засвідчує співдіяльність зі студентами-літературознавцями, зануреними (як і їхні викладачі) у все більш не-словесну культуру сьогодення, міфокритичний метод заслужено привертає дослідницьку

увагу: зокрема, це відбувається й тому, що він внутрішньо імплікує можливість компаративної та між- / трансдисциплінарної роботи.

Сучасний університетський виклад міфокритичного методу вимагає чутливості до очікуваних у нинішньому контексті застережень щодо методології та вдумливості по відношенню до засадничих текстів, створених у полі методології – це дає змогу сконцентруватися на адекватних методологічних спроможностях. Такі спроможності, приміром, містять розробку й літературознавче застосування транскультурної теорії психічного (яка потенційно наявна, наприклад, у класичному юнгівському підході [3, с. ix]), залучення теорії афектів [3, с. xi], радикальну зауваженість «тіла-розуму», наполегливу (ре)актуалізацію феміністичної здатності міфокритики. Цей перелік відкритий, і найкраще доповнюється шляхом довірчої співпраці зі студентством. Видається, що головним завданням викладу є збереження доглибної зауваженості актуальних викликів та постійної зосередженості на них.

У практичній площині, з акцентом на західну літературознавчу та літературну традиції, може мати місце взаємообумовлена розбудова трьох блоків викладу. У першому блоці заявлену зосередженість забезпечує, до прикладу, спроба інтерпретації контексту зародження міфокритичного методу у зв'язку із модерністською «радістю» / «потребою» універсалізації (де, приміром, здобутки ритуально-міфологічної школи пропонується критично розглянути як намагання універсалізуючої інтерпретації, а далі розгорнути й субверсивну тяглість модерністського-міфопоетичного-деколоніального). Серед іншого, концептуальній меті збереження означеного фокусу слугує постулювання радикальної інакшості неусвідомлюваного (починаючи від некласичної філософії Фрідріха Ніцше), розгляд емансипуючої візії юнгівської концепції поезису, аналіз фрайвського потлумачення роботи уяви як засадничої літературної роботи, звернення до сучасної концептуалізації «тіла-розуму» у пов'язаності із роботою Гастона Башляра, розгляд міфокритичної концепції Рене Жирара, зважаючи на сучасні студії популізму. Ще одним важливим принципом викладу у першому блоці є намагання не-ієрархічно потлумачити міф (а разом з тим і можливості міфокритичного методу) у стосунку до ірраціонального та уяви, а також у стосунку до структури та наративності. Окремо приділено увагу інтерпретації специфіки студій, здійснюваних північноамериканською школою міфокритики, у тому числі представниками пост-юнгівської літературознавчої критики. У другому блоці містяться приклади міфокритичних

прочитань низки канонічних текстів західної традиції – від античності до літератури постмодернізму. Їхній розгляд провадиться у межах магістрального та повсякчасного дізнавання про відношення міфу до літератури, а також міфопоетичності тексту – до вироблення канону. Третій блок розгортається від аналізу теорій та практик феміністичного звільнення міфу до потлумачення емансипуючої співдії міфу, літератури й популярної культури. Важливим є звернення до міфопоетичного шару феміністичної теорії (приміром, через міфокритичне прочитання «Сміху Медузи» Елен Сіксу), а також до здобутків класичної та пост-юнгівської феміністичної архетипо- та міфокритики, зокрема, у її зусиллях з деонтологізації, деесенціалізації, деієрархізації та деколонізації. Вирішальною є демонстрація феміністичної роботи з міфом – у дуже різних варіаціях прикладами такої роботи стають тексти Емілі Дікінсон, Мюріел Ракейсер, Октавії Батлер, Меггі Нельсон. Дієвим виявляється зв'язок міфологічного, літературного та поп-культурного: увиразненням подібного може слугувати Нобелівська лекція Боба Ділана, яку можна розглядати як поставання оповіді автора-виконавця (/епічного співця), чи поема Аллена Гінзберга «Лемент», котра являє собою – у міфокритичній, архетипній та психоаналітичній інтерпретації – оповідання Америки як невдоволення, або ж мультимодальна деколоніальна (міфо)творчість Бейонсе. Іншим увиразненням зв'язку міфу, літератури та поп-культури стає потенційна багатовимірність текстів, які прийнято відносити до популярної літератури – тут міфопоетична художність нерідко заохочує продуктивне існування тексту в розмаїтих іпостасях (екранізація, відеогра, графічний роман).

Запропонована структура викладу передбачає фокус на вироблення міфокритичного методу з моменту його поставання до сьогодення у першому блоці, розгляд міфу як методу у західній літературній традиції у другому блоці, та звернення до емансипаторних потенцій міфу в західному літературному та культурному виконанні у третьому блоці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моренець В. Український літературний канон: міфи та реальність. Наукові записки НаУКМА. 2003. Том 21. Філологічні науки. С. 9–17.
2. Павличко С. Сто років без Фрейда. 1998. Критика. № 9. С. 11–15.

3. Post-Jungian Criticism: Theory and Practice. Ed. Baumlín J.S., Baumlín T.F., Jensen G.H. New York: State University of New York Press, 2004. 318 p.

Irina NAGAY,

Senior Lecturer

Berdyansk State Pedagogical University

COMPARATIVE STUDY AS A METHOD OF STUDYING LITERATURE: ITSFORMATION AND TOPICAL ISSUES

Comparative study, based on the definition of G. Grom'Jak, Y. Kovalev literary dictionary is a "comparative study of folklore, national literatures, processes of their interconnection, interaction, mutual influence on the basis of a comparative-historical approach (method)" [2, 369].

Comparative study as a method of literature study (from Latin comparo – to compare, from French a litterature compare - comparative literature) was developing during the nineteenth century, but its elements appeared in literary criticism works in the era of antiquity. Thus, in "Poetics" of Aristotle (384 - 322 BC) in subsection XXVI we read about the differences of tragedy from the epos.

A significant contribution to comparative literary studies in Ukraine was made by M. Dashkevich, M. Drahomanov, and I. Franko. M. Dashkevich, Professor of Kyiv University, was one of the most consistent supporters of comparative studies. Referring to the theory of migration, M. Dashkevich asserted that the great writers of the past - Dante, Boccaccio, Shakespeare, Moliere, Goethe and others - did not invent the plots, but borrowed them from the literary works that came to them, or from folk art. I. Kotlyarevsky and T. Shevchenko also used famous fables, but they developed them in a new way.

The formation of comparative studies in Ukraine is also related to M. Drahomanov's name. The first examples of Drahomanov's comparative studies in the field of folklore and literature, along with his other works, were collected in four volumes of Lviv collection of the historical-philological section of the T. Shevchenko Scientific Society under the heading "M. Drahomanov's exploration of Ukrainian folklore

and literature" (1899-1907). The scientist paid special attention to "stray" plots and their interpretations in Ukrainian folklore and literature. In such works as "The Oldest Russian Dramatic Scenes" (1885), "Two Ukrainian Fables and Their Sources" (1886) and others, M. Drahomanov expanded the geography of influences on Ukrainian folklore and formulated the principle of the need to display borrowed and purely national elements in oral folk art. M. Drahomanov advocated the importance of universal human aesthetic values in the development of Ukrainian people culture [2, p. 69].

Among the scientists who worked in 40-50s years of the XX century, one should note the academician O. Biletsky (1884-1961). He was interested in Russian-Ukrainian relations, as well as the relationship of Ukrainian literature with the literature of other European countries. At the same time, according to O. Biletsky, "the history of Ukrainian literature cannot be studied immanently or be limited only to establishing its connections with other Slavic literatures. A real idea of Ukrainian literature can be obtained only by considering it on an international scale, involving a wide range of literary material for comparison, against the background of which its national specificity will become clear" [1, p. 18].

In the early 1930's a crisis of Ukrainian literary criticism connected with the policy of Stalin's Soviet leadership aimed at the destruction of domestic culture. In this period 103 literary scientists were repressed in Ukraine (among them S. Efremov, M. Zerov, M. Dray-Khmara, P. Filippovich).

In the postwar years, "comparativism" in the USSR was declared a bourgeois pseudoscience, and the term itself was replaced by the phrase "comparative literary studies" until the 1980s. It is typical that the work of a Slovak scientist D. Dyuryshin "Theory of Literary Comparative Studies" was published in 1979 in a Russian translation under the title "Theory of the Comparative Study of Literature".

At the same time, in Western Europe, Latin America, the USA, Japan, India, Hungary, Czechoslovakia and other countries of the world, comparative studies became widespread.

Only in May 1971 at a scientific conference in Moscow, organized by the Institute of Slavs and Balkan of the Academy of Sciences of the USSR and the Institute of Russian Literature of the USSR Academy of Sciences, comparative studies were recognized as an important branch of literary studies.

Issues of genetic-contact relations and typological correspondences in various national literature are relevant in contemporary comparative studies. Genetic (from Greek genesis - origin, birth) are considered links

between various literary phenomena of common origin (common sources of works belonging to different literature, the reception of works from other literatures, interethnic literary influences, borrowing and imitation, translations, queens, etc. etc.).

Contact links (from the Latin *contactus* – touch) are documented relationship between writers and, accordingly, schools, currents, and literature.

Comparative-typological studies are of great importance for comparative studies. They study analogies not only at the level of works, plot, genre structure, but also at the level of flow, direction, stylistic flows in various national literatures.

Consequently, certain historical, social-political and cultural peculiarities that developed in the 20th century intensified the research in the field of interrelationships of national literatures. "No great national literature," stated V. Zhirmunskyi, "develop outside of lively and creative interaction with the literature of other nations, and those who think to elevate their native literature, claiming that it grew exclusively on local national soil, thereby condemn it not even to "shiny isolation", but to provincial narrow-mindedness and self-servingness.

In the process of studying historical-literary continuity, it is crucial to find not only individual elements of similarity, but also what characterizes the commonality of creative ideas, the unity or closeness of ideological and aesthetic principles. Moreover, when dealing with the work of real masters, every manifestation of heredity is an innovative act, an artistic discovery. The reverse side of the study of literature continuity is the perspective in the methodological plan as M. Voloshina stated: "The perspective of learning is to prepare students in advance for the perception of the material in the following classes as well as not to give students too early what they will receive later, when they will be prepared to perceive new material in the following classes.

In the study of the world literature history, the comparative method performs several functions. It synthesizes the previous specific historical study of individual national literatures, summarizes its results, reveals some general patterns of development of literatures that are compared and their differences.

At the same time, the comparative aspect is a starting point for further study of the national specificity of the literatures that are compared. It stimulates attention to those phenomena and processes that, in the course of an isolated study of one national literature, might seem secondary. Only in the process of repeated observation do they reveal

their significance. Comparison with other national material helps to find a new approach to the study of some important phenomena or processes in national literatures.

LITERATURE

1. Biletsky O. Selected works. Kyiv: State video artist. lit., 1960. Vol.1. 503pp.
2. Grom'yak P., Kovalyv Yu. and others. The literary dictionary-directory. Kyiv: Ltd "Academy", 1997. 752pp.
3. Galich A. Literature Theory. *Textbook for students of philological specialties of higher educational institutions*. Kuiv: Lybid, 2001. 487pp.

**МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ, ГЕНДЕРНІ
СТЕРЕОТИПИ І ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО**

**INTERCULTURAL COMMUNICATION,
GENDER STEREOTYPES AND THEORY OF
TRANSLATION**

Ганна ВУСИК,
кандидат філологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Актуальність. Історія світу та Європи зазнала чимало потужних міграційних криз у ХХ-ХХІ століттях: афганської (1979-1989), венесуельської (2013-2019), сирійської (2019-2020). Але за своїми масштабами, географією охоплення, кількісними показниками сучасна українська вимушена міграційна криза, після повномасштабного вторгнення росії в Україну, немає аналогів і значно перевершує всі попередні.

Віроломний напад росії призвів не тільки до масової міграції населення України, а й став безпрецедентним явищем із часів Другої світової війни. Вперше в українському суспільстві спостерігається феномен вимушених мігрантів, внутрішньо переміщених осіб, біженців, переселенців.

Проблематика сучасної вимушеної міграційної кризи набуває особливої актуальності.

Мета – визначити особливості вимушеної міграції в умовах російсько-української війни.

Міграція у перекладі з латинської мови означає переміщення, переселення. Переважно під міграцією розуміють такі територіальні переміщення населення, які пов'язані: з перетином адміністративних меж населених пунктів, із зміною місця проживання назавжди чи на певний термін.

Переміщення відбувається внаслідок дії таких факторів: демографічних, екологічних, економічних, етнічних, політичних, освітніх, військових.

Будь-який міграційний акт залежать від суб'єктивних та об'єктивних причин. Найчастіше це відбувається за особистим бажанням, щоб задовольнити свої потреби матеріального, професійного і духовного характеру.

Треба зауважити, що міграційні процеси не є однозначними за своєю природою, причинами і наслідками, а також обумовлені різними критеріями, наприклад: зовнішня або внутрішня, вимушена або добровільна, передбачає повернення або не передбачає повернення на батьківщину.

Міграція має свої особливості, які детермінуються у світові інтеграційні процеси, і впливає на трансформації в межах етнонаціональних країн, а також супроводжується формуванням культурних, релігійних, правових, гендерних конфліктів.

Українські науковці внесли значний вклад в дослідження окремих аспектів міграційних процесів (Д. Баланюк, І. Василенко, О. Динька, В. Кабай, О. Корнієнко, І. Майданік, О. Малиновська, Д. Муратова, С. Науменко, К. Новосад, Т. Огнев, Б. Юськів).

Вимушена міграція – це переміщення особи, що супроводжується перетинанням державного кордону, у зв'язку з учиненням щодо неї (або членів її сім'ї) насилля чи переслідування.

Виділяємо п'ять хвиль масової міграції з території України:

1) 1880-1920 рр. – освоєння просторів Російської імперії супроводжувалося масовими переселеннями українців за межі України: на Далекий Схід і Балкани, та обезземелення значної частини українського селянства Галичини й Буковини, що супроводжувалося їх виїздом на роботу до Північної та Південної Америки.

2) 1920-1930 рр. – радянський період, насильницька колективізація, яка носила політичний характер.

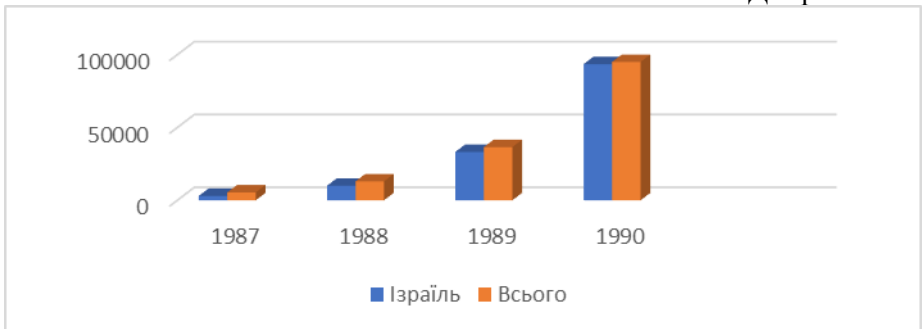
3) 1940-1954 рр. – наслідки Другої світової війни і відмова українців повернутися на Батьківщину.

4) з 1980-1991 рр. – внаслідок економічної кризи, що супроводжувала розпад СРСР і становлення незалежної України.

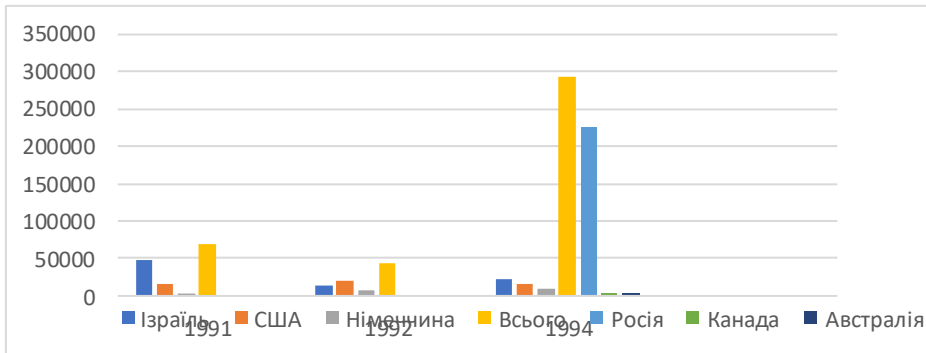
5) з 2014 року – російсько-українська війна.

Проаналізуємо динаміку міграції з України. Діаграма 1 показує міграцію українців в Ізраїль з 1987 по 1990 рік.

Діаграма 1



З 1991 року (як показує Діаграма 2) певний відсоток українців обирає для міграції не тільки Ізраїль, а й США, Німеччину, росію, Канаду, та Австралію.



З 2022 року (станом на 22 березня) спостерігається така міграція українців в інші країни(Діаграма 3):

Діаграма 3



Проаналізуємо деякі факти. За перші півтора місяця від початку гарячої фази дев'ятирічної російсько-української війни свої домівки залишили 11,4 млн українців (за даними УВКБ ООН) [5]. Дружні й сусідні з Україною європейські країни прийняли найскладнішу хвилю вимушених переселенців з України, наприклад (станом на 1 травня 2022 р.): Польщі – 3 млн., Румунія – 817 тис., Угорщина – 520 тис., Молдова – 443 тис., Словаччина – 372 тис. осіб [2].

Згідно з оцінкою ООН (МОМ) приблизно 7,7 млн громадян України залишились у країні, але мусили виїхати з власного будинку (мають статус ВПО). Наприклад, від початку війни до середини квітня 2022 року до Запоріжжя гуманітарним коридором було евакуйовано 114 125 осіб [2].

Така масштабна хвиля вимушених внутрішньо переміщених осіб і емігрантів спричинила безліч проблем, наприклад, демографічного характеру, бо він матиме негативні наслідки для генофунду населення України на наступні десятиліття.

Основним елементом міграційного процесу є людина, яка переосмислює свою роль у суспільстві, а також усвідомлює природність права на вибір своєї поведінки, ідентифікує себе у взаємозв'язку з державою.

Сучасна міграція впливає на особистісні відносини, та міжнародні процеси. На ідейному підґрунті міграційних процесів формуються ідеологічні платформи, програми діяльності міжнародних організацій, місцевих органів самоврядування.

Висновки. Міграція існує із своїми закономірностями в міжнародному просторі. Постійна зміна міграційної ситуації змушує європейські держави пристосовуватися до трансформації міграційних потоків, використовуючи і адаптовані старі, і нові підходи. Сучасні міграційні процеси, які за своїм змістом та масовістю суттєво відрізняються від аналогічних процесів у минулому, створюють принципово новий контекст формування національної ідентичності.

Перспективність подальшої роботи. Феномен сучасної міграції в Європі ще недостатньо вивчений, а тому невисвітленими залишаються питання правової концепції міграції, та реалізації права на самовираження людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вусик Г., Павлик Н., Олійник Е. Теоретико-методологічне осмислення проблем міграційної політики щодо вимушено переміщених осіб у сучасному міжнародному просторі. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки*. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2019. Вип. 50. С. 20–26.
2. Вусик А., Павлик Н., Олійник Е. Лінгвістична інтеграція біженців: стан і перспективи ефективної адаптації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія: збірник наукових праць. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 48. Т. 2. С. 33–37.
3. Павлів-Самоїл Н. П. Міграція кінця ХХ – початку ХХІ століття: філософсько-правове дослідження: монографія. Львів: Сполум. 2020. 520 с.

4. Від початку війни до Запоріжжя було евакуйовано понад 114 тисяч людей. Interfax-Україна. 10 квітня 2022 року. <https://interfax.com.ua/news/general/823004.html>.
5. Через війну свої домівки покинули 11,4 млн. українців, – ООН. РБК-Україна. 9 квітня 2022 року. <https://www.rbc.ua/ukr/news/voyuny-svoi-doma-pokinuli-11-4-mln-ukraintsev-1649511897.html>.

Тетяна ГАГАРА,

вчитель англійської мови в онлайн школі, перекладач (Бердянськ)

Науковий керівник: **Ганна ВУСИК**

кандидат філологічних наук, доцент (БДПУ)

ПОЕТИЧНА ТВОРЧІСТЬ ЛІНИ КОСТЕНКО ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ІНШИХ КУЛЬТУР

Актуальність. Ліна Костенко вважається однією з найвизначніших українських літературних геніїв ХХ та ХХІ століть. У своєму наративі вона грає з синтаксисом і пунктуацією, створюючи поезію з очевидним гостросоціальним підтекстом з жіночої точки зору. Поезія Ліни Костенко побудована на далекій від партикуляризму риториці, щоб таким чином прокласти шлях до універсального. Складне і неоднозначне сприйняття світу описується за допомогою повторюваних стилістичних фігур, спеціальної кількості лексем, що приховують двозначність під інтертекстуальними мотивами [1].

Мета дослідження – дослідити поетичну творчість Ліни Костенко через призму інших культур. Будова наративу поетеси є надзвичайно актуальною не тільки серед співвітчизників, але і у інших країнах. Саме тому твори Костенко перекладено англійською, польською, білоруською, естонською, ерзянською, італійською, німецькою, словацькою та французькою мовами. Тим не менш, постає питання про те, чи здатні переклади у повній мірі передати ідею оригіналу і наскільки текст буде відрізнятися в залежності від сприйняття представниками різних народів.

Поетеса здатна на сміливі вчинки [2]. Вона дуже гостро реагує на політичну і соціальну зміни, які переживає її Батьківщина.

Так, наприклад, у 2005 році поетеса відмовилась від звання Героя України, аргументувавши це так: «Політичної біжутерії не ношу!». Ця риса характеру безумовно відобразилася на її поезії. Для того щоб показати істинно переконливе слово поетеси, необхідно певними чином розкрити інтертекстуальність і гру слів поетичного наративу. Крім використання надзвичайно багатого лексикону, Костенко майстерно вдається до гри слів. Все це відрізняє її поезію двозначністю і має естетичний ефект. Візьмемо, наприклад, вірш «Про мрії» (Таблиця 1):

Фрагмент оригінального тексту	Фрагмент перекладу (назва перекладу - About Dreams) [3]
<p>А й правда, крилатим ґрунту не треба. Землі немає, то буде небо. Немає поля, то буде воля. Немає пари, то будуть хмари. В цьому, напевно, правда пташина... А як же людина? А що ж людина? Живе на землі. Сама не літає. А крила має. А крила має!</p>	<p>In truth, the winged need no land: Without the ground, there'll be the sky, Without fog, there'll be clouds, Without land, there will be freedom. In this, perhaps, is their avian truth. And what about humans? They live on land and do not fly. Still, they have wings! They truly do.</p>

Як видно з Таблиці 1, перекладач зумів передати ідейний зміст твору, проте дещо відхилився від оригінального тексту. У першу чергу це стосується назви твору. В оригіналі Костенко, крила – це метафора мрій, сподівань, людського духу та перемоги над собою. Разом з тим, у самій назві міститься порівняння людини з птахом. У цьому випадку «крила» це не тільки як метафорична лексема, але і номінативний елемент, який позначає кінцівки птаха. Тут перекладач ставив за мету точніше передати ідею вірша, але не зміг дібрати ті ж самі художні засоби. Щодо змісту тексту, то перекладені дослівно, лексичка дуже подібна до оригінальної: наприклад, «avian truth» повністю відповідає лексемі «правда пташина».

Вірш Вечірнє сонце, дякую за день! - це яскравий приклав пейзажної лірики авторки. Вірш побудований з яскравих метафор, що дозволяє оживити рух вірша і втілити абстрактні ідеї в конкретні образи.

Фрагмент оригінального тексту	Фрагмент перекладу [4]
Вечірнє сонце, дякую за день! Вечірнє сонце, дякую за втому. За тих лісів просвітлений Едем і за волошку в житі золотому. За твій світанок, і за твій зеніт, і за мої обпечені зеніти.	O sole serale, grazie per il giorno! O sole serale, grazie per la fatica. Per l'Eden rischiarato dei boschi e per la centaurea nel grano fiorita. Per la tua alba e il tuo zenit, e per i miei occhi che hai bruciato.

Італійський переклад вірша написаний з використанням художніх засобів, які мають семантичне наповнення дуже схоже на оригінальне. Так, наприклад, «sole serale» повністю відповідає українській лексемі «вечірнє сонце»; «l'Eden rischiarato» = «просвітлений Едем».

Європейські переклади дуже схожі на оригінальний текст. Відносна близькість культур та тенденції до глобалізації відкрили значний потенціал для поетичного міжкультурного діалогу.

Саме тому цікаво проаналізувати переклади Костенко зі східної точки зору. Складність китайського перекладу також пов'язана з особливостями китайської мови. Ця мова – тональна, і тому інтонація грає надзвичайно важливу роль. У такому контексті можна проаналізувати переклад поезії «Життя іде і все без коректур».

Фрагмент оригінального тексту	Фрагмент перекладу [5]
...Життя іде і все без коректур, і як напишеш, так уже і буде. Але не бійся прикрого рядка. Прозрінь не бійся, бо вони як ліки...	生活自己继续, 覆水难收 不要害怕失败。 吃一堑·长一智。

Ідіоми китайської мови дуже специфічні і мають оригінальну форму. Це означає, що неможливо підібрати еквіваленти метафор, використовуючи ідентичні лексеми і мовні засоби. Так, рядок “і як напишеш, так уже і буде” перекладений як 覆水难收, тому що у китайській мові ця метафора означає «Розливу воду важко зібрати». У цьому випадку ідея рядка є ідентичною до оригіналу – неможливо змінити зроблене – але перекладач використав метафору, більш зрозумілу для своєї культури. Якщо б перекладачі використовували лексеми з ідентичною з оригіналом семантикою, то китайський читач не змінив би в повній мірі сприйняти силу слова Ліни Костенко як авторки, що пише українською мовою.

Висновки. Аналіз трьох наведених вище перекладів виявив деякі схожі тенденції. Європейський переклад віршів найбільш близький до оригіналу, хоча і має деякі стилістичні і формальні відхилення. Китайське слово перекладача передає ідею але ідіолект відхиляється від того, що використала Костенко. Китайський перекладач використовує засоби, більш зрозумілі для представників нації.

Перспективи подальших досліджень. Ліна Костенко – видатний представник української літератури. Більш широкі дослідження перекладів її віршів могли б не тільки більш глибоко розкрити талант письменниці, але і сприяли б популяризації творчості Костенко у всьому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дячок С.О. Джерела та функції гетерогенного інтертексту в поезіях Ліни Костенко. *Studia Philologica (Філологічні студії): зб. наук. пр.* / редкол.: І.Р. Буніятова, Л.Є. Белехова [та ін.]. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. Вип. 4. С. 91-95.
2. *Костенко – жінка, яка вміє казати «ні»*. Повага. Режим доступу: <https://povaha.org.ua/lina-kostenko-zhinka-yaka-vmije-kazaty-ni/> 06.05.2023.
3. Poets of Ukraine. Lina Kostenko. Two Poems Translated by Simon Patlis. EastWest. Literary Forum. Режим доступу: <https://eastwestliteraryforum.com/translations/lina-kostenko-pigeons-of-lviv-translated-by-simon-patlis/> 06.05.2023.
4. Lina Kostenko. UN'ANIMA E TRE ALI – IL BLOG DI PAOLO STATUTI. Режим доступу: <https://musashop.wordpress.com/2019/03/04/lida-kostenko/> 06.05.2023.
5. *中文诗歌* (Найбільш повна база поезії китайською мовою) Режим доступу: <https://shici.store/huajianji/> 06.05.2023.

Andriy MOROZ,
PhD in Philology, Associate Professor
Berdiansk State Pedagogical University

**INTERPRETATION OF THE UKRAINIAN AND RUSSIAN
REALIA USING THE MEANS OF THE ENGLISH LANGUAGE
(BASED ON THE MEMOIRS BY A. ROYER "ENGLISH
PRISONERS IN RUSSIA")**

The interest in describing and studying issues of international perception has its own history. Large-scale works have appeared in Ukraine that investigate the nature and structure of national images, stereotypes, myths, etc. (O. V. Dubinina, L. P. Ivanova, T. V. Mykhed, D. S. Nalivaiko, V. D. Narivska, V. V. Orekhov).

In the scientific article "French military through the eyes of Russian officers and soldiers during the Russian-Turkish war (1853-1856) (based on the material of "Sevastopol stories by L.N. Tolstoy)" [3] we considered the attitude of the Russian military towards its adversary. In this article we will analyze issues related to the English military officer's view of the life and lifestyle of Ukrainians and Russians who lived in the Russian Empire in the middle of the 19th century.

It should be noted that issues related to the interpretation of means of transportation and distances in English texts of the mid-19th century have never been investigated in modern science. For analysis we have chosen the following realia: *tarantas*, *droshkis*, *telega*, *versta*, which are used in A. Royer's memoirs "English Prisoners in Russia", and which focus the attention of the English-speaking reader on concepts unknown to him or her.

What does the term "realia" mean? When determining the status of "realia" as a translation studies term, R. Zorivchak based on the linguistic theory of the word by E. Vereshchagin and V. Kostomarov, from their studies about background knowledge, about the national-cultural information potential of the lexical meaning of language units, as well as on the translation studies by V. Vynohradova on the nature of the word. According to the definition of this researcher, a word is "the basic unit of language that contains a traditionally established complex of information and serves to form an opinion and convey messages in a sentence" [1, p. 33]. On the basis of this definition, R. Zorivchak in the

monograph "Realia and Translation" (1989) offers the following translation definition of the term "realia":

"Realia are mono- and polylexemic units, the main lexical meaning of which contains (in terms of binary comparison) a complex of ethno-cultural information traditionally attached to them, alien to the objective reality of the receiving language" [2, p. 58].

It follows from the proposed definition that this concept is a variable, relative category that stands out clearly in the binary contractive comparison of specific languages (and cultures), and the scope of the realia of the source language is constantly changing depending on the vocabulary of the target language, the features of the material and spiritual culture of the recipient, from the intensity of cultural and ethnic contacts of the respective language groups.

How can reality be interpreted using another language?

Based on the comparison of English translations of Ukrainian prose with their originals, R. Zorivchak [2, p. 93-150] singled out various ways of reproducing the semantic and stylistic functions of realia by means of the translated language:

- 1) transcription (transliteration);
- 2) hyperonymic renaming;
- 3) descriptive paraphrase;
- 4) combined renomination;
- 5) calque, full and partial;
- 6) interlingual transposition at the connotative level;
- 7) method of assimilation (substitution);
- 8) finding a situational counterpart (contextual translation);
- 9) contextual explanation (interpretation) of realia.

The author of the memoirs, Alfred Royer, was a Russian prisoner from the British warship "Tiger" during the Russo-Turkish War of 1853-1856. Surprisingly, his memoirs are one of the first complete and thorough descriptions of the life, lifestyle and habits of Ukrainians and Russians. The officer-narrator was so interested in the new country for him that he wrote down almost everything new that he saw. From his work the English of the middle 19th century could learn about the peculiarities of life, culture, means of transportation, the quality of roads, the attitude of the "enemy" and much more. In this article, we will try to analyze such Ukrainian and Russian realia as *tarantas*, *droshkis*, *telega*, *versta* which are classified as means of transportation, namely as vehicles designed to move cargo or passengers on a hard surface using the power of animal muscles (horses). We chose *tarantas* as the first means of transportation:

“Mr. Sharman and myself occupied the interior of the carriage, whilst my servant sat outside with the coachman. This vehicle, called a "tarantas" had been purchased by the Government expressly for the purpose of taking us to Moscow, from which place it had only just arrived. It consisted of a coupe, to hold two persons, and a box in front for the driver and servant. These vehicles are strongly built, and not hung on springs, this being considered to render them less liable to accidents. Unfortunately, ours was much worn, and, as will be seen, broke down more than once before we reached our destination” [4, p. 72].

The realia is taken by the author in quotation marks. The English lieutenant carefully conveys the sound of Ukrainian or Russian realia that were unknown to an Englishman, sometimes resorting to explanations.

Contextual interpretation was used to reproduce this realia. This method was appropriately applied, because if the transcription was used, it would not be clear what this word means. A "tarantas" is a four-wheeled horse-drawn carriage on long rods (longitudinal frame), which reduced road shaking during long journeys. Tarantas was widespread in Russia in the first half of the 19th century. Tarantas is designed, as a rule, for four passengers.

Let's consider the reality of the "droshkies":

“Besides our escort of mounted Cossacks, with their long lances, we were accompanied by a great many droshkies on each side of the road, filled with fair ladies and bearded gentry, who did not allow the lower classes to monopolize the curiosity of the country, and crowded as near to us as the troops would allow them” [4, p. 19].

The lexeme *droshkies* is not highlighted in the text, the transcription method was used for interpretation in English.

Since the author uses transcription instead of an explanation to convey the realia *droshkies*, it can be concluded that this word was familiar to the English reader. On the other hand, perhaps the context makes it clear what the author of the memoir meant.

The realia “telega” in the text is enclosed in quotation marks, and the semantics of this word is explained further:

“The courier was travelling in a kind of vehicle called a "telega" which is much used in this country. Imagine a cask six or seven feet long, and of proportionate diameter, sawn through lengthways, and one half placed upon four wheels, without springs. In front is a board for the driver to sit on, and the traveler can lie at full length inside, either upon straw or bedding, covering himself up with his cloak; so that in reality it requires no hood, although it is sometimes furnished with one. These conveyances

are changed with the horses, from station to station; they are very light, and afford the great convenience of lying down in them to anyone travelling day and night” [4, p. 55].

Therefore, the method of contextual interpretation was used to reproduce this realia.

We will give a modern interpretation of this realia: A cart is a four-wheeled freight wagon. Carts are usually harnessed by horses, less often by buffaloes, mules, and oxen.

On the pages of the memoirs, we find the realia of a *versta*, which is not graphically highlighted, but a transcription method was used for its interpretation:

“We proceeded through a perfectly flat country, partially cultivated, for seventy versts (about forty-seven miles, counting three versts to two miles), without meeting with anything worth notice” [4, p. 72]. A versta is an ancient measure of distance that was used before the adoption of the metric system of measures in Russia, Ukraine, and Belarus. One verst is equal to five hundred fathoms of 1066.781 meters (which corresponds to 3500 English feet at the beginning of the 20th century, which were slightly shorter than today).

Thus, it should be concluded that, in fact, until the middle of the 19th century, the Russian Empire was isolated from the rest of Europe. As a proof, the ignorance of the British about the realia that conveyed the means of transportation: *tarantas, droshkis, telega, versta*. Ways of interpreting realia in English – transcription, contextual interpretation. These ways of reproducing Ukrainian and Russian realia fully convey the denotative meaning of the words, help the English reader to better understand the daily life of the inhabitants of southern Ukraine (at that time a part of the Russian Empire) and in a certain way convey the local flavor, adding a bright color to the used realia.

REFERENCES

1. Виноградов В. Лексические вопросы перевода художественной прозы. Москва: Изд-во Моск. гос. Ун-та, 1978. 174 с.
2. Зорівчак Р. Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози). Львів: Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. 216 с.
3. Мороз А. Французский военный глазами русских офицеров и солдат во время Русско-турецкой войны (1853-1856 гг.) (на материале «Севастопольских рассказов Л.Н.Толстого»). Брно:

Основные тенденции развития русского языка и других славянских языков в современном мире: сб. научн. ст., 2014. С. 589-594.

4. Royer A. The English Prisoners in Russia. London: Chapman and Hall, 1854, 543 p.

Алла ОМЕЛЯНЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дитини дошкільного віку починає відбуватися усвідомлення себе як представника певної статі. Як стверджують педагоги, психологи усвідомлення дитиною статевої ідентичності – це полікомпонентний біосоціальний процес, який поєднує онтогенез, статево соціалізацію та розвиток самосвідомості та має починатися в дошкільному віці. Аналіз останніх досліджень і публікацій підтвердив зростання інтересу до вивчення гендерних стереотипів мовлення хлопчиків та дівчаток дошкільного віку. Неможна оминати погляди Д. Ельконіна, М. Жинкіна, О. Запорожця, Ф. Сохіна, А. Богуш, Н. Гавриш в основу яких покладена концепція про те, що активному засвоєнню рідної мови сприяє потреба дитини у спілкуванні з ровесниками і дорослими, розвиток ігрової діяльності, засвоєння дитиною різних соціальних ролей поведінки.

У наукових розвідках Е. Маккобі, К. Джеклін, Т. Хризман, О. Половіної, Т. Титаренко зазначається, що мовленнєві висловлювання представників різної статі відрізняються за своїм змістом, формою, та засобами їхнього оформлення. Результати експериментів засвідчили, що при називанні слів найчастіше домінує одна з півкуль головного мозку. Науковцями було з'ясовано що лівопівкульна стратегія переважно пов'язана з дієсловами, а правопівкульна – з іменниками та прикметниками. Також науковці звертають особливу увагу на той факт, що у представників чоловічої статі домінує лівопівкульна стратегія, а у жінок – правопівкульна. Водночас зазначають, що у процесі створення висловлювання із

приємних слів активною є одна півкуля, а із неприємних – інша. Така тенденція найчастіше спостерігається у дівчаток. Ця закономірність пояснює вживання представниками різної статі мовленнєвих конструктів, які мають свої специфічні особливості, пов'язані зі змістом висловлюваного.

У дослідженнях І. Кона, В. Агеєвої, А. Гончаренко, Л. Калмикової, О. Кононко, Т. Пироженко, А. Проколієнко, І. Шиловой мовленнєва поведінка дівчаток визначається як вербальна, усні висловлювання характеризуються емоційністю, грамотним оформленням, невисокою логічністю. Мовленнєва поведінка хлопчиків, на думку цих авторів, є переважно невербальною. Усні висловлювання хлопчиків характеризуються логічністю, невисоким рівнем грамотності, використанням стилістично збіднених мовленнєвих засобів. Гендерні особливості діалогічного спілкування хлопчиків та дівчаток вивчали Е. Горошко, Е. Шелдон, Л. Ауш. Особливості навчання дітей дошкільного віку складати різні види монологу (опис, розповідь, роздум) визначено у дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, С. Ласунової, С. Харченко, А. Омеляненко, Т. Постоян, але гендерний аспект у навчанні дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум залишається малодослідженими.

Ідею диференційованого виховання хлопчиків та дівчаток висловлював у своїх працях відомий французький мислитель Ж. Руссо, який обґрунтував необхідність різного підходу у вихованні дітей різної статі та запропонував програму такого виховання. Цікавими, на нашу думку, є його роздуми про жіночність. Він виокремлює чуйність, м'якість, співпереживання, делікатність, благородство, вважає, що ці риси мають бути притаманні дівчинці від природи і було б неприродним, якби в дівчинки формували чоловічі риси. Науковець робить висновок, що виховання хлопчиків і дівчаток має бути різним у відповідності до їх природної сутності.

Характерною особливістю сучасної системи дошкільної освіти є особистісна готовність педагогів активізувати в дитини об'єктивний потенціал, виявити задатки, здібності, нахили, зорієнтувати на фізично, психічно та морально спрямовані вчинки, навчити самоорганізації. Означений напрямок виховного процесу вимагає інтеграції вікового, індивідуального, особистісного, гендерного факторів. Реалізація даних факторів передбачає, що буде розкриватися не тільки потенціал дітей, але й те, що дорослі будуть узгоджувати свої індивідуальні, особистісні, вікові особливості з

відповідними особливостями дітей дошкільного віку. Якщо перші три фактори реалізуються на високому рівні, то гендерний фактор, на нашу думку, не завжди знаходить достатню реалізацію в умовах закладу дошкільної освіти. Гендерне виховання вчені Г. Уранова, М. Татаринцева, О. Сокур, О. Кікінеджи, Т. Титаренко розглядають як цілеспрямований, педагогічний вплив у навчанні та вихованні дітей, корекції, координації та регулюванні, які сприяють адекватній чоловічій (хлопчачій) та жіночій (дівчачій) поведінці. Гендерне виховання включає психолого-педагогічну, медико-біологічну та соціальну роботу з дітьми, в основі якої лежить усвідомлення та реалізація його учасниками специфічного «відчуття статті». До змісту гендерного виховання у дошкільному вихованні входять такі завдання: розкрити статевий потенціал кожної дитини; ознайомити дітей з основними нормами представників відповідної статі; урегулювати повсякденну статево поведінку дітей з урахуванням відмінностей комунікативної сфери дошкільників [2, с. 234].

У дошкільній лінгводидактиці особливості зв'язного мовлення за гендерним фактором вивчали В. Агеєва, І. Шилова, Е. Горошко, Л. Ауш. Дослідження Е. Горошко, Л. Ауш, які були спрямовані на вивчення діалогічного спілкування хлопчиків та дівчаток, показали, що вибір теми розмови дітей різної статі неоднаковий: дівчатка часто звертаються із конкретними емоційно відтіненими запитаннями, а хлопчики надають перевагу абстрактним темам. Під час діалогу в мовленні хлопчиків спостерігаються суттєві граматичні помилки, а у дівчаток характерними є помилки, які пов'язані з надмірним контролем мовленнєвої дії. На думку Т. Титаренко, В. Агеєвої, І. Шилової, А. Гончаренко, у процесі спільної взаємодії дошкільників можна виявити відмінності мовленнєвого характеру за ознакою статі [3, с.5]. Як зазначає А. Гончаренко, дівчатка вдаються до прикметників-характеристик, зменшувально-пестливих форм звертання до своїх партнерів не тільки тоді, коли прагнуть продемонструвати особливу прихильність, вдячність, захоплення, а й тоді, коли взаємини набувають певного напруження: дорікання, відмови, обману, зловтішання. Причина словесної нерівноваги – надмірна вимогливість до партнерів по грі, їхня непоступливість чи наміри розширити власну зону впливу. У подібних ситуаціях з усього багатства мовленнєвого впливу надають перевагу дієсловам, іменникам, займенникам не вдаючись до варіативності звертань, домінують вигуки, що передають широку палітру вираження емоцій, намірів, дій, згоду чи незгоду, захоплення чи байдужість, погодження чи сварку. Щодо змістового наповнення, то дівчатка емоційно чутливіші до співрозмовника, відразу реагують на форму висловлювання, відгукуються на інтонаційне

забарвлення, здатні вловити підтекст, в окремих випадках зміст навіть посувається на другий план, а на перший виходить інтонаційне забарвлення. Хлопчикам важливіше передати інформацію, ніж дізнатися про ставлення до неї іншого. У представників сильної статі зафіксовано своєрідну байдужість, поверхність, епізодичність чи необов'язковість розуміння і використання міміки, пози, жестів. Хлопчики надають перевагу предметному спілкуванню, концентруються на результаті діяльності, тобто на змістовій частині спілкування, а для дівчаток значущими є процес, форма спілкування, емоційний фон, на якому воно розгортається. Як зазначає А. Гончаренко, дівчатка більше зорієнтовані на емоційне спілкування, а хлопчики на ділове, предметне [1, с. 8].

До методичного апарату нашої експериментальної моделі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум увійшли методи і прийоми навчання. Серед методів: пізнавально-розвивальна, етична бесіда, спеціально організовані проблемні ситуації, ігрові та реальні діалоги, театральні, імітаційні, сюжетно-рольові ігри, схеми. Експериментальна методика навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум складалася з трьох етапів: підготовчого, ознайомлювально-репродуктивного, діяльнісного. До змістового аспекту роботи входили різні види ігор, які були спрямовані на формування уявлень дітей про відмінність представників різної статі. У іграх брали участь казкові персонажі (Чомучко, Томучко, Ясочка, Незнайко з казкового міста Запитань). Упродовж навчання використовували такі дидактичні ігри, як “Хто що одягає?”, “Наші зачіски”, “Моя матуся”, “Мій татусь”, “Ким я хочу бути?”. Сюжетно-рольові ігри проводили з метою опанування дітьми статевої ролі репертуаром, способами чоловічої та жіночої поведінки у сім'ї: “Доньки-матері”, “У нас гості”, “Переїзджаємо на нову квартиру”. Великого значення надавали спеціально організованим видам діяльності, серед них етичні бесіди, проблемні ситуації.

Суттєвою умовою статевої ролі виховання виступає просторово-предметне середовище, яке стимулює дитину на відображення в життєдіяльності дитини чоловічого та жіночого образу. Елементами цього середовища виступає іграшкова, гостинна кімнати, куточок для хлопців, куточок для дівчаток, схеми-дії, картки-символи, які відображають культурні еталони поведінки представників чоловічої та жіночої статі. Прикінцевий етап експерименту показав значні відмінності у сформованості вмінь дітей експериментальної та контрольної груп складати розповідь-роздум, в структурі якого є теза, доведення, висновок, в умінні виділяти та розкривати в мікротемах причинно-наслідкові зв'язки, в

умінні застосовувати різні способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму.

Результати експериментального навчання показали, що в дітей старшої групи закладу дошкільної освіти збільшився мовленнєвий та життєвий досвід. Діти засвоїли елементарні уявлення про соціальні та культурні коди, знаки та символи чоловічої та жіночої культури, про моральну, етичну та статеворольову культуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко А. М. Хлопчики і дівчатка : міжособистісні взаємини // *Дошкільне виховання*. 2017. № 4. С. 8–10.

2. Кононко О. Л. Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника. К.: Педагогічна думка, 2010. С.234–238.

3. Титаренко Т. М. Хлопчики і дівчатка. Психологічне становлення індивідуальності К.: Вища школа, 2019. 48с.

Аліна РОЖНА,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 курсу,

Бердянський державний педагогічний університет

Науковий керівник: **Ганна ВУСИК**

кандидат філологічних наук, доцент (БДПУ)

МОЛОДІЖНИЙ СОЦІАЛЕКТ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ

Формування молодіжного соціолекту відбувається під домінуючим впливом психофізіологічних змін, та соціокультурних норм і цінностей, визнаних і прийнятих молоддю.

Актуальність нашої роботи зумовлена необхідністю вивчення молодіжного соціолекта у різних комунікативних ситуаціях. Він формується під впливом соціокультурних факторів (шоу-бізнесу, медіа, новітніх технологій, музичної субкультури), а також швидко реагує на різні зміни соціального характеру.

Молодіжний соціолект – найцікавіший лінгвістичний феномен, що характеризується набором відмінних від загальної

мови, у тому числі умовних слів і виразів, а також особливою стилістичною заниженістю й експресивним забарвленням.

Метою роботи є дослідження молодіжних соціалектів, а також причин їх виникнення та функціонування.

Об'єктом дослідження є молодіжний соціалект.

В. Поліванов першим запропонував назву «соціолект». Термін «соціолект» вперше згадує Станіслав Урбаньчик в «Енциклопедії польської мови» (1994 р.).

У лінгвістиці соціолекти досліджували Н. Бабич, В. Девкін, А. Коваль, Л. Маселко, А. Хроленко, Н. Шовкун.

На нашу думку, соціолект – це відгалудження народної ненормованої мови, якою спілкуються певні соціальні групи людей.

Треба зауважити, що соціолекти переважають в неофіційній усній формі спілкування, але інколи трапляються і в писемному вигляді, наприклад в інтернеті.

Соціальні діалекти поділяються на: арго, жаргон, сленг та просторіччя. Ці поняття часто називають тотожними, але це не так. Скоріш, їх можна назвати синонімічними, але з різними відтінками значення.

Як показують дослідження: соціалект змінює і надає словам іншого значення, тому нерідко виникає омонімія. Також, він має багато розгалужень, наприклад, молодіжний соціолект.

Молодіжний соціолект можна поділити на групи за різними критеріями.

Так, за сферами використання можна виділити такі групи:

- дозвілля та спорт: *качалка, треня, велик, фут, ганяти м'яча*;
- навчання: *лаба, препод, общага, руммейт, колобок, степенуха*;
- побут: *бутер, стьоб, регатись, столовка, зелень, комп, мані, інет*;
- хобі: *фотати, юзати, катати, слухати музон, грати в настолку*.

Науковці [3], [6] виокремлюють три типи молодіжного соціолекту:

1 – складається зі сленгізмів, які мають метафоричний характер, і називають предмети чи осіб, а також характеризують їх, наприклад: *валянок* – бездіяльна людина; *балалайка* – балакуча, несерйозна людина; *бацила* – людина, яка заважає кому-небудь; *дятел* – обмежена інтелектуально людина, яка має вузький світогляд;

спецназ – вахтери в гуртожитку; *башня* – голова; *антени* – коротке волосся на голові; *розклад* – обставини певної події; *напряг* – ситуація, яка завдає багато клопотів.

Треба зауважити, що молоджінний сленг – це соціальний діалект людей віком від 14 до 35 років.

Наші спостереження, виокремлюють в окрему групу метафоричні сленгізми, які базуються на власних іменах, наприклад: *Альоша* – нерозумна, інтелектуально обмежена людина, дурник; *Міша* – простий селянин, слоупок – людина-лінивець, яка довго нерозуміє про що йдеться мова.

Також, до першого типу можна віднести дієслова на позначення фізичних процесів, наприклад: *вирубатися від втоми, сікти в комп'ютерах, обламати когось, стригти фонтани, точити хавчик, стрельнути бабок чи сигарету, крутити колеса, рухати поршнями, гнати порожняка, надавати по чайнику, розчехлитись, стебатись, кинути.*

2 – складається з одиниць мови, лексем-демінутивів: *комп'юк, бабулєсики, пивасик, тралік, тральчик, чувачок, кіношка.*

3 – формується з дієслів та прикметників, інколи іменників, сенс котрих лежить у понятті «інтенсивність» та «надмірність», наприклад: *злиняти, здибатись, здутись, в'їхати, відшити, відморозити, кумарити, вишиватися, парити, припухати, приколотися, задрати, борзий, відшиблений, прикольний, реальний, стрьомний, тупорилий, фіговий, шуганий, балабол, чіткий, рівний.*

Лінгвістичні особливості молодіжного соціолекту:

- належність до оригінальної додаткової лексичної підсистеми, яка ґрунтується на закономірностях національної мови;
- наявність паралельних номінацій на рівні літературної мови;
- позанормативність;
- етимологічна неоднорідність, структурованість і функційне розмаїття;
- яскраво виражена метафоричність;
- виконує функцію кодувань.
- характеризується зосередженістю на реаліях світу молоді;
- у лексиконі досить багато вульгарних слів;
- характерний семантичний гумор.

Англійськомовні запозичення легко адаптуються в умовах функціонування в українському молодіжному соціолекті.

За ступенем адаптації серед англіцизмів виділяємо: новотвори, варваризми, неосемантизми, наприклад: *батл, ботл, прайс, хайер, ділер, блейз, фешн*.

Серед неозапозичень виділяємо іменники: *екшн (action), прессинг (pressing), брейк (break), драйв (drive), джек-пот (jackpot), вері вел (very well), клерк (clerk), лузер (loser), парті (party), фешн (fashion), окей, ок (okay, o'kay, ok), сорі (sorry), фак (fuck), релакс (relax), плей-стейшн (PlayStation), трек (track), саундтрек (soundtrack), ділер (dealer), феїс (face), фрік (freakmpesh (trash))*.

Значна частина досліджуваного молодіжного соціолекту – це власне студентський жаргон, тобто слова й вирази, що споконвічно позначають предмети, поняття, явища, дії, пов'язані зі студентськими роками. До студентського мовлення входять такі слова й вирази: *фак, стипенда, стипенша, шеф*.

Висновки. Проаналізувавши наукову літературу, дотичну до нашої теми, можемо зробити ряд висновків.

Отже, молодіжний соціолект – це своєрідний таємний код слів, складник молодіжної культури та мислення, результат молодіжної мовотворчості. Мобільність та експерсивність молоді показує, що наша мова – жива і знаходиться у постійному розвитку.

Дослідження молодіжного соціолекту надзвичайно важливе для розвитку мовознавчої науки.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у виявленні особливостей функціонування молодіжного соціолекту на матеріалі англійської мови, у вивченні чинників, що сприяють широкому розповсюдженню цього явища у соціальних мережах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусак І. В. Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу: автореф. дис. канд. філол. наук. Київ, 2003. 15 с.
2. Бабич Н. Причини, наслідки і «перспективи» вульгаризації сучасного мовлення. Мова і суспільство: зб. наук. праць. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. Вип. 1. С. 141-148.
3. Верста І. Значення терміна соціолект у сучасних мовознавчих дослідженнях. Українська термінологія і сучасність: зб. наук. праць. Київ: КНЕУ, 2005. Вип. VI. С. 265-269.

4. Грабовий П. Дослідження українського молодіжного сленгу в аспекті мовної картини світу. Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 81 (3). С. 260-263.
5. Ледняк Ю. Англiцизми в українській лексиці кінця ХХ – початку ХХІ ст. Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології. 2015. Вип. 1. С. 100–105. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/tppsf_2015_1_14.
6. Романова О. О. Молодіжний сленг як засіб самовираження студентів. С. 298–300. URL : [Nznuoaf_2013_35_94.pdf](http://nznuaof_2013_35_94.pdf).
7. Словник сучасного українського сленгу / за ред. Т. Кондратюк. Харків : Фоліо, 2006. 350 с.
8. Ставицька Л. Проблеми й аспекти вивчення жаргонної лексики : Соціолінгвістичний аспект. Українська мова. 2001. №1. С. 55-68.

Дар'я СИТНІК,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2 курсу,
Бердянський державний педагогічний університет
Науковий керівник: **Ганна ВУСИК**
кандидат філологічних наук, доцент (БДПУ)

СОЦІАЛЬНІ ДІАЛЕКТИ (АРГО, ЖАРГОН, СЛЕНГ): СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність запропонованої теми полягає в тому, що у сучасному суспільстві соціальні діалекти мають неабияку роль у формуванні сучасної молоді, її світоглядів, впливають на всі сфери спілкування.

Соціальні діалекти – це відображення культурних, політичних та соціальних явищ, які оточують мовців, а, отже, вивчення арго, жаргону, сленгу дозволяє краще зрозуміти сучасний світ.

Соціальна діалектологія має досить тривалу історію, бо виникнення соціальних діалектів сягає тих часів, коли починає відбуватися соціальна диференціація суспільства, яка згодом і спричиняє появу соціальних діалектів. На жаль, установити, коли

вперше було використано той чи той різновид соціолектів, практично неможливо, адже думки, що стосуються відповідної проблеми, є досить суперечливими. Крім того, імовірно, фіксація соціолектів у стародавніх текстах відбувалася з певним запізненням (як відомо, спочатку соціодіалектизм виникає в усному мовленні, поширюється, а згодом відбувається його фіксація).

Метою роботи – дослідити соціальні діалекти (арго, жаргон, сленг) у соціолінгвістичному аспекті.

Перші згадки щодо соціальних діалектів припадають на період з XII по XV ст. Зокрема у Франції був зафіксований термін «jargon» – незрозуміла мова (пташина мова).

Першою писемною пам'яткою французького **арго** вважають словник грабіжницького жаргону М. Швоба «Le jargon des Coquillards en 1455», який дійшов до нас в актах судейського процесу банди кокіярів з XV ст. Вперше слово арго з'являється у 1628 році XVII ст., у творі О. Шеро «Le Jargon de l'argot reforme»: «L'argot, une société » (арго – це товариство)». Перші дослідження арго з'являються на початку XX ст. Оцінки, характеристики цього явища суттєво розходяться: від вкрай негативної (Дж. Хоттен, 1859) до цілком толерантної (М. Греч, 1840). Соціолінгвісти спостерігають еволюцію арго, і водночас немає єдності поглядів. Багато теоретичних питань ще не вивчено, наприклад: словотвірна система арго, класифікація арго.

У XIX ст. **жаргон** фіксується переважно в словниках. Тільки на початку XX ст. з'являється поодинокі ґрунтовні праці з жаргону. У працях дослідники виділяються дві основні групи: 1) молодіжні жаргони, 2) професійні й корпоративні жаргони. Треба зауважити, що трактування жаргону в різних лінгвістиках суттєво відрізняється, єдиного визначення немає. У 20-і рр. XX ст. науковці виділяють характерні якості жаргону: соціально-групова приналежність, тематична спрямованість, нестабільність, мінливість, регіональна приналежність, багатозначність, позитивність, емоційність, експресивність. Незважаючи на численні праці, доки ще немає єдиного погляду на поняття жаргон.

У XX ст. **сленг** уживався переважно на англломовному ґрунті, а потім починає поширюватися і в інших індоєвропейських мовах. Треба наголосити, що особливою популярністю він користується у молоді. Зусилля лінгвістів у XIX ст. заклали основи для поглибленого вивчення сленгу у XXI ст.

Соціолінгвісти виділили характерні ознаки сленгу: наступність, групова приналежність, відкритість, рухливість, образність, метафоричність.

Треба зауважити, що формування сленгу в різних мовах відбувається по-різному: відрізняються темпи його поширення, понятійно-семантична сутність, склад носіїв.

У 1998 році вийшов друком «Перший словник українського молодіжного сленгу» С. Пиркало. Дослідниця не тільки активно популяризує термін сленг, а й наголошує про необхідність існування і соціальних жаргонів, і діалектів, просторіччя, лайки.

Саме у Франції найраніше і найбільш чітко був сформований лінгвістичний інтерес до соціальної природи мови, а зусиллями французької соціологічної школи (створена Антуаном Мейє та його учнями) соціальний аспект вивчення мови вперше був уведений у науку як суттєвий та необхідний.

Необхідність соціологічного підходу до мови була усвідомлена в науці давно, але чітке розрізнення соціального та структурного аспектів мови поправу належить Ф. де Сосюру і є досягненням науки ХХ ст.

20–30-ті рр. ХХ ст. характеризуються новою потужною хвилею зацікавлення та розробок у соціолінгвістичній думці, а саме в Празькому лінгвістичному гуртку. Увагу зарубіжних мовознавців, які працюють у цей період, привертають такі питання соціолінгвістики, як соціальна зумовленість мови (Є. Поливанов), лінгвістичне вивчення міста (Б. Ларін), специфічні закономірності розвитку мови (Якубинський), диференціація мови (В. Жирмунський), «злодійський» та професійний жаргон (Д. Лихачов), вплив жаргону і просторіччя на літературну мову (А. Селищев).

Соціальний поділ мови та утворення її різновидів – історично зумовлене та цілком природне явище.

Соціальний діалект набуває широкої популярності. Він є наслідком прагнення носія виділитися та продемонструвати свою унікальність, незалежність серед інших представників субкультури. До того ж можна стверджувати, що соціолект є одним з елементів поширення нових мовних явищ, наприклад: студентський сленг (*фігово, степуха, катати*); військовий жаргон (*етажерка, бронік, контрік*); шкільний жаргон (*історичка, ботан, алгеброїд*); професійний жаргон (*різак, психопат, амбутація*). Наші дослідження доводять, що соціолект – це ряд мовних особливостей,

що є властивим для будь-якої соціальної групи, незалежно від професії чи стану, віку.

Соціальний діалект не є незмінним, йому властива динамічна зміна, що цілком вирізняє його з поміж інших мовних варіацій, наприклад, характерні риси молодіжного соціолекту це: неформальність, невимушеність, присутність жартівливості у тоні розмови, висока емоційність мовлення.

На наш погляд, студентський жаргон є прагненням виявити свою незалежність. Його функція полягає в тому, щоб зробити мовлення студентів виразнішим, унікальнішим та колоритнішим. Але не слід залишати без уваги грубий, некоректний жаргон, що зустрічається у сучасній молоді при спілкуванні.

Носії соціолекту застосовують лексичні одиниці для позначення важливих для них питань, при цьому не руйнуючи їхньої форми, але змінюючи метафорично та метонімічно їхнє значення. Зважаючи на своєрідність молодіжного світосприймання, зміст таких змін може бути досить специфічним. У результаті, ті лексеми, що утворилися в наслідок вище зазначених змін, мають експресивний та емоційний характер. Експресивність найчастіше досягається за участі різноманітних афіксів, наприклад: *мега-*, *зінер-*, *супер-*.

Не треба забувати й про запозичення, що є неодмінним джерелом поповнення молодіжних соціолектів. Значна роль відводиться фільмам, інтернету та музиці, що впливають на мовлення молоді, бо саме вона першою реагує на суттєві зміни у сеспільстві, і як результат у мові виникають нові слова та форми. Одна їх частина набуває форм стандартної мови, частина так і залишається частиною молодіжного соціолекту, інша їх частка взагалі зникає з мовного вжитку не тільки молодіжного, але й інших соціолектів.

Висновки. Історія виникнення, формування і розвитку соціальних діалектів (арго, жаргон, сленг) у мовах світу є неоднаковою, як неоднаковими є й теоретичні засади їх дослідження. Сьогодні немає єдності думок у витлумаченні самого поняття «соціолект», різні лінгвістики пропонують різні підходи щодо диференціації відповідного явища.

Соціальні діалекти є відгалуженням загальнонародної мови та зумовлені соціально-професійною диференціацією суспільства. Вживаються соціолекти переважно в усній неофіційній формі спілкування, частково в художній літературі та у публіцистиці. З поширенням електронних засобів соціолекти почали активніше відображатися в соціальних мережах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко (Руденко) М. Ю. Арго, жаргон, сленг: питання термінології. Германістика у XXI столітті: когнітивна, соціо- та прагмалінгвістика : III Всеукраїнська наукова конференція германістів з міжнародною участю (м. Харків, 5 квітня 2014 р.) / відп. за вип. В. Г. Пасинок. Харків : Харківський нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 120–121.
2. Бойко (Руденко) М. Ю. Дослідження жаргону в мовознавстві XIX ст. – початку XXI ст. Актуальні питання сучасної науки і освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів ДДПУ, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 22–24 квітня 2014 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ : Донбаський дер. пед. ун-т, 2014. Вип. 6. С. 58–62.
3. Мартос С. А. Студентський сленг як соціолект української мови. Система і структура східнослов'янських мов : зб. наук. праць. Київ, 2001. С. 169–176.

Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми,
перспективи розвитку

Матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

Бердянськ, 18 травня 2023 р.