

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія наук України  
Південний науковий центр НАН та МОН України  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили  
Первинна профспілкова організація ЧНУ імені Петра Могили  
Інститут української археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського НАНУ  
Державний архів Миколаївської області  
ДУ «Національний науковий центр радіаційної медицини НАМН України»  
Державний аграрний університет Молдови (Кишинів)  
Університет гуманітарних та природничих наук ім. Яна Длугоша (Польща)  
Університет імені Адама Міцкевича (Польща)  
Leipzig University of Applied Sciences (Німеччина)  
Ca' Foscari University, Venice (Італія).



## **ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2023: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі**

*XVII Міжнародна наукова конференція*

### **ТЕЗИ**

**Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів**  
**Мовно-культурна політика. Академічні свободи. Університетська автономія**

*15–18 червня 2023 р., м. Миколаїв, Україна*

Миколаїв – 2023

Ольвійський форум – 2023 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів. Мовно-культурна політика. Академічні свободи. Університетська автономія : XVII Міжнар. наук. конф. 15–18 черв. 2023 р., м. Миколаїв : тези / М-во освіти і науки України ; Нац. акад. наук України ; Півд. наук. центр НАН та МОН України ; ЧНУ ім. Петра Могили ; Первинна профспілкова орг. ЧНУ ім. Петра Могили ; Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАНУ ; Держ. архів Миколаївської обл. ; ДУ «Нац. наук. центр радіаційної медицини НАМН України» ; Держ. аграрний ун-т Молдови (Кишинів) ; Ун-т гуманітарних та природн. наук ім. Яна Длугоша (Польща) ; Ун-т ім. Адама Міцкевича (Польща) ; Leipzig University of Applied Sciences (Німеччина) ; Ca` Foscari University, Venice (Італія). – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2023. – 164с.

Збірник містить тези доповідей учасників XVII Міжнародної науково-практичної конференції «Ольвійського форуму-2023 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі. Нові виклики у навчанні професійної англійської мови студентів-нефілологів. Мовно-культурна політика. Академічні свободи. Університетська автономія».

## СЕКЦІЯ

### НОВІ ВИКЛИКИ У НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

УДК 81'255,4(043.2)

*Гришкова Р. О.,*

д-р пед. наук, професор, завідувачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв

### ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток наукової думки в Україні дещо сповільнився останніми роками з відомих причин: спочатку під впливом COVID-19, далі – війни. Але окрім цих глобальних і об'єктивних причин існують суто українські реалії, що впливають на поширення наукового знання, популяризації пошуково-дослідної діяльності і значно шкодять розвитку наукових досліджень у нашій країні.

Як зазначає міністр освіти і науки України О. Лісовий, розвиток і поширення наукових досліджень у нашій країні сповільнились у зв'язку з:

- потребою країни в генерації молодих науковців і низькою престижністю наукової діяльності, недостатньою фінансовою й соціальною підтримкою молодих учених;
- необхідністю омолодження наукового складу провідних академічних установ і неможливістю ротації їх кадрового складу у зв'язку з відсутністю вивільнених місць науковцями пенсійного віку;
- потребою молодих учених проводити дослідження в сучасних лабораторіях і технопарках та майже повною їх відсутністю в комплексах освітніх закладів (в Україні зареєстровано 12 технопарків) [4].

Проблеми виявлення обдарованої молоді і роботи з нею досліджувались як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці. Наукові праці С. Сисоевої присвячені креативності вчителя в роботі з талановитими школярами. В. Андрущенко досліджував загальні філософські положення щодо залучення студентів до науково-пошукової діяльності в контексті модернізації педагогічної освіти [1,2]. О.Кузьменко привертає увагу наукової спільноти до необхідності формування наукових компетенцій студентів університетів не тільки теоретично, але й у

процесі практики [3]. О. Попович і О. Костриця виявили й проаналізували динаміку вікового профілю наукових працівників в Україні, встановивши, що середній вік докторів наук, професорів в Україні становить 68-72 роки в залежності від галузі знань. Дослідники наголошують, що за останні чверть століття з України виїхало понад 25 тисяч наукових працівників (дані 2017 року). Прогнозована динаміка вікового профілю демонструє картину стрімкої втрати українською наукою здатності до самовідтворення й високопродуктивної професійної діяльності [5]. О. Лісовий, І. Савченко, І. Храпач присвятили науковій праці пошуку причин незадовільної динаміки інноваційних розробок у нашій країні, вбачаючи шляхи виходу із ситуації, що склалася, у створенні інтерактивних музеїв, технопарків, популяризації наукового знання новими сучасними засобами. На їхню думку, держава має створювати відповідні умови для підготовки нового покоління дослідників і науковців.

Певні кроки з боку держави були зроблені: прийняті Закони України «Про вищу освіту» і «Про освіту» забезпечили автономію університетів, упровадили компетентнісний підхід до навчання, проголосили відхід від знання центристської освіти і модернізацію освітньої діяльності. Тож наразі кожен університет має дбати про підготовку для себе науковців нового покоління, залучення студентів до креативної пошукової діяльності і створювати умови для поширення наукового знання. Така робота університетської спільноти повинна бути системною, до неї мають залучатись усі науково-педагогічні працівники і студенти. Для цього треба створювати наукові гуртки, студентські наукові спільноти, клуби за інтересами, видавати збірки студентських праць, інформаційні листки тощо. Студентська колегія повинна мати спеціальний підрозділ для виявлення обдарованої молоді, створення умов для пошукової діяльності і висвітлення її результатів на сторінках молодіжної преси.

Щодо створення технопарків відмітимо, що не кожен університет може собі це дозволити, оскільки це доволі дороговартісний проект, який вимагає великих організаційних і матеріальних затрат. Він потребує об'єднання зусиль усіх університетів регіону задля вирішення питань створення матеріальної бази, залучення провідних науковців і представників бізнесу, підтримку з боку місцевої влади і, звичайно, зацікавленості студентів і аспірантів виконанням досліджень.

Зазначимо, що в незалежній Україні приділялась певна увага роботі з обдарованою молоддю на рівні середньої освіти: функціонувала Мала академія наук, щорічно проводились предметні олімпіади, іменні конкурси. Водночас, у закладах вищої освіти більше уваги приділялось

набуттю знань, точніше, передачі певної суми знань від старшого покоління молодшому. Студенти молодших курсів головно зосереджені на отриманні високих балів за навчання, оскільки це шлях до призначення стипендії. Викладачі спонукають студентів виконувати стандартні завдання для закріплення отриманих знань. Рідко студент має змогу проявити нестандартність мислення, креативність, відійти від установлених правил, здатність порушити існуючі норми. Університетська освіта в нашій країні, як і раніше, має відтворювальний характер, а не креативний, як в європейській і американській вищій школі. На семінарах, завчасно отримавши питання для обговорення, студенти, як і п'ятдесят років тому, розподіляють між собою, хто на яке питання відповідатиме, і семінар перетворюється на спокійне відтворення лекції без висловлення власних думок, переконань чи креативу. Семінари далекі від наукової дискусії, заглиблення в сутність проблеми; підготовлені студентами презентації зазвичай «скачані» з інтернету і скопійовані відповідно до вимог викладача. Такий підхід не налаштовує студентів на творчість, шкодить виявленню обдарованих студентів, заважає прояву особистості здобувача вищої освіти.

Наразі в умовах воєнного стану і перспектив розбудови України після нашої перемоги актуальність питання щодо залучення студентської молоді до наукової діяльності стає ще більш нагальним, оскільки в післявоєнний період усі матеріальні сфери життя мають бути не просто відновлені, але побудовані відповідно до європейських вимог з дотриманням останніх наукових досягнень в економіці, логістиці, будівництві, транспорті, торгівлі тощо.

У провідних українських університетах, у тому числі й у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, навіть під час воєнного стану проводяться наукові студентські конференції, конкурси, вебінари, форуми, виходять друком публікації магістрантів і молодих учених. Студентів «Могилянки» запрошують до співпраці інші вітчизняні університети. Так, цього року десять другокурсників факультету комп'ютерних наук взяли участь у студентських конференціях у Кропивницькому й Хмельницькому, опублікувавши свої роботи англійською мовою. Студентка 205 групи Кравченко Поліна зробила доповідь англійською мовою, і її робота була визнана найкращою. Всі учасники конференцій отримали сертифікати, були задоволені своєю роботою і виявили бажання і в подальшому долучатись до наукової діяльності.

Тож, на нашу думку, слід залучати студентів до науково-пошукової діяльності, починаючи з першого дня в університеті, щоб молоді люди розуміли, що університет – це не тільки освітній заклад для отримання

знань. Університет – це осередок розвитку науки, нових технологій, творчої думки, який створює всі умови для навчання й особистісного зростання кожної людини.

### **Список використаних джерел**

1. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація вищої освіти відповідно до викликів XXI століття //Наук. праці МДУ ім. В. О. Сухомлинського. – №2 (16), 2010. – С. 3-9.

2. Андрущенко В. П., Свириденко Д. Б. Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти: реалії, виклики та перспективи розвитку// Наук. записки НПУ ім. Драгоманова, 2016. – С. 4-12.

3. Кузьменко О. С. Актуальність інноваційної діяльності в контексті STEM-освіти //http:ikpt.uipa.edu.ua/wp-content/uploads/2019/03/Kuzmenko-Features-using-SMART-technologies.pdf

4. Лісовий О. В., Савченко І. М., Храпач Г. С. Естонський морський музей «Lennusadam» як приклад сучасного інтерактивного музею науки для розвитку дослідних компетенцій і креативності нового покоління юних винахідників //Освіта та розвиток обдарованої особистості // №4, (75) / IV квартал/2019.

5. Попович О.С. Прогнозні оцінки еволюції вікової структури і чисельності дослідників в Україні //Освіта та розвиток обдарованої особистості // [https://sofs.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NNZ\\_2017](https://sofs.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NNZ_2017)

УДК 378.016:81

*Буровицька А. І.,*

викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ ЗАЛУЧЕННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Наразі вивчення мов є запорукою успіху у різних сферах діяльності спеціалістів, тому як завжди актуальним є питання про пошук нових підходів задля ефективного вивчення англійської мови студентами нефілологічного профілю, зокрема студентами медичних спеціальностей. З метою модернізації та оптимізації навчальної діяльності, окрім рекомендованих підручників, аудіоматеріалів та

словників, до викладання актуально залучати найбільш сучасні та оновлені джерела для вивчення специфічної лексики професійного спрямування та термінології, а також комунікації у специфічних ситуаціях, що можуть статися з майбутніми спеціалістами у їх професійному середовищі. Медична лексика досліджувалася багатьма науковцями, такими як: Соляненко О. Л., Орешко О., Кречман А., Бачинський Р. та іншими, проте мало досліджень зроблено у напрямку викладання термінології та медичної лексики у курсі іноземної мови за професійним спрямуванням.

Одним із сучасних підходів до освоєння іноземних мов є сучасні інтернет-ресурси, додатки, подкасти, що є допоміжними, але актуальними при вивченні мови у специфічному колі спілкування, наприклад медицині.

Першим розглянемо «Englishmed», спеціалізований вебсайт, орієнтований на працівників сфери охорони здоров'я. Там можна вчити як загальну медичну англійську, так і шукати лінгвістичні вправи для конкретних професій – приміром, для лікарів, фармацевтів чи медсестер. Окрім тематичних текстів та граматичних і словникових завдань, на ресурсі є також корисні діалоги і комунікативні ситуації з вживаними у світі медицини ідіомами та словосполученнями.

«English Health Train» – безкоштовний онлайн-курс для поглибленого вивчення іноземної мови (англійської) студентами та медичним персоналом, які навчаються або працюють у англійськомовній країні. Оскільки сайт розроблений з використанням найкращих сучасних медичних словників і є одним із найбільш повних курсів, що знаходяться в вільному доступі, він є безперечно цінним для вивчення як лексики, так і термінології та ділового спілкування на медичну тематику. Програма пропонує від 240 до 320 навчальних годин, залежно від того, як швидко ви навчитеся. Вона поділена на п'ять модулів, які охоплюють різні аспекти медичної англійської мови, серед яких: медична кар'єра, як поговорити з пацієнтами та їхніми сім'ями, як говорити зі своїми колегами.

Модулі пропонують завдання для тренування аудіювання, вимови, читання та засвоєння нових лексичних одиниць, пропонується і практичне заняття, що має назву «робота над проєктом», яке моделює використання медичної англійської в реальному світі та подає різні ситуативні діалоги та полілоги.

Спеціалізовані подкасти – ще один ефективний спосіб вивчати медичну англійську. Якщо ви втомилися від підручників та онлайн-уроків або відчуваєте, що не можете виділити на них достатньо часу, запишіть на гаджет кілька подкастів. Їх можна слухати у будь-якому

місці – в громадському транспорті, під час прибирання оселі чи приготування обіду. Як правило, у подкастах можна знайти найновішу інформацію про медичну галузь – так ви завжди будете в курсі усіх інновацій. Прослуховування аудіозаписів також тренує вміння сприймати мову на слух і відповідно говорити.

«Reading and Listening for Medical Workers» пропонує подкасти та актуальні статті, що охоплюють різні теми в медицині. Приміром, ви дізнаєтеся, як бути лікарем у США, що варто знати про лікування епілепсії, чому сіль шкідлива для людського організму тощо.

Корисним буде для студентів, що вже мають певні базові знання з англійської та хочуть їх розвивати та покращувати навички володіння розмовною мовою, оскільки епізоди подкасту не зосереджуються на анатомії чи науковій термінології, а мають більш широке коло тем.

Ще одним джерелом є «Health Check» – це щотижневий подкаст про хвороби та медицину в усьому світі. Базові знання вже повинні бути, тому рекомендується для студентів від 2-го курсу навчання.

Епізоди подкастів порушують різноманітну тематику – від спалахів захворювань в країнах, що розвиваються до небезпеки високого кров'яного тиску чи запаморочень та способів покращення функціонування імунної системи. Незручно є те, що епізоди доступні лише протягом 30 днів, потім BBC видаляє їх.

«Medical Terminology Systems», як спеціалізований подкаст для студентів медичних закладів, у якому можна послухати безліч корисної інформації про різні типи систем в організмі, а також про те, що як вони працюють, як взаємозв'язані та як наукова термінологія співвідноситься із базовою англійською. Тут же можна знайти головну термінологію до курсу:

1) терміни анатомічної і гістологічної номенклатури (охоплюють найменування анатомічних й гістологічних утворень);

2) терміни клінічної термінології (терміни терапії, хірургії, акушерства й гінекології, неврології, офтальмології, психіатрії та інших клінічних дисциплін);

3) терміни фармацевтичного спрямування (назви лікарських форм, лікарських засобів, хімічну номенклатуру латинською мовою, назви лікарських рослин).

Отже, сучасні підходи до викладання та вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням мають включати залучення як традиційних джерел, до яких відносять підручники, посібники, методичні матеріали та словники, так і новітніх, що залучають модернові інтернет-ресурси, навчальні платформи відповідно до спеціалізації, мобільні додатки та професійні подкасти. Це дає змогу не



тільки урізноманітнити навчальний процес та зробити його більш цікавим для сучасних студентів, а й навчати актуальній інформації, новій термінології, комунікативним ситуаціям, що найбільш потрібні студентам за їх навчальним профілем.

### **Список використаних джерел :**

1. Бачинський Р. Актуальність дослідження медичної термінології сучасної англійської мови / Р. Бачинський // Наукові розвідки студентів факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : зб. тез наук. доп. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [заг. ред. Т. В. Подуфалової]. – Харків : ХНПУ, 2020. – Вип. 1. – С. 1 <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/5094>

2. Козоріз І. С. Англійська медична термінологія і її функціонування в текстах різних стилів / І. С. Козоріз, А. Ю. Кудак // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. -2018. - № 37, т. 4. - С. 52-54.

3. Соляненко О. Л. Особливості творення та вживання аббревіатур медичної термінології в англійських історіях хвороб / О. Л. Соляненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 9 : Сучасні тенденції розвитку мов. - 2017. - Вип. 16. - С. 217-225.

УДК 378.147.016: 811.111](043.2)

*Буровицька Ю. М.,*

викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **M-LEARNING TOOLS FOR TEACHING ENGLISH TO IT STUDENTS**

Mobile learning refers to the use of mobile devices like smartphones and tablets to support learning and education. In the general interpretation the concept of mobile learning is one of the forms of organizing the educational process, which is based on the use of various mobile devices, namely: mobile phones and smartphones, tablets, portable audio devices (mp3/mp4 players), etc. [2]. There are various educational tools that can be used in M-learning, some of which are educational apps (there are a wide range of educational apps available for mobile devices, covering different subjects;

they can be used to support self-directed learning, as well as to supplement classroom instruction), multimedia content (mobile devices are well-suited for delivering multimedia content like videos, animations, and interactive simulations; it can be used to engage learners and make complex concepts more accessible), virtual and augmented reality (mobile devices can also be used to deliver virtual and augmented reality experiences, which can provide immersive learning environments for learners. For example, learners can explore historical sites or conduct virtual experiments using augmented reality tools), gamification (game-based learning is becoming increasingly popular in education, and mobile devices are ideal platforms for delivering educational games; games can be used to reinforce learning, as well as to motivate and engage learners), collaborative tools (mobile devices can be used to facilitate collaborative learning, allowing learners to communicate and work together on projects using tools like chat apps, video conferencing, and shared document editors).

Educational platforms refer to M-learning systems that provide educational resources and tools to learners. These platforms can be used for different areas of knowledge. Here are some examples of popular educational platforms:

- Coursera is an online platform that offers courses and specializations from top universities and organizations around the world. Learners can enroll in courses on a wide range of subjects, including computer science, business, and social sciences.
- edX is a non-profit online platform that offers courses from leading universities like Harvard, MIT, and Berkeley. It offers courses on a variety of subjects, including humanities, engineering, and health sciences.
- Khan Academy is a non-profit educational organization that offers free online courses and resources for learners of all ages. It offers courses on subjects like math, science, and computer programming.
- Udacity is an online learning platform that offers courses and nanodegrees on tech-related subjects like data science, artificial intelligence, and cybersecurity.
- LinkedIn Learning is an online platform that offers courses and video tutorials on topics like leadership, marketing, and software development. It is often used by professionals looking to develop new skills or advance their careers.

These educational platforms offer learners a flexible and accessible way to access educational resources and tools. They can help learners to acquire new knowledge and skills, but in general they are used as additional tools for teaching different subjects for university students and they cannot substitute the whole course taught by a teacher.

As for teaching English, M-learning tools are widely used as well and especially for future IT specialists, whose work often involves collaborating with international teams and clients, and for them being able to communicate effectively in English is essential. Fortunately, there are many online educational tools available that can help IT specialists improve their English language skills. Some M-learning tools specifically tailored for teaching English to IT students involve:

- Language Learning Apps like Duolingo, Babbel, and Memrise which offer comprehensive courses in English language proficiency. These apps provide interactive lessons, vocabulary practice, and grammar exercises designed to improve reading, writing, listening, and speaking skills. They often incorporate gamification elements to keep learners engaged.

- English podcasts, such as “EnglishClass101” or “The English We Speak”, offer audio content covering a wide range of topics and language proficiency levels. IT students can listen to these podcasts during their commutes or free time to improve their listening comprehension and familiarize themselves with native English speech patterns.

- Online Language Exchange Platforms like Tandem, HelloTalk, and Speaky connect language learners with native English speakers who are learning their native language. IT students can practice their English speaking and listening skills by engaging in conversations through voice or video calls using these platforms.

- Online Language Learning Communities like italki and Lang-8 provide opportunities for IT students to connect with English tutors and native speakers for language practice and feedback. These platforms often offer one-on-one lessons or writing corrections to enhance students’ language proficiency.

- English News and Article Apps, such as BBC News, The New York Times, and Medium, provide IT students with access to authentic English content. Reading articles on current events or technology-related topics helps improve vocabulary, comprehension, and familiarity with specialized IT terminology.

- Video Conferencing Tools like Skype, Zoom, or Google Meet can be utilized for virtual English conversation classes or group discussions among IT students. These tools facilitate real-time communication and allow for collaborative learning experiences, role-playing, and language practice with peers.

We will look precisely at these video conferencing tools as they are most often used in distance learning these days by the lecturers of our university.

Google Meet [1] is a web conferencing platform developed by Google that allows for video and audio meetings, webinars, virtual classes and other online events. It can be used in educational institutions for distance learning. The teacher sends a link to the meeting to students or other participants. They can join the meeting by following the link or entering the meeting code. Also, a teacher can set the date, time and duration of the meeting, as well as give it a name. During a meeting, you can use various features of Google Meet, such as video and audio calls, chat, screen app, screen sharing, screen recording, etc. Google Meet allows teachers to show their screen, which can be useful for showing materials, exercises, presentations, videos or other additional resources for learning English. This platform has a built-in chat where teachers and students can communicate in writing during video conferences. This can be useful for interacting with students, asking questions, providing additional information, or resolving issues. Google Meet allows for video conferencing, letting teachers record English lessons that can be used for later viewing by students or as backups for their own use. Google Meet has a number of applications and integrations with other Google services, such as Google Docs, Google Slides, and Google Drive, that can be used to create and collaborate with teachers and students.

Zoom [5] is a popular tool for distance learning, especially in situations where teachers and students cannot meet in person. It allows to conduct video conferences, webinars, meetings and classes online. Zoom has various features such as video and audio calls, chat, screen sharing, slideshows, polls, use of virtual backgrounds and many more. You can use these features during the meeting depending on your purpose and needs, record the meeting on your computer or in the Zoom cloud, which is also quite a convenient feature, students can see each other in real time, which is currently quite important for their personal development. Another advantage of Zoom is that it is possible to organize the work of students in small groups. During such work, the teacher can monitor the work of individual groups of students, and they, in turn, do not interfere with the entire audience, working in small groups. This function is especially useful for English classes when students work in pairs.

Skype [4] is another popular tool for distance learning. The advantages of Skype are: the ability to conduct video calls with students where they can see the teacher and communicate in real time, the presence of the function of recording video calls, which can be useful for later viewing or for those students who could not join the call in real time. The difference between Skype and Zoom and Google Meet is the ability to create for each group of students their own chat, in which the teacher can upload educational

materials or write explanations, and after the meeting, these materials will be available to students in subsequent classes. After the session is over, the chat history is saved.

Moodle [3] is an open source learning management software that can be used for distance learning. A teacher can add content to each course, such as texts, documents, images, videos, etc. Content can be organized into sections or modules that help structure the learning material. It is possible to create tasks and tests for evaluating the educational achievements of students. You can set deadlines for assignments, adjust grades, and provide feedback to students. Moodle has built-in forums that can be used for communication between teachers and students. Forums can be open to all course users or restricted. The advantage of Moodle is the ability to create tasks of various types: multiple choice questions, matching tasks, essay writing, short answer, etc. When creating such tasks, a teacher can enter the correct answers, with the help of which the system will automatically check the tasks and post grades in the journal. This function is quite convenient for teachers and the evaluation is transparent for students.

During distance learning at our university, the Moodle3 platform is used, which contains all training courses in all areas of full-time and part-time education. Each teacher chooses additional means of mobile learning independently. The most common are Zoom, Skype and Google Meet.

M-learning tools are beneficial for language learning, but it is also important to combine them with structured lessons, regular practice, and feedback from qualified language instructors. Additionally, teachers should guide students in selecting appropriate resources and monitor their progress to ensure effective language development. By integrating these M-learning tools into English language instruction, IT students can improve their English proficiency, enhance their communication skills, and gain confidence in using English for professional purposes in the IT industry.

### **Список використаних джерел**

1. Google Meet web-site: <https://meet.google.com/>
2. Guo H. (2014). Analysing and Evaluating Current Mobile Applications for Learning English Speaking. Retrieved from: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/analysing\\_and\\_evaluating\\_current\\_mobile\\_applications\\_v2.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/analysing_and_evaluating_current_mobile_applications_v2.pdf). [in English].
3. Moodle web-site: <https://moodle.org/?lang=uk>
4. Skype web-site: <https://www.skype.com/uk/>
5. Zoom web-site: <https://zoom.us/>

**LITTLE RED RIDING HOOD OF EARTH IN THE THIRD ERA:  
INTERPRETATIONS OF THE CLASSIC FAIRY TALE IN THE  
NOVEL SCARLET BY MARISSA MEYER**

The classic fairy tale of Little Red Riding Hood is one of the most provocative and long-standing stories. Unfortunately, it is impossible to trace its roots, but folklorists suggest that it emerged in Africa or Asia. In addition to this, it is not known when the most debated elements appeared in the fairy tale. These include a red cap and a wolf (who acts as a werewolf, man-eater, or any other beast that corresponds to a particular geographical area in different versions), as well as a sexual context.

The literary history of Little Red Riding Hood began in 1697 with the publication of *Le Petit Chaperon Rouge* by Charles Perrault. It is a version of the fairy tale that most of us have been familiar with since childhood. It is suggested that Perrault removed the cruel and vulgar aspects of earlier versions of the tale. For example, he got rid of references to the act of cannibalism, because Little Red Riding Hood meets a werewolf who serves her food from the flesh of her grandmother in one of the earliest versions. It is worth mentioning that this decision is justified since Perrault wrote for the bourgeois audience of Versailles.

However, some literary experts claim that such an adaptation of the tale took away its essential meaning. One way or another, Perrault intended to share a moral lesson with young women “*who invite strange men into their rooms*” and show that these ladies “*deserve what they get.*” Furthermore, Perrault warns them against satisfying their sexual desire because “*a symbolic ritual and a strong young woman depicted in the original folk tale confused and irritated Perrault*” [5, c. 30; 4, c. 29].

After Perrault's tale was translated into many European languages, other writers used it as a template adding more and more brand-new elements. In 1800, Ludwig Tieck published *Leben und Tod des kleinen Rotkäppchen* (*The Life and Death of Little Red Riding Hood: A Tragedy*) and introduced the figure of a heroic hunter who saves her life.

Christian Schneller's version, published in 1867, is more crude and brutal. The wolf turns out to be a man-eater who replaces the doorknob with a woman's entrails and keeps her blood, teeth, and jaws in the kitchen cupboard.

In 1812, the Brothers Grimm recorded *Rotkäppchen* (*Little Red Riding Hood*), preserving the figure of the hunter and the rescue of Little Red Riding Hood. They also gave Little Red Riding Hood a chance to play a more active role throughout the story.

These days, it is not surprising that authors come up with innovative transformations of classical fairy tales due to their flexible nature. For example, Angela Carter exposed Perrault's sexism and glorified female sexuality [3, c. 155].

Moreover, a massive number of authors engaged in the young adult genre take advantage of the image of Red Riding Hood. In her novel *Red Wolf*, Rachel Vincent tells the story of Adele, a werewolf, who protects the inhabitants of her village from the dangers of the dark forest. Elana K. Arnold's story revolves around Bisou, who peacefully lives in Seattle with her grandmother but gets attacked by a wolf during the full moon. Such an impressive number of different retellings makes the study of transformations in the novel *Scarlet* a significant issue of modern literary studies.

The events of the second novel in the series take place in France. Marissa Mayer explains such a choice of the country by her desire to unfold the story in a place where some unusual events with wolves happened. For this reason, the main characters live in the southern part of France (the countryside, in particular), where the Beast of Gévaudan terrorized the civilians in the 18th century. For three years, the unknown creature killed more than a hundred people. As a consequence, the only thing that managed to kill the beast was a silver bullet.

The main character of the novel *Scarlet*, Scarlet Benoit, lives on a farm with her grandmother. The author describes her as a sincere and spontaneous girl who does something and only then thinks about the consequences of her actions. Additionally, Scarlet does not trust new acquaintances because she always needs time to trust a person.

When Scarlet's grandmother disappears, and the police refuse to continue searching for her, the main character decides to start her investigation. Thus, Mayer uses a feminist transformation of the image of Little Red Riding Hood, who is fully ready to take responsibility for the search for her grandmother. She does not need any help to save her grandmother, a military pilot who saved Cinder, the main character of the first novel, from her evil stepmother. Although some call Scarlet a "*tender morsel*" (and allude to the episode from the classic fairy tale when the wolf is watching Little Red Riding Hood, hiding in the shadows), the girl is not prey for the Wolf [1, c. 117].

She is lucky to meet a stranger who knows some details about her grandmother's kidnapping. His name is Wolf, and he is prone to violence and cruelty like a real animal. The real name of Wolf is Ze'ev Kesley, and he is a former operative of the Lunar Army. What is more, he is engaged in street fighting at the beginning of the novel. Mayer describes him as a strong and intimidating character. However, the Wolf often behaves quietly and modestly in the company of other people, showing some characteristics of an introvert. As a result, he begins to care for Scarlett and protect her in different dangerous situations, and the girl also starts falling for him.

In the Grimm's hey fairy tale, Little Red Riding Hood's first encounter with the wolf takes place in the forest. Her mother asks the girl to be polite, so decides to behave politely with the animal, too.

The girl listens to her mother's advice to be polite and behaves too politely with the Wolf. She even tells him which path he should take to get to her grandmother's house. It may seem that the girl has no self-preservation instinct like Scarlet. In one of the episodes, she begins to defend Linh Synder in front of other people who insist that this cyborg girl has caused complete chaos: "*Scarlet shoved Roland hard with both hands. He stumbled back into Émilie, who'd been trying to get in between them. Émilie screamed and fell back onto a table in her effort to keep Roland from crushing her. Roland regained his balance, looking like he couldn't decide if he wanted to smirk or snarl. "Better be careful, Scar, or you're going to end up just like the old—" Table legs screeched against the tile and then the fighter had one hand wrapped around Roland's neck, lifting him clear off the floor*" [2, c. 20]. The person who tries to protect Scarlet from the angry mob is Ze'ev Kesley.

The relationship between the Wolf and Little Red Riding Hood may seem boring to those who admire various retellings of this fairy tale. In this case, it is appropriate to mention the romantic horror film *Little Red Riding Hood* (2011). Its events take place in a small village that is terrorized by a werewolf. The main character Valerie is trying to understand who the werewolf is, and her suspicion falls on her beloved Peter, who works as a woodcutter. Therefore, it is possible to say that most retellings of the classic version of the fairy tale are similar.

It is worth paying attention to the Wolf's tattoo. Firstly, the boy tells Scarlett that everyone who was engaged in the same group of special operatives has the same tattoos. For this reason, he knows who kidnapped Scarlett's grandmother. Ze'ev also reveals that he is one of the bioengineered soldiers who formerly served Queen Levana.

When they go to Paris in search of Scarlett's grandmother, readers get another unusual transformation of the fairy tale. Even though Kesley used to



work for Queen Levana, he does not abandon the girl. When they arrive, one of the bioengineered soldiers disguised as Scarlet's grandmother is waiting for them. The girl understands it is just a trick, but she needs to tell him everything she knows about Princess Selena (Linh Cinder) because of threats and manipulations. Consequently, a soldier from Queen Levana's unit is the wolf supposed to eat Little Red Riding Hood and her grandmother. What is more, he imprisons Scarlet. He believes the girl has something to do with Linh Cinder since her grandmother helped rescue and hide Princess of Luna. Thanks to her, Linh Garan, Cinder's adoptive father, managed to turn the girl into a cyborg and turn Princess of Luna into a cyborg. Instead, he does his utmost to save Michelle Benoit from other soldiers.

Besides, Ze'ev takes on the role of the Huntsman who saves Little Red Riding Hood from danger. To give Scarlett a chance to meet her grandmother, he sneaks into her prison cell and kisses her, giving her a fake identity chip. Thanks to Kesley, she manages to meet her grandmother, who tells her that Cinder is Princess Selene, the rightful heir to the throne of Luna. She also tells Scarlet to find Cinder. When one of the soldiers named Ren bursts into the prison cell, Michelle sacrifices herself to save Scarlett: *"Ran howled and dropped her grandmother into a heap, then flung Scarlet off his back. She collapsed against the wall, but she barely felt the impact, her attention falling on her grandmother's limp, bandaged form. "Grand-mère!" Their gazes met and she could see, in an instant, that her grandmother would not be moving again. Her dry lips managed to stammer— "Ru..." But nothing followed. Her eyes lingered open, eerily empty"* [2, c. 289].

In conclusion, Marissa Mayer presents an unexpected transformation of the well-known tale of Little Red Riding Hood, which takes place thousands of years after our present. Using the ancient legend of the Beast of Gévaudan, she creates images of bioengineered soldiers who terrorize Luna and Earth. Furthermore, the author adds feminist motifs, making Red Riding Hood a strong female protagonist who is ready to fight for justice without any help. Marissa Mayer also plays around with the character of Ze'ev Kesley by crafting an opposite image from the classic version. She combines the images of the Wolf and the Hunter in it. Further material for research can be the next parts of the tetralogy with various transformed characters and episodes of such classic fairy-tale characters as Rapunzel and Snow White.

### **Список використаних джерел:**

1. Grimm Brothers. The Fairy Tales of the Brothers Grimm. Read Book LTD, 2013. 418 p.
2. Meyer, M. Scarlet. Feiwei & Friends, 2013. 464 p.
3. Poemer, M. Angela Carter and the Fairy Tale. Wayne State University Press, 2001. 269 p.
4. Zipes J. Fairy Tales and the Art of Subversion. Routledge, 2011. 288 p.
5. Zipes, J. When Dreams Came True. Classical Fairy Tales and Their Tradition. Routledge, 2007. 336 p.

УДК 37.012.85

***Войцьо І. М.,***

викладачка кафедри іноземної мови,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ**

Дистанційне навчання передбачає використання досить складного і недешевого технічного обладнання, іноді малодоступного для студентів, особливо у віддалених і сільських місцевостях (Галузяк В. М., 2018). При дискусії ця проблема розкривається детальніше: спірним є твердження про гірші умови проживання і доступності різних благ цивілізації для сільського і найвіддаленішого населення; якщо порівняти процентне співвідношення бідних і неспроможних навчатися людей в містах і селах, то ця цифра буде не на користь якраз місту, а не селу. Тобто тут проблема вирішуватиметься тільки тоді, коли країна матиме перспективи розвитку і можливість дати потрібну освіту всім, хто бажає. І знову ми повертаємося до необхідності виховувати професійні мобільні кадри в різних галузях народного господарства, а особливо в освіті. Розвиток країни забезпечить розвиток її громадян, розвиток громадянам дадуть освічені фахівці.

Індивідуалізація навчання при дистанційних умовах, необхідність використання більш креативних технологій змінили роль і місце викладача в освітніх процесах. Система синхронного управління навчальною аудиторією змінюється на асинхронне навчання. Щоб працювати в таких умовах потрібно оперативно набувати навичок професійної мобільності. Нова генерація педагогічних працівників має бути здатною розробляти дистанційні навчальні курси, ефективно організовува-

ти інформаційно-комунікаційний освітній простір, на високому рівні взаємодіяти на електронних платформах.

Таким чином, в основі організації якісного процесу дистанційного навчання провідну роль грає викладач з високим рівнем володіння інноваційними технологіями й методами навчання. Педагог має зосередити свою увагу перш за все на індивідуальній готовності до вивчення, підвищення та практичного відпрацювання можливих ресурсів дистанційного навчання і, за чіткого усвідомлення переваг нових інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечити результати якісної педагогічної взаємодії зі студентами. Однак, це не всі вимоги до викладача. Необхідними є також фахові знання, методична обізнаність, практичні навички, загальна пізнавальна активність тощо.

В умовах дистанційного навчання ефективність виконання викладачем своїх функцій залежить від сформованості професійно значущих якостей, які утворюють інформаційно-комунікативну, комунікативну та психолого-педагогічну компетентності. Викладач повинен володіти методикою проведення різних видів навчальних занять та контрольних заходів, бути обізнаним з критеріями і засобами контролю якості дистанційного навчання, на рівні користувача володіти програмним забезпеченням спеціального призначення для створення, збереження, накопичення та передачі веб-ресурсів, а також для забезпечення авторизованого доступу суб'єктів дистанційного навчання до цих веб-ресурсів, для організації навчального процесу та контролю за навчанням через інтернет та локальну мережу (Биков В. Ю., 2009).

Висока оцінка діяльності викладача виявляється у якісній організації дистанційного навчання з мінімальними витратами часу й максимальними результатами навчальних досягнень студентів.

Специфіка організації дистанційного навчання зумовлює переосмислення ролі викладача, який має бути наставником, дослідником, експертом, менеджером, консультантом та ін., тому неминуче потребує постійного інноваційного розвитку педагога. Постійне вдосконалення, необмежений розвиток творчості, інноваційності, майстерності викладачів у створенні нових електронних платформ, різноплановій побудові дистанційних навчальних процесів, розробленні дистанційних курсів піднімуть як статус самого педагога, так і освітньої галузі в цілому. Отже, вимоги дистанційної освіти стимулюють педагогів до професійного самовдосконалення, а викладачі, в свою чергу, практично реалізують через систему дистанційного навчання фундаментальні напрацювання вітчизняних та зарубіжних освітніх досягнень.

У процесі створення дистанційних навчальних курсів у викладачів можуть виникнути проблеми інформаційного, психологічного та педа-

гогічного плану. Для вирішення цих питань вітчизняні науковці пропонують створювати групи підтримки викладачів (Гончаренко С. І.: 2017), які відіграватимуть важливу роль у навчальному процесі, допомагаючи викладачам розвивати особистий або інтерактивний досвід навчання. Такі команди повинні знаходити способи виконання інституційної вимоги в забезпеченні ефективного безперервного навчання.

Отже, викладач завдяки своїй професійній майстерності зможе руйнувати міфи і упередження щодо дистанційного навчання, підвищувати якість освітнього процесу на основі наступних рекомендацій:

- викладач повинен орієнтуватися на студента;
- свій навчальний курс розробляти на мобільних пристроях;
- урізноманітнювати курси інфографікою, відео, тестами;
- спілкуватись зі студентами через живі чати;
- по можливості, створювати комфортні умови навчання для студентів і себе;
- продумувати дискусійні форуми для обговорення проблем, порівняння своїх ідей з ідеями інших студентів, для відповідей на запитання студентів.

### **Список використаних джерел**

1. Васильова Т. Тьюторство. Що це, як допомагає учням і чи можливе в Україні. Веб-сайт: Нова українська школа. Режим доступу: <https://nus.org.ua>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Гол. ред. Бусел В. Т. – Київ: ВТФ «Перун», 2009. – С. 1736.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – Київ: «Либідь», 2015. – С. 400.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. – Київ: ВЦ «Академія», 2016. – С. 256.
5. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. – Київ: «Атіка», 2009. – С. 684.

## **ОСНОВИ ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ**

Останнє десятиліття теорія політичного дискурсу стала об'єктом пильної уваги науковців. Політика здійснюється через мову, і, як наслідок, через політичний дискурс. Наразі спостерігається тенденція до глобалізації суспільства. Політичний дискурс виходить за рамки однієї мовної картини світу, тому і усним, і письмовим перекладачам важливо вивчати цей феномен, використовувати минулий досвід і вдосконалювати свої навички.

Для того щоб розібратися в такому феномені, як «політичний дискурс», перш за все, потрібно зрозуміти, що ж таке дискурс взагалі. Дискурс є і окремим вербальним продуктом мови, і контекстом, в якому він здійснюється. Дискурс – це текст, який має свого автора, націлений на реалізацію певних цілей в комунікативній ситуації, що відображає бачення світу певного соціуму.

Необхідно позначити властивості політичного дискурсу, що відрізняють його від інших видів дискурсу. А. А. Карамова відносить до найважливіших властивостей політичного дискурсу ідеологічність, оцінність, експресивність і маніпулятивність.

Відповідно до різних класифікацій, А. А. Карамова виділяє наступні види політичного дискурсу:

1. Групи, які виділяються за тематикою:

1.1. Дискурс, що має своїм предметом ідеологію (філософію ідеології): дискурс про консерватизм, лібералізм, соціалізм, анархізм, націоналізм, комунізм;

1.2. Дискурс, що має своїм предметом політичні системи: дискурс про демократію, авторитаризм, тоталітаризм, теократію;

1.3. Дискурс, що має своїм предметом сферу політичної діяльності: зовнішньополітичний дискурс, політико-економічний дискурс, політико-національний дискурс, політико-правовий дискурс, політико-силовий дискурс, політико-соціальний дискурс, політикокультурний дискурс, політико-освітній дискурс, політико-релігійний дискурс;

1.4. Дискурс, що має своїм предметом політичні процеси, події, дії: дискурс виборів, військовий дискурс, дискурс мітингів;

1.5. Дискурс, що має своїм предметом суб'єктів політики: дискурс про політичного діяча, про політичні інститути, про соціальні, етнічні, професійні, релігійні та інші групи;

2. Групи, які виділяються за жанровим критерієм:

2.1. За іллокуції жанру:

– інформативні: новини, інтерв'ю, політичні мемуари, прес-реліз, парламентські дебати, парламентські слухання, переговори;

– етикетні: інавгураційне звернення, послання зборам, новорічне привітання Президента;

– імперативні: указ Президента, гасло, політичні прислів'я;

– оціночні: політична реклама, опрацювання.

2.2. За формою передачі інформації жанру:

– письмові (аналітичні статті та ін.);

– усні (теледебати, парламентські слухання та ін.)

2.3. За зовнішньою формою жанру:

– монологічність (новорічне привітання Президента, інавгураційне послання і ін.);

– діалогічність (інтерв'ю та ін.).

2.4. За місцем жанру в польовій структурі політичного дискурсу:

– прототипні (парламентські дебати та ін.);

– маргінальні (памфлет і ін.).

2.5. Через передачі інформації жанру:

– неопосередковане ЗМІ (політичний мітинг, публічна мова);

– опосередковані ЗМІ: газетні (аналітична стаття); телевізійні (телеінтерв'ю); інтернет-жанри (блог і т.п.); радіо-жанри (радіоінтерв'ю).

2.6. За ступенем афористичності жанру:

– афористичні жанри (гасло і ін.).

3. Групи, які виділяються за характером суб'єкта:

3.1. Інституційний дискурс: дискурс політичного інституту (дискурс державної влади; дискурс політичних еліт; дискурс політичних партій, ідеологічних течій, напрямків, наприклад: дискурс опозиції, дискурс ідеологічних структур);

3.2. Індивідуальний (особистісний) дискурс: дискурс політичного діяча; громадянина як суб'єкта політичної комунікації.

4. Групи, які виділяються з тимчасового плану:

4.1. Радянський дискурс;

4.2. Перебудовний дискурс;

4.3. Постперебудовний (новітній) дискурс.

5. Групи, що виділяються по національно-культурному параметру:

5.1. Український політичний дискурс;

5.2. Американський політичний дискурс;

### 5.3. Німецький політичний дискурс і т.п.

Комунікативна сутність політичної мови визначається встановленням контакту між носіями влади або претендентами на місця у владних структурах і виборцями, здійсненням певним чином спрямованої адресного зв'язку між ними, використовуючи гранично доступну і адекватну сприйняттю знакову систему. Політична мова є свого роду провідником ідей, ретранслятором образів, символів, міфів. Вона виконує також інформаційну функцію, оскільки одне із завдань, що стоять перед нею – оповіщення, ознайомлення аудиторії з політичною акцією, кандидатом, партією, їх поглядами, пропозиціями, перевагами. Політична мова функціонує при наявності політичної конкуренції, виділяє власний об'єкт в контексті інших, тому можна говорити про соціально-орієнтовану, ідеологічну її функції [1].

Переклад в сфері політики відрізняється складністю, на перекладача покладається величезна відповідальність. Але, як вважають Христина Шафнер і Сюзан Баснет, незважаючи на важливу роль перекладу в сфері сучасної політичної комунікації, питань в цій галузі перекладознавства набагато більше, ніж відповідей [3].

Перекладач в політичній сфері повинен бути компетентний в політиці, розуміти суть дискусій. Як вважає А. В. Федоров, «основною передумовою правильного перекладу є знання предмета, про який йдеться» [4]. При перекладі політичних концептів завжди необхідно враховувати не тільки контекст, а й культурні особливості країн мови оригіналу і мови перекладу, а також знати їх історію, політичну обстановку, розбиратися в поглядах лідерів на конкретні ситуації. Як зазначає М. К. Рябцева, перекладачеві необхідно долати міжмовну асиметрію, «вкладати в текст і вичитувати з нього більше інформації, ніж в ньому явно виражене» [3]. Перекладач здійснює процес взаємодії двох культур і мов в просторі дискурсу. Виходячи з цього, переклад є міждискурсивною діяльністю. Перекладацьке мислення постійно оперує різними мовними і культурними категоріями, які відображають різні мовні картини світу і різні концептосфери [2]. Для адекватного перекладу необхідно аналізувати не просто лексичні.

Політичні тексти й мови містять в собі великий обсяг відсилань до історичних подій і реалій. І американські, і українські політики регулярно використовують ті прецедентні феномени, які представляють ціннісні орієнтири їх спільноти. Використання політиками прецедентних феноменів допомагає створювати з аудиторією «свою атмосферу закритості від чужинців», що є ефективним засобом зближення з публікою для взаємодії з нею [5].

Політичний дискурс США відрізняється високим вмістом сакральних алюзій. Для перекладача важливо бути готовим до таких ситуацій, бути високо ерудованим в даній області і володіти фоновими знаннями про країну і культуру, з мовою якої він працює. В цьому можуть допомогти англомовні словники цитат, наприклад, Oxford Dictionary of Quotations. Американський політичний дискурс експресивний і рясніє стилістичними засобами, метафоричними висловами. Це явище в меншій мірі притаманне українському політичному дискурсу, тому при перекладі на українську мову образність часто знижується.

Набір риторичних прийомів, які використовуються в американському та українському політичному дискурсі, однаковий, проте, зважаючи на особливості зазначених мов, ступінь поширення цих прийомів та їх експресивність значно відрізняється. Аналіз перекладу риторичних фігур, вжитих у промовах американських політиків, є доцільним та актуальним, адже адекватність при перекладі може бути досягнута різними шляхами.

Найпоширенішими риторичними прийомами в політичному дискурсі є інверсія, риторичні питання, повторення, методи контрасту і протиставлення. Емоційності та діалогічної форми промові надають риторичні запитання. Вони містять риторичне ствердження чи заперечення у формі питання і не передбачають відповіді. В ораторському дискурсі риторичні запитання виконують контактано-встановлюючу функцію, підвищують експресивність промов, а також емоційно формулюють проблему, загострюючи на ній увагу слухача.

Очевидно, що засоби масової інформації є і дзеркалом політики, і інструментом її впливу, виступаючи в якості посередника між владою і суспільством. Політичний лідер неминує стає однією з центральних медійних фігур, викликаючи пильний інтерес до себе не тільки в своїй країні, а й за кордоном. Його слова невіддільні від справ, вони цитуються і обговорюються, в кінцевому підсумку формуючи суспільно-політичний дискурс епохи.

Переклад в сфері політики відрізняється складністю, на перекладача покладається величезна відповідальність. Перекладач в політичній сфері повинен бути компетентний в політиці, розуміти суть дискусій. Політичні тексти рясніють культурно значущими лексичними одиницями, вони відображають загальні та специфічні особливості функціонування національних культур. Тому переклад лексичних одиниць політичного дискурсу становить особливу складність, перекладачеві необхідно не тільки виявляти культурно значимі компоненти промов політиків, а й максимально адаптувати їх для розуміння адресата, орієнтуючись на поле культури реципієнта. Культурно значущі лексичні



одиниці в політичному дискурсі тісно пов'язані з таким явищем, як прецедентність. В американському політичному дискурсі прецедентні феномени рідко піддаються трансформаціям, причому такі трансформації часто носять формальний характер, наприклад, зміни граматичної структури речення. В українському політичному дискурсі дуже поширені трансформації прецедентних текстів. Це допомагає зацікавити аудиторію, привернути увагу. При перекладі американського політичного дискурсу слід, передусім, звертати увагу на лінгвокультурологічні особливості американської риторики. Ігнорування соціокультурних особливостей може призвести до втрати ідеї, яку хотів виразити промовець. Також задля досягнення адекватності в перекладі необхідно звертатися до трансформацій, які можуть знадобитися при відтворенні функцій риторичних прийомів.

### **Список використаних джерел**

1. Кушніна, Ліда. «Мовна особистість перекладача в світлі концепції перекладацького простору». Укр. Перм. ун-ту. Вип. 6 (12), 2010, сс. 71-75.
2. Рябцева, Наталія. «Стереотипність і творчість в перекладі. Переклад. № 12, 2008, сс.11-28.
3. Федоров, Олексій. Основи загальної теорії перекладу. Переклад, 2002. Видавництво СПбГУ.
4. Schäffner C. Political Discourse, Media and Translation. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

УДК 821.111:7.038](73)(043.2)

*Гриженко Г. Ю.,*

ст. викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ НАПРЯМОК ПОСТМОДЕРНІЗМУ У РОМАНІ ДЕНА СІММОНСА «ТЕРОР»**

Не існує єдиного погляду на визначення теорії постмодернізму і кожен з теоретиків висуває свої ідеї, що часто суперечать одна іншій. Сімдесяти та вісімдесяти роки двадцятого століття ознаменували розвиток постмодерністських форм у літературі, поезії, живописі та архітектурі, так само як і розвиток теорії та практики постструктуралізму та деконструктивізму, які стали теоретичним підґрунтям для пост-

модерністського світогляду. У цьому дослідженні ми намагаємося стисло охарактеризувати головні ознаки постмодерну як домінуючого світогляду та способу світосприйняття другої половини ХХ століття, а також дати визначення найяскравішим ознакам постмодерністської естетики. Термін «постмодернізм» використовувався ще до появи самого явища постмодернізму у мистецтві, проте у дещо відмінному від сучасного значенні. У 30-х рр. Арнольд Тойнбі вводить термін «постмодерна епоха» для позначення періоду з кінця ХІХ століття. Закономірно, що постмодерн, як характерний для другої половини ХХ століття спосіб світобачення, проявляється у мистецтві, і зокрема у літературі. Специфічний спосіб світосприйняття породжує особливу, характерну для цього світосприйняття, естетику.

З цієї точки зору, постмодерністська література – це форма літератури, яка відзначається як стилістично, так і ідеологічно опорою на фрагментацію, парадокс, ненадійного оповідача, часто нереалістичні та відверто неможливі сюжети, а також на ігри, пародію, чорний гумор тощо. Авторі-постмодерністи схильні відкидати можливість однозначного потрактування своїх романів, оповідань та віршів і натомість висвітлюють та відзначають можливість численних смислів чи повної відсутності сенсу в межах одного літературного твору (що напряду пов'язано із концепцією смерті автора Р. Барта). Постмодерна література часто відкидає межі між «високими» та «нижкими» формами мистецтва та літератури зокрема, а також розмежування між різними жанрами та формами написання і розповіді (Бланшо, 188–193). Далі ми розберемо кілька прикладів стилістичних прийомів, які часто використовуються в постмодерністській літературі.

Найбільш уживаним прийомом, який пов'язаний із характерним для постмодерністського світогляду цитатним мисленням, є інтертекстуальність. Інтерес до інтертекстуальності пояснюється тим, що найголовнішою ознакою літератури постмодернізму була її гіперрецептивність – яскраво виражена схильність до рецепції будь-яких фактів з культурно-історичного дискурсу всього людства; передовсім і найактивніше – із творів світової літератури, різних елементів їхньої форми і/або змісту: сюжетів, мотивів, образів, концепцій, жанрів, сцен, цитат, міфів тощо.

Ден Сіммонс переосмислює реальні історичні події у душі естетики постмодернізму, по-своєму представляючи варіант історії загибелі експедиції. Замість хвороб та голоду, від яких, вірогідніше за все, померли всі учасники експедиції Франкліна, Д. Сіммонс вводить елементи магічного в сюжетну канву твору. Окрім природних небезпек, екіпаж переслідує та нападає на чудовисько, схоже на величезного

полярного ведмеда. Саме це чудовисько, вигадана істота, яка, на думку багатьох дослідників, цікавим чином перегукується з образом Мобі Діка з роману Г. Мелвіла (на що також вказує і епіграф, який автор добирає до свого твору), і стає в кінцевому результаті причиною загибелі експедиції за версією Д. Сіммонса.

Аналіз роману дозволяє зробити висновок про те, що письменник епохи постмодернізму звертається до історії і міфотворчості як основних засобів відображення реальності, а також з'єднує властиве даному літературному напрямку ігрове начало із началом дидактичним. Крім цього, письменник скрупульозно відтворює епоху вікторіанської Англії середини ХІХ століття, уважно вивчає всі головні дослідницькі праці, присвячені зникненню експедиції Дж. Франкліна, аналізує умови та особливості кораблебудування того часу, можливості для здійснення подібних експедицій, географічні знання епохи (зокрема, у той час передбачалося, що в льодах на Північному полюсі може ховатися велике Північне море, здатне полегшити корабельне сполучення між материками) і так далі.

Постмодернізм як світоглядна течія виникає в середині ХХ століття. З приходом постмодернізму у літературі та світі настала пора змін, у сприйнятті світу, баченні та філософії. У свою чергу, постмодернізм – це особливий варіант світосприйняття, який характеризується відмовою від чіткої ієрархічної структури та послідовності в осягненні світу, постулюючи натомість плюралізм, еkleктичність та розірваність світосприйняття. За лаконічним визначення Ж.-Ф. Ліотара, постмодернізм можна коротко охарактеризувати як недовіру до метанаративів. У свою чергу, постмодернізм має доволі складні стосунки із напрямом модернізму, з одного боку, продовжуючи певною мірою модерністські традиції, а з другого, заперечуючи та відкидаючи модерністське тяжіння до пошуків єдиного центру та домінуючої системи світосприйняття та світорозуміння.

Постмодерністський напрям спирається на теорію постструктуралізму, що в найзагальнішому плані являє собою вираження філософського релятивізму й скептицизму та характеризується епістемологічним сумнівом, і практику деконструктивізму, принцип якої зводиться до виявлень внутрішньої суперечливості тексту й пошуків залишкових значень та характеризується негативним пафосом по відношенню до будь-якого позитивного знання. Закономірно, що на рівні художнього тексту будь-яке світосприйняття проявляється у вигляді особливої естетики, і в цьому плані постмодернізм не є виключенням. Специфічна художня мова літератури постмодернізму виробила низку притаманних лише їй текстуральних ознак, які разом ми називаємо «постмо-

дерністською естетикою».

Вже ранніх етапах свого становлення соціологічний підхід до культури формувався як позитивна наука, що сприяє розкриттю сенсу реальних фактів реальності. Самі собою ці факти збираються, описуються і систематизуються через різні емпіричні і статистичні методи. Протягом останнього століття ці методи зазнавали дедалі більшого ускладнення та вдосконалення, перетворившись на професійну сферу для емпіричної соціології. В останні десятиліття на службу цієї соціології поставлено потужні комп'ютерні та інформаційні системи, що перетворили інформатику на одну з найбільш динамічних наук і галузей індустрії постіндустріального суспільства. Проте, самі собою ці процеси ще не означають «тріумфу факту» і відмирання теорії. Факти залишаються незначними, якщо вони не набувають значення, сформульованого, виходячи з деякої концепції, пов'язаної з іншими компонентами загальної соціальної теорії.

Аналіз роману Д. Сіммонса «Терор» показує, що текст належить до постмодерністського жанру, оскільки в книзі наявні численні елементи постмодерністської естетики, які автор використовує для творення особливого художнього світу, фрагментарного, еkleктичного та позбавленого єдиної точки опори. На сторінках роману автор вдається до використання численних алюзій, текстуальних ігор, нелінійної манери письма, фрагментарності та прийому пастишу. Д. Сіммонс також вдається до магічного реалізму, інтерес до якого зростає серед письменників-постмодерністів. Як і в інших соціальних науках, у соціальній культурології існує серйозна проблема співвідношення між розумінням емпіричної реальності та теоретичними конструкціями. Як відомо, реальні явища та процеси підпорядковуються закону причинності, тоді як теорія конструюється за принципами логічної несуперечності. Саме собою дослідження конкретних причин тих чи інших явищ ще дає нам загального розуміння цих явищ, оскільки стикає нас із величезним розмаїттям фактів і тенденцій.

#### **Список використаних джерел:**

1. Марія Зубрицька, редактор. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – ЛДУ імені Івана Франка. Львів: Літопис, 1996
2. Чарльз Вінквіст та Віктор Тейлор. Енциклопедія постмодернізму. Переклад Віктора Шовкуна. – Основи, 2003.
3. Ільїн Ілля. Постмодернізм від витоків до кінця століття: еволюція наукового міфу. – Інтрада, 1998.

*Денищич Т. А.,*  
канд. пед. наук, доцент кафедри української філології та  
міжкультурної комунікації  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ФРАЗЕОЛОГІЯ»**

В умовах національного піднесення українського суспільства є необхідність підвищення ефективності навчально-виховного процесу на уроках української мови, пошуку вагомих засобів педагогічного впливу на особистість учнів з метою збагачення їхнього мовлення українською фразеологією. Робота з фразеологізмами дозволяє розширити фразеологічний запас учнів, довести важливість правил гречної поведінки людей у суспільстві, ознайомити з нормами етикету в спілкуванні, з особливостями українського національного етикету, сприяє реалізації комунікативної та діяльнісної змістових ліній навчання української мови. Теорія фразеології досягла значних успіхів: розроблено низку критеріїв визначення фразеологічних одиниць, створено кілька класифікаційних схем їх розподілу, активно ведуться дослідження структурно-семантичних властивостей фразеологізмів та їх функціонування в мові художніх творів, розробляються теоретичні основи фразеології.

В основі методики навчання фразеології лежать здобутки теоретичного мовознавства, представлені працями С. Абакумова, М. Баранова, О. Бистрової, Ф. Буслаєва, І. Олійника, О. Потєбні, Л. Скрипника, І. Срезневського, К. Ушинського, П. Фортунатова, О. Шахматова, Г. Удовиченка та ін. Окремі аспекти формування культури мовлення учнів засобами фразеології завжди цікавили вчених, методистів, провідних учителів (Т. Гнаткович, Г. Гунява, Г. Винокур, Н. Дика, П. Дудик, Л. Кожуховська, І. Синиця, М. Лазарєв, О. Мазур, Л. Соловєць).

Попри значні досягнення в лінгводидактиці потреба в збагаченні мовлення учнів українською фразеологією визначила необхідність розробки ефективної системи роботи з фразеології на уроках української мови, що й зумовлює актуальність порушеної проблеми.

Мета роботи полягає в розробці ефективної системи роботи з фразеології на уроках української мови з метою вдосконалення культури мовлення учнів.

Українська фразеологія формувалася протягом століть, акумулюючи в собі життєвий досвід народу. У фразеологізмах найбільшою мірою виявляється національна специфіка мови, вони становлять найобразнішу частину її лексики. Проблема культури спілкування як важливого компонента розвитку і виховання особистості школяра не може бути вирішена без постійної уваги до фразеологічної роботи з огляду на ту важливу роль, яку відіграють стійкі сполучення слів у мовленнєвому етикеті спілкування, в оцінці ситуацій невербальної комунікації.

Засоби української фразеології впливають на формування культури мовлення учнів. Під поняттям «культура мовлення» ми, спираючись на визначення науковців, розуміємо «володіння нормами усної і писемної літературної мови (правила вимови, наголошування, граматики, слововживання тощо), а також уміння використовувати виразні мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання» [4, с. 19]. Висока культура мовлення означає досконале володіння літературною мовою у процесі спілкування та мовленнєву майстерність. Основними якісними комунікативними ознаками, їх ще називають критеріями, культури мовлення є: правильність, точність, логічність, змістовність, доречність, багатство, виразність, чистота.

В основі навчання рідної мови лежать загальнодидактичні підходи, закономірності, принципи, що зумовлюють доцільний вибір методів, прийомів і засобів навчання, забезпечують належний рівень формування фразеологічних умінь і навичок учнів.

Відомий лінгводидакт С. Омельчук об'єднав підходи до вивчення української мови у три тематичні групи: 1) за способом суб'єктивної організації навчальної діяльності – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особисто-діяльнісний; 2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний; 3) за характером добору лексико-граматичного матеріалу – професійно-спрямований, соціокультурний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний підходи [3, с. 262].

Для формування культури мовлення учнів засобами фразеології виділимо компетентнісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, особисто-діяльнісний, функційно-стилістичний підходи. Серед закономірностей важливими є такі: розуміння семантики мовних одиниць, оцінка виражальних можливостей рідної мови та розвиток мовного чуття, дару слова. Для дослідження окресленої проблеми

беремо до уваги загальнодидактичні, лінгводидактичні і специфічні (враховуємо при вивченні фразеології). Так, серед специфічних принципів враховуємо такі: увага до фразеологічного багатства мови; добір якісного фразеологічного матеріалу; формування чуття стилю, дару слова; розвитку естетичних почуттів, творчих здібностей; зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю; взаємозв'язок у вивченні всіх розділів шкільної програми; функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови; зв'язок вивчення мови з розвитком зв'язного мовлення; взаємозалежність усного і писемного мовлення; випереджаюче навчання усного мовлення.

Одночасно доцільно використовувати й методичні принципи, що зумовлено особливостями лексичних і фразеологічних явищ. Вони ґрунтуються на зіставленні слова і реалії, позначеної конкретним словом, – лексичного й граматичного значень слова, одиниць лексичної парадигми одна з одною, слів і фразеологізмів за сферами їх вживання, історії слова чи фразеології з історією.

Одним із найважливіших аспектів є визначення методів навчання. Одним із найважливіших методів перетворення набутих знань у відповідні уміння й навички є метод вправ. Практичні мовні вправи необхідні під час опрацювання будь-якої теми. Доповнюючи інші методи навчання та розширюючи свою багату методика, високоефективні за результатами, мовні вправи набувають статусу самостійного навчального методу. Традиційно окреслюють дві групи вправ: 1) власне фразеологічні (значення фразеологічної одиниці, її ознаки, будова; явища полісемії, синонімії, антонімії і т.д.). 2) комбіновані – фразеолого-стилістичні, фразеолого-граматичні та фразеолого-стилістичні (фразеологічні явища засвоюються на основі взаємозв'язку з виучуваною темою лексичного, граматичного чи іншого характеру) [1, с. 80].

Застосовування методу спостережень і аналізу мовних явищ сприяє активізації пізнавальної діяльності кожного учня при сприйманні та осмисленні нового теоретичного матеріалу. При цьому в процесі спостережень прищеплюються учням уміння знаходити суттєві ознаки, самостійно, в результаті пошуку сформулювати поняття, правило, висновок, обґрунтувати свої практичні дії. До цього методу належить звертатися у процесі вивчення системних зв'язків і відношень між фразеологізмами, при аналізі їх ролі, функцій та сфери застосування.

Бесіда – метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається, – найпоширеніша в навчанні. Її завдання полягає в тому, щоб, по-перше, за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань актуалізувати відомі учням знання, по-друге, досягти засвоєння ними

нових знань шляхом самостійних обмірковувань, узагальнень та інших розумових операцій.

Рівень зацікавленості до предмету можна підвищити шляхом використання інтерактивних технологій навчання, що сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок учнів та їхньої пізнавальної активності. Вони поділяються на: технології колективно-групового навчання, ситуативного навчання, опрацювання дискусійних питань [5, с. 305].

Той чи інший навчальний метод має свої складові частини – методичні прийоми. Характерною особливістю прийому є його частковість і здатність включатися в різні методи, а також сприяти удосконаленню методів навчання. Такі прийоми, як аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, абстрагування, класифікація, диференціація – належать до прийомів мисленнєвої діяльності і широко використовуються майже в усіх методах.

На сучасному етапі виділилися дві найефективніші групи прийомів роботи з фразеологізмами: прийоми семантизації фразеологічного матеріалу (порівняння, зіставлення, розгорнутий опис фразеологізму, добір синонімічних варіантів фразеологізмів, використання контекстного оточення, етимологізація фразеологізмів, робота з фразеологічними словниками та збірками прислів'їв і приказок) і прийоми формування умінь і навичок використання фразеологічного матеріалу у мовленні та мові: (групування за тематичними та семантичними ознаками, аналіз функціональних властивостей фразеологізмів у художніх творах, стилістичний експеримент, відтворення тексту з фразеологізмами, конструювання речень з фразеологічними одиницями, включення фразеологізмів у творчі роботи, редагування, визначення синтаксичних функцій фразеологізмів, що виступають у ролі певного члена речення чи речення в цілому [2, с. 35].

Одним із шляхів пізнання, як відомо, є прийом порівняння, що широко застосовується в школі, пронизуючи собою чимало видів робіт. Як методичний прийом порівняння використовується для семантичного аналізу фразеологізму, що здійснюється шляхом порівняння його значення з лексичним значенням слів омонімічного вільного словосполучення.

Ефективність семантизації незнайомих учням фразеологізмів також досягається використанням прийому зіставлення. До фразеологізму добирається звичайне слово-ідентифікатор, що при зіставленні дає змогу виділити фразеологізм (протиставити ті чи інші риси,



властивості, суттєві ознаки) і розкрити його специфіку та особливості вживання.

Оскільки сучасна гуманітарна освіта передбачає формування вміння бачити мовний факт у широкому контексті, більшість пошуково-дослідницьких завдань має бути побудовано саме на текстовому матеріалі, що забезпечить більш ефективне засвоєння мовних одиниць, наочно показуючи їх функціонування в мовному потоці, що має суттєве значення для розвитку мовлення.

На підвищення ефективності кожного з методів і прийомів навчання впливає продумане використання засобів навчання. Засобами навчання виступає наочність (таблиці (опорні, порівняльні, функціонально-змістові, демонстраційні, тематичні, синонімічних рядів фразеологізмів, протиставні), схеми, малюнки, тематичні словники) і технічні засоби навчання, які набули широкого поширення в умовах пандемії та воєнного стану.

#### **Список використаних джерел**

1. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. – Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с.

2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник / М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман, О. Горошкіна та ін. – Київ: Ленвіт, 2004. – 400 с.

3. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. Українська мова і література в школі. 2013. № 2. С. 2–7.

4. Хома Т. Поняття «мови», «мовлення» та «культури мовлення» у науково-лінгвістичній літературі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 20. С.173-175. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21CO M=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=Nvuuped\\_2011\\_20\\_68](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21CO M=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nvuuped_2011_20_68) (дата звернення 17.05.2023).

5. Ягупов В. Педагогіка: навч. посібник. – Київ: Либідь, 2002. – 560 с.

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ЙОГО РОБОТІ**

Адаптація вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору почалася ще задовго до викликів сучасності. Процес входження української освіти в європейський освітній простір асоціюють із Болонським процесом, головною метою якого є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення рівня європейської освіти і науки у загальносвітовому масштабі. Тому інтеграція вищої освіти в європейські та світові освітні програми і структури є важливим принципом розвитку освітньої політики України.

Нижче наведено чотири тренди у сфері вищої освіти, які були сформовані у 2022 році:

### **1. Навчання звідусіль**

Існує визнання того, що через перехід шкіл та університетів в усьому світі до онлайн-викладання, результати навчання – все одно не заспокійливі в усьому спектрі освіти. Тож замість того, щоб переходити до підходу «навчатися звідусіль» (забезпечуючи гнучкість), навчальні заклади повинні переходити до підходу «навчатися звідусіль» (забезпечуючи занурення).

### **2. Заміна лекцій на активне навчання**

Оскільки цифрова інформація є всюдисущою та безкоштовною, здається смішним платити тисячі доларів, щоб послухати, як хтось надає вам інформацію, яку ви можете знайти деінде за набагато нижчою ціною. Навчальні заклади повинні демонструвати ефективні результати навчання, і деякі починають використовувати методи навчання, які спираються на науку навчання.

**3. Навички викладання, які залишаються актуальними в мінливому світі**

Згідно з нещодавнім опитуванням, 96% керівників університетів вважають, що вони добре готують молодих людей до робочої сили. Менше половини (41%) студентів коледжів і лише 11% бізнес-лідерів поділяють таку думку. Університети продовжують зосереджуватися на навчанні конкретним навичкам із застосуванням новітніх технологій, навіть якщо ці навички та технології, які їх підтримують, неминуче

застаріють.

Проаналізувавши сучасні наукові джерела і провівши аналітичну роботу з даної тематики хочемо зазначити, що структура професійно-педагогічної мобільності містить ряд особистісних якостей [14]:

- адаптивність, яка дає здатність пристосовуватися до мінливих умов діяльності, готовність змінити своє життя і свою діяльність, а це є основа професійно-педагогічної гнучкості;

- активність, як прагнення до розширення сфери своєї діяльності, освоєння нових форм і видів, що виражається і в роботі над перетворенням себе, і в роботі над перетворенням навколишньої дійсності;

- відкритість це здатність до сприйняття змін, схильність до нового, швидке реагування у зв'язку з мінливими соціально-економічними ситуаціями, індивідуальними та груповими освітніми потребами, готовність долати зовнішні та внутрішні перешкоди у професійній роботі, а також розуміння і прийняття принципів не однієї соціальної спільноти, а різних;

- гнучкість не провокує до застарілих стереотипів або діаметрально протилежних освітньому новаторству, а синтезує їх в нове взаємно збагачувальне навчальне русло, дозволяє змінювати особисту поведінку відповідно до мети або адекватно реагувати на зміну ситуації;

- гуманність є умовою виживання людства в XXI столітті і виражається в людяності, доброзичливому відношенні людини до навколишнього світу, прагненні бачити в людині друга, розумінні цінності і неповторності кожної людини, що надзвичайно важливо для продуктивної діяльності викладача;

- комунікативність підвищує здатність і готовність встановлювати нові зв'язки і контакти з суб'єктами навчальної діяльності, ефективно взаємодіяти зі студентами, стимулювати їх для навчальної діяльності, формувати довірливі відносини; включає розвинену літературну усну і письмову мову, бажане знання іноземних мов; володіння ефективними прийомами і методами міжособистісного спілкування;

- компетентність включає знання основ педагогіки та психології; передбачає глибокі знання в навчально-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою; володіння сучасними методами, засобами, технологіями й організаційними формами як навчання та виховання, стійку систему духовних, культурних, моральних та інших цінностей в їх підкреслюю, національному і загальнонародському вимірі;

- конструктивний підхід веде до вирішення труднощів, нормалізації відносин, поліпшення складних ситуацій, що виникають під час

навчального процесу;

● креативність забезпечує творче ставлення до навчального середовища і власної освітньої діяльності, готовність до їх перетворення за рахунок особистої творчої уяви, фантазії, інтуїтивного мислення і образної професійної пам'яті.

Професійна мобільність – це один із видів соціальної мобільності, який визначається не лише здатністю особистості змінювати свою професію, місце і напрямок діяльності, але й умінням приймати самостійні і нестандартні рішення, спрямовані на підвищення рівня свого професіоналізму, а також здатністю швидко освоювати нове освітнє, професійне, соціальне і національне середовище.

Професійна мобільність викладача може формуватися за трьома напрямками:

1. освоєння нової сукупності знань в рамках своєї професії, поглиблення знань, розширення практичних умінь і навичок, що дасть змогу краще конкурувати на ринку праці;

2. поява інтегрованих професій (наприклад, соціальний педагог, що включає в себе компетенції таких видів діяльності, як соціальний працівник, соціолог, психолог, медичний працівник, дефектолог та ін., що дає йому право на базі однієї професії освоювати перераховані види професійних знань як нові професії);

3. освоєння професій, що мають загальнозживаний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист тощо).

До параметрів, за якими ведеться оцінка професійної компетентності викладачів, можна віднести:

● адекватність знань, запропонованих студентам, відповідність їх професійним потребам, ступінь практичної значущості цих знань;

● рівень володіння технологією викладання певного спеціального предмету;

● ступінь відповідності реально досягнутого результату професійного розвитку до поставлених цілей і завдань [13].

Розуміння нової науково-методичної технології як перспективної викладацької категорії полягає в тому, що це має бути професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, необхідними умовами якої мають стати добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток всіх учасників навчально-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти. Він може бути представлений як процес взаємодії суб'єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечуватимуть новий рівень розвитку освіти. Основною передумовою створення нової технології є необхідність

мотивації і залучення до цієї професійної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, які здійснюють обмін думками, досвідом, інформацією, забезпечують всебічне обговорення актуальних проблем та можливих підходів до їх вирішення.

Щоб глибше розкрити проблематику професійної мобільності викладача, потрібно детальніше розглянути явище самоосвіти, особливо за умов дистанційного навчання. Викладачу, який працює в дистанційному режимі, навчаючи інших і підвищуючи свою кваліфікацію, потрібно знати всі нюанси самоосвіти. А це, перш за все, вид вільної діяльності особистості, який характеризується вільним вибором, спрямованим на задоволення власних потреб у соціалізації, реалізації своїх здібностей, підвищенні освітнього, наукового та культурного рівнів, отримання задоволення від реалізації духовних потреб особистості. Ця діяльність управляється самою людиною.

Сьогоднішня реальність показує, що без наявності добре розвинутої професійної мобільності сучасний педагог не має перспективи професійного зростання. Результатом професійної мобільності стає ефективна трудова діяльність.

Реформування освіти пред'являє принципово нові вимоги до особистості викладача вищої школи. Основою цих вимог є всебічний розвиток особистості з обов'язковою мотиваційно-ціннісною настановою на швидке набуття професійної компетентності в педагогічній діяльності.

Уміння формувати необхідні компетенції для професійного зростання – запорука успіху викладача. Але допомога повинна бути і зі сторони різних інституцій, які займаються розробкою модулів навчальних планів на основі професійних компетентностей педагогічного працівника.

Перспективою подальших досліджень має бути пошук та створення науково-методичної системи підготовки майбутнього викладача вищої школи до постійного розвитку його професійних якостей, необхідних для формування професійної мобільності.

### **Список використаних джерел**

1. Васильова Т. Тьюторство. Що це, як допомагає учням і чи можливе в Україні. Веб-сайт: Нова українська школа.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Гол. ред. Бусел В. Т. – Київ: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – Київ: «Либідь», 2005. – 400 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. – Київ: ВЦ

“Академія”, 2006. – 256 с.

5. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. – Київ: «Атіка», 2009. – 684 с.

6. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти / Вища школа. 2002. № 6. с. 18-27.

7. Гапон Н., Дубняк М. Викладач очима студентів. Вісник Львівського ун-ту ім Івана Франка. 2009. Вип.25, ч. 1. с. 35-37.

УДК 378.315:811.111

*Диндаренко О. А.,*  
ст. викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **НОВІ ВИКЛИКИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

Іноземна мова у системі професійної освіти, зокрема у вищих закладах освіти, вже давно вийшла за рамки загальноосвітньої дисципліни. Сьогодні вона розглядається як одна зі складових професійної підготовки поряд зі спеціальними предметами. У сучасних умовах знання іноземної мови є засобом успішної професійної та наукової діяльності, а рівень володіння нею виступає одним з показників становлення професійної культури особистості. Новітня концепція викладання іноземних мов вимагає нової орієнтації цілей, принципів, змісту, методик, оцінювання набутих знань відповідно до визначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця типових завдань та вмінь їх застосування у практичній діяльності. Доцільною і методично виправданою є професійна, комунікативно-спрямована підготовка з іноземної мови, кінцева мета якої відповідає окресленим уявленням студентів-юристів про їх майбутню професійну діяльність (предметність діяльності), стимулює відповідними заходами потребу у вивченні іноземної мови (вмотивованість діяльності), призводить у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою (цілеспрямованість діяльності), а також сприяє актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентоспроможною та успішною людиною (усвідомленість діяльності).

Організація навчального процесу на інтегрованій основі та побудова інтегрованих моделей навчання професійно-орієнтованому спілкуванню тривалий час привертає увагу дослідників. Перспективність цього напрямку не потребує доказів, що підтверджує величезна кількість наукових праць, присвячених різним аспектам інтеграції (В. Н. Максимова, Н. С. Антонов, І. Д. Зверев, Г. Ф. Федорець, Г. Ю. Вишневська, Т. В. Кускунова, І. Л. Бім та ін.). Інтеграційний потенціал іноземної мови зазвичай розглядався виключно з позиції міжпредметних зв'язків, але наразі перевага надається визначенню специфіки інтегрованого навчання іноземній мові на тих чи інших етапах викладання. Поняттю інтеграції передувало поняття «міжпредметні зв'язки». Найвичерпніше психолого-педагогічне обґрунтування дидактичного значення міжпредметних зв'язків пропонує К. Д. Ушинський. На його думку, міжпредметні зв'язки мають світоглядну цінність та сприяють формуванню чітких і цілісних уявлень про реальний оточуючий світ. Міжпредметні зв'язки він виводить із трьох різних асоціативних зв'язків, що відображають об'єктивні взаємозв'язки предметів та явищ [5]. Згідно з визначенням Т. Б. Вепревої, інтеграція – це природний взаємозв'язок наук, навчальних дисциплін, розділів і тем різних предметів на основі провідної ідеї та провідних положень, що супроводжуються глибоким, послідовним, багатограним розкриттям процесів і явищ, які вивчаються [2]. Інтегроване навчання орієнтоване на подолання недоліків традиційної предметної системи, зближення і взаємозалежність дисциплін. Саме тому, як слушно писав І. Г. Песталоцці, необхідно «поєднати в нашій свідомості схожі та споріднені предмети, аби внести більшу ясність у наші уявлення, і, після повного їх з'ясування, підвищити до чітких понять» [4]. Як справедливо відзначає М. С. Багарядцева, своєрідність іноземної професійно-орієнтованої мови полягає у наявності міжпредметного підґрунтя для інтеграції (іноземна мова + спеціальні дисципліни), але згодом, завдяки органічному переплетінню мовного та професійного аспектів, відбувається трансформація у внутрішньопредметну інтегровану дисципліну [1]. Таке перетворення сприяє ефективнішому формуванню міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. В процесі інтегрованого навчання професійно-орієнтованої іноземної мови на немовних факультетах важливо дотримуватись адекватних педагогічних умов, сукупність яких призводить до гармонійного синтезу лінгвістичного та професійного компонентів. Методологічний елемент пов'язаний з оволодінням студентами раціональними дидактичними прийомами, виробленням здатності

самостійно інтерпретувати аутентичні тексти. Сформованість умінь та навичок, отриманих в ході інтегрованого навчання, визначається здатністю розуміти весь обсяг значень іншомовних термінів, зіставляти поняття з українськими еквівалентами. Згідно з влучним спостереженням Н. П. Хомякової, ідея підготовки фахівців з розвиненою іншомовною міжкультурною комунікативною компетентністю – однієї з визначальних складових загальної професійної компетентності – дає підстави говорити про появу нового поняття, що корелює з поняттям вторинної мовної особистості для випускників мовних ВНЗів – вторинної комунікативної професійної особистості [6]. Актуальність формування такої особистості за умов глобалізації очевидна. Кількість компонентів інтегрованого курсу дослідники визначають по-різному. Оптимальним видається підхід О. Н. Щукіна [6], згідно з яким інтегрований курс включає такі складові: мовний матеріал, мовленнєві вміння та навички, знання мовних засобів та правил їх вживання, навчальні та компенсаційні вміння, культура країни мови, що вивчається, сфери, теми, ситуації спілкування, аутентичні тексти. Іншомовні аутентичні тексти, завдяки яким полегшується засвоєння професійної термінології, використовуються для реалізації змістового аспекту інтеграційних процесів. Натомість діяльнісний аспект інтеграції виявляється в оволодінні іноземною професійно-орієнтованою мовою з метою вирішення конкретних професійних завдань. Окрім принципу новизни, іншим провідним дидактичним принципом вважається принцип наочності, запропонований Я. А. Коменським у XVII столітті.

Доречність використання принципу наочності при викладанні англійської мови на юридичних факультетах не викликає сумнівів попри те, що специфіка дисципліни впливає на організацію навчального процесу. В професійно спрямованому спілкуванні юристів до таких засобів наочності відносяться таблиці й схеми, що складають основу для порівняння й зіставлення процесів та явищ. Доведено, що ці засоби розвивають уміння, які визначаються психологами як провідні для рецепції та репродукції. Звичка працювати з таблицями та схемами як допоміжним засобом інтегрованого навчання англійській професійно орієнтованій мові паралельно виробляє вміння користуватись графічною наочністю при читанні юридичної літератури українською мовою та шукати значущу правову інформацію. До найпопулярніших схем відносять розгалужені багаторівневі схеми-класифікації, в яких зручно систематизувати розділи права та інші юридичні нюанси. Якщо в аутентичних текстах відсутні засоби графічної наочності, є сенс створювати їх у



дидактичних цілях. Організація навчального матеріалу відповідно до цілей та умов інтегрованого навчання є запорукою формування лексичних умінь і навичок, необхідних для оволодіння іншомовною професійно орієнтованою лексикою та її вільного використання в ситуаціях міжкультурного спілкування. Як засвідчують більшість досліджень, вагомим фактором оптимізації інтегрованого навчання виступає модульний принцип, який включає спеціально відібрані вправи та завдання для засвоєння професійно-орієнтованої лексики. О. О. Вербицький вводить поняття «діяльнісний модуль» як одиниці, що здійснює перехід від професійної діяльності до навчальної. За його теорією, модуль – це не просто сукупність знань, умінь та навичок, а певна системна властивість фахівця, яка дає йому змогу успішно реалізовувати професійні завдання [3]. Для інтегрованого навчання професійно-орієнтованій іноземній мові студентів неможливо переоцінити цінність модульного підходу полягає у інтенсифікації самостійної роботи, врахуванні індивідуальних особливостей студентів, можливості обирати певний набір модулів та порядок їх засвоєння залежно від рівня сформованості лексичних умінь та навичок. Тематичні модулі зручно ділити на блоки, які складаються з іншомовного лексичного матеріалу та відповідних вправ. Зокрема, модулі інтегрованого курсу для студентів-юристів містять аутентичні тексти юридичної спрямованості і комплекс вправ. Окрім цього, до кожного модулю прикріплено словник нових термінів та вправи для повторення й закріплення вивченого матеріалу. Всі відібрані вправи та завдання базуються на принципах доступності, новизни, інтерактивності, мотивації, поступового зростання складності, врахування індивідуальних особливостей студентів, сформованості їх професійного англомовного тезаурусу, комунікативних здібностей та творчого потенціалу. Як демонструють результати анкетування, студенти юридичних спеціальностей мають недостатній рівень сформованості умінь сприймати приховані смисли іншої культури, розпізнавати слова-реалії та культуроспецифічні конотації у зв'язку зі слабкою підготовкою до професійно спрямованого спілкування в полікультурному просторі. Усунення цих недоліків стає одним із пріоритетних завдань інтегрованого навчання англійській професійно-орієнтованій мові шляхом підсилення ролі лінгвокраїнознавчої складової, що передбачає зіставлення не лише мовного, а й національно-культурного вимірів.

Англомовні матеріали, від яких відштовхується інтегроване навчання, мають викликати зацікавленість студентів доступом до актуальної професійної та культуроспецифічної інформації з царини

права. Рекомендовано узгоджувати роботу викладачів обох дисциплін задля координації навчального процесу. В ідеалі матеріали інтегрованого курсу можуть бути придатними як для підготовки до занять з англійської мови, так і з юридичних спеціальностей. Формування лексичних навичок і вмінь в інтегрованому курсі відбувається за умови взаємопов'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання та письма. Зазначені цілі підпорядковані основній меті – формуванню англомовної професійно спрямованої лексичної компетентності як ключової складової в структурі загальної міжкультурної комунікативної компетентності. Лінгводидактична модель, що спирається на інтегрований курс англійської професійно орієнтованої мови, дає змогу визначити рівні практичного використання отриманих знань під час професійної комунікації спеціалістів з різних лінгвоправових сфер. Одним із головних методичних прийомів інтегрованого навчання англійській професійно-орієнтованій мові є безпосереднє спілкування двох та більше студентів-юристів англійською мовою в процесі передачі професійної та культуроспецифічної інформації, обміну знаннями та спільної творчої діяльності на кшталт рольових ігор. Моделювання комунікативних ситуацій з професійним ухилом, відтворення англомовного середовища дидактичними засобами позитивно позначається на активізації сприйняття та засвоєння матеріалу, що дає студентам потужний стимул розвиватись в цьому напрямку й позбавляє страху перед реальним професійним спілкуванням. Варто підкреслити, що інтегрований курс «Англійська мова, Право, Лінгвокраїнознавство» (АМПЛ), розроблений на блочно-модульній основі, можна розглядати як попередній етап підготовки до міжнародного іспиту на знання юридичної англійської мови – ILEC (The International Legal English Certificate). Наявність сертифікату ILEC виступає гарантією володіння англійською професійно орієнтованою мовою, знання специфіки національно-правових систем англомовних держав та готовності до ефективної міжкультурної комунікації з професійних питань.

### **Список використаних джерел**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2013. – 273 с.
2. Baker, Thomas E. Effective Police Leadership. – NY: Looseleaf Law Publications, 2015. – 277 p.

3. Николаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах: підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2013. – 328 с.

4. Educa-Publications [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://online-educa.com/publications>

5. Крючков Г. Болонський процес – як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Крючков. — К.: Педагогічна преса, 2014.

6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. — К., 2012.

УДК 378.09.12-047.22 - 051

*Меркулова М. В.,*

ст. викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Сучасні тенденції мовної освіти в Україні зумовлені процесом об'єднання Європи, його розповсюдженням на схід, що супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, та необхідністю розробки єдиних критеріїв і стандартів у масштабах всього континенту. Мовна освіта в Україні реформується з урахуванням основних досягнень європейських країн у цій галузі. Ідеї мовної політики Ради Європи знаходять все ширшу реалізацію в Україні: збільшується кількість мов, що вивчаються; зростає кількість осіб, які володіють принаймні однією іноземною мовою; у середніх навчальних закладах започатковано вивчення кількох іноземних мов; кардинально змінюється ставлення до вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю.

Дослідженню проблеми навчання професійної англійської мови (далі – ESP) присвячені наукові роботи вітчизняних учених та методистів: Р. О. Гришковой (міжпредметна координація в навчанні фахових дисциплін та ESP), О. О. Заболотської (зміст, принципи та методи навчання англійської мови у ВНЗ), С. П. Кожушко (навчання ESP майбутніх економістів), Н. В. Саєнко (ESP для студентів технічних спеціальностей), О. Б. Тарнопольського (ділова англійська мова) та ін. Водночас у працях цих дослідників не завжди просліджується чітке розмежування у вивченні іноземної мови студентами різних нефілологіч-

них спеціальностей. Однак, практика роботи на різних факультетах свідчить, що існують суттєві розбіжності у навчанні професійної англійської мови не тільки між технічними та гуманітарними спеціальностями, але й між окремими гуманітарними напрямками підготовки студентів. Тому темою нашого дослідження обрано навчання професійної англійської мови студентів гуманітарних нефілологічних спеціальностей.

Концептуальною основою навчання професійної англійської мови студентів гуманітарних нефілологічних спеціальностей стали такі наукові положення:

а) формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців передбачає обов'язкове врахування специфіки майбутньої професійної діяльності;

б) діяльність викладачів має ґрунтуватися на врахуванні особистості кожного студента, розвитку його здібностей (організаційні, перцептивні, аналітичні, комунікативні), формуванні світогляду, сприянні в оволодінні комплексом соціальних ролей, розвитку пізнавальної мотивації, виявленні самостійності в розв'язанні складних завдань, формуванні якостей та вмінь, необхідних у майбутній професійній діяльності;

в) успішна професійна діяльність вимагає володіння іншомовною професійною комунікативною компетенцією, яка передбачає не тільки обсяг знань за фахом, але й здатність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного професійно орієнтованого середовища [1, 49].

Навчання ESP студентів гуманітарних нефілологічних спеціальностей потребує особливої уваги, оскільки представники кожної окремої спеціальності мають свої, притаманні тільки їм, особливості. Тому в навчанні ESP необхідно враховувати психологічні, педагогічні та організаційно-технологічні засади організації навчального процесу на різних факультетах. Крім того, слід зважати на той факт, що студенти – майбутні політологи, екологи, правознавці, економісти тощо – вступили до університету, щоб вивчати фахові дисципліни та набути професійної компетенції з певної спеціальності. І хоча певний відсоток студентів-нефілологів розуміє, що англійська – це мова бізнесу і міжнародного спілкування, вони не завжди готові докладати зусиль для оволодіння іноземною мовою. Цю дисципліну мало «прослухати», її треба вчити, виконуючи велику кількість вправ, тренуючись у читанні, вправляючись у говоріння, сприйнятті мови на слух, написанні листів, заповненні документів, анкет тощо. Викладач має враховувати профе-

сійні інтереси своїх студентів і спиратись на їхні фахові знання в процесі навчання ESP.

Професійно орієнтоване читання є першим складником іншомовної компетенції фахівців будь-якої галузі. Як зазначають Н. В. Саєнко, О. Б. Тарнопольський [4], читання текстів фахового спрямування розширює можливості ефективного цільового опанування нормативного корпусу професійної інформації й ситуативно прогнозованого специфічного ділового спілкування, сприяючи збагаченню загального й професійно орієнтованого термінологічного вокабуляра як основи плідної інтерактивної мовленнєвої діяльності студентів, а також моделюванню на заняттях тематично прогнозованих ситуацій, характерних для реальної діяльності спеціалістів певного профілю.

На думку О. О. Заболотської, професійне читання відіграє виключну роль у житті та діяльності фахівця. Читання іноземною мовою є для нього засобом задоволення як комунікативних, так і пізнавальних потреб, оскільки дозволяє користуватися всіма засобами інформації – журналом, патентом, монографією, а з широким використанням інтернет-мережі – якісне володіння читанням іноземною мовою стає пріоритетним [2, с.51].

Другою складовою змісту навчання професійної іноземної мови мають стати інтегровані професійні знання, реалізовані в практичних навичках комунікативної поведінки, змодельованої в процесі вивчення іноземної мови [3].

Селекція навчальних текстів має сприяти стимулюванню інтересу студентів до навчальної діяльності в професійному плані та до вивчення іноземної мови. На думку Р. Ю. Мартинової, відібрані тексти повинні бути цікаві з професійної точки зору, в них мають порушуватись питання, пов'язані з фаховим навчальним матеріалом, вони мають відбивати прагматичні інтереси студентів з огляду на їх майбутню професійну діяльність та бути соціально вмотивованими [5].

Оскільки ідеї європейської інтеграції передбачають знайомство не тільки з культурою англomовної Великої Британії, але й інших європейських країн, на заняттях слід звертати увагу студентів на той факт, що кожен народ має свою культуру, власні традиції, стиль життя, манеру спілкування, систему цінностей тощо. На прикладі вивчення англійської мови необхідно формувати загальну іншомовну компетенцію студентів, використовуючи для цього нові педагогічні підходи та освітні технології.

### Список використаних джерел

1. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. – Навч. посібник. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. – 220 с.
2. Заболотська О. О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ. - Херсон: Айлант, 2010. – 288 с.
3. Тарнопольський О. Б., Скляренко Н. К. Стандарти комунікативної поведінки у США: Навч. посібник. - Київ: Видавничий центр КДЛУ, 2000. -175 с.
4. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія. - К.: Вища шк., 2004. – 454 с.

УДК 37. 211.24

*Остафійчук О. Д.,*  
викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### TEACHING GRAMMAR COMMUNICATIVELY

Language learning is a complex process that involves not only the study of words and grammar but also the development of communicative skills that enable effective communication with others. In the past, teachers focused more on the study of grammar, overlooking the communicative aspects of language. However, with the advent of the communicative approach to language learning, it became apparent that communicative skills could be developed through the study of grammar.

The importance of focusing on meaning over form is stated, and you can find guidance on how teachers can provide meaningful input and encourage communication in their classrooms. The communicative approach to language learning is based on the idea that language should be learned through communication and the use of language in practical situations. This means that the study of grammar should focus on how to use grammatical rules in a communicative situation, rather than just memorizing the rules themselves.

Communicative language teaching (CLT) emphasizes the use of language for communication purposes rather than just the memorization of rules and structures. In this approach, teaching grammar communicatively involves incorporating grammar instruction within the context of

communicative language activities, such as discussions, role-plays, and other interactive tasks. The approach has been influenced by various scholars and educators, including Michael Halliday, Stephen Krashen, Tracy D. Terrell, Scott Thornbury, Penny Ur, and Diane Larsen-Freeman.

Different scholars have different opinions on teaching grammar communicatively. Diane Larsen-Freeman states that grammar is not a straightjacket, it “affords speakers of a particular language a great deal of flexibility in the ways they can express propositional, or notional, meaning and how they present themselves in the world.” [1, p. 104] Diane Larsen-Freeman believes that grammar instruction should be integrated into meaningful communication activities that focus on meaning rather than form, and that grammar should be taught implicitly through exposure to examples rather than through explicit instruction. Scott Thornbury suggests that grammar should be taught in a way that helps students use it to achieve their communicative goals, rather than simply memorizing rules. He states that “learning through experience, is seen as the 'natural' route to learning.” [4, p. 49]

Nunan claims that inductive teaching is beneficial as “you present the learners with samples of language and, through a process of guided discovery, get them to work out the principle or rule for themselves.” [2, p. 158] It helps to raise awareness of what they are doing and why they need to learn grammar.

Michael Swan has argued that while meaning-focused activities are important, explicit instruction and practice of grammar rules is also necessary for learners to develop accurate language use. Rod Ellis has proposed a “usage-based” approach to teaching grammar communicatively. He argues that learners will acquire grammar more effectively through implicit learning from exposure to input, rather than through explicit instruction or form-focused activities. Penny Ur states that teachers are the ones to make a difference in learners’ ability to “make the ‘leap’ from form-focussed accuracy work to fluent, but acceptable, production, by providing a ‘bridge’: a variety of practice activities that familiarize them with the structures in context, giving practice both in form and communicative meaning.” [5, p. 83]

Current scholars generally support the teaching of grammar communicatively, which emphasizes the use of grammar in meaningful contexts rather than rote memorization of rules because “This linguistic structure enables students to give form to their ideas, intentions and concepts.” [3, p. 174]

Here are some of their views:

1. Grammar is a tool for communication. Grammar is a means to communicate effectively. Students need to learn how to use grammar in real-life situations, such as in conversations, writing, or presentations.

2. Contextualization is essential. Grammar should be taught in context to make it relevant and meaningful to students, providing opportunities for students to use grammar in role-plays, discussions, or simulations.

3. Attention to form and function. Grammar should be taught in a way that emphasizes both form and function. Students need to learn the rules of grammar, but they also need to understand how to use grammar to achieve communicative goals.

4. Error correction should be used sparingly. Error correction should not be the main focus of grammar instruction. Instead, students should be encouraged to take risks and use grammar in meaningful ways.

5. Teaching grammar should be interactive. Grammar instruction should be interactive and student-centered. Students should be actively engaged in the learning process through group work, pair work, or individual tasks. This allows them to practice using grammar in a supportive and collaborative environment.

Therefore, scholars support the teaching of grammar communicatively as an effective way to develop students' language proficiency and communicative competence.

While there is a lot of debate in the field of language teaching about the best approaches to teaching grammar, some scholars have argued that communicative approaches to grammar instruction may not be as effective as more traditional methods.

One argument against teaching grammar communicatively is that it can be difficult to ensure that students are actually learning the grammar points they need to know. In a communicative classroom, the focus is often on using language in context and on communication, rather than on isolated grammar points. While this can be an effective way to help students develop their overall proficiency in the language, some argue that it may not be the best way to ensure that students have a solid understanding of key grammatical structures.

Another concern some scholars have is that communicative approaches to grammar instruction may not be suitable for all learners. Students who are highly analytical and who enjoy learning about language structure may benefit more from a more explicit, rule-based approach to grammar instruction.

Despite these concerns, it is worth noting that many scholars and practitioners in the field of language teaching do advocate for a



communicative approach. This approach can help students develop their ability to use language in context and to communicate effectively, which are key goals of language learning. Ultimately, the best approach to teaching grammar may depend on the needs and learning styles of individual students, as well as the goals of the language program or course.

#### **Список використаних джерел**

1. Larsen-Freeman, D. (2014). The grammar of choice. School for International Training, Brattleboro, Vermont. <https://teach-grammar.com/wp-content/uploads/2012/07/The-Grammar-of-Choice.pdf> , 26.02.23
2. Nunan, D. (2003). Practical English language teaching. McGraw-Hill, 353 p.
3. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, 270 p.
4. Thornbury, S. (1999). How to teach grammar. Pearson Education Limited, 182 p.
5. Ur, P. (2009). A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge University Press, 376 p.

УДК 378.147

*Постикіна Є. Г.*,  
ст. викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

#### **REVIEW OF MODERN TUTORIALS OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

The modern pedagogical technologies applied in educational process, have to solve a number of problems connected with education reforming. Preparation being trained in such conditions has to pass to qualitatively new level meeting modern requirements which can be reached at the expense of an intensification of educational process, an optimum combination of traditional and innovative forms, methods and tutorials.

Many methodical innovations are connected today with application of interactive technologies of training. Therefore, introduction and active application of interactive technologies is one of the perspective directions of improvement of the organization of educational process.

Emergence of interactive tutorials provides such new types of educational activity, as registration, collecting, accumulation, storage, processing about studied objects, the phenomena, processes, transfer enough large volumes of information presented in a various form, management of display on the screen with models of various objects, the phenomena of processes, and the main feature existence of “interactive dialogue” to immediate feedback between being trained and a tutorial.

Today only separate components of interactive tutorials are applied, and there are few complete researches works in which problems of use of interactive tutorials would be considered in a complex, as a unit. Lack of researches in the field of technical features (program and hardware) interactive tutorials, the analysis of existing pedagogical and methodical development in this area has the extremely negative impact on introduction and active use of interactive technologies at all steps of domestic education.

Complex use of opportunities of modern tutorials promotes dynamism, an intensification of process of training, its novelty, a bigger individualization and differentiation, variability of educational activity and, in particular, purposeful integration of different types of activity that allows to organize interaction of all subjects of training in a new way.

Now it is possible to say with confidence that interactive tutorials are that area in which the technology and a technique of training develop as though synchronously. The technique of training conducts to emergence of more perfect interactive tutorials, in turn; development of interactive technologies stimulates development of more perfect technique of training.

Now there is a dual understanding of interactivity, as to the characteristic of interaction and communication of subjects of process of training, and didactic property of tutorials. Under interactivity, understand possibility of the user actively to interact with a data carrier, the term “interactive dialogue” here is more often used. I.V.Robert defines interactive dialogue as interaction of the user with the program system, being characterized (unlike dialogue, assuming an exchange of text teams, inquiries, answers, invitations) realization of more developed interactive terminal facilities (for example, opportunity to ask questions in an involuntary form with “keyword” use, in shape with a limited character set), is thus provided possibility of a choice of versions of the maintenance of a training material, an operating mode. The interactive mode of interaction of the user with the COMPUTER is characteristic that each his inquiry causes reciprocal action of the program and, on the contrary, the remark of the last demands reaction of the user.

Interactive tutorials – program, hardware-software and technical means and the devices functioning on the basis of microprocessor and computer

facilities providing training in dialogue interaction of the user with the computer.

Emergence of interactive tutorials provides such new types of educational activity, as registration, collecting, accumulation, storage, processing about studied objects, the phenomena, processes, transfer enough large volumes of information presented in a various form, management of display on the screen with models of various objects, the phenomena of processes. Dialogue is carried out not only with being trained, but also with a tutorial functioning on the basis of information and communication technologies.

Conditionally interactive the tutorial can be divided into two components: interactive educational set and interactive equipment.

The interactive educational set represents an educational and methodical complex: interactive textbook, directory, and exercise machine, book of problems, laboratory practical work and means of presentation. The structure of the interactive equipment includes interactive boards, tablets, and plasma panels, mobile save - devices, projectors, testing systems, and small means of information technologies. Distinctive feature of interactive tutorials is the interrelation of interactive educational sets with the interactive equipment. Efficiency of interactive sets considerably depends on what equipment they will be presented, and most often the educational set can't be opened without the interactive equipment.

#### **Список використаних джерел**

1. Robert I.V. Teoriya and technique of informatization of education (psikhologopedagogical and technological aspects). – М. 2021. – 234 p.
2. Robert I.V. Poles V.A. Osnovnye The directions of scientific researches in the field of informatization of professional education. - М: «Education and Informatics», 2021. – 68 p

## **PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

Language is one of the most important means of communication and a tool for overcoming language barriers between people of different nationalities. Today, foreign language proficiency is one of the most important conditions for a person's adaptation in the modern world, and therefore learning foreign languages is an urgent issue that requires detailed consideration.

Today, an integral part of the foreign language assimilation process is actively taking place in the following developmental components: social (cultural, traditional and microsocial environment), psychological (individual), psychosocial (interpersonal communication), mental (mental functions and language characteristics of students – perception, understanding and reproduction) and anatomical components [1].

In today's environment, the issue of learning a foreign language, especially English, is becoming increasingly relevant. This language is an international language, the main means of intercultural and interlingual communication, a means of building a global identity, and is the most studied foreign language in the world. In this context, it is not surprising that schools, colleges, and universities teach foreign languages as separate, established disciplines, and it has been repeatedly noted that many people learn a foreign language, but few actually speak it.

It should be noted that teaching foreign languages is a matter of pedagogy (methodology) and linguistics, as well as psychology and psycholinguistics. Recently, more and more attention has been paid to the study of the psychological concept of foreign language learning, which is mainly developed through various types of learning activities.

In modern psychology and pedagogy, the study of the psychological specifics of foreign languages as an academic discipline finds its expression. The specifics of the reality of mastering a foreign language are highlighted:

- correlation with the native language;
- directionality of the acquisition path;
- low density of communication;

- inclusion of the foreign language part in the subject communicative activity;

- fragmentation of learning and the process of dividing foreign language learning into different types of language activities, which forms bilingual awareness.

The success of students in learning a foreign language largely depends on the ability to predict and diagnose possible language barriers.

Psycholinguists agree that language barriers most often prevent students from successfully mastering a foreign language, which is why they distinguish two main types of language barriers: external and internal barriers. External barriers are objective obstacles that people face regardless of their will. For example, when they cannot choose a learning method that meets their goals or cannot find the right teacher. Internal barriers are subjective, arising from within the person. They can be related to certain physical problems (e.g., hearing loss), age, or general memory deterioration in a person at a certain age.

The first and foremost obstacle to overcome when starting to learn a foreign language is to overcome the initial fear of the first attempts to start, which will generally prevent further barriers to language learning.

It is known that learning cannot be successful without knowledge in the field of psychology and pedagogy, because there are key aspects that foreign language teachers should take into account when working with students:

- any activity of a person begins with his or her individual motivation;
- the learning material should not be too easy, students should not lose the desire to overcome their own barriers to learning;

- new knowledge should have an emotional color (involvement in the process);

- it is necessary to rely on the general erudition of students, background knowledge, interlingual and intercultural relations, to teach an analytical approach to learning new things [3, 168].

Motivation is a dominant factor in language learning. An important motivational factor for foreign language learners is the labor market demand for specialists with knowledge of a foreign language. Following this principle, teachers often use simulated communication situations that reflect real life. In such a language situation, students can relate to a certain role or person, put themselves in that person's shoes in a specific situation, which will enrich their life experience, help them gain certain professional practical skills and develop their communication skills and abstract thinking. It should be noted that constant practice of language learning is

the key to success. Even experts in foreign languages admit that they may feel a little insecure if they have not practiced for months, like athletes.

In general, the principles of the cognitive-communicative model of learning are widely used in modern foreign language teaching methods. The implementation of the communicative method plays a crucial role in the process of learning a foreign language, and communication means not only oral communication but also the process of written communication, the essence of which is the exchange of information. The author of the communication method is R. Langs, who characterized the key features of this method:

- approach involves maximizing the use of the language being learned in the group;
- focus on active learning models, including pair and group work;
- preference for the oral type of work;
- the use of programmed speeches;
- emphasis on modern spoken language;
- the secondary role of grammar [1].

In communicative learning of a foreign language, the object of learning is not only specific knowledge, skills and abilities, but also communicative abilities so that a person can communicate effectively in situations of a foreign language environment. The European Commission interprets it as a continuum of several components or competencies [2, 138]. Communication skills are not without their drawbacks, mainly that they can only be realized through sufficient language practice.

In addition to language development, professional reading and processing of professional texts is extremely important for students of non-linguistic higher education institutions. It is difficult to imagine the future of a modern specialist without a good professional reading of an information and professional product. Readers of authentic, professionally oriented texts need developed reading skills, i.e. practical mastery of this type of speech activity for professional benefit. The linguistic communicative model of developing reading skills is based on:

- authenticity (using authentic material in the learning process);
- contextual conditioning (using language in the general social and cultural context);
- intensive use of students' basic knowledge (forming predictable skills on the basis of textual content created in their minds before they encounter the material to be studied);
- overcoming the cognitive gap (creating differences in the amount of information that the teacher hides between the students and the teacher);
- the ability to read and write.

In many cases, a person's ability to learn a foreign language is related not only to his or her personal interests, but also to the interests of a group or society. Other differences in characteristics that students should consider when learning a foreign language are as follows:

- students themselves make higher demands on the quality and results of education;
- students realize that they are independent, self-reliant individuals with important life experience, including educational experience;
- in the process of mastering a foreign language, it is really difficult for students to return to their previous role - the role of a student, in accordance with the new conditions [3, 164].

That is why the main psychological characteristics of foreign language learners are as follows [4, 38]:

1) they will learn only what they think they need, and their learning will be effective when they have a strong intrinsic motivation to master certain knowledge – today, maintaining and stimulating motivation depends more on the university lecture;

2) to meet the immediate needs of the audience in applying the knowledge, skills and abilities that have been acquired, imitation (modeling) of the situation is used – this greatly accelerates the use of the language in practice;

3) students often study and work, so the main obstacle to practical interaction is that students who work often do not have enough time to attend classes, while if a person needs a foreign language for professional development, it is easier for a person to find time to learn it;

4) learning largely depends on previous experience – students' perception of knowledge is correlated, so knowledge should be related to the accumulated life experience, if new knowledge does not coincide with what the student already knows, he or she subconsciously adjusts to reject such knowledge;

5) it is important to be able to discard the past unsuccessful learning experience and start all over again; one of the blocking factors in the process of learning a foreign language is fear, so it is important to create an informal atmosphere in the classroom during interaction;

6) most students are critical of their own ability to learn something, so, according to psychologists and lectures, it is necessary to guide rather than evaluate, for example, tasks that are often practiced without a single correct solution, and the main purpose of such exercises is to develop language skills based on the audience's personal experience;

7) several teaching methods should be used in the course of training.

Successful learning of a foreign language requires motivation to learn, love for the subject, use of techniques in practice, a vivid impression of all teaching materials, a cognitive-communicative model of learning, emotional coloring, understanding of interlingual transfer, communication with like-minded people, etc. It should be noted that the scientific psychological and pedagogical methodology gives the teacher new roles, making him or her the organizer of students' communicative, cognitive and creative activities, making students active subjects of cognition and self-development. In this regard, the importance of the psychological component in the educational process in general cannot be underestimated. Learning a foreign language as an academic discipline is very specific, which is related to all sciences and all branches of human knowledge, because without language there is no knowledge. That is why language learning has a great impact on personal, intellectual and cultural development, which once again emphasizes the important role of psychology and pedagogy in this process. Further research should pay more attention to the methodology of intensive foreign language learning as a means of communication and cognition, the feasibility of which depends on the need to improve the effectiveness of learning in the context of scientific, technological and information progress.

#### **Список використаних джерел**

1. Бочарова С.П. Психологія та пам'ять. Теорія та практика для навчання та роботи. Харків: Гуманітарний центр, 2019. 384 с.
2. Галицька М. Ніщо не цінується так дорого, як ввічливість. Іноземні мови в навчальних закладах/ за ред. А.В. Мицула. № 3. Київ, 2019. С. 134–140.
3. Зернецький П. Хто я? Який я? Антрополопчні, психолопчні та мовленнєві типи особистості. Київ, 2020. С. 164–172.
4. Lipkowska M. The Role of Visuality in Organizing the Class. IATEFL. № 20. Київ, 2021. С. 33–36.



## **ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У результаті безперервного та динамічного розвитку інформаційних технологій, навчальні мобільні застосунки змінюються, удосконалюються та модернізуються. Цей процес зумовлений наділенням мобільних пристроїв новими технічними можливостями, які підходять для впровадження нових методик вивчення мови через мобільні програми, застосунки та подкасти.

Застосування інтернет-технологій в освітньому процесі започаткувало нову форму навчання – електронне навчання (E-learning), яке стало найбільш популярним в галузі вищої освіти. Саме E-learning стало основою для дистанційного навчання, яке в Україні почали активно впроваджувати у період пандемії COVID-19, а також з початком військового стану. Сьогодні ця форма навчання активно розвивається, використовуючи різноманітні спеціальні програмні інструменти, платформи, внутрішньо-університетські системи тощо.

Однією з активних форм дистанційного навчання є мобільне навчання (M-learning), яке користується попитом у сучасної молоді. Мобільне навчання поширюється завдяки розвитку технології мобільного зв'язку, що базується на застосуванні інтернету, і дуже зручне для використання, особливо в умовах військового стану, коли багато студентів були змушені шукати прихисток у інших областях нашої країни або навіть за кордоном, а мобільний телефон та підключення до інтернету стало єдиним способом комунікації та засобом навчання. Завдяки мобільним технологіям студенти можуть навчатися онлайн, використовуючи не тільки застосунки Zoom та Google Meet, але й університетську платформу Moodle 3.9. Крім цього, у позааудиторний час студенти можуть використовувати мобільні застосунки, які пропонують контент для покращення лексичних навичок, вправи у читанні та аудіюванні, в тому числі і для студентів нефілологічних спеціальностей.

Цілісна концепція мобільного навчання, запропонована Д. Кіганом у 2001 р., дістала розвиток у роботах Ф. Манг'яваччі, Р. Мейсона, Л. Родіна, М. Рончетті, А. Трифонові та Д. Хойла (2002–2003 рр.). У 2001 р. Єврокомісія започаткувала проект MOBIlearn під керівництвом

М. Шарплеса, який сформулював основну ідею проекту – «що навчальне, те – мобільне» [6, с. 21-47] та визначив умови ефективності мобільного навчання. У 2002 році в Канаді було створено Консорціум мобільного навчання (The m-Learning Consortium), а в Австралії – державний стандарт з мобільного навчання. У дисертації Фенг-Хуан Ю Янга було запропоновано архітектуру розподіленої системи мобільного навчання. У 2004 р. корпорацією Intel було розпочато проект «Навчання завжди та всюди», метою якого є надання кожному з учнів персонального доступу до мобільних комп'ютерних пристроїв та забезпечення безпроводного зв'язку у школах.

За 20 років мобільні технології та доступ до мережі інтернет зміцнив позиції мобільного навчання, але особливу увагу ці технології отримали під час пандемії у 2019 році.

За останнє десятиліття мобільні пристрої (телефони, кишенькові комп'ютери) стали більш доступними, ніж стаціонарні комп'ютери, оскільки мають набагато нижчі ціни і дешевший доступ до інтернету. Впровадження планшетів дозволяє використовувати мобільний доступ в інтернет з такою ж функціональністю, як і стаціонарні комп'ютери.

Запровадження мобільного навчання є необхідним для студентів нефілологічних спеціальностей, адже воно має унікальні властивості, що сприяють не тільки опануванню знань, а й розвитку особистості.

По-перше, за умов мобільного навчання відбувається одночасна взаємодія як з одним студентом, так і з групою (якщо інтернет-зв'язок має гарну якість, то комунікація є швидкою та надійною). По-друге, освітній контент можна змінювати відповідно до мобільних пристроїв та місцезнаходження студентів. По-третє, у студентів та викладачів є можливість запису та зберігання окремих матеріалів (текстів, аудіовання, тестів, листів, відео) у будь-який час та в будь-якому місці. Крім того, навчальний контент та додаткові матеріали з теми можна отримати не лише на занятті, але й з джерел, які знаходяться у вільному доступі в інтернеті. Так стираються кордони між соціумом та навчальним закладом завдяки можливості застосування мобільних пристроїв у навчанні.

Дослідник М. Кірні запропонував наступні способи реалізації мобільного навчання:

- технологічно-орієнтоване (інновації, запровадження яких у навчальний процес дає технічні переваги та педагогічні можливості);
- електронне навчання з використанням невеликих за розміром портативних пристроїв (перенесення функцій електронного навчання з персональних комп'ютерів на смартфони та планшети);

- змішане навчання (традиційні технології поєднуються з технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання задля покращення теоретичного та практичного засвоєння знань);
- неформальне мобільне навчання (використання мобільних застосунків, навчальних платформ);
- мобільні тренінги (підвищення рівня підготовленості працівників за допомогою спеціальних матеріалів, що розповсюджуються через мобільні пристрої) [4].

Педагогічне дослідження мобільного навчання як самостійного інструменту є відносно новим явищем. Так, дослідник Т. Георгієв, провів опитування серед молоді, яка вступає до університету, та виявив, що переважна більшість студентів широко використовують мобільні технології для зв'язку та доступу до навчальних матеріалів та ресурсів. Це дослідження також виявило, що інтеграція нових інструментів у існуючу освітню сферу відкриває нові можливості для навчання.

Подкасти також вважаються формою аудіювання, їх досить часто використовуються у вивченні іноземної мови як самостійно, так і в комплексі з розробленими дидактичними завданнями. Це досить новий вид роботи з аудіотекстом. Уперше він був впроваджений у навчання іноземних мов у коледжі Асако Джокагун у Японії. Студентам було запропоновано айподи із завантаженими на них аудіофайлами для вивчення англійської мови. Як правило, подкасти мають певну тематику та періодичність видання.

В Оксфордському словнику англійської мови подкаст визначається як цифровий запис радіопередачі або іншої програми, доступної в Інтернеті для скачування на персональний аудіоплеєр [5].

Дослідник С. Теплицький визначає подкаст як програму (музику або розмову), що є доступною в цифровому форматі для автоматичного завантаження через інтернет, тобто це цифровий аудіофайл з інтернету, який можна відтворити на мобільному пристрої чи комп'ютері [3].

У своєму дослідженні спираємося на визначення П. Сисоєва, який розуміє подкаст як вид соціального сервісу інтернету нового покоління Web 2.0, що дозволяє користувачам інтернету прослуховувати, переглядати, створювати та розповсюджувати аудіо- та відео передачі у всесвітній мережі [2].

О. Глушатова виділяє чотирнадцять основних жанрів подкастів (аудіоблоги, музика, техніка, комеді-подкаст, couplecasts (про особисте життя авторів), аудіокниги, освітні подкасти, sci-fi (наукова фантастика), інтерв'ю, новини, політика, радіоспектаклі та радіо-шоу, спорт, ігри) [2].

Науковець Коренецька І. дослідила ефективність використання подкастів під час навчання аудіювання студентів на заняттях з іноземної мови. В експериментальній роботі вона використовувала подкасти, представлені на сайтах Learn English from British Council, 6 minutes English from BBC learning English, Don't speak, Luke's English podcast, додаток podcasts для IOS на такі теми, як Arts, Business, Education, Government, Health, News. У результаті пробного навчання студенти покращили ступінь сформованості аудитивних навичок на 12-13%, тому дослідниця запропонувала їм наступне завдання – створити власний подкаст на задані теми. Матеріали подкастів готувалися у мікрогрупах та потім обговорювалися онлайн. У результаті дослідницею було зроблено висновок, що подкасти стають більш ефективними, коли використовуються як засіб удосконалення навичок аудіювання та говоріння [1].

Аналіз низки досліджень науковців Бикова В., Буровицької Ю., Ванга С., Вях І., Глушатової О., Гуревича Р., Занга Дж., Золотарьової І., Павліщевої Я., Смілянець О. дозволяє визначити дидактичний потенціал подкастів, що ґрунтується на технічних особливостях даної інтернет-технології.

1. Автентичність. Подкасти значно урізноманітнюють заняття з іноземної мови, оскільки це оригінальний матеріал, записаний носієм мови і призначений для прослуховування. Деякі подкасти супроводжуються рекомендаціями та завданнями до пропонованого фрагменту.

2. Актуальність. Кожен користувач не тільки обирає тему, яка його цікавить, а й може створити власний архів з актуальними аудіо- та відеоматеріалами з інтернету з інформацією про події у різних сферах життя.

3. Медіаграмотність базового рівня. Робота з подкастами вимагає лише вміння завантажити той чи інший подкаст у форматі MP3.

4. Автономність користувача. Це одна з головних переваг інтернету в цілому та подкастів зокрема, адже вона дозволяє студенту обрати рівень та завдання до теми, яку він / вона хочуть прослухати.

5. Багатоканальне сприйняття. Подкасти дають студентові можливість задіяти на занятті різні органи сприйняття, тому що пропонують навчальні матеріали, що включають звуковий ряд, фото або відео, а також субтитри.

6. Доступність. Подкасти є в постійному доступі, їх можна використовувати як онлайн, так і офлайн. Можливість обирати зручний час навчання, комфортне місце навчання, індивідуальний рівень володіння

мовою та особливості сприйняття інформації робить процес формування аудитивних навичок захоплюючим та посилюючим.

7. Багатофункціональність. Використання подкастів сприяє не тільки вдосконаленню навичок сприйняття на слух, але й навичок усного та писемного мовлення.

8. Продуктивність. Під час роботи з подкастами використовують два варіанти роботи: репродуктивний (студенти працюють із запропонованими подкастами та виконують завдання до них) та продуктивний (студенти навчаються самостійно створювати подкаст).

9. Інтерактивність. Концепції Web 2.0 дозволяють сприймати інформацію на слух, читати її або переглядати, а також активно взаємодіяти з іншими користувачами в мережі.

Використання подкастів відбувається на двох рівнях. Коли студенти прослуховують подкаст і виконують завдання на розуміння почутого, складені викладачем або розміщені на сайті, – це рецептивний рівень. Така робота з подкастом не відрізняється від традиційної форми організації формування навичок аудіювання і включає три етапи: до прослуховування, під час нього та після прослуховування. Другий рівень – продуктивний (креативний) – це коли студенти самостійно створюють та розміщують свій «авторський» подкаст у мережі інтернет. Такий вид роботи зі студентами нефілологічних спеціальностей потребує ретельної підготовки цього проекту не лише з боку студентів, але й з боку викладача.

### **Список використаних джерел**

1. Лубіна Є. Мобільне навчання у дидактиці вищої школи. Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 61–66.

2. Стрикун О. С. Навчання іноземній мові шляхом використання мультимедійних технологій. Педагогічні науки. Сучасні методи викладання. URL: [http://www.rusnauka.com/14.NTP\\_2007/Pedagogica/21872.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14.NTP_2007/Pedagogica/21872.doc.htm) (дата звернення: 10.03.2023).

3. Теплицький І. О. Модель мобільного навчання в середній та вищій школі. Комп'ютерне моделювання в освіті : матеріали III всеукр. наук.-метод. семінару, м. Кривий Ріг, 24 квіт. 2008 р. Кривий Ріг, 2008. С. 45–46.

4. Kearney M., Schuck S., Burden K., Aubusson P. Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology Journal*. 2012. Vol. 20 (1). URL: [www.researchgate.net/publication/307649557\\_](http://www.researchgate.net/publication/307649557_)

Viewing\_mobile\_learning\_from\_a\_pedagogical\_perspective (дата звернення: 01.05.2023).

5. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/podcast> (дата звернення: 09.01.2023).

6. Sharples M., Taylor J., Vavoula G. A Theory of Learning for the Mobile Age : The Sage Handbook of E-learning Research / R. Andrews, C. Haythornthwaite (eds.). London : Sage, 2007. P. 21–47.

УДК 81'272'37:[82-1:78.083]"196"

*Шмуля Л. В.,*

викладачка кафедри іноземних мов,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **МОВНА КАРТИНА СВІТУ РОК-ПОЕЗІЇ ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ: ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ**

Відбиваючи в процесі своєї діяльності прояви культури, об'єктивний світ, людина фіксує в слові результати свого пізнання. Сукупність цих знань, відображених у мовній формі, в лінгвістиці отримала назву мовної картини світу.

Початки тези про мовну картину світу належать В. Гумбольту. Його погляди сприйняли і розвинули Л. Вайсгербер, Е. Сепір, Б. Уорф. В останні роки картина світу стала однією з найбільш актуальних тем у сучасній науковій думці. Різними аспектами вивчення картини світу займалися такі дослідники, як М. А. Дмитрієва, О. А. Корнилов, В. А. Маслова, З. Д. Попова, В. Н. Постовалова, В. Н. Телія, Т. В. Цив'ян, Є. А. Щербань.

У результаті взаємодії людини зі світом утворюються її уявлення про світ, формується певна модель світу, яка у філософсько-лінгвістичній літературі називається картиною світу. Картина світу – одне з фундаментальних понять, що описує людське буття.

Картина світу – це певна система уявлень про навколишню дійсність. Цей термін був уперше застосований відомим австрійським філософом Людвігом Вітгенштейном у його відомому «Логіко-філософському трактаті» (1921). На його думку, світ навколо нас – це сукупність фактів, а не речей, і визначається він виключно фактами. Людська свідомість створює для себе образи фактів, які являють со-

бою певну модель дійсності. Ця модель, або картина фактів, відтворює структуру дійсності в цілому або структуру її окремих компонентів [1].

У науковій літературі картина світу тлумачиться як цілісний глобальний образ світу, який є результатом всієї духовної активності людини, що є основою світобачення людини, репрезентує істотні властивості світу в розумінні її носіїв, це суб'єктивний образ об'єктивної реальності.

Картину світу можна виділити, описати та реконструювати в будь-яку соціопсихічну одиницю – від нації чи етносу до певної соціальної чи професійної групи або окремої особистості. У той самий час існує й універсальна картина світу, властива всьому людству, хоча вона є надто абстрактною.

Є. А. Щербань описує такі різновиди картин світу, як наївна, наукова, культурна, релігійна, реальна, ілюзорна та мовна.

Початки тези про мовну картину світу належать В. Гумбольту, який стверджував, що «в кожній природній мові є характерний тільки для неї огляд світу. Всяка мова, позначаючи окремі предмети, насправді творить: вона формує для народу, який є її носієм, картину світу [2]». Погляди В. Гумбольта сприйняли і розвинули неогумбольдтіанці (Л. Вайсгербер, Е. Сепір, Б. Уорф). Саме Л. Вайсгербер увів поняття «мовна картина світу» до наукової термінологічної системи [3, с. 57].

В. А. Маслова зазначає, що мовна картина світу – це загальнокультурне надбання нації, вона є структурованою, багаторівневою. Саме мовна картина світу зумовлює комунікативну поведінку, розуміння зовнішнього світу та внутрішнього світу людини. [4, с. 65].

Мовна картина світу – це образ світу, що створюється лінгвістичними засобами, а саме: номінативними засобами мови; граматичними засобами мови; функціональними засобами мови; образними засобами мови; фоносемантикою мови; дискурсивними засобами [4, с. 19].

Отже, мовна картина світу – це сукупність зафіксованих у мовних одиницях уявлень народу про дійсність на певному етапі розвитку народу, уявлення про дійсність, що відображена в значеннях мовних знаків – мовне членування світу, мовне упорядкування предметів і явищ, закладена в системних значеннях слів інформація про світ. Кожна національна спільнота, засвоюючи знання про світ, відбиває його через призму рідної мови, тобто створює свою мовну картину світу. Мовна картина світу може бути не лише національною, індивідуальною, але й певний напрям, наприклад у музиці, може створювати свою мовну картину світу. У статті автор досліджуватиме картину світу, відображену в рок-поезії початку ХХІ століття.

Для здійснення лексико-семантичного аналізу були відібрані тексти пісень з матеріалу періоду початку XXI століття різних англійських гуртів, а саме Coldplay, Green Day, Linkin Park, The Muse, Radiohead, The White Stripes.

У результаті аналізу ключових слів у текстах пісень відповідних гуртів було виявлено, що найбільш часто вживаною є лексика, яку можна об'єднати в лексико-семантичне поле «почуття». Це поле представлено лексикою, що має як позитивні, так і негативні конотації. Серед позитивних виражено почуття кохання. Отже, почнемо з прямої номінації, а саме зі слів *love* (N,V).

Саме в пісні «Turn Up The Sun» гурту Oasis ми вперше бачимо заклик любити один одного «So if you see me and I look right through/You should not take it/As a reflection on you/Come on, turn up the sun/*Love one another/Love one another*». У рядках пісні «You Don't Know What Love Is» гурту The White Stripes «*You don't know what love is/You do as you told/Just as a child at ten might act/But you are far too old/You are not hopeless or helpless/And I hate to sound cold/But you don't know what love is/You just keep on repeating/All those empty I love "you's"*» кохання змальовується з негативного боку. Герой пісні дорікає коханій людині у несправжності почуття. Ми вже настільки звикли говорити один одному про кохання, що з часом втрачається справжність почуття і слова стають пустими. У тексті пісні «Conquest» того самого гурту кохання знову набуває негативного відтінку, оскільки порівнюється не лише зі спортивними змаганнями, де завжди один виграв, а інший, на жаль, програв, а й з полюванням: «*She was just another conquest/Didn't care who's heart was broke/Love to him was a joke.../And then in the strange way things happen/Their roles were reversed from that day/The hunted became the huntress*». Тут має місце не лише пряма номінація, а й використання символу кохання – серця, яке розбите (heart was broke). Закохана людина порівнюється з якимось трофеєм, кохання – з жартом. Також ми можемо побачити в даному тексті зміну ролей чоловіка і жінки у сучасному суспільстві. У наступній пісні немає прямої номінації кохання, воно виражається за допомогою метафоричних висловів. Наприклад, з рядків «*I'm tired of being what you want me to be/Feeling so faithless lost under the surface/Don't know what you're expecting of me/Put under the pressure of walking in your shoes/Every step that I take is another mistake to you/I've become so tired so much more aware/I'm becoming this all I want to do/Is be more like me and be less like you/Can't you see that you are smothering me/Holding too tightly afraid to lose control*» (Linkin Park, «Numb») ми розуміємо, що кохання в даному контексті має руйнівну силу, воно змушує людину змінюватись, втра-



чати своє істине «Я» і перетворюватись на таку, яка влаштувала б повністю свого партнера і була б схожою на нього. Людина втомлюється від постійного тиску на неї, контролю над її думками і вчинками. Longman Dictionary of Contemporary English подає такі визначення словам «smothering», «holding»: to smother – to completely cover the whole surface of something with something else, often in a way that seems unnecessary or unpleasant [5, с. 1662]; to hold – to have something in your hands, or arms; to keep someone somewhere, and not allow them to leave [5, с. 836]. Отже, лексеми «smothering, holding» означають, що герой відчуває себе так, ніби це кохання тримає його міцно в руках, не дає йому жодної свободи рухів, він починає вже задихатись від такого тиску і контролю.

До групи негативних почуттів ми віднесли почуття самотності, неспокую, відчаю, песимізму. У пісні «Boulevard Of Broken Dreams» гурту Green Day самотність виражається за допомогою прямих номінацій: «I walk a lonely road/The only one that I have ever known/Don't know where it goes/But it's home to me and I walk alone/I walk this empty street».

У текстах пісень цього періоду відчуття самотності досить яскраво передається за допомогою метафоричних висловів. Наприклад, з рядків пісні «Prospekt's March» гурту Coldplay «Now here I *lie on my own* in a *separate sky*/Here I lie on my own in a separate sky/I don't wanna die on my own here tonight/But here I lie on my own in a separate sky» ми розуміємо, що людина залишилась сам на сам зі своїми проблемами, вона відчувається самотньою і покинутою. Завдяки метафорі «I lie on my own in a separate sky» дуже чітко передається це відчуття самотності, можливо, навіть, ізольованості від суспільства. Герой наступної пісні також відчуває себе покинутим і самотнім: «Nobody likes you/*Everyone left you*/They are all out *without you*/Having fun»(Green Day, «Letterbomb»).

У рядках наступної пісні ми відчуваємо не лише самотність, але й відчай, який передається прямою номінацією desperation. Longman Dictionary of Contemporary English подає такі визначення слову «desperation»: the state of being desperate [5, с. 459]. Для більш яскравого вираження відчуття самотності автор використовує словосполучення feel cold: «You were there impossibly alone/Do you feel cold and lost in desperation/You build up hope but failure is all you've known» (Linkin Park, «Iridescent»). У наступному прикладі знову вживається прикметник cold. Автор використовує в тексті пісні образ зими. Це саме та пора року, коли відчуваєш себе самотнім, оскільки люди намагаються якомога менше часу проводити на вулиці, менше спілкуються один з

одним: «This is my *December*/This is me *alone*/And I just wish that I didn't feel/Like there was something I missed» (Linkin Park, «My December»).

У тексті пісні «Part of The Queue» (Oasis) почуття самотності передається через лексему *lost*: «Suddenly I found that I've *lost* my way in the city/Streets in their *thousand of colours, all bleed into one*/I fall down, heaven won't help me/I call out, no one would hear/All of a sudden I've lost my way out of the city/Stand tall, stand proud/Every beginning is breaking its promise/I'm having trouble, just *finding some soul* in this town/Names on the faces, in places they mean nothing to me». В цьому тексті постає опозиція яскравий, різнокольоровий і однокольоровий, блідий як метафоричного вираження самотності і радості. Відчуття самотності призводить до того, що людина почуває себе загубленою в місті, їй нема з ким поговорити, або, можливо, її просто ніхто не розуміє. В наступній пісні немає прямої номінації для передачі почуття самотності: «The world around us makes me feel so *small*...Lyla/If you can't hear me call then I can say... Lyla» (Oasis, «Lyla»), але протиставлення маленької людини та світу навколо дає нам відчуття цю самотність. Таким чином, в лексико-семантичному полі «почуття» ми виокремили групи почуттів з позитивним та негативним відтінком. До позитивних почуттів ми віднесли кохання, що виражається за допомогою прямої номінації *love* (N, V), проте лише в одному прикладі воно позитивне значення. У всіх інших випадках воно привносить свої негативні риси. Серед негативних було виявлено почуття самотності, відчаю, які передаються одиницями *lost, alone, lonely i, відповідно, desperation*.

Наступною складовою картини світу є лексико-семантичне поле «мрія». В основному герої пісень мріють про краще і світле майбутнє. «A simple plot/But I know one thing/*Good things are coming our way*» (Coldplay, «Up with the Birds»). Для опису цих мрій про краще майбутнє автор пісні використовує символ: «When she was just a girl/She expected the world/But it flew away from her reach/So she ran away in her sleep/And *dreamed of para-paradise*» (Coldplay, «Paradise»), рай – символ щасливого майбутнього; мирного буття, душевного спокою; рівноваги і внутрішнього задоволення; красивої, благодатної та багатой землі, кохання; найвищої насолоди. В наступному тексті немає прямої номінації мрії: «The sun will shine on you again/A bell will ring inside your head/And all will be brand new/Come alive, come on in/It's something that you know/The world's as wide as your life is thin/So entertain your goals/The sun will shine on you again» (Oasis, «A Bell Will Ring»), проте ми розуміємо, що, незважаючи на певні труднощі на даному етапі життя, людина мріє про краще майбутнє. В даному тексті ми знову

бачимо порівняння – щасливе майбутнє порівнюється із сонцем, використовується також метафоричний вислів «a bell will ring inside your head» для опису кращого майбутнього, відчуття радості і щастя. Герой наступної пісні знаходиться у скрутному становищі, він стоїть на роздоріжжі і мріє про знак, який дасть йому надію на щасливе майбутнє: «Four seasons, second, flicker and lash I'm alone/A lonely scream provides the scene, it's no home/Every night I hear you scream/But you don't say what you mean/this was my dream but now *my dream is flown*/I'm at the *crossroads waiting for a sign*». Вже з назви пісні нам стає зрозуміло, що, незважаючи на всі негаразди, ми повинні мріяти про світле і щасливе майбутнє, на що вказує пряма номінація dream: «Where real life and *dreams collide*/And even though I fall from grace/I will keep the dream alive» (Oasis «Keep the dream Alive»). В цій пісні можна відзначити також лексеми, які відносяться до лексико-семантичного поля «почуття», а саме I'm alone, a lonely scream. Таким чином, для вираження поняття «мрія» використовувались як прямі номінації dream (N, V), так і символічні назви paradise, метафоричні вислови a bell will ring inside your head, the sun will shine on you again.

Останню складову картини світу рок-поezії початку XXI століття ми визначили як «свобода». Було виявлено, що лексика, яку можна об'єднати в це лексико-семантичне поле, вживається значно рідше ніж лексика попередніх двох складових мовної картини світу початку XXI століття.

Для вираження свободи автори рок-пісень часто використовують певні символічні назви. У рядках наступної пісні використовуються такі символи: птах, крила: «The sky is blue/Dreamed of light till it's true/Then take it back the pause shall through/My arms turn *wings*/All those clumsy things/Send me up to the wonderful world/And then I'm up with the *birds*» (Coldplay «Up with The Birds»). У наступній пісні прагнення до свободи реалізується за допомогою лексеми asphyxiated та прямої номінації freedom: «I wanted freedom/But I'm asphyxiated/I try to give you up/But I'm addicted/Now that you know I'm trapped since ovulation/You never dream of breaking this fixation» (The Muse «Time is Running Out»). Герой пісні хоче свободи у стосунках, оскільки задихається від них, але не може розірвати їх через вагітність і тому відчуває себе загнаним в пастку (I'm trapped).

Таким чином, у результаті лексико-семантичного аналізу текстів рок-пісень, було виявлено, що основними складовими мовної картини світу рок-поezії початку XXI століття були такі лексико-семантичні поля, як «свобода», «мрія», «почуття». В лексико-семантичному полі «почуття» ми виявили вираження як почуттів з позитивною, так і з

негативною конотацією. До позитивних ми віднесли кохання. Кохання виражається за допомогою слова «love» (N, V), що є прямою номінацією. Проте кохання в текстах пісень даного періоду набуває негативно-го відтінку, оскільки порівнюється не лише зі спортивними змаганнями, а й з полюванням: «She was just another conquest». На позначення кохання вказує не лише пряма номінація, а й символ кохання – серця, яке розбите (heart was broke). У групі почуттів з негативним конотативним значенням було виявлено почуття самотності, відчаю, які передаються одиницями «lost», «alone», «lonely» і, відповідно «desperation». Для вираження поняття «свобода» автори рок-пісень вживають певні символи: птах, крила та пряму номінацію «freedom».

### Список використаних джерел

1. Лукаш Г.П. Картина світу як об'єкт вивчення лінгвокультурології. URL:

[http://ntsaifonmpu.at.ua/blog/kartina\\_svitu\\_jak\\_ob\\_ekt\\_vivchennja\\_lingvokulturologiji/2010-11-15-186](http://ntsaifonmpu.at.ua/blog/kartina_svitu_jak_ob_ekt_vivchennja_lingvokulturologiji/2010-11-15-186).

2. Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners. Milano: Pearson Education Limited, 2009. 2082 p.

### Підсекція

#### МОВА, ЛІТЕРАТУРА, КУЛЬТУРА – НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИВЧЕННІ ТА ВИКЛАДАННІ

УДК 808.5 : 373.5

*Животовська Т. Г.,*

д-р філософії (PhD), доцент б.в.з. кафедри англійської філології,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

#### THE JUXTAPOSITION OF TEXT AND PERFORMANCE IN THE MAYAN ANCIENT POETRY *THE SONGS OF DZITBALCHE*

In continuation of the scholars' work in recognizing the existence of rhetorical frameworks different from traditional classical ones and expanding research of the early civilizations, such as Mayan, Aztec, Zapotec and other pre-Columbian civilizations, the focus of this study is on linguistic

and rhetorical features of one of ancient Maya texts – *The Songs of Dzitbalche*.

A number of scholars working in the areas of ancient cultures examined the rhetoric surrounding ritual performance in different societies, for example, aboriginal Australian culture (Strehlow, 1971; Kennedy, 1998), the ancient Near East (Watts, 2009), and others. Theodor Strehlow (1971) extensively studied sacred songs in Australian culture, examined and discussed their poetics, vocabulary, structure, and rhetorical devices and compared those to Greek, Anglo-Saxon, and Hebrew poetry. The songs were seen as part of ritual performances that integrated music, words, and dance. Dance was used as means to help convey ideas and the message of the narrative to an audience through movements and gestures. Thus, there is a strong connection between text and performance in ancient cultures and societies. Commenting on the aboriginal Australian sacred verse, George Kennedy (1998) argues that it was «never the ostensible vehicle for a poet's own sentiments» since according to native belief sacred songs had no human authors (p. 55). The scholar explains the interrelation between song, emotions, and rituals: «Although highly functional in defining the world of the aboriginals, in explaining the origin of nature, customs, and ritual institutions, they are often filled with a love of beauty, including much vivid description, and afforded an outlet of emotions. Their rhetorical functions include producing the emotions in the audience needed for acceptance of the tradition and ritual actions» (Kennedy, 1998, p. 55).

*The Songs of Dzitbalche* is the source that includes almost all the ancient Maya lyric poetry that has survived. Discovered in 1942, it was first translated into Spanish by Alfredo Barrera Vasquez in 1965. The current title «Songs of Dzitbalche» was given by Vasquez. According to John Curl (2001), the translator and editor of the recent edition of *The Songs of Dzitbalche*, the original title was “The Book of the Dances of the Ancients that it was the custom to perform here in the towns when the whites had not yet arrived” (p. 57). The surviving copy of the book was written in alphabetic Mayan in the 18<sup>th</sup> century. The author was Ah Bam, a follower of the old culture and a collector of ancient songs, an elder of the town of Dzitbalche. Though not much is known about the author from the Songs, Curl (2005) gathered some information from the knowledge of the time and place Ah Bam lived in. Some sources say that the book was written in 1440 while others roughly date it to the 5<sup>th</sup> century. Taking into account the original title «The Book of the Dances of the Ancients that it was the custom to perform here in the towns when the whites had not yet arrived», it can be assumed that the book was written for Mayan audience, not a Spanish one. Curl also argues that keeping audience in mind might explain why Ah Bam

used his Maya name in the manuscript instead of his Christian name that he must have had (p. 103).

In the book the poet speaks about his personal feelings and ideas of love, philosophy, ancient rituals, and spiritual values. It includes a hymn to the sun, four love songs, two prayers, a myth, and ritual poems related to the various cycles of the Mayan calendar.

Since *The Songs of Dzitbalche* are closely connected to the ancient rituals and ceremonies, it is important to take into account the knowledge about these public performances to get the complete picture of the source. However, translators approached the presentation of the information related to rituals and ceremonies in the text of the Songs differently. While Curl (2005) states in his introduction that «[m]any of the songs begin with an expository section explaining the ceremony related to the song», he does not include these sections in his translations of the Songs. He provides the description of three ceremonies in a section separate from the songs. Since text and performance present a special unity, it is important to analyze them rhetorically considering this special connection.

#### Song «Let Us Go To The Receiving of the Flower».

The Receiving of the Flower was the wedding ceremony. In this song it seems to be a public ceremony because the Great Lord Ah Kulel is present on the platform, and in his speech, he refers to all the maidens and praises them for their good deeds in the region and in the district:

They are those who give goodness  
to life here in this region,  
on the plains and in the district  
here in the mountains (p. 69)

The focus is on the brides, not the grooms, emphasizing their physical look: «pure faces», «pretty», «lovely», «beautiful» and values and contributions as members of the community. The performative aspect refers to the ceremony as a part of the spectacle that includes a lot of people, songs («Let us sing»), and parade elements encouraged with «Let us go, let us go» (p. 69).

#### «Flower Song».

This song describes the Flower Ceremony, a rite to keep or bring back a lover. A group of women meets at night when «The most alluring moon has risen over the forest» at a rock spring in the woods («we are in the heart of the woods, at the edge of the pool in the stone»). One of the stanzas lists the paraphernalia for the flower ceremony: plumeria flowers, different blooms, copal, cane vine, a land tortoise shell, quartz, chalk powder, and other objects. During the ceremony, while the naked women were dancing, the woman who wanted to keep or return the lover had to throw plumeria flow-

ers into the water, transforming it into a love potion. The song does not describe the whole ritual, thus without some information in the expository section, it is hard for modern-day readers to have a complete meaning and picture of the song. Like in the previous song, the focus is on women and the ritual they participate in. Also, in this song the moral values are emphasized: The first stanza finishes with «Happiness permeates all good men» (p. 71). As for the functions of the dance, it was more than a means of pleasure and entertainment; the dance was believed to have magical power.

Song: «Lord Rattlesnake, Lord Precious Feathered Serpent».

While the previous two poems are love songs, this song is a short myth, and it is related to Interrogation of the Chiefs ceremony. The purpose of the ceremony was to verify the lineage credentials of Mayan chiefs through a series of arcane questions with the answers known only to those in families eligible to become chiefs (pp. 59-60). In the other interpretation, Munro S. Edmonson (2013) suggests that the centipede and the seven jumping heads or, in his translation, «seven necklaces which were on his head» represent the Spaniards and their seven-day week (p. 188). In Edmonson's opinion, it is «an oblique description of life under Spanish rule, expressed with typically Mayan indirection» (p. 188). It is possible to argue for the combination of myth and ceremony description in this poem. On the one hand, Feathered Serpent is the protagonist who answers the riddle and defeats the centipede. This tale can be viewed as similar to the Egyptian story of the sphinx. On the other hand, the ritual Interrogation of the Chiefs existed in Mayan culture and could be used in the poem. Also, Kukulcan (the name used in the original Mayan text as Kuukul Kuul Can) was the ruler in central Mexico before he and his followers moved to Yucatan.

Songs: «The Dark Days of the Last Month of the Year» and «Extinguishing the Ancient One on the Mountain».

A number of poems in the book refer to calendar ceremonies. Calendar plays a very important role in Mayan culture and should be taken into account when analyzing the Songs. After the poem «The Dark Days of the Last Month of the Year» associated with a time of sorrow as the solar year ends, the time when the year's sins are measured, there comes a poem «Extinguishing the Ancient One on the Mountain». It is a ritual poem related to the rebirth of fire at the beginning of the year. This poem is longer than other ones in the collection and describes a real spectacle with all the people who assembled for the event. Mayan ceremonies were accompanied by music, so for this there was an ensemble consisted of drums, trumpets, and gourds used as musical instruments. The performance also included acrobats, clowns, dancers, minstrels, contortionists, jumpers, hunchbacks, and spectators who gathered in the plaza. The ritual includes lighting the copal,

going to the trunk of the ceiba tree to make offerings for the new year and to celebrate the end of the evil days, and beginning of the new 20-year katun. Katuns helped the Mayas keep the record of their history, and at the end of each katun a commemorative stone was erected. This is how the poem describes it:

To complete  
the count of years for the katun,  
we will erect a new stone  
to mark its end  
at the village gate.  
We will find  
a white stone  
and mark the passing  
of another year (p. 97)

Songs: «Little Arrow» and «Dance of the Archer»

These two poems describe the arrow ceremony, also associated with the ending of one and the beginning of a new katun. The ceremony includes dancing and describes the sacrifice ritual in which a high-ranking captive was shot to become a messenger directly to God. The ceremony identifies with the rising sun, thus, focusing on a new beginning.

All the poems in *The Songs of Dzitbalche* are composed in Mayan couplets with the introductory ones that function as titles or some kind of dedication. The poems use poetic language with expression of sentiment and emotion and make extensive use of metaphor. Their rhetorical functions are to depict the traditional ceremonies and to produce the emotions in the audience that can facilitate the acceptance of the ritual performance and actions and encourage participation in them as part of cultural inheritance. Thus, performance described in the text has agency. In *The Songs of Dzitbalche*, it reinforces identity and cohesion with the cultural and social groups through the communal participation in public events, ceremonies, and rituals.

### References

1. Curl, J. (2001). The Songs of Dzitbalche: Ancient Mayan Poetry. *Bilingual Review*, 26 (2/3), 55-62.
2. Curl, J. (2005). The Life of Ah Bam. In *Ancient American Poets* (J. Curl, Trans.) (pp. 103-107). Tempe, Arizona: Bilingual Press.
3. Edmonson, M. S. (2013). The songs of Dzitbalche: A literary commentary. *Tlalocan*, 173-208.
4. Kennedy, G.A. (1998). *Comparative rhetoric: An historical and cross-cultural introduction*. New York, New York: Oxford University Press.



5. Strehlow, T.G.H. (1971). *Songs of central Australia*. Sydney: Angus and Robertson.

6. The Songs of Dzitbalche. (2005). In *Ancient American poets* (J. Curl, Trans.) (pp. 63-101). Tempe, Arizona: Bilingual Press.

7. Watts, J.W. (2009). Ritual Rhetoric in Ancient Near Eastern Texts. In C.S. Lipson & R. Binkley (Eds.), *Ancient non-Greek rhetoric* (pp. 39-66). West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

УДК 82-1/-9

*Міхеева А. В.*,  
викладачка кафедри англійської філології, аспірантка  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЖАНРІВ У ЛІТЕРАТУРИ ПРО ГОЛОКОСТ**

Причиною виникнення і розвитку літератури про Голокост стала бажання уцілілих артикулювати пережите. Хоча філософ Теодор Адорно писав, що «писати поезію після Голокосту це варварство», тим не менш, чимало літературних творів з'явились про один з найбільших геноцидів у ХХ столітті. До 1970-х років у світі та в Ізраїлі не було прийнято відкрито говорити про Голокост, адже пережита травма уцілілих все ще перебувала у латентній стадії. Після виходу документального фільму Клода Ланцмана «Шоа» у 1985 року суспільству широко відкрились звірства нацистів над євреями, ромами й іншими соціальними групами. Саме в цей час найактивніше починають публікуватись щоденники, мемуари, поезія та інші твори жертв і уцілілих через великий читацький інтерес. Проте, письмо про Голокост з'явилося ще під час Другої світової війни, коли євреї почали нотувати свої переживання на папері. Серед таких щоденників не можна не згадати щоденник Анни Франк, який став канонічним. Чимало письменників почали писати одразу після війни. Це зумовлено теорією Зігмунда Фрейда та Кеті Карут про те, що з метою пережити травму, її треба переосмислити та проговорити. Тому такі письменники як Іда Фінк, Шарлотта Дельбо, Елі Візель тощо зізнавались, що вони одразу почали писати про пережитий досвід. Як писала Шарлотта Дельбо, що «слова лились, і навіть не було сил перечитувати написане».

Хоча свідки і жертви почали документувати свої спогади на папері ще під час самої війни, але публікації почали з'являтися після війни,

особливо активно в Ізраїлі. Варто згадати імена Прімо Леві, Аарон Аппельфельд, Дан Пагіс, Елі Візель та інші, які стали першопроходцями у невідомому раніше літературному жанрі – літературі про Голокост. Саме тому, твори цих письменників стали класичними, адже вони перші змогли задати канон письма про пережиті жахіття. Як зазначає літературознавиця Сідра Езрахі, література після Голокосту виникла на тлі «сильного бажання поділитись досвідом, яке було сильнішим від бажання слідувати літературній традиції своєї країни та епохи». З часом література про Голокост стала транснаціональним явищем, яке вирізняється сформованою тематикою, жанрами та стилями. Особливістю є те, що література про Голокост об'єднана тематикою, але не формою. Твори про Голокост можуть бути написані різними мовами і у різних жанрах. Але усіх цих письменників об'єднує не тільки те, що вони є свідками або учасниками нацистських злочинів проти людства, але й те, що усі ці письменники виражають свій травматичний досвід через художнє слово. У будь-якому випадку, література виконує функцію терапевтичного засобу, який допомагає тим, хто вижив, осмислити та осягнути події минулого, в яких вони безпосередньо брали участь.

Історія становлення теоретичного вивчення літератури про Голокост починається саме з вивчення документального письма уцілілих: щоденники, спогади, лірика тощо. Спогади досліджували такі літературознавці, як Елен Лангер, Сідра Езрахі, Саул Фрідлендер, Альвін Розенфельд тощо. Ці критики літератури про Голокост у 1970-1990-х роках скептично відносились до цінності художньої літератури про Голокост, адже вважали, що художня література робила досвід Голокосту тривіальним. Як зазначає Фрея Ланг, мовчання було би більш поважним, аніж писати у такій вільній формі про Голокост.

Важко виокремити літературу про Голокост як окрему течію не тільки через певні морально-етичні диспуті, але й через відсутність канону. Оскільки ніколи раніше у історіографії не існувало подібного до Голокосту досвіду, було неможливо встановити норми й рамки письма про це. Письменники, які з часом стали головними представниками літератури про Голокост, писали свої твори у «темряві», створюючи нову літературу. На думку автора «Енциклопедії літератури про Голокост», Девіда Патерсона, література стала єдиним засобом повернення до життя після умовної смерті під час геноциду. Також, на думку дослідника, однією з особливостей літератури про Голокост є те, що у творах відсутній головний герой в відомому нам сенсі. Героєм літератури про Голокост є збірний образ багатьох жертв. Крім того, література про Голокост як жанр відрізняється від традиційних жанрів

тим, що «намагається відновити можливість ставити питання», тобто її мета знайти голос, який зможе розповісти про події, передати якомога точніше страждання і шок. Саме тому, одним з аспектів вивчення Голокосту у літературі, психології й історії є дослідження травмованості людини, яка пережила Голокост. Адже сильно шокуючі події впливають на усі подальші аспекти життя учасника або свідка.

Література про Голокост зробила вагомий внесок у формування так званого «концентраційного всесвіту» (*l'univers concentrationnaire*) (термін запропонований Давидом Русе. Суть цього «всесвіту» полягає у тому, що у ньому діє однакова мова (Зондеркомандо, капо, апельпляц тощо). Ці слова реферують тільки до подій Голокосту. Крім того, література про Голокост породила чимало евфемізмів, які мають на меті завуалювати жахіття масового знищення. С. Езрахі вважає, що навіть вибір мови є логічним, адже найбільше літератури про Голокост написано саме на мовах або катів, або жертв. Здебільшого це європейські мови, ідиш або іврит – мова жертв. Для дослідниці англійська мова є занадто віддаленою від цих подій і не може становити однакової культурну значущість. Англійська мова позиціонує себе як мова «визволителя», тому вивчення єврейсько-американської літератури про Голокост є окремим відгалуженням досліджень. Як пише С. Езрахі: «Навіть англійська мова не зможе стати захисним щитом від власних спогадів уцілілих». Таким чином, література про Голокост зазвичай асоціюється з творами, наповненими певними лінгвістичними засобами, і написаними певною мовою.

Джеймс Янг, який досліджував методологію вивчення літератури про Голокост, спробував класифікувати систему жанрів літератури про Голокост, таким чином, він виокремив документальну літературу (мемуари), оповідання (*tales*), документальну художню літературу і документальний театр (*п'єси*). Дослідник вважає, що усю літературу про Голокост варто вивчати за допомогою методу літературної історіографії, адже неможливо нехтувати тим фактом, що на усі літературні твори вплинули реальні історичні і автобіографічні події.

За останні вісімдесят років розвивалась система жанрів у літературі про Голокост. Медіатором між спогадами і фікційними творами виступає документальна література, мета якої зібрати і систематизувати певні події у «концентраційному всесвіті». С. Езрахі вводить термін «концентраційний реалізм», тобто такі твори, які ставлять індивідуума у центрі, і зображують різні форми переживань і подій у реальності Голокосту. Концентраційний реалізм не є повністю художнім твором, але й не містить одних фактів. За жанровою системою дослідниці, до жанру у літературі про Голокост можна віднести «літературу-

виживання», який складається з фантазії і спогадів. Ключовим елементом роману-виживання є метафора, як засіб уникнення болючої реальності. Якщо твори у стилі концентраційного реалізму і літератури-виживання є напівхудожніми, написані зі спогадів уцілілих або очевидців, то міф, як жанр у системі літератури про Голокост, є абсолютно фікційним твором, який відбувається або дотичний до реальності Голокосту.

У жанрі «концентраційний реалізм» твори перебувають на межі реальності і вимислу. Не усі твори цього жанру відбуваються у концентраційних таборах. «Концентраційний світ» передбачає замкнутий всесвіт, з якого євреї вже не могли втекти. Цей жанр є витокom модерністської школи, адже письменники, які пережили Голокост, формувались і виховувались у міжвоєнний період, і зазнали впливу модерністських філософських і літературних течій того часу. «Концентраційний реалізм» став продовженням лаконічної літератури «втраченого покоління» після світових війн. Віра у те, що таке жажіття як світова війна більше не повториться, була знищена з початком Другої світової війни. Підсилювало цей крах надій і сподівань і те, що у Другий світовій війни, бути євреєм означало загинути або жити постійно під страхом викриття. Кріх Кахлер вводить термін «нової дійсності», реалізм, який докорінно відрізняється від реалізму XIX століття, з увагою до деталей, типізації, дослідженню середовища, опису. Тут треба розвивати. Концентраційний реалізм пройшов школу світового модернізму. Реалізм під впливом травм війни і Голокосту, характеризується лаконічністю і сухістю розповіді. Письменники про Голокост переймають стиль «нової дійсності», й інтуїтивно пишуть свої твори у досить лаконічній манері, де факти стоять поряд з художнім оформленням. Як і у літературі «втраченого покоління», у «концентраційному реалізмі» наратор представляє не емоцію, а формальні компоненти емоції: «послідовність рухів і фактів, які створюють емоцію». Сідра Езрахі зауважує, що першим, хто почав писати у жанрі «концентраційного реалізму» після Голокосту, зберігаючи унікальний лаконічний стиль письма, був Тадеуш Боровський. На прикладі творчості Боровського, дослідниця наводить основні характеристики літератури «концентраційного реалізму», а саме специфічна риторика, символічне мислення, втрата ідентичності, життя з травмою після Голокосту.

Оскільки «концентраційний реалізм», на думку С. Езрахі, є найбільш філософським і естетичним переосмисленням подій, саме цей жанр літератури про Голокост вартий уваги. Через символічну мову письменника можна досліджувати психологічні аспекти травми. Така література є засобом комунікації між уцілілим і читачем, який не був

учасником подій. Зазвичай таку форму письма обирають ті письменники, які не готові прямо артикулювати про пережиту травму, натомість обирають говорити через фікційного героя (автофікціональність). Якщо «концентраційний реалізм» частково є наративом про події, оформлений художньо, то «література-виживання» є «іншим баченням доголокостного минулого і постголокостного майбутнього, з наміром забути теперішнє». У таких творах, зазвичай, уцілілі письменники повертаються до «руїн теперішнього існування», тобто все одно не можуть повністю втекти через літературу від травми.

Твори у літературі-виживання драматизовані, мають елементи фантазії і не обов'язково передоповідають події хронологічно або фактично. Незвичним є те, що твори у цьому жанрі більш притаманні жінкам-письменницям (Ілона Кармел, Зена Бергер), аніж чоловікам. Варто зауважити, що у літературі-виживання зникає образ «героя», він зводиться до образу «уцілілого» або «жертви». На думку С. Езрахі, це пов'язано з тим, що у концентраційному всесвіті немає протагоністів чи антагоністів, є тільки жага до життя і часто, аби вижити, в'язням доводилось порушувати суспільні норми моралі. Тому у цьому жанрі літературі про Голокост постать звичного читачам головного героя – відсутня.

Третій вид творів можна назвати «міфом про Голокост», що означає фікційна оповідь, яка базується на подіях Голокосту. Хоча чимало дослідників критикують виокремлення цього жанру через етичні питання, проте останнім часом у реальності Голокосту можуть відбуватися магічні події. Наприклад, американська письменниця єврейського походження Синтія Озік використовує форму мідрашу (єврейської притчі) та магічні елементи у своїх оповіданнях «Шаль» та «Роза». Це може бути зумовлено тим фактом, що авторці бракувало досвіду переживання справжнього геноциду, вона під час Голокосту була в США, проте вона зуміла пояснити ці події завдяки магії. У цьому жанрі писали такі письменники як Жан-Клод Грумберг «The Most Precious of Cargoes», Андре Шварц-Барт «Останній з справедливих», Арт Шпигельман «Маус» тощо.

Таким чином, можна зробити висновок, що незважаючи на проблеми класифікації та систематизації літератури про Голокост через травматичність теми, все одно було виділено основні три напрямки письма про Голокост. На думку дослідниці Сідри Езрахі, література про Голокост має спільні риси, які формують три жанри – концентраційний реалізм, література виживання, міф. Тобто, у літературі про Голокост важливими є не форма, а зміст. До концентраційного реалізму можна віднести усі твори, які розповідають про життя у концентраційному

таборі, і вони є важливими у формуванні літератури про Голокост, адже одним з основних символів Голокосту є саме табір. У цьому жанрі писали такі письменники, як Елі Візлі, Шарлотта Дельбо, Прімо Леві. Література виживання характеризується усіма можливими історіями порятунку євреїв, наприклад історія порятунку Іди Фінк та Крістини Гігер. Міф про Голокост є особливим жанром, адже він включає у собі менше документалістики і більше фантастичності, що досить незвично для такої теми, як Голокост. Тим не менш, твори про Голокост продовжують публікуватись, адже ця тема залишається у національній свідомості, тому можливі і нові змістовні форми написання про Голокост. Проте важливо запам'ятати, що навіть при спробах класифікації літератури про Голокост, все одно неможливо віднести ці твори до одного чіткого канону.

#### **Список використаних джерел**

1. Ezrahi S. *By Words Alone: The Holocaust in Literature*. Chicago : The University of Chicago Press, 1980. 262 p.
2. Felman S. *The Juridical Unconscious*. Harvard University Press, 2002. 272 p.
3. Franklin R. *A thousand darkneses: lies and truth in holocaust fiction*. 2nd ed. Oxford University Press, 2013. 272 p.
4. Jensen M. *Surviving the Wreck: Post-traumatic Writers, Bodies in Transition and the Point of Autobiographical Fiction*. *Life Writing*. 2016. No. 13. P. 431–448.
5. Lassner P., Cohen D. M. *Magical Transports and Transformations*. *Studies in American Jewish Literature*. 2014. Vol. 33, no. 2. P. 167–185.
6. Patterson D. *Encyclopedia of Holocaust Literature* / ed. by A. L. Berger, S. Cargas. London : Oryx Press, 2002. 282 p.
7. Young J. *Writing and Rewriting the Holocaust. Narrative and the Consequences of Interpretation*. Indiana : Indiana University Press, 1990. 247 p.

*Пархоменко Е. О.*,  
викладач кафедри англійської філології,  
ЧНУ ім. Петра Могили,  
м. Миколаїв, Україна

## **USING TED TALKS VIDEOS AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO ADVANCED LEVEL LEARNERS OF ENGLISH**

In the realm of language education, the ability to comprehend spoken English is crucial. Advanced level learners often face challenges in developing their listening skills, which can hinder their overall language proficiency. To address this issue, educators are increasingly turning to TED Talks videos as an effective educational tool for teaching listening comprehension. TED Talks, renowned for their captivating speakers and diverse range of topics, provide an engaging and authentic platform for learners to improve their listening skills. Using TED Talks videos as an educational tool for teaching listening comprehension to advanced level learners of English includes a wide range of benefits.

### ***1. Authenticity and Variety:***

TED Talks offer a treasure trove of authentic and varied English language content. Learners can access talks on a multitude of subjects, delivered by experts in their respective fields. This authenticity provides learners with exposure to natural speech patterns, intonation, and vocabulary usage, promoting a deeper understanding of English as it is actually spoken. Moreover, the wide array of topics ensures that learners are exposed to different contexts and vocabulary, enhancing their overall language proficiency.

### ***2. Engaging and Motivating Content:***

TED Talks are renowned for their captivating speakers who possess the art of storytelling. This inherent engagement factor makes the videos highly appealing to learners, encouraging them to actively listen and follow along. The compelling narratives and charismatic delivery styles of the speakers keep learners hooked, creating an immersive learning experience. By fostering genuine interest and curiosity, TED Talks videos effectively motivate learners to invest more time and effort in improving their listening skills.

### ***3. Language Complexity:***

Advanced level learners require exposure to complex language structures and vocabulary to refine their listening skills. TED Talks videos offer a rich source of such linguistic complexity. The talks often include sophisticated vocabulary, idiomatic expressions, and advanced grammatical struc-

tures. By exposing learners to these linguistic features, educators provide them with an opportunity to develop the ability to comprehend and interpret complex spoken English. This exposure prepares learners for real-world communication and enhances their overall language proficiency.

#### **4. Cultural and Global Awareness:**

TED Talks videos provide a platform to explore a wide range of global issues and diverse perspectives. Learners are exposed to speakers from different cultural backgrounds, enabling them to develop a broader understanding of the world. By delving into global topics, learners gain insights into various cultural practices, societal issues, and global challenges. This exposure fosters cultural sensitivity and empathy, equipping learners with the necessary intercultural communication skills to navigate a multicultural world.

#### **5. Post-listening Activities:**

TED Talks videos offer an abundance of post-listening activities that can be tailored to suit learners' needs and objectives. Educators can design activities such as comprehension questions, vocabulary exercises, discussion prompts, and debate topics based on the content of the talks. These activities promote critical thinking, encourage collaborative learning, and provide opportunities for learners to express their opinions and share ideas. By engaging in such activities, learners consolidate their listening comprehension skills and develop their oral communication skills as well.

In conclusion, TED Talks videos are a valuable educational tool for teaching listening comprehension to advanced level learners of English. The authenticity and variety of content, coupled with the engaging and motivating nature of these talks, make them an ideal resource for language educators. TED Talks videos expose learners to complex language structures, enhance their cultural and global awareness, and provide avenues for meaningful post-listening activities. By incorporating TED Talks into language instruction, educators can empower learners to become more effective listeners, fluent speakers, and well-rounded individuals capable of engaging with the world in English.

#### **Список використаних джерел**

1. Abdulrahman T. TED Talks as Listening Teaching Strategy in EAP Classroom / Tryanti Abdulrahman. // *Asian EFL Journal*. – 2017. – №10. – С. 72–93.
2. Al-Jarf R. TED Talks as a Listening Resource in the EFL College Classroom / Reima Al-Jarf. // *International Journal of Language and Literary Studies*, vol. 3. – 2021. – №3. – С. 256–267.



3. Li Y. Teaching with TED Talks in EFL Classrooms: An Investigation of Learners' Attitudes and Perceptions / Yingxia Li. // Journal of Education and Training Studies, vol. 7. – 2019. – №8. – С. 22–30.

УДК 811.111

*Рибачук О. Л.*

ст. викладач кафедри англійської філології,  
ЧНУ ім. Петра Могили,  
м. Миколаїв, Україна

### **TEACHING ENGLISH GRAMMAR COURSE TO UNIVERSITY STUDENTS THROUGH DIGITAL TOOLS**

The abstract focuses on the digitalization of the English Grammar Course for the second-year students, English philology department. It deals with the integration of digital technologies into teaching and learning grammar. Various digital toolkits have been used to create grammar exercises, tests in order to enhance English Grammar classes.

The world has to adapt to rapidly changing technological progress, to changing situations, unpredictable uncertainties, crises, etc. The system of education undergoes changes as well as other spheres of life. COVID-19 pandemic, Russia-Ukraine war forced educational institutions, universities in particular, to rapidly turn to distance education and shift online. When the pandemic began, the instructors and students turned out to be unprepared for this and had to acquire and develop necessary technological skills in order to catch up. Since the war started, educational institutions, Petro Mohyla Black Sea National University, in particular, have operated quickly and effectively. Lecturers and students have been able to teach and learn remotely using digital learning technologies. It has been a great challenge to work under such circumstances, but both educators and learners have succeeded in maintaining teaching and learning process due to asynchronous and synchronous online modalities that rely on digital teaching and learning.

Technology-oriented approach in improving grammar skills is urgent nowadays. It is one of the ways to change somehow the strategy to teach grammar, to add to the traditional and communicative approach to teaching this basic and important aspect of the English language. American philosopher and educator, Dewey (1915), once said, 'If we teach today's students as we taught yesterday, we rob them of tomorrow!' This thought-provoking

statement appears to be relevant to contemporary life. Therefore, it is vital to explore the effectiveness of using digital tools to improve grammar skills. Scholars point out that contemporary virtual educational technologies give instructors the chance to automate the majority of their tasks; free up staff time for searching, communicating, and working one-on-one with students; receive immediate feedback from students, and manage the educational process more effectively.

There are a lot of digital tools that can be adopted in online teaching. Kahoot, Wordwall, LearningApps, Quizlet, Google Forms are the platforms that allow teachers, instructors to create different activities for their classes. The activities can be done on any web-enabled device. Using these tools teachers can gamify the learning experience, which makes it easier for students to learn grammar, in particular.

English Grammar Course that is being digitized includes the following grammar topics: use of the Gerund or Infinitive, phrasal verbs followed by the Gerund and other cases of the gerund after prepositions; use of modals; ways of expressing unreal situation: use of Subjunctive Mood, types of Conditionals. Microsoft PowerPoint has been used to create slide show presentations of the material on the topics with attached links to different types of interactive exercises and tests created on the online learning platforms such as Kahoot, Quizlet, using such tools as Wordwall, LearningApps, Google Forms.

One of the most interesting and exciting things for me and my students is the revision of grammar structures we learnt with the help of Kahoot.

Kahoot has become a very popular game-based learning platform. It is an online program that allows you to create, play and share fun learning games for any aspect of the English language, grammar in particular, for all ages. Kahoot quizzes can be used in a variety of ways: as a diagnostic test to find out what students already know on a topic, to introduce new material, to reinforce the students' learning, as a review to make sure students retained the material. It is also possible to use Kahoot to assess students' knowledge.

It is easy to use the platform. There are just three simple steps:

*Create:* It doesn't take much time to create a learning game or a quiz on any topic. A lecturer constructs the quiz in which students participate as players in a game show (Wang, 2015). Students get points being placed on the podiums. Such a podium point system facilitates students' competition to get the highest points and have a chance to be one of the three top participants (Plump and LaRosa, 2017).

*Host or Share:* With Kahoot you can share the game with remote players (in a distance learning classroom)

*Play:* From here, the game begins. Your students can join your Kahoot game with a simple pin, and then answer the questions you created from their own devices. Students can answer questions using any device.

The value of Kahoot is that it is a way to engage, review, expand and make learning fun. It creates a competitive atmosphere and makes the teaching and learning process more dynamic. The desire to win motivates students to learn. The students also collaborate with each other. They enjoy the process because Kahoot also provides audio and video features. It involves students' participation and provides students-lecturer interaction.

LearningApps is a free online platform which gives an opportunity to create the following activities: fill-in-the-blanks, matching, word grids, crosswords, maps, etc. It has templates for a lot of standard exercises and some creative templates with elements of gamification.

The platform was created at Bern University of Education (Switzerland) as a research project. The aim of the project was to create an educational platform that would enable educators to create various apps for their purposes and share them with other teachers so that they could modify them to fit their own goals. The main advantage of LearningApps is that it is absolutely free.

The app has been used to create grammar exercises for the students to practice grammar structures.

Wordwall has been used to create matchups.

Google forms has been implemented for the students to complete grammar tests on. The students get the results at once and have an opportunity to see the wrong answers and analyze their mistakes.

The interactive features in the tools enable students to become independent learners who are active seekers of knowledge. They boost students' motivation and confidence. These are some advantages of applying digital tools to teaching and learning.

Speculating on the digitization process, we come to a conclusion that the digitalization of education is inevitable today.

The realities of digitalization require changes in the strategies for choosing educational technologies. This modern educational process is not possible without the use of digital technologies. Although digital technologies lead to the emergence and development of blended learning, digital competence is also required in the use of these technologies. It increases future professionals' information and data literacy, communication, cooperation, and problem-solving competence. In addition, the most popular digital competence areas that enable students to participate in blended learning are information and data literacy, communication collaboration, problem-solving [3].

On the other hand, there are some drawbacks. There are some risks such as problems that affect health, increasing "screen time", creating addiction, vision and musculoskeletal system, and healthy lifestyle skills can come to the fore. In addition, problems may arise in the student's characteristics, such as being able to work in a team, leadership, respect for people, empathy, and responsibility. When considered in the context of information security, personal cyber attacks, and cyber fraud are among other problems [2]

To sum up, virtual educational technologies give teachers the chance to free up staff time for searching, communicating, and working one-on-one with students; receive immediate feedback from students; and manage the educational process more effectively. The digitization of education involves students using mobile and internet technology, broadening their knowledge. Students acquire and develop skills required for success through effective use of digital technology.

Digitalization in education changes people. A person thinks, writes, acts and develops differently.

### References

1. Ahmad, A. Exploring DigitalWays for Teaching Basic English Grammar of EFL (English for Foreign Language) Context: An Experience of Indonesian Students. DOI: 10.5220/0009105402330237
2. Baeva, L., & Grigorev, A., (2020). Safety of Digitalization of Educational and Social Space, [https://www.researchgate.net/publication/361237342\\_Digitalization\\_in\\_education](https://www.researchgate.net/publication/361237342_Digitalization_in_education) [Accessed May 11, 2023]
3. Bykova, T.B., Ivashchenko, M.V., Kassim, D.A., & Kovalchuk, V.I. (2020). Blended learning in the context of digitalization, <http://ceur-ws.org/Vol-2879/paper12.pdf> [Accessed May 13, 2023]
4. Plump, C. M. and LaRosa, J. (2017). Using kahoot! In the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for elearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2): 151–158.
5. Ramamuthie, V., & Aziz, A. A. (2022). Systematic Review: The Effectiveness of Digital Tools to Improve Writing Skill of ESL Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(3), 408–427, [https://hrmars.com/papers\\_submitted/12897/systematic-review-the-effectiveness-of-digital-tools-to-improve-writing-skill-of-esl-students.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/12897/systematic-review-the-effectiveness-of-digital-tools-to-improve-writing-skill-of-esl-students.pdf)
6. Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82: 217–227.
7. [https://www.researchgate.net/publication/349906179\\_Incorporating\\_Internet-](https://www.researchgate.net/publication/349906179_Incorporating_Internet-)

Based\_Applications\_in\_Teaching\_Integrated\_Language\_Skills\_to\_EFL\_Students

8. <https://www.atlantis-press.com/article/125953337.pdf> [ Accessed May 02, 2023]

УДК 811,161,2-115'366.584:811.111

**Пономаренко С. С.,**

канд. філол. наук, доцент,

**Матуліна І.Ю.,**

студентка 4 курсу спеціальності 035 «Філологія»  
спеціалізації 035.01 «Українська мова і література»

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ МАЙБУТНЬОГО ЧАСУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ПОРІВНЯНО З АНГЛІЙСЬКОЮ**

У літературі майбутній час – це спосіб розповісти історію, яка ще має відбутися; оповідач, чи то від першої, чи то від другої або третьої особи, розповідає історію до того, як вона відбудеться. Це непоширене явище в художній літературі, оскільки читачеві воно здається уможливленим і його важко описати, і тому, як правило, використовується для розділів, уривків або діалогів, а не для всього оповідання. Існує невелика добірка книг, написаних з активним уживанням форм майбутнього часу, проте часто вони не так комерційно успішні, як ті, дія яких відбувається минулому або сьогодні. Але використання форм саме майбутнього часу в антивоєнній літературі висвітлює надію та жагу до життя.

Форми майбутнього часу вживаються з метою відображення запланованої майбутньої дії, яка відбудеться після моменту мовлення. Морфологічна система англійської мови надає декілька способів для вираження майбутнього характеру подій. Як зазначає Л. Г. Верба, майбутній час в англійській мові утворюється лише аналітичним шляхом, тобто поєднанням допоміжних дієслів, таких як *shall* та *will* з інфінітивом дієслова, але в усному мовленні, при розмовному та художньому стилі мовлення замість *shall* і *will* зазвичай використовується скорочена форма *'ll*, яка на письмі приєднується до підмета.

На противагу, в українській мові форма майбутнього часу може бути утворена не тільки аналітично, а й синтетично. Аналітичним способом творення майбутнього часу є використання допоміжного дієслова

бути та інфінітива, тобто утворюється лише від дієслів недоконаного виду. Цю форму також називають складеною.

Наприклад, «**Будем уважати, чи буде мама спати**» (О. Коб. О., с., с. 1), в англійському перекладі – «**We'll keep watch, to see if mummy falls asleep**» (О. Коб. W. the C., p. 289). В обох мовах форми майбутнього часу утворені аналітичним способом. Або ж «– **А я піду до повдолої Марти й заберу в неї леваду в оренду...**» (О. Коб. О., с., с. 2) – майб. час, недок. вид, синтетична форма) та «**I'll go to the widow Marta and rent her meadow...**» (О. Коб. W. the C., p. 294) – майб. час, аналітична форма, допоміжне дієслово *will* + інфінітив.

В оповіданнях О. Кобилянської «Назустріч долі» та «Огривай, сонце...» часто форми майбутнього часу використовуються авторкою для опису дій в теперішньому часі, наприклад: проста форма майбутнього часу «**Тепер ти *підеш* спати, а я *засплю* тебе і *заколюшу*» (О. Коб. Н. Д., с. 1). У перекладі англійською мовою виглядає наступним чином: «**And now you *must go to sleep*; *I'll rock you and put you to sleep*» (О. Коб. To M., p. 271). В українській мові майбутній час має синтетичну форму та виражений дієсловом доконаного виду, в англ. – аналітична форма, допоміжне дієслово *will* + інфінітив.****

Також ми маємо схожий приклад в оповіданні «Огривай, сонце...»: «– **Тепер він за *те підпалить* нам хату, – сказав...**» (О. Коб. О., с., с. 1) – «**Now the stork *will set* our house on fire to get even, – he said...**» (О. Коб. W. the C., p. 287). У мові перекладу вживається неперфектна форма майбутнього неозначеного часу для вираження майбутніх фактів, що в реальності ще не відбулися. Це так званий простий майбутній час. Коли ми використовуємо *Future Simple*, ми говоримо про факт, який станеться надалі. Основну роль формуванні часу виконує допоміжне дієслово *will*. Уже за ним слідує смислове дієслово без частки *to*. Допоміжним *will* називається тому, що він виступає граматичною одиницею, сенс якої утворити часову форму. А наступне за ним дієслово вже має на увазі саму дію.

Щоб сказати, що щось станеться в майбутньому, використовується також конструкція *be going to* (плюс основна форма смислового дієслова, теперішнього простого або теперішнього прогресивного часу). Теперішній простий час використовується для опису майбутніх подій, які були заплановані.

Наприклад, речення «– **Я скажу мамі, що ти мене б'єш. За що ти мене б'єш?**» (О. Коб. О., с., с. 2), утворене з дієсловом майб. часу, доконаного виду синтетично, та його переклад англійською – «**I'm going to tell mummy that you're hitting me. Why are you hitting me?**» (О. Коб.

W. the C., p. 292). У перекладі вжито конструкцію *to be going to* + смислове дієслово.

У реченні «Російське військо, кіннота, піхота, все це нараз товпилось живе у воді і намагалось дістатися протилежного берега, де певно австрійське військо десь в окопах, очікуючи неприятеля, **прийме його вогнем куль або звуком гармат...**» (О. Коб. Н. Д., с. 4). Англійською мовою цей уривок перекладено таким чином: «*The Russian army – its cavalry, its infantry – was suddenly churning in the water, trying desperately to reach the other shore, where they knew that the Austrian army was waiting in trenches for them, **ready to greet them with bullets or din of canons***» (О. Коб. То М., р. 273).

Дієслово *прийме* майбутнього часу доконаного виду вживається в значенні теперішнього часу, що можна зрозуміти лише з контексту. У перекладі англійською мовою *ready to greet* використовується конструкція теперішнього часу (дієслово в початковій формі) для опису дії в теперішньому часі.

На прикладі речення українською мовою, в якому присутня складена форма майбутнього часу «*Всі будуть глядіти смерті в очі, крові й окаліченню*» (О. Коб. Н. Д., с. 4) (грамема майбутнього часу утворена аналітичним способом, за допомогою дієслова-зв'язки *бути* та основного дієслова) можна проілюструвати невідповідність часів у перекладі англійською мовою «*There would be bloodshed and maiming, and everyone **would face death***» (О. Коб. То М., р. 271) (майбутній час утворюється аналітично, з використанням допоміжного дієслова *would* та основного дієслова). Як зазначалось у попередньому розділі, додаткова часова форма «майбутній у минулому» (Future in the Past) з використанням *would* могла б претендувати на четверту основну часову форму англійської мови, але дослідник Л. Бархударов зазначає, що такої часової форми не існує, вона лише відповідає модальним дієслівним формам *should/would*, які вважаються аналітичною формою дієслова і в деяких випадках в англійській мові форма минулого часу може вживатися як форма майбутнього, тим самим створювати стилістико-психологічний ефект: майбутні події представлені як такі, що вже відбулися.

Слід зазначити, що в українській мові форми майбутнього доконаного можуть мати детерміновані та недетерміновані значення. У реченні з оповідання «Огривай, сонце...» «– *Над тим він дума, скажеш тобі тепер, – пояснив сестрі...*» (О. Коб. О., с., с. 1) є детермінована форма майб. часу і виражена вона формою док. виду дієслова та зв'язкою з прислівником *тепер*. Або ж «*Родичі тебе **не будуть зараз потрібувати**, ти лиш будеш перешкоджати їм у деякій роботі...*»

(О. Коб. Н. Д., с. 6) маємо аналітичну форму дієслова, дієслово-зв'язка *бути* + інфінітив та прислівник *тепер*.

В англomовній версії тексту це відтворено так: «*Well, I can tell you now – that's what he's thinking about, – he explained to his sister...*» (О. Коб. W. the C., p. 288). Як ми можемо помітити, при перекладі використовується модальне дієслово *can* на позначення того, що подія може відбутися (в нашому випадку мовець *може сказати*) та конструкція теперішнього просто часу (Present Simple): підмет + присудок, виражений дієсловом у формі інфінітива. Друге речення перекладається в такий спосіб: «*Your parents don't need you just now; you'll just be in their way*». Дієслово у формі майбутнього часу в українському варіанті перекладається конструкцією теперішнього: допоміжне дієслово в заперечній формі та інфінітив.

Тікаючи з міста, головна героїня Настка поховала свою ляльку Анісію, сказавши слова: «*Я закопала Анісію в городі. Най ніхто її не бере, доки я не верну. Ніхто, бо я вернуся*» (О. Коб. Н. Д., с. 7). У перекладі англійською мовою використовується узгодження часів в першій частині цитати та ідентичну часову форму у другій частині, напр.: «*I've buried Anisya in the garden. Don't let anyone take her until I come back. No one! Because I will come back*» (О. Коб. To M., p. 276). У цьому реченні допоміжне дієслово *will* використовується для обіцянки, пов'язаної з майбутнім (у такому разі висловлюється готовність мовця до чогось).

Відмінною рисою англійської мови можна також вважати так звану часову форму майбутнього в минулому (Future in the Past), яка вживається у відповідності з правилами узгодження часів під час розповіді про вже минулі події для передачі непрямою мовою намірів, думок або слів, які відносяться до майбутнього. Ця форма дієслів утворюється за допомогою допоміжного дієслова *would* і відповідної часової форми дієслова [1, с. 25–26]. Напр.: «*There would be bloodshed and maiming, and everyone would face death*» (О. Коб. To M., p. 276). В українській мові в таких випадках використовується майбутній час з відносним значенням. Напр.: «*Всі будуть глядіти смерті в очі, крові й окаліченню*» (О. Коб. Н. Д., с. 4).

В англійській мові також часто використовується прогресивний теперішній час (*be* + дієслово + *ing*), щоб говорити про майбутні події, які вже заплановані. Часові слова в реченні, наприклад, *наступного тижня, наступного року, завтра* тощо дають зрозуміти, що дія відбувається не в цей момент. Як приклад візьмемо речення з оповідання «Огривай, сонце...»: Наприклад: «*Я піду до неї*» (О. Коб. О., с., с. 2). У мові оригіналу використовується майбутній час, недоконаного виду,



утворений синтетично, а в перекладі: «*I'm going to her place now*» (О. Коб. *W. the C.*, р. 294) – вживається конструкція *be+go+ing*, оскільки подія була запланована.

Також, яскравим прикладом є цитата: «Я зараз **побіжу додому**» (О. Коб. *Н. Д.*, с. 6). *Побіжу*, використовується доконаний майбутній час в контексті теперішнього часу. У перекладі англійською мовою: «*I'm going home right away*» (О. Коб. *To M.*, р. 275). У цьому випадку використовується теперішній тривалий час (*Present Continuous*) – *I'm going*. Ця конструкція використовується для вираження майбутньої, вже запланованої дії, чітких домовленостей, в той час як простий майбутній час (*Future Simple*) використовується для загальних непідтверджених тверджень стосовно майбутнього. Окрім цього, вважається що використання конструкції *to be going to do smth* є менш формальною, в порівнянні з конструкцією *will do smth*.

Як зазначалося у розділі 1, в деяких випадках майбутній час може виражатися теперішнім, якщо, наприклад, використовується умовний тип речень (*Conditional*): «*If I return home alive and healthy, I'll come back here after the war and take Nastka to live with my mother, among my sisters, and when she grows up – and if she wants to – I'll marry her*» (О. Коб. *To M.*, р. 280). В українському варіанті це виглядає таким чином: «*Коли я живий і здоровий верну додому, приїду по війні сюди, візьму малу Настку до своєї мами, межі мої сестри, а коли вона доросте і буде хотіти, я одружуся з нею*» (О. Коб. *Н. Д.*, с. 14). Тут ми бачимо конструкцію простого теперішнього часу (*Present Simple*) – *I return home; she grows up*, що в українському варіанті виражена граемою майбутнього часу, а саме дієсловами доконаного виду у синтетичній формі (*верну; доросте*) та в аналітичній (*буде хотіти*).

Отже, розглянувши приклади речень з оповідань О. Кобилянської «Назустріч долі», «Огривай, сонце...» в оригіналі та в перекладі англійською мовою можна зазначити, що більшість форм майбутнього часу, що використовуються в оригінальному тексті, перекладаються англійською за допомогою простого майбутнього часу з використанням допоміжного дієслова *will*, але інколи при перекладі використовувалася конструкція *be going to, must* як форму наказового способу, модальне дієслово *can* + теперішній простий час та конструкцію «минуле в майбутньому» (*Future in the Past*) з узгодженням часів, а також конструкція *Present Simple*. В українській мові майбутній час має синтетичну та аналітичну форми, в англійській мові – лише аналітичну.

**Підсекція**

**СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ГЕРМАНІСТИКИ, ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА  
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

УДК 371.3:478:811.112.2

*Вакулєнко Т. І.*,  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри романо-германської філології  
та німецького перекладу  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**WORTSCHATZARBEIT IM DEUTSCHUNTERRICHT  
(ПРО РОЛЬ РОБОТИ НАД СЛОВНИКОВИМ ЗАПАСОМ НА  
ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)**

Das Nachdenken über das Spracherlernen kann bereits in der Grundschule beginnen und sich über das ganze Lernzeit bis ins Erwachsenenalter hinziehen. Sowohl die kognitivistische als auch die konstruktivistische Lerntheorie unterstützen die Annahme, dass das Bewusstsein für das eigene Lernen eine zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg ist. Das eigene Lernen zu kennen und zu verstehen, beginnt damit, zu wissen, auf welche Weise und was genau man besonders aufmerksam lernt.

Aus der Psycholinguistik stammt das Konzept des mentalen Lexikons. Es beschreibt, wie mentale Repräsentationen von Wörtern in Verbindung zueinander stehen und wie diese es Menschen ermöglichen, Sprache zu benutzen. Die Art, wie einzelne Wörter oder Ausdrücke im mentalen Lexikon miteinander vernetzt sind, ist entscheidend dafür, ob die Lernenden sie abrufen können. Wenn ein Begriff mit anderen vernetzt ist, kann er schneller gefunden und verwendet werden. Doch nicht nur ganze Wörter sind im mentalen Lexikon miteinander vernetzt, auch einzelne, noch kleinere Einheiten mit Bedeutung, sogenannte Morpheme, stehen in Verbindung. So kann es zum Beispiel passieren, dass beim Sprechen zwei solche Morpheme, die im mentalen Lexikon nah beieinander verortet sind, ɔvertauscht werden.

Damit der Lernende in der Lage ist, seine Gedanken mündlich oder schriftlich angemessen zu äußern bzw. die Gedanken anderer hörend oder lesend richtig zu verstehen, muss die Aneignung eines Grundwortschatzes eine wesentliche Rolle spielen. Die sprachliche Leistung, die dabei zu erbringen ist, erfordert selbstverständlich mehr als die Aneinanderreihung

einzelner lexikalischer Einheiten, die als „sprachliche Einheiten mit Bedeutung“ verstanden werden, denn die Bedeutung einer Äußerung ist bekanntlich nicht mit der Summe der Bedeutungen der einzelner Wörter gleichzusetzen. In der Kommunikation kommt es darauf an, Begriffe miteinander in Beziehung zu setzen, um eine möglichst exakte Widerspiegelung der Verhältnisse der objektiven Realität zu erreichen. Dafür benötigt der Lernende die Grammatik; er muss also zusammen mit den lexikalischen Einheiten auch Angaben über deren grammatisches Verhalten gespeichert haben.. Daraus erklärt sich der enge Zusammenhang zwischen Lexik und Grammatik, auf den auch hier hingewiesen werden soll.

Der Wortschatz einer Sprache ist unübersehbar groß. Der Allgemeiwortschatz (einschließlich der gebräuchlichsten Fachwörter aus Wissenschaft und Technik) der deutschen Sprache z.B. wird auf cf. 2 Mill. Wörter geschätzt. [1] Nach E. Ising kommt der „Durchschnittssprecher“ mit einem aktiven Wortschatz von ungefähr 5 000 Wörtern aus; die Menschen mit höherer Bildung benutzen zwischen 8 000 und 10 000 Bezeichnungen. Die rezeptive Kenntnis von Wörtern der Muttersprache sei etwa zehnmal so groß wie der produktiv angewandte Wortschatz. Dieser große Umfang des Wortschatzes hat zu Folge, dass seine Begrenzung und damit seine wohlüberlegte Auswahl zum Zwecke der Erlernung einer Fremdsprache unumgänglich nötig ist. Seit vielen Jahren sind aus diesem Grunde Wortschatzminima für den Fremdsprachenunterricht, auch für den Deutschunterricht üblich. [2]

Betrachte wir zunächst wieder die Kommunikationsbereiche des Deutschlehrers und deren Bedeutung für die Auswahl des zu erwerbenden Wortschatzes. In erster Linie muss der Lehrer die lexikalischen Mittel produktiv parat haben, die er in seinem Unterricht benötigt, die also im Lehrmaterial erhalten sind und die er für die Unterrichtsführung braucht. Das ist ohne Zweifel ein begrenzter und zu überschauender Wortschatz. In den allgemeinbildenden Schulen umfasst der Wortschatz, den die Lehrbücher im Laufe des Schuljahres bieten, durchschnittlich 1200 bis 2 000 lexikalische Einheiten; [3] dazu kommen noch ca. 600 Wörter für die einfachsten Wendungen zur Unterrichtsführung. [4] Das am Herder-Institut eingeführte Lehrbuch „Deutsch intensiv“, für einen Unterricht mit sehr hoher Stundenzahl gedacht, kann weit höhere Ansprüche stellen. Hier werden bereits auf der Grundstufe ca. 3 000 lexikalische Einheiten vermittelt.

Die Kommunikationsbereiche Weiterbildung und Wirken in der Öffentlichkeit stellen sehr hohe Anforderungen an den rezeptiven Wortschatz, den der Lehrer bei der Nutzung schriftlicher und auch akustischer Quellen verstehen muss. Das betrifft in vielen Fällen die Fachterminologie, deren Beherrschung vom Deutschlehrer erwartet werden kann. Eine Erleichterung ist

dadurch gegeben, dass dies eine der Regeln definiert vorliegt, andererseits ist als besondere Schwierigkeit die unterschiedliche Verwendung der Begriffe in den einzelnen deutschsprachigen Staaten und mitunter auch innerhalb dieser zu verzeichnen. Besonders umfangreich ist der Wortschatz, den der Deutschlehrer für die Lektüre schöngeistiger Werke benötigt. Zwar ist dabei der Gebrauch der Wörterbücher möglich, trotzdem gebietet die Ökonomie der Zeit, dass der Wortschatz umfangreich genug ist, um ein rationelles Lesen zu gewährleisten. Die Aneignung wissenschaftlicher und politischer. Auch tagespolitischer Kenntnisse auf der Grundlage einer mündlichen oder schriftlichen Informationsübermittlung verlangt von ihm ein rasches Rezipieren der entsprechenden Lexik. Beispielsweise wird dem Lehrer die tägliche Lektüre einer deutschsprachigen Tageszeitung nur möglich sein, wenn er diese unmittelbar, das heißt übersetzungsfrei und ohne Wörterbuch, zu lesen vermag.

Für den Kontakt Muttersprachlern benötigt der Deutschlehrer einen umfangreichen Wortschatz sowohl produktiv als auch rezeptiv. Wenn man hier in Bezug auf die korrekte Verwendung der allgemeinen deutschen Hochlautung oder der grammatischen Strukturen Einschränkungen vornehmen kann, so sind diese für die Lexik kaum zugänglich. Wenn lexikalische Einheiten nicht exakt verwendet werden, kommt es rasch zu Missverständnissen; der Kommunikationseffekt wird gestört. Wenn auch der Umgang mit Muttersprachlern für den Deutschlehrer nur sekundäre Bedeutung hat, so kommt ihm doch ein großer Wert zu, da diese Begegnungen für die Entwicklung seiner Sprachbeherrschung sehr nützlich sind.

Kennzeichnend für den Wortschatz auf hoher Stufe der Aneignung ist, dass der Lehrer neben den üblichen Komponenten (der akustisch-artikulatorischen, der optisch-graphomotorischen, der semantischen und der kombinatorischen Komponente) auch die stilistische und die Wortbildungskomponente zu beherrschen hat.

Nun ist die Frage zu stellen, welches Wortschatzminimum sich der Deutschlehrer aneignen sollte. Das beinhaltet die Frage nach der möglichen Abgrenzung und nach den möglichen Abstrichen, die man vornehmen kann. In den vorhandenen Studienplänen für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrern und anderen Materialien werden sehr unterschiedliche Forderungen an den zu beherrschenden Wortschatz gestellt.

Mitunter wird für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ein Sprachbesitz gefordert, der dem eines Muttersprachlers gleicht oder zumindest ähnelt – eine Forderung, die hoch gegriffen, aber zweifellos aus der Einsicht entstanden ist, dass der Fremdsprachenlehrer unbedingt über einen umfangreichen Wortschatz verfügen muss. Andererseits findet man in den Ausbildungsplänen auch relativ niedrige Zahlen vor, die für die Bewälti-

gung der Aufgaben eines Fremdsprachenlehrers kaum ausreichen dürfen.

So fordert der Studienplan für die ukrainischen Deutschlehrer in der neueren Fassung von 2009 mit voller Berechtigung die Beherrschung von 5 800 lexikalischen Einheiten, während das Lehrprogramm für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Deutschland einen Wortschatzumfang von ca. 4 000 (im Nebenfach 3 800) lexikalischen und phraseologischen Einheiten vorsieht. [5]

Das Programm für die Ausbildung ausländischer Deutschlehrer in Deutschland enthält nur eine grobe Absteckung der Themenbereiche für die Lexik und keine Zahlenangaben; hier ist für eine weitere Bearbeitung unbedingt eine Veränderung zu empfehlen.

Wenn man den für die Lehrerausbildung vorgesehenen Wortschatzumfang mit dem oben angegebenen vergleicht, den Lehrpläne und gängige Lehrbücher für Schüler fordern, so ist nicht in jedem Fall die Erfüllung der Forderung gewährleistet, dass der Wortschatz des Lehrers weit über den seiner Schüler hinausgehen sollte.

#### **Список використаних джерел**

1. Schmidhuber, Jürgen. Kommentierte Geschichte der modernen KI und des Deep Learning. Verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/2212.11279>, (zuletzt zugegriffen am 07.05.2023)

2. Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna; Pilypaitite, Lina. Verlag: Klett-Langenscheidt. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München. 2017. S.29.

3. Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Verlag: Langenscheidt. Berlin u.a.: 2001. S. 28.

4. Hufeisen, Britta. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. (*Europäische Hochschulschriften / ... Universitaires Européennes*) (*German Edition*). Verlag P. Lang 1991. S. 208.

5. Meißner, Franz-Joseph & Marcus Reinfried. Hrsg.: Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr (*Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*). 1998. S. 30.

**Водяна Л. В.**,  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри романо-германської філології  
та німецького перекладу,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **БАЛАДА Й. В. ГЕТЕ «ERLKÖNIG» У ПЕРЕКЛАДІ Д. ЗАГУЛА (ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКОДУВАННЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ)**

Освоєння творчості Й. В. Гете українськими перекладачами – важливий чинник становлення української перекладної думки. Вивчення багатогранних зв'язків німецького поета з українською літературною полісистемою поглиблює розуміння художнього стилю Й. В. Гете, сприяє подоланню проблем, пов'язаних із відтворенням його художньої спадщини українською мовою. Балада Й. В. Гете «Erlkönig» вже протягом двох століть стає об'єктом для перекладачів (П. Гулак-Артемовського, Ю. Федьковича, П. Куліша, Б. Грінченка, Д. Загула, М. Рильського, Б. Шалагінова) та дослідників (С. Руданівської, І. Лімборського, В. Контілова тощо). Проте ще й сьогодні виявляє потребу у вивченні деяких аспектів.

Об'єкт нашого дослідження – оригінал вірша Й. В. Гете «Erlkönig» та його переклад, виконаний Д. Загулом. Метою є порівняльний аналіз вихідного та цільового текстів: 1) додержання форми оригіналу за наступними параметрами: кількість рядків, ритм, система римування; 2) передача змісту твору.

1. Форма. Оригінал має строфічну будову, вісім катренів (чотиривірші). Катрени написані тристопним амфібрахієм з неповними стопами в чотирьох рядках. Явище енклітики наявне лише у третьому рядку, явище проклітики в усіх інших випадках. Цезура постійна, у першому рядку чоловіча, у трьох останніх – жіноча. Рима чоловіча або окситонна, за якістю співзвучності точна, за числом складів багата, глибока, закрита. Чоловічі рими надають баладі пружності, енергії. Вони звучать з особливою силою і експресією. Римування паралельне (аабб), що надає милозвучності, співучості баладі.

Переклад («Вільховий король» Д. Загула) налічує вісім строф. Балада написана тристопним амфібрахієм усіченою стопою в першому, третьому, четвертому рядках і неповною стопою в другому рядку. Явище енклітики відсутнє, проклітика в чотирьох рядках. Цезура рухома, жіноча. Клаузули чоловічі, однотипні. Римування паралельне (аабб). Рими чоловічі, за якістю співзвучності неточні, бідні, у першо-

му і третьому закриті, рима – консонанс, а в третьому і четвертому – відкриті, рима – асонанс. Треба відзначити, що хоча тип рими було змінено під час перекладу, але центром цієї рими виступає ритміко-мелодійна виразність, що утворює ідею трагедії, страху, хвилювання.

2. Зміст. Перша строфа передана досить близько до оригіналу, хоча є деякі розбіжності лексичного характеру. Розгляньмо їх докладніше. Отже, в першотворі ліричний герой «дитина» – das Kind, тоді як переклад пропонує хлопець. На наш погляд, заміна зумовлена намаганням перекладача додержатися строфічної будови, тобто має цілком об'єктивний характер. Через цю розбіжність відносимо дану частину цільового тексту до перекодування з елементами перетворення.

Перший та четвертий рядки другої строфи першотвору не зазнали змін під час перекладу, а в другому та третьому рядках бачимо розбіжності з оригіналом: «Siehst, Vater, du den Erikönig nicht? Den Erlenkönig mit Kron und Schweif?» та, відповідно, «Он, татку, король у вільховім гаю, В короні й кереї король лісовий». Український варіант у цьому випадку змінює місце подій та Д. Загул вводить назву національного одягу українців «керея». Втім, це можна пояснити, враховуючи етнографічні особливості народу. Отже, смислове навантаження твору не постраждало в результаті лексичних змін, упроваджених перекладачем. Тому цю строфу можна класифікувати як перекодовану.

У третій строфі Д. Загулом було випущено образ матері вільхового короля, який вносить доповнення у смисловий бік балади. У першому та другому рядках цільового тексту було додано слів «в мій дім», «в домі моїм», що порушує смислове сприйняття твору. Отже, говоримо про значні зміни, внесені до смислового та лексичного шару строфи. Переклад цієї строфи є більшою мірою перетворенням.

У четвертій, шостій, сьомій строфах перекладачеві вдалося найближче передати смисловий та лексичний шар тексту, вдаючись тільки до зміни розповідного речення (оригінал) на окличне (переклад) та введенням вигуку «ох», збільшуючи емоційне напруження у читача. Але все ж можемо говорити про типове перекодування.

П'ята строфа пропонує розбіжності на лексичному рівні при збереженні смислового шару: так, «колисати, танцювати» оригіналу було замінено на цілу фразу «піснями тебе заколишуть до сну» перекладу.

В останній, восьмій, строфі бачимо зміну третього речення на смисловому рівні: в оригіналі батько заїхав у двір «ледь-ледь», а у Д. Загула «за кілька хвилин». Оскільки метою наших міркувань є не оцінка якості перекладу з боку вдалих чи невдалих рішень, а його

класифікація, зауважимо, що вказані зміни призвели до часткового перетворення у межах перекодування. Втім, перелічені відступи від вихідного тексту не заважають адекватному естетичному та емоційному враженню читача, з одного боку, та не порушують художньої цілісності оригіналу, з іншого.

Зі сказаного вище робимо висновок, що перекладачеві вдалося донести до україномовного реципієнта унікальний творчий стиль німецького поета. Означені риси перекладу дозволяють класифікувати його як перекодування з елементами перетворення.

УДК 821.112.2

**Ворона Т. О.,**  
викладачка кафедри романо-германської філології  
та перекладу з німецької мови  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **ОСНОВНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)**

Неологізми є важливим об'єктом лінгвістичного дослідження, який допомагає розуміти процеси виникнення нових слів у мові. У цій роботі ми будемо зосереджуватися на методах дослідження виникнення неологізмів у німецькій мові.

Перш за все, необхідно розуміти, що таке неологізми. Неологізми – це нові слова, які виникають в мові на основі потреби опису нових понять та явищ, або ж на основі інших мовних чинників, таких як мовні запозичення. Одним з прикладів неологізмів в німецькій мові є слово «Handy», яке вживається для опису мобільних телефонів [3, с. 50].

Існує кілька типів неологізмів, включаючи:

– Слова, створені зі складання двох або більше існуючих слів. Наприклад, слово «*Fahrvergnügen*», яке було створене зі слова «*Fahren*» (їхати) та «*Vergnügen*» (задоволення) і описує задоволення від їзди на автомобілі.

– Слова, що виникають від використання абrevіатур або скорочень. Наприклад, слово «Віо» вживається в якості скорочення від «*biologisch*» (біологічний) та вживається для опису органічної їжі.

– Слова, що виникають від запозичень з інших мов або національних варіантів мови. Наприклад, слово «*Doppelgänger*», що походить з німецької мови та описує копію людини.



Існує кілька методів дослідження виникнення неологізмів у німецькій мові, включаючи [2, с. 52]:

#### 1. Корпусне дослідження

Один з найбільш популярних методів дослідження неологізмів – це корпусне дослідження. Корпус – це великий набір текстів, який можна використовувати для аналізу мови та виявлення нових слів.

Один з прикладів корпусного дослідження виникнення неологізмів у німецькій мові – це дослідження, яке було проведене в рамках проекту «Німецький корпус слів» (*Deutsches Wortkorpus*). Цей проект включає в себе великий набір текстів, які були написані носіями мови, та є важливим джерелом для вивчення виникнення нових слів у німецькій мові.

#### 2. Соціолінгвістичні дослідження

Соціолінгвістичні дослідження можуть також допомогти у вивченні виникнення неологізмів у німецькій мові. Одним із прикладів таких досліджень є дослідження, яке було проведене в рамках проекту «Німецька мова в короткочасній перспективі» (*Deutsche Sprache in Kurzzeitperspektive*). У цьому дослідженні вивчалися нові слова, які вживаються у німецькій мові, та їх використання в різних контекстах.

#### 3. Морфологічний аналіз

Морфологічний аналіз – це ще один метод, який може використовуватися для дослідження виникнення неологізмів у німецькій мові. Цей метод полягає в аналізі структури нових слів та їх походження. Наприклад, можна дослідити, чи є нові слова похідними від інших слів у мові, та які префікси та суфікси використовуються для створення нових слів.

Один з прикладів морфологічного аналізу – це дослідження виникнення неологізмів в німецькій мові, що було проведене в рамках проекту «Німецька лексика в динаміці» (*Dynamik des deutschen Wortschatzes*). У цьому дослідженні використовувалися методи морфологічного аналізу для вивчення структури нових слів та їх виникнення.

#### 4. Лексикографічні дослідження

Лексикографічні дослідження – це ще один метод, який можна використовувати для вивчення виникнення неологізмів у німецькій мові. Цей метод полягає в створенні словників, які включають нові слова та їх значення.

Один з прикладів лексикографічного дослідження – це створення словника нових слів у німецькій мові, який був проведений в рамках проекту «Німецький словник слів» (*Deutsches Wörterbuch*). Цей словник містить більше ніж 300 тисяч слів та є важливим джерелом для дослідження виникнення нових слів у німецькій мові.

Одним з найвідоміших неологізмів у німецькій мові є слово «*Handy*», яке вживається для опису мобільних телефонів. Це слово було винайдене у 1990-х роках та використовується в наступних варіантах: «*Handys*», «*Handies*», «*Handys*» або «*Handies*» [4, с. 123].

Ще одним прикладом неологізму є слово «*Selfie*», яке описує фотографії, які були зроблені самими людьми за допомогою мобільних телефонів. Це слово стало дуже популярним у 2010-х роках та стало частиною міжнародного лексикону.

Інший приклад неологізму – це слово «*Fridays for Future*», яке стало популярним у контексті руху за захист клімату. Це слово описує мітинги та акції, які проводяться в п'ятницю з метою привернення уваги до проблем зміни клімату.

Ще одним прикладом неологізму є слово «*Gendersternchen*», яке описує використання зірочки (\*) для створення нейтральної форми слова, що відноситься до статі. Наприклад, замість слова "*Lehrer*" (вчитель) можна використовувати "*Lehrerinnen*" (вчитель або вчительці) [1, с. 100].

Хоча наші приклади неологізмів не є повним списком нових слів, які виникли в німецькій мові, вони дають уявлення про різноманітність та широкий спектр неологізмів, що можуть з'являтися у мові. Для подальшого дослідження виникнення неологізмів у німецькій мові можуть бути використані різні методи та підходи, що дозволяють розкрити багато цікавого про мову та її еволюцію.

У подальших дослідженнях виникнення неологізмів у німецькій мові можна використовувати інші методи та підходи. Наприклад, можна використовувати методи семантичного аналізу для вивчення значень нових слів та їх роль у мові. Також можна вивчати використання нових слів у різних жанрах та контекстах, що дозволяє краще зрозуміти їхню функцію у мові.

Окрім цього, можна досліджувати виникнення неологізмів у молодіжній мові та їхню взаємодію з іншими мовними явищами. Наприклад, можна дослідити використання сленгу та нових слів у молодіжних спільнотах та їхній вплив на загальну мовну практику.

Також можна досліджувати виникнення неологізмів у медіа та їхній вплив на формування суспільного дискурсу. Наприклад, можна дослідити використання нових слів у новинах та соціальних мережах та їхній вплив на перспективи наукового та політичного дискурсу [5, с. 108].

Узагальнюючи, вивчення виникнення неологізмів у німецькій мові є важливим завданням для розуміння процесів мовної еволюції та її впливу на суспільний контекст. Широкий спектр методів та підходів

дозволяє досліджувати це питання з різних сторін, тому вивчення неологізмів є актуальним та перспективним напрямом досліджень.

Найбільш відомими прикладами неологізмів у німецькій мові є слова «*Handy*», «*Selfie*», «*Fridays for Future*» та «*Gendersternchen*». Ці слова стали невід'ємною частиною мови та відображають різноманітні аспекти життя сучасного суспільства.

Подальші дослідження виникнення неологізмів у німецькій мові можуть включати методи семантичного аналізу, вивчення використання слів у різних жанрах та контекстах, дослідження виникнення неологізмів у молодіжній мові та їх взаємодії з іншими мовними явищами, а також вивчення виникнення неологізмів у медіа та їхнього впливу на формування суспільного дискурсу.

Загальність та різноманітність методів та підходів до дослідження неологізмів у німецькій мові дає можливість краще зрозуміти процеси виникнення та еволюції слів у мові. Тому вивчення неологізмів є важливим завданням для мовознавства та суспільних наук.

Заключаючи, можна сказати, що вивчення неологізмів у німецькій мові є актуальним та перспективним напрямом досліджень. Розуміння процесів виникнення та розвитку неологізмів у німецькій мові допомагає краще зрозуміти мовну еволюцію та її вплив на суспільний контекст.

Ще одним важливим напрямом досліджень є вивчення впливу неологізмів на мовленнєву поведінку та мислення людей. Наприклад, дослідження показали, що використання нових слів може впливати на уявлення та сприйняття реальності. Також можна досліджувати взаємозв'язок між вживанням неологізмів та ступенем суспільної свідомості, а також вплив неологізмів на формування нових культурних та соціальних трендів.

Окрім цього, необхідно звернути увагу на те, що виникнення неологізмів відображає різні аспекти суспільного життя, такі, як технологічний прогрес, політичні зміни та соціальні трансформації. Тому вивчення неологізмів дозволяє краще зрозуміти суспільні процеси та тенденції, що відбуваються у сучасному світі.

Узагальнюючи, вивчення неологізмів є важливим напрямом досліджень, оскільки дозволяє краще зрозуміти процеси мовної еволюції та її вплив на суспільний контекст. Різноманітність методів та підходів до дослідження неологізмів дозволяє досліджувати це питання з різних сторін та відображати різноманітні аспекти суспільного життя. Тому вивчення неологізмів є важливим завданням для мовознавства та суспільних наук.

### Список використаних джерел

1. Білоус О. М. Сучасні неологізми в українській мові: лінгвістичний аналіз та функціонування / О. М. Білоус // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – 2016. – Т. 3, № 65. – С. 49-51.
2. Булатова Л. О. Структура та семантика нових слів у німецькій мові / Л. О. Булатова // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. – 2015. – Вип. 43. – С. 51-54.
3. Клімова І. В. Неологізми як об'єкт лінгвістичного дослідження / І. В. Клімова // Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки. – 2011. – Т. 111. – С. 48-52.
4. Сафронова М. В. Лінгвістичні аспекти створення нових слів у німецькій мові / М. В. Сафронова // Філологічні науки. – 2012. – Вип. 63. – С. 123-127.
5. Христова Н. О. Новітні неологізми в німецькій мові: структура та семантика / Н. О. Христова // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. – 2016. – Вип. 47. – С. 106-109.
6. Neologismenwörterbuch. [Електронний ресурс] URL: [http://https://www.owid.de/service /stichwortlisten/neo\\_neuste](http://https://www.owid.de/service /stichwortlisten/neo_neuste).

УДК 811.112.2'42

*Кирилюк С. В.*,  
канд. філол. наук,  
ст. викладачка кафедри романо-германської філології  
та німецького перекладу  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **ЗМІСТОВНИЙ ПРОСТІР КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ОПОЗИЦІЇ ДОБРО/ЗЛО (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК)**

Одним з основних завдань когнітивного дослідження є визначення інвентарю концептів, тобто концептосфери нації, ментальних домінант етносу, вияв і опис їх мовних репрезентацій та встановлення ієрархічних зв'язків. Концептосфера розглядається науковцями як «вмістище сукупного набору типологічно різних концептів у їх єдності та розмаїтті» [1, с. 207]. Виходячи з цього тлумачення концептосфери, слід

враховувати такі її ознаки, як множинність, що полягає у неподільній єдності вербалізованих і невербалізованих ментальних одиниць, та системність. Основним системо-логічним алгоритмом виступає ієрархічність, що порівнюється з принципом «матрьошки», кожна складова якої повторює в основних своїх рисах функції, структуру і форму цілого. Таким чином, концептосфера є холистичним феноменом. Вона становить не хаотичний набір типологічно і генетично різних концептів, а їх певним чином упорядковану єдність [1, с. 209].

Розглянемо систему ключових концептів німецької народної казки. Концептокорпус народної казки репрезентує концептуальний світ, який віддзеркалює сукупність загальнолюдських та національних знань про добро, зло, справедливість та формується навколо концептуальної опозиції «добро/зло». В основі цієї концептуальної опозиції знаходиться людина з її уявленнями про моральні цінності, яка є маркуванням або організацією всього когнітивно-семантичного простору німецької народної казки.

Простір концептуальної опозиції «добро/зло» включає дві окремі, частково протиставлені одна одній смислові сфери – «добро» і «зло». Семантичну структуру концепту «добро» розкрито за допомогою лексики, що належить до активних вербалізаторів ключових понять:

– радість («*Voll Freude brachte er ihm dem Könige und erwartete, daß er ihm den verheißenen Lohn gewähren würde*»).

– щастя («*Sie sprach freundlich zu ihr: "Wer seine Sünde bereut und eingesteht, dem ist sie vergeben," und reichte ihr die drei Kinder, löste ihr die Zunge und gab ihr Glück für das ganze Leben*»).

– вірність («*Der treue Heinrich hatte sich so betrübt, als sein Herr war in einen Frosch verwandelt worden, daß er drei eiserne Bande hatte um sein Herz legen lassen, damit es ihm nicht vor Weh und Traurigkeit zerspränge*»).

– любов («*Der Königssohn sagte voll Freude: "Du bist bei mir," und erzählte, was sich zugetragen hatte, und sprach: "Ich habe dich lieber als alles auf der Welt; komm mit mir in meines Vaters Schloß, du sollst meine Gemahlin werden."*»)

– допомога («*Er setzte sich mit ihr auf das größte grüne Blatt des Baumes, gab ihr das Süße der Blumen zu essen und sagte, daß sie niedlich sei, obgleich sie einem Maikäfer durchaus nicht gleiche*»).

З системою моральних цінностей, таких як чесність, добро, слухняність у ментальному світі німецького етносу пов'язано небо:

«*Da sprach die Jungfrau Maria 'du hast mir nicht gehorcht, und hast noch dazu gelogen, du bist nicht mehr würdig, im Himmel zu sein*».

«*Als er nun gestorben und begraben war und vor die Himmelsthür kam,*

wollte Petrus ihn nicht einlaßen, weil er leichtsinnig in die Welt hinein gelebt habe und wies ihn zur Hölle».

Приклади підтверджують, що небо будується по відношенню до моральних чеснот людини. Лише той, хто має високі позитивні якості, гідний присутності на небі:

*«Liebes Kind, bleibe fromm und gut, so wird dir der liebe Gott immer beistehen, und ich will vom Himmel auf dich herabblicken, und will um dich sein».*

Текстова реалізація концепту «зло» включає низку лексичних одиниць, які групуються навколо таких понять, як:

– заздрість («*Und der Neid und Hochmut wuchsen wie ein Unkraut in ihrem Herzen immer höher, daß sie Tag und Nacht keine Ruhe mehr hatte*»).

– страх («*Und wie sie hineintrat, erkannte sie Schneewittchen, und vor Angst und Schrecken stand sie da und konnte sich nicht regen*»).

– підлість («*Obendrein taten ihm die Schwestern alles ersinnliche Herzeleid an, verspotteten es und schütteten ihm die Erbsen und Linsen in die Asche, so daß es sitzen und sie wieder auslesen mußte*»).

Структура та наповнення смислового простору концептуальної опозиції «добро/зло» в тексті німецької народної казки прогнозуються єдністю та протиставленістю основних ліній концептуалізації понять «добро» та «зло» (die eine schön und fleißig, die andere häßlich und faul; die schön und weiß von Angesicht waren, aber garstig und schwarz von Herzen). Нерозривний зв'язок концептуальної опозиції «добро/зло», з однієї сторони, і протиставленість, з іншої, можна розглядати як діалектичну необхідність, побудовану на традиційних для релігійної сфери протилежностях «радість – страждання», «божественне – людське», «душа – тіло». Вона й зумовлює релігійний компонент цієї концептуальної опозиції. Смісловий простір «добро/зло» створюється внаслідок смислового варіювання ядерних лексем, їх дериватів, синонімів, а також змістом, що відтворюється у текстах німецьких народних казок.

### Список використаних джерел

1. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.

2. Kinder- und Hausmärchen / [Gesammelt durch die Brüder Grimm]. – Düsseldorf und Zürich : Artemis & Winkler Verlag, 1995. – 845 S.

*Корягіна А. Ю.*,  
канд. філол. наук,  
викладачка кафедри романо-германської філології  
та перекладу з німецької мови,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **ВИВЧЕННЯ СЛЕНГУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ**

Сленг є неодмінною частиною мовної культури та відображає особливості мовлення певної соціальної групи. Дослідження використання сленгу в мові може розкрити особливості мовлення різних соціальних, етнічних, вікових та інших груп на різних історичних етапах розвитку української мови. По-друге, вивчення мовної варіативності – відмінностей у вживанні мови різними групами говоріння. Вивчення сленгу в українських творах може допомогти розкрити різноманітні варіанти вживання мови в різних контекстах та соціальних середовищах. По-третє, відтворення мовної реальності. Сленг може відтворювати мовну реальність певного часу, місця або групи людей. Використання сленгу може бути важливим елементом реалістичної характеристики персонажів та відтворення мовної реальності у літературних творах.

Актуальність дослідження сленгу полягає в тому, що він може мати негативний відтінок, оскільки він може бути використаний для висміювання, дискримінації або виключення окремих соціальних груп. Деякі слова та вирази в сленгу можуть бути неофіційними, грубими або неприйнятними в офіційних або формальних ситуаціях. Крім того, щороку мовне середовище поповнюється десятками нових сленгових висловів, тому немає якогось певного джерела, де можна просто взяти список таких слів.

Сленг в німецькій мові включає в себе велику кількість слів, висловів та виразів, які можуть бути незрозумілими для стандартної німецької мови. Він також часто використовує власні графічні символи, аббревіатури, англійські та інші мовні елементи. Одним з популярних прикладів сучасного сленгу в німецькій мові є «Jugendsprache» або мова молоді. Це включає різноманітні слова, вирази та власні скорочення, які використовують молодіжні групи для вираження своєї унікальної культури та спілкування в своєму середовищі. Наприклад, слова «Digga» (варіація англійського «digger») або «Alter» вживаються як звернення до друга або друга, а «geil» може означати «круто» чи «кла-

сно».

Також існує професійний сленг, пов'язаний з різними професіями, такими як медицина, техніка, військові сили та інші. Ці специфічні терміни та жаргони використовуються фахівцями відповідних галузей для ефективної комунікації в межах своєї професійної спільноти.

Загалом, сленг в німецькій мові відображає живий розвиток мови та культури, використовується різними соціальними групами для вираження своєї ідентичності та спілкування в певних середовищах. Наведемо приклад найпоширеніших сленгових висловів у німецькій мові:

Дослідження різноманітності німецького сленгу на основі різних творів може допомогти отримати ширший обсяг сленгового словника та розуміння різних аспектів його вживання. Деякі літературні твори можуть відображати певні аспекти німецької культури, включаючи вживання сленгу, який є властивим для певних соціальних, культурних або поколіннєвих груп. Дослідження німецького сленгу на основі таких творів може допомогти розуміти взаємозв'язок між мовою, культурою та суспільством. Розглянемо декілька прикладів.

«Der Vorleser» Бернхард Шлінка – це німецький роман, в якому можна знайти деякі приклади вживання сленгу:

1. «Alter, was geht ab?» – це вираз, який можна знайти в романі і який використовується для вираження зацікавленості або запитання «Чувак, що відбувається?». «Alter» – це вуличний варіант німецького слова «Bruder» (брат), який використовується в сленгу для звернення до друга або товариша.

2. «Voll der Stress» – це фраза, яка означає «Повний стрес» або «Багато роботи». «Voll» – це скорочена форма від «vollständig» (повний) та вживається в сленгу для підкреслення інтенсивності чи емоційності висловлювання.

3. «Das war echt krass!» – це розмовний вираз, який може означати «Це було дійсно круто!». «Krass» – це сленговий вираз для вираження враження від чогось незвичайного, шокуючого або вражаючого.

4. «Er hat voll die Kohle» – це вираз, який означає «Він має багато грошей». «Kohle» – це вуличний варіант німецького слова «Geld» (гроші), який вживається в сленгу для позначення грошей.

«Die Känguru-Chroniken» Марка Уве-Клінга – це комічний роман, в якому можна знайти багато прикладів вживання сленгу та жаргону.

1. «Chill mal, Alter!» – це вираз, що означає «Відпочинь, старий!». «Chillen» – це вуличний вираз, який означає розслабитися, розслабитися або відпочити, і вживається в сленгу.

2. «Das ist ja mega krass!» – це розмовний вираз, який може означати «Це мега-круто!». «Mega» – це вуличний вираз, який вживається в



сленгу для вираження враження від чогось незвичайного, вражаючого або великого, «krass» – також вуличний варіант німецького слова, який вживається в сленгу для вираження враження від чогось незвичайного, шокуючого або вражаючого.

3. «Ich hab' voll den Kater!» – це вираз, який означає «У мене повний котигорошко!» або «У мене страшно похмілля!». «Kater» – це вуличний варіант слова «Katzer» (котик), який вживається в сленгу для позначення похмілля після алкогольного застілля.

«Der Junge muss an die frische Luft» Херманна Хесе – це автобіографічна книга, яка розповідає про дитинство відомого німецького письменника. Оскільки це автобіографічний матеріал, то мова в книзі більш формальна і мало містить сучасного німецького сленгу або жаргону. Однак, в деяких уривках можуть зустрітися варіанти сленгу, пов'язані з певним часом і місцем подій.

1. «Der Typ ist total crazy!» – це вираз, який означає «Цей хлопець зовсім божевільний!» або «Цей тип зовсім відчудився!». «Crazy» – це англійське слово, яке вживається в німецькому сленгу для вираження враження від чогось дивного, нестандартного або незвичайного.

2. «Die Party war der Hammer!» – це вираз, який означає «Вечірка була крутезна!» або «Вечірка була неймовірна!». «Der Hammer» – це вуличний вираз, який вживається в сленгу для вираження враження від чогось дуже крутого, вражаючого або незвичайного.

3. «Lass mal abchillen, Alter!» – це вираз, що означає «Давай відпочинемо, брат!» або «Відпочиньмо, старий!». «Abchillen» – це вуличний вираз, який означає розслабитися, відпочити, розслабитися від стресу або напруги.

Ці приклади можуть варіюватися в залежності від контексту та місця подій, а також від стилю мови, використаного автором в конкретному випадку. Словник сленгу постійно змінюється, і може бути різним в різних регіонах та серед різних груп людей.

Дослідження використання сленгу в різних мовних середовищах, зокрема в українській та німецькій мовах, є важливим кроком у розумінні мовних особливостей та культурних відмінностей різних мовних спільнот. Сленг, з одного боку, відображає мовну творчість, витонченість та вміння адаптуватися до різних ситуацій, з іншого боку – відображає соціальні, культурні та мовні аспекти спілкування в конкретному середовищі.

Аналіз словникового складу сленгу в німецькій мові дозволяє виявити специфічні мовні одиниці, які використовуються в нетрадиційних, неформальних мовних контекстах. Вивчення таких висловів допомагає розкрити мовні особливості та відносини між різними соціа-

льними групами, а також краще розуміти культурні особливості та менталітет мовних спільнот.

Приклади сленгу, наведені в творах німецьких письменників, можуть бути лише репрезентативними прикладами того, яким був сленг у певний час та місце, в якому був написаний твір. Для отримання більш повного розуміння сучасного німецького сленгу, варто ознайомитися з актуальними джерелами та ресурсами, такими як сучасні розмовні словники, інтернет-ресурси, соціальні медіа та спілкування з носіями мови.

### **Список використаних джерел**

1. Руденко М. Ю. Специфіка дослідження загальнотеоретичних проблем жаргону в соціолінгвістичних студіях європейських та американських учених (XX ст. – початок XXI ст.). Закарпатські філологічні студії : науковий журнал / Ужгородський нац. ун-т; голов. ред. І. М. Зимомря. – Ужгород, 2018. № 4, т. 2. – С. 74–82.

2. Fleischer, Jürg, and Michael Elmentaler. "Slang im deutschen Wortschatz: Bestandsaufnahme und Perspektiven." In: Sprache in der Stadt: Ein interdisziplinäres Handbuch, De Gruyter, 2020, pp. 424-445.

3. Schlobinski, Peter, and Benedikt Szmeccsanyi. "Jugendsprache und Medienlinguistik: Zur Interaktion von Slang, Soziolekt und Massenmedien im gegenwärtigen Deutsch." In: Medienlinguistik: Ein Handbuch, De Gruyter Mouton, 2019, pp. 641-666.

4. Schmid, Hans-Jörg. "New Words, Slang, and Jargon in German." In: The Handbook of Germanic Linguistics, John Benjamins, 2021, pp. 685-704.

УДК 371.39

*Лановий Г. М.,*  
ст. викладач кафедри романо-германської філології  
та перекладу з німецької мови  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

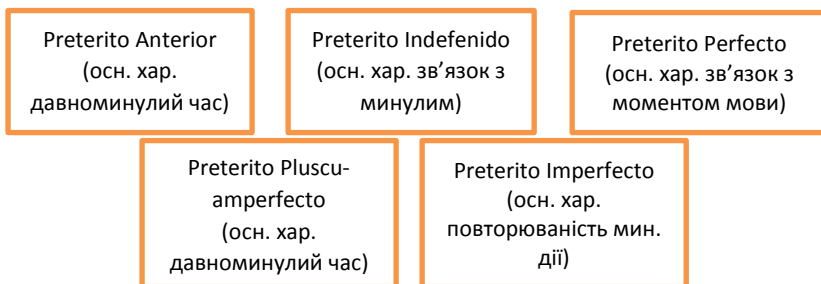
### **КРУПНИЙ БЛОК – ДІЄВИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ**

Методи навчання – це знаряддя в руках викладача, це спосіб його дії по відношенню до студента і способи його роботи під керівництвом. Методи навчання роботи, якими викладач веде студентів від не-

знання до знання. Це способи організації пізнавальної діяльності, що забезпечують оволодіння знаннями, методами пізнання та практичної діяльності. Методи навчання класифікуються як такі, що співвідносяться з рівнями пізнавальної діяльності студента: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу, евристичний та дослідницький.

Всі методи викладання спрямовані на практичне оволодіння прийомами мовної практики та письма. У цьому сенсі рішуче значення має граматична сторона мови та репродуктивний метод оволодіння нею.

Пам'ять людини краще утримує узагальнені явища, ніж окремі, це величезна кількість граматичних закономірностей, в кожній мові своя (більша чи менша в різних мовах, наприклад, в іспанській мові величезна кількість форм дієслова (форми часів дієслова)). Кількість минулих часів виконує свою особливу функцію та має свою головну характеристику. Метод викладу граматичного матеріалу крупних блоків створює цілісну картину викладання та розуміння співвідношення минулих часів, що дозволяє пояснювати його від загального до часткового (до кожного окремого минулого часу (див. табл.)), щоб чітко бачити місце минулих часів і лише потім повертатися від часткового до загального, що дозволяє самому студенту перейти до створення таблиці узгодження часів, розвиваючи їх мовно-мисленнєву діяльність та сприяючи їх самостійній роботі.



Цей метод варто застосовувати для викладу більшості граматичних явищ, як Індикативу, так і Субхунтиву. При створенні мною граматичного алгоритму та застосуванні в практичній роботі моніторинг довів, що студенти, які його використовують, засвоїли граматичний матеріал на 50% скоріше та показали більш високий прогрес у навчанні.

*Мукатаєва Я.В.*

канд. філол. наук, доцент кафедри романо-германської філології  
та перекладу з німецької мови  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## **НІМЕЦЬКИЙ ПРОЗОВИЙ ШВАНК: ІСТОРИЧНИЙ ТА МОВНИЙ АСПЕКТИ**

В текстах німецької літератури епохи значне місце займає дискурс культурологічних та літературно-критичних мотивів. Не є винятком у цьому плані німецький шванк. Сюжет у німецьких шванках має просторові і темпоральні рамки і розгортається здебільшого навколо однієї події, переважно комічної, але цілком звичної, ординарної, про яку розповідається з побутовими подробицями і підкресленим натуралізмом. Шванк як тип тексту містить у собі антропоцентричну парадигму, оскільки в текстах цього жанру головною дійовою особою завжди є людина, її побут, культура поведінки та мовлення (здебільшого у комічному висвітленні), про що говорять самі назви цих творів «Der Pfaffe Amis», «Der Pfaffe von Kalenberg», «Neidhard Fuchs», «Till Eulenspiegel» та інші.

Дослідження текстів німецьких шванків свідчить про те, що їм притаманні специфічні, лише їм властиві мовні засоби вираження іронії, гумору та сатири, які значною мірою впливають на дискурс цього жанру.

Шванк має багато спільного з казкою, анекдотом, байкою, гуморескою.

У XII і XIII сторіччях в Німеччині, як і у ряді інших європейських країн, відбувається швидкий підйом міст. В цей час широкого характеру набула торгівля, зростало цехове ремесло, що загостило соціальні суперечності середньовіччя. Городяни вели з сусідніми феодалами успішну боротьбу за свою незалежність. Часом ця боротьба мала велими запеклий характер. У створенні централізованої держави значну роль відіграли міста. Підйом міст спричинив глибокі зрушення в історії культури Середньовіччя. Міські комуни стали осередками нової літератури, що відображала зростання самосвідомості молодого «третього класу». У протилежність сюжетам лицарської поезії, література городян тяжіла до лояльного повсякденного життя.

В XIV – XV ст. шванк стає самостійною своєрідною формою розмови, яка визначається самою суттю цього жанру, він містить у собі

мораль, повчання або настанови, що споріднює його з байкою. Майстерня ремісника, міська площа, ярмарок, ратуша чи таверна є звичним середовищем для їх героїв. Шванкова література виникла на широкій демократичній основі, вона старанно черпала матеріал з фольклору, сама нерідко ставала літературою власне народною і набула тверезо-практичного, моралізуючого, повчального характеру. Герої німецьких прозових шванків були тісно пов'язані з трудовим середовищем, вони цінували працьовитість, народну мудрість, кмітливість, винахідливість і заповзятість як вірний шлях до матеріального достатку, про що свідчать тексти збірки про Тіля Уленшпігеля.

В літературних текстах Середньовіччя мали місце і соціально-політичні мотиви. Не є виключенням у цьому аспекті і німецькі шванки цього періоду. Із зростанням буржуазії та загостренням класової боротьби попит на анекдотичну та сатиричну літературу як зброю прямого нападу та захисту свого класу швидко зростає. Сатирична література, з одного боку, була спрямована проти аристократії, убогого лицарства, духовенства, верхівок торгівельної та промислової буржуазії, а з іншого боку – досить жорстоко висміювала різноманітні верстви суспільства.

Є підстави вважати, що в цей час найпопулярнішим жанром міської літератури стає саме жанр реалістичної віршованої новели, званий в Німеччині шванком.

Дослідники цього жанру зазначають, що виникнення шванків відноситься саме до XIII століття. Шванки, що дійшли до нас, актуалізують ситуації і сюжети політичного або авантюрного характеру, ніколи не виходячи за межі реалістичного побутового зображення, нерідко загостреного сатирично. Звичайно, реалізм шванків ще дуже обмежений можливостями середньовічного розвитку, а їх комізм – грубуватий.

Згодом шванк, як і форми, що співвідносяться з ним (загадки, байки, паремії), інтегрується в більш великі твори, і в першу чергу, в барочний роман. Ця ж доля спіткала фаетію і фаблію.

У середині XV сторіччя сформувався унікальний літературно-видавничий жанр – народна книга, яка стала першою в історії європейських літератур фіксацією фольклорних текстів. Народна книга об'єднує в собі два різновиди художніх творів: бюргерський роман та книги про блазнів, тобто збірки шванків. Книги про блазнів склалися з коротких оповідальних творів і були своєрідним підсумком більш менш тривалої великої усної традиції. Слід зазначити, що оригінальна народна книга виникла саме у другій половині XV сторіччя, майже через 200 років після виникнення фольклорної традиції. Таким чином,

більше півтора сторіччя народна культура альпійського регіону (Штірія, Баварія, Богемія і Тироль) виношувала образ Нейдгарда на прізвисько Лис («Neidhard Fuchs»). У його основі лежить реальна історична особа Нейдгарда фон Ройенталя (біля 1185-1240 рр.) – міннезенгера з околиць альпійського озера Тегернзее, учасника Хрестового походу 1217-1219 років, васала герцога Фрідріха Войовничого. Впродовж XIII – XV століть це ядро обростало анонімними шванками, переданими від першої особи, від імені самого блазня, що згадує історію свого життя.

Значне місце серед творів цього жанру займає збірка шванків «Тіль Уленшпігель» («Till Eulenspiegel»), яка датується початком XVI сторіччя. «Тіль Уленшпігель» вважається завершенням і апогеєм культури раннього шванку. Про його значущість говорить і той факт, що збірка має величезну кількість видань, перекладів – найчисленнішу серед збірок шванків. Мотиви з книги про Тіля Уленшпігеля використали Ганс Сакс, Е. Кестнер та інші. Бельгійський письменник Шарль де Костер став відомим завдяки своєму роману «Легенда про Тіля Уленшпігеля та Ламме Гудзака». Таким чином можна стверджувати, що збірка шванків про Тіля Уленшпігеля мала широке розповсюдження не тільки в Німеччині, а і в іншій Європі та стала важливим внеском у світову літературу.

Уленшпігель є історичною особою, він жив у XIV сторіччі, є вихідцем із селянської сім'ї, він ніколи не схилив голови перед владу імущими. Саме таким він запам'ятався простим людям, що полюбили розповідати про його витівки і зухвалі жарти. Згодом з цих розповідей склалася збірка веселих шванків, що надалі поповнювалися анекдотами, запозиченими з різних книжкових і усних джерел. Кидаючи виклик середньовічному суспільству, він у блазєнстві знаходить дорогоцінну свободу. Він став втіленням невичерпної народної ініціативи, розуму і бурхливої любові до життя. Його витівки були уроком скупості, образливою для бідняка-плебея.

Відважний бродяга, блазєнь і пустун Тіль Уленшпігель, проте, не був учасником відкритої політичної боротьби. Його пустощі часто позбавлені усвідомленої соціальної мети, хоч його витівки і мали значну вибухову силу: вони розхитували засади патріархального світу, під благопристойними покровами якого ховалась рутинна і соціальна несправедливість. Збірка шванків про Тіля Уленшпігеля в іронічно-сатиричній формі відображає людські вади та негаразди у феодальному суспільстві.

Історія періоду пізнього бюргерського шванку епохи Реформації і релігійних війн також привернула увагу багатьох дослідників. В цьому

контексті слід звернутись до творчості Йоганнеса Паулі. Цей період розпочався в 1522 році з видання його збірки «Жартома й серйозно» (“Schimpf und Ernst”), що містить майже 700 шванків. Паулі був відомим завдяки своїм проповідям. Він вміло прикрашав їх історіями з життя. Пізніше саме ці історії увійшли до його збірки. Натхнення знаходить Паулі також у творах античності. Автор висміює людські вади, в анекдотичних ситуаціях опиняються представники духовенства і знаті.

Досліджуючи німецький шванк епохи Пізнього середньовіччя, слід зауважити, що на нього мали значний вплив знамениті фаєтії Поджіо Браччоліні періоду 1438-1452 років як в плані культури поетичного слова, яке відтепер стало предметом найактивнішої рефлексії, так і в плані загальної архітекτονіки твору. На зміну нанизуючій композиції шахрайського роману Штріккера приходить підкреслено вільна, мозаїчна побудова книги спогадів про побачене, почуте, прочитане, розказане людьми. Пізня народна книга стає явищем масової літератури: величезні тиражі, список назв, що з кожним місяцем збільшується, орієнтація на приватне прочитання, і головне, відсутність фольклорної основи – все це вказує на те, що народна книга, як така, припинила своє існування. Збірка «Шильдбюргери» (“Die Schildbürger”), що вийшла у Франкфурті в 1598 році – це 2 редакція книги «Lalebuch». Анонімний автор влучно висміює безглузді дії та дурість німецьких бюргерів середньовікового містечка. У гротескному переказі народна книга розповідає про те, як спочатку удавана дурість шильдбюргерів унаслідок міщанської обмеженості їх життя зробила з усіх городян справжніх ідіотів, невиправних дурнів. Таким чином, ця комічна розповідь іноді приймає відтінки трагічності. Відмінною рисою циклу «Die Schildbürger» є те, що дія розгортається не навколо одного образу, як ми простежували у текстах шванків XIII та XIV сторіччя, а навколо життя та занять усього населення невеличкого міста Шильда.

Як і книги середини XIII – початку XVI століть, ці твори є фіксацією дійсно існуючих впродовж декількох десятиліть усних фольклорних традицій.

Особливу увагу у німецькій шванковій літературі привертає творчість Ганса Сакса. Він належить до числа тих німецьких поетів, що жили і творили в XVI сторіччі. Весело розповідаючи потішний шванк, Ганс Сакс перш за все думав про користь, яку шванк принесе читачам, про розширення їх розумового кругозору, про їхнє виховання у душі високої моральності. Особливо приваблювали його ті сюжети, в яких він міг розкрити свої етичні переконання. У кінці майже кожного вірша він повчально піднімає палець, звертаючись до читача із застере-

женням, доброю порадою або побажанням, до того ж не забуває вказати при цьому власне ім'я:

*So wird oft Schimpf und ernstling Sachen,  
Da man besorget groß Gefahr.  
So spricht Hans Sachs, Schuhmacher.*

\* \* \*

*Daß Fried und Freundlichkeitaufwachs  
Im Ehestand, das wünscht Hans Sachs.*

\* \* \*

*Das Marktgeld wollen wir verzechen,  
Einträchtig sitzen, am Wein uns rächen  
Und vergessen allen Ungemachs.  
Glück bringt alles wieder, spricht Hans Sachs.*

\* \* \*

*Muß nun in geflickten Hosen tanzen.  
Auf unserer Kirchweih umherschwanzen.  
Mich schmiegen wie ein nasser Dachs.  
Das wünscht ein gut Neujahr Hans Sachs!*

Таким чином, завершальна назва «Hans Sachs» як повтор набуває особливого значення. У такий спосіб автор намагається акцентувати увагу читача саме на його застереженнях чи порадах.

Залишаючись переконаним прихильником життєвої мудрості, заснованої на вимогах «здорового глузду», Ганс Сакс проповідував працьовитість, чесність і помірність, багатіів він хотів бачити щедрими і чуйними, дітей – слухняними, вихованими і доброзичливими, шлюб був для нього святиною, дружба – прикрасою життя. Ганса Сакса глибоко турбує руйнівна сила егоїзму, користоловства, несумісного з вимогами суспільного блага.

Значне місце в творчості Ганса Сакса займає шванк «Das Schlauraffenland», в якому автор зображує казкову країну, під якою він має на увазі Німеччину ХХІ сторіччя. Герої зображуються з властивою йому прихованою критикою суспільних негараздів. Текст цього шванку містить у собі гостру критику феодального суспільства. На думку автора, хто тут «*gern arbeitet mit der Hand, dem verbietet man das Schlauraffenland*»; хто нічого не розуміє і нічому не хоче вчитися «*der kommt im Land zu grossem Ehren*», а хто поводить дико і грубо «*aus dem macht man im Land einen Fürsten*».

Мова шванків Г. Сакса проста і зрозуміла. Він культивує так званий «*strengen Knittelvers*» (строгий кніттельферз), який має стабільну кількість складів у рядку: в наголошеному чоловічому кінці – вісім складів, у ненаголошеному жіночому кінці – дев'ять складів при однаково



наголошеному дивному розподілі складів на чотири такти. Наведемо приклад із шванку «Das Schlauraffenland»:

*Ein `Gegend `heisst Schlaur`affen `land,  
Den `faulen `Leuten `wohlbe` kannt,  
Das `liegt drei `Meiln hin`ter Weih` nachten.  
Und `welcher `dorthin `mochte `trachten,  
Der `muss sich `grosser` Ding`vermessn.  
Und`durch ein `Berg mit `Hirsbrei `essn...*

Наповнюючи мову персонажів повчальними сентенціями, Ганс Сакс водночас широко використовує прийоми комізму, з неймовірною щедрістю роздає ляпаса і стусани, жваво зображає колотнечі й суперечки.

Йоганн Вольфганг фон Гете позначив простий, свідомо зрозумілий спосіб викладення думок Гансом Саксом, як «дидактичний реалізм».

Теоретичний аналіз текстів найбільш відомих та значущих німецьких шванків епохи Середньовіччя свідчить, що вони є важливим джерелом пізнання тогочасної літературно-культурної спадщини німецького народу. Як показують дослідження текстів літератури середньовіччя, зокрема німецької шванкової літератури, Г. Сакс є одним з найвідоміших представників німецької культури цього періоду.

Ідеї, закладені в творчості Ганса Сакса, простежуємо в його образній, насиченій порівняннями і метафорами мові. Все це дає змогу представити дискурс його поетичної, культурологічної, а також мовленнєвої творчості.

Німецький, точніше сказати, австро-германський шванк належав низовій напів язичницькій ритуально-фольклорній традиції, що співвідноситься із старогрецькою культурою сільських і міських діонісій – святкувань, на яких виконувалися жартівливі пісні, що супроводжувалися танцями. Шванк знаходиться в достатньо тісних зв'язках із типологічно подібними, але історично різночасовими формами французького фаблію кінця XII – середини XIV століть, італійської фацетії XIV – XV століть, англійського пранка XVI сторіччя. Він був ініційований французьким фаблію і, як вважають літературознавці, вплинув через польську словесність на низові жанри української літератури.

*Поглод Г. Я.,*  
асистент кафедри іноземних мов і перекладу  
Прикарпатського національного університету  
імені Василя Стефаника

## **РОЛЬ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВАННІ І РОЗБУДОВІ ШКОЛИ В НОВЕЛІ М.СЕРВАНТЕСА «РОЗМОВА СОБАК».**

У новелі Мігель де Сервантес аналізує роль літератури у вихованні і розбудові школи. Головний герой новели – собака на ім'я Берганса, який розмовляє зі своїм другом – собакою Сіпіоном. Розмови, суперечки, застереження і спостереження, які відбуваються між двома собаками – Сіпіоном і Бергансом, є найкращою ілюстрацією стилю життя, способу поведінки, соціальних відносин в тогочасному суспільстві. Що важливо і що не важливо, за що критикують і за що хвалять – все це унікальна авторська ілюстрація спілкування, яке і є основою оповіді [2]. Умови, в яких проживають два собаки, дуже відрізняються, але вони є тим важливим засобом, що пояснює дії, які відбуваються день за днем у домі їхніх господарів, зі слугами, з рабами, виокремлюючи їхню поведінку відповідно до випадків у різних соціально-освітніх просторах. Історія собаки Берганси ілюструє світ моральної корупції. Сам собака це пояснює так: «Охороняти худобу для собаки – це місце відпочинку для неї і природній промисел, а також велика чеснота – охороняти та захищати скромних від могутніх та зарозумілих, мало хто це може зробити [1, с. 200]. У своїй роботі я бачив, як пастухи різали худобу, яку пасли. Не було вовків; а стадо меншало; Я хотів би це відкрити; я був німий. Усе це мене наповнювало захопленням та болем. Спаси мене, Боже! Я сказав собі: «Хто може виправити це зло?»» [1, с. 206]

Читачу також варто звернути увагу на опис вчителів, школи і процесу навчання дітей. Одне з найбільш точно описаних місць у творі – будинок щасливого купця в Севільї, де навчаються і виховуються його двоє дітей, в якому Берганса служить. Спостерігаючи за відмінною поведінкою собаки, його власник надає йому певні свободи, а саме – проводити дітей до школи. Про цю нову роботу він розповідає своєму другу Сіпіону: «В купця було двоє дітей, одному було 12 років, а другому 14 років. Обидва вивчали граматику в школі єзуїтів. Йшли до школи поважно, їх проводжав вихователь і паж, один з них ніс їм книжки в портфелі. Якщо було сонячно, дітей несли на кріслах-носилках, а коли був дощ, їхали машиною. В той час їхній батько йшов вирішу-

вати свої справи на торгіву біржу, дуже скромно, з одним темношкірим слугою» [1, с. 209]. Ось як говорить друг Сіпіон про звичаї купців Севільї: «Оскільки амбіції та багатство вмирають, щоб показати це, батьки ставляться до своїх дітей, як до принципів; добиваються для них титулів та нагрудних знаків, які розрізняють знатних людей від простолудинів» [1, с. 210].

Для автора тема виховання і навчання – це занурення в світ цінностей і гідних вчинків [3, с. 181]. Як вже згадував собака Берганса, коли він проводжав дітей в школу, то вивчив багато речей, про які раніше і не здогадувався: «Тепер він може описати аудиторію і що робить в ній вчитель, відносини між учнями, і що вони вчать, а також він знає свої обов'язки». Берганса розповідає: «Одного дня діти господаря залишили папку з зошитами на подвір'ї, де якраз я був, і, так як навчений носити кошик свого господаря, а також портфель, я пішов за ними аж до класу [1, с. 210-211]. Господарі, побачивши мене з портфелем в морді, наказали пажу забрати його від мене, але я на це не погодився і не кинув портфель, а зайшов з ним в аудиторію, що викликало сміх у всіх студентів. Тоді підійшов старший син і я з великою повагою віддав йому портфель, а сам сів в дверях аудиторії і дивився, не відриваючи очей від учителя, який читав за катедрою. Так почалося моє знайомство з навчанням» [1, с. 212]. Отож, собака спостерігав і дивувався: «Я не знаю, яке натхнення має вчитель. Мені подобалось бачити любов, слова, увагу, працю і те, з якою радістю батьки і вчителі навчають тих дітей, випрямляючи ніжні пагони молодості, нагинаючи їх, викорінюючи погані звички на шляху чесності, і одночасно навчаючи їх літер» [1, с. 212].

Собака Сіпіон уважно слухає свого друга і додає, якими чеснотами наділені молоді люди: «Вони є дзеркалом чесності, католицької доктрини, виняткової розсудливості, а також глибокого смирення, на основі якого піднімається будівля блаженства» [1, с. 212]. Ось як говорить Берганса про свою службу і про те, як проводив дітей на навчання, дружив з учнями, які йому давали їсти, грався з ними і гуляв: «Я провів життя студента без голоду і не мав корости» [1, с. 213]. Собака цинив навчання, а також вивчення латини: «Дозвілля – це час для роздумів, я повторював в пам'яті латинські вирази, які я чув, коли ходив з моїми господарями в школу. Мені здавалося, що я покращив моє розуміння, можливо, я б вмів розмовляти і вживав би латинську мову у відповідних випадках, а не так, як нею послуговуються деякі невіглахи» [1, с. 215]. Берганса виправдовує себе і додає: «Гріх говорити латинською перед тими, хто її ігнорує» [1, с. 215]. Сіпіон і Берганса розмовляють впродовж ночі. Стриманий, вдумливий, зосереджений

Сіпіон готовий дати поради і знайомий з цитатами античних поетів. Берганса – смішний, неохайний, добродушний, балакучий, розповідає про свої нещастя з великою витонченістю. Це, свого роду, пустотлива собака, яка дає влучні характеристики різним панам, у яких він служив. Собаки відтворюють поведінку своїх господарів, вони дуже близькі до хазяїв і добре розуміють їх.

Окремо автор говорить про вчинки і цінності. Без сумніву, вдячність і вірність – це похвально, вони є ознакою дружби, розсудливості: «Ціную тебе за стриманість і дружбу», – каже Берганса Сіпіону [1, с.250]. Собака Берганса засуджує плітки, бо «це найкраща завіса для прикриття розпусного зла, зрозуміло, що пліткар [1, с. 215], який робить філософські висновки, і який говорить погано про когось, чинить осуд і це відкриває чужі недоліки» [1, с. 214]. Життя кожного пліткаря, якщо за ним слідкувати, повне пороків і зухвалості [1, с. 214], [1, с. 216]. «Пліткарство ти називаєш філософією, це погана язва пліткарів, і називай це як хочеш».

Сіпіона цікавило навчання і яку користь воно приносить. На його думку, не слід забувати про перерву, відпочинок і відновлення на душі. Він вважає, що варто навчатися, бо це покращує життя. Для Сервантеса «гідність, бездоганна поведінка, творіння добра – це єдині критерії, за якими оцінюється людина. Письменник підкреслює, що людина створює свій родовід своєю поведінкою [3, с. 181].

Щоб читач задумався, автор показує сцени, які часто повторюються, – життя в полі, стадо, пастухів. Охороняти стадо – це служба, яку несуть собаки, вона для них є звичною. Велика гідність прикривати і захищати могутніх та зарозумілих, скромних і тих, хто є з паном: «Смирнення є основою всіх чеснот, і без нього немає нічого». Довіра, скромність, смирення, повага, служіння, старанність, прохання, турбота – це та «система цінностей», яка так необхідна, щоб поводитися гідно, тому що гідність не залежить від посади, нагород людини, а від внутрішніх цінностей особистості.

Хоча собака Берганса говорить трохи з іронією, «що провів студентське життя, як йому дозволяла його природа. Можливо він не навчився і не вивчив багато, тому що в дійсності він залишався за дверима». В один момент Берганса міняє свою службу і господаря. Купці Севільї поводяться скромно, тому що амбіції і багатство помирають через свій показ, але з своїми дітьми вони поводяться, як із принцями і так, ніби вони на це заслуговують. Його друг пояснює це так: «Гідність і розуміння – це єдине: голе чи прикрашене без якихось титулів [1, с. 264]. В цьому випадку заради справедливості і злагоди, він покинув службу в

домі купця: «Втомився від тої служби, не від праці, тому що бачив справи, котрі потрібно було виправляти і карати».

Це правда, що можна потерпіти від оцінки людей, але справедлива дійсність заслуговує пошанування. Ось як продовжує свої роздуми Сіпюн: «Дивися, Берганса, ніхто не втручатиметься в справи, якщо його не кличуть, ні не пропонує своєї послуги, якщо це його не стосується» [1, с. 263]. Так про це міркує Берганса: «Хоч від мене забрали все і, навіть, їжу, але гавкати мені не могли заборонити» [1, с. 220]. В години спокою, коли Берганса сторожить стадо, його вільний час зайнятий роздумами, він вважає, що пам'ять потрібно тренувати. Потрібно відмітити і його бажання розмовляти, «розповісти про події, які зберігаються в пам'яті віддавна до тепер, щоб не запліснявіли і не забулися» [1, с. 201].

Також головний герой роздумує про читання. Потрібно відмітити велику спостережливість собаки, що дозволяє нам отримати цікаві дані, але маємо коментувати це обережно. Йде мова про те, що собака чув від студента :«П'ять тисяч студентів навчаються в університеті, з них дві тисячі вчать медицину – це означає, що ці дві тисячі лікарів повинні мати хворих, яких потрібно лікувати від чуми чи від якогось іншого нещастя, а як ні, то лікарі помруть з голоду» [1, с. 196].

Автор не тільки розповідає про події того часу, а повчає читача. З новели ми дізнаємося про культурну ідентичність, поведінку соціальних груп з певною етикою ієрархічних відносин, оскільки йде мова про соціальну історію та історію виховання того часу. Щоб вдало це охарактеризувати, письменник показує рабство і підневільне становище своїх героїв. В новелі критикується «нетерплячість» собак, і це виправдовується. Берганса говорить про чорну (негра) собаку, наскільки вона невдячна, жадібна, невірна своєму господареві, в домі якого навіть не заслуговує бути рабинею. «Чорний» супроводжує купця в його справах, це важливо в бізнесі, спить в передпокої, але не має цінності в сімейному житті.

Також собаку дивує економічне забезпечення людини. Матеріальне становище дівчинки, жінки, чоловіка, достаток одних людей в порівнянні з іншими, значення маєтку, застосування влади і авторитету, система повинності між соціальними групами.

В цій новелі Сервантес ще раз показує свою літературну геніальність, а також свою присутність в світі, в якому жив. Це був світ реальності і ілюзії.

Автор завжди використовував урок як важливий метод зображення центральної теми. «Розмова собак» – це проста розмова двох собак про те, що є цінним і неважливим відповідно до різних вчинків,

задумів, співпереживання головним героям. У статті розглянуто важливий аспект виховання в минулому, яке тісно пов'язане з суспільством того часу і життям громадян, а також про виховання з етичної точки зору.

#### **Список використаних джерел**

1. M.de Cervantes Saavedra Novelas ejemplares Editorial «PROGRESO Moscu,1976.
2. Carmen Labrador Herraiz,Ángela del Valle López :» CERVANTES Y LA EDUCACIÓN.» Unas notas en «Las Novelas ejemplares» Електронний ресурс[форма доступу: Papeles Salamantinas de Educación, 5016,2006 p.27
- 3.Park Chul: (2004): La República Utópica en el Quijote, Revista de Educación: El Quijote y la educación, número extraordinario, p. 181. Електронний ресурс
4. DICCIONARIO ESPAÑOL-RUSO Editorial «Russki yasik»

## **СЕКЦІЯ**

**МОВНО-КУЛЬТУРНА ПОЛІТИКА. АКАДЕМІЧНІ СВОБОДИ. УНІ-  
ВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ**

### **Підсекція**

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
ТИПОЛОГІЧНИХ І КОНКРЕТНО-МОВНИХ РИС  
СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА**

УДК 81.255.4

*Абабілова Н. М.,*

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри теорії та  
практики перекладу з англійської мови,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **ВІДТВОРЕННЯ ДІСПРИКМЕТНИКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

Основною проблемою перекладу в цілому, у тому числі і художнього, є забезпечення його еквівалентності та адекватності як у плані семантико-структурної подібності, так і в плані потенційного комунікативного ефекту. Художні тексти мають свої особливості, що ускладнюють процес перекладу. Повне розуміння будь-якого іншомовного тексту полягає у першочерговому розумінні граматичної будови речень. Дієприкметник, як особлива дієслівна форма, наявний як в українській, так і в англійській мові, але різниться набором граматичних форм і синтаксичними функціями. Поєднуючись із залежними словами, український дієприкметник утворює дієприкметниковий зворот, котрий відокремлюється в позиції після означуваного слова або якщо має додаткове обставинне значення. В англійській мові існують два види дієприкметників: дієприкметник теперішнього часу та дієприкметник минулого часу. Ці обидва типи дієприкметників в англійській мові можуть утворювати конструкції, маючи в такому разі свій семантичний суб'єкт і реалізуючи дієслівні риси.

Переклад англійських дієприкметникових конструкцій українською мовою є однією з найбільш актуальних перекладознавчих проблем, оскільки англійські автори художніх творів широко використовують їх у своїх текстах, водночас в українській мові відсутні повні еквіваленти таких конструкцій, що ускладнює їхнє відтворення цільовою

мовою та досягнення адекватності перекладу. У процесі їхнього перекладу слід брати до уваги лексичне значення дієприкметника, семантику дієслова, яке передує конструкції, синтаксичну функцію конструкції, а також наявність в українській мові відповідних засобів передачі того чи іншого значення (Суржикова, 2007). Аналіз перекладознавчої літератури засвідчив, що способи перекладу дієприкметникових конструкцій визначаються відповідно до їх типу. Так, при перекладі об'єктних дієприкметникових конструкцій варто враховувати тип дієприкметника, та, узагальнивши запропоновані шляхи їх відтворення, встановлено, що їх передають за допомогою підрядних речень різних типів, іменникового словосполучення, яке є семантично еквівалентом до конструкції, дієприкметників, метафоричної фрази, в той час як реалізовувати суб'єктну дієприкметникову конструкцію найчастіше рекомендують за допомогою підрядного речення (Волченко, 2013; Карабан, 2007; Кузенко, 2008; Лесінська, 2018; Остроушко, 2012; Шпак, 2007).

Розглянемо особливості передачі англійських суб'єктної та об'єктної дієприкметникових конструкцій в українському перекладі роману З. Сміт «Білі зуби» (переклад Н. Куликової та Р. Семкова).

У ході аналізу було зафіксовано 31 речення з об'єктною конструкцією з дієприкметником теперішнього часу, з яких у 22 випадках (70,9%) зазначена конструкція була передана українською мовою за допомогою підрядного з'ясувального речення.

*I see them pedalling around it in my dreams and wake up with a glorious smile upon my face! – У своїх снах я так і бачу, як вони крутять педалі, і прокидаюся з блаженною посмішкою на обличчі!*

*Like she is seeing someone off for a train journey crossing the border of two countries. – Так, наче вона проводжала когось, хто від'їжджає потягом у далекі краї.*

У шести випадках (19,5%), у процесі перекладу номінативна частина конструкції не відтворювалась, а дієприкметник було реалізовано за допомогою особової форми дієслова.

*He is saying, he hears himself saying, 'Ardashir, I have a million things to do here in the kitchens. – Він каже, він чує, і чує себе: Ардашире, я маю мільйон справ тут, на кухні.*

*In an aimless happy way, she could hear herself murmuring, an oral version of the toilet-door doodles of adolescents [37, с. 214]. – В безцільно щасливому розслабленні, вона наспівувала дорослу версію дитячих написів у шкільному туалеті.*



В однаковій кількості разів зазначену конструкцію було відтворено за допомогою підрядного обставинного речення порівняння, іменника та фразеологічного виразу (по одному прикладу (3,2%)):

*Like watching a blind man feeling out the contours of a new object, maybe.* – Так, наче дивився на сліпця, який навпомацки складає собі уявлення про обриси нового предмета.

*Do you see anyone else here chewing the fat [37, с. 58]? – Хто тут ще мені язички чесати буде [32, с. 96]?*

У ході аналізу було досліджено 14 речень з об'єктною конструкцією з дієприкметником минулого часу, з яких чотири конструкції (28,7%) були передані на українську мову за допомогою підрядного з'ясувального речення:

*He wanted it done before the shops opened [37, с. 2]. – Він хотів, щоб це було зроблено до того. Як відкриються магазини [32, с. 16].*

За допомогою дієслова в особовій формі на українську мову було передано шість речень із конструкцією (42,9%):

*I do not want some poor peeled tomato boiled to death, then fried to death.* – Я не люблю ці нещасні помідори без шкірки, їх спершу варять до смерті, потім смажать усмерть.

Найменш всього було здійснено переклад зазначеної конструкції за допомогою дієприкметника, особової форми дієслова, метафоричного виразу та словосполучення інфінітиву з іменником (1 приклад – 7,1%):

*He wanted to see their art exposed and their science exposed, and their tastes exposed and their distastes.* – Він хотів побачити, як на долоні, їхнє мистецтво, і їхню науку, і їхні смаки.

*She felt herself compelled to put her shoes back on.* – Вона аж змушена була знову влізти у свої туфельки.

*You hand over your passport at the check-in, you get stamped, you want to make a little money, get yourself started.* – Ти даєш свій паспорт на митниці, тобі ставлять штамп, ти хочеш трохи заробити, почати свою справу.

Використання суб'єктної дієприкметникової конструкції в романі не було чисельним (6 речень), однак її реалізація відбулася декількома способами: дієприслівником, дієприкметником, підрядними реченнями, або взагалі дієприкметник не було відтворено:

*We don't properly understand some people seem predisposed to cancer.* – Ми не знаємо напевне, чому деякі люди мають підвищений ризик раку.

*He was found stabbed by a hangover.* – У нього похмілля.

Отже, англійське речення завдяки дієприкметниковим конструкціям виявляється дуже інформативно насиченим, емним і ніби

«спресованим». Працюючи над перекладом, перекладач обов'язково має враховувати тип дієприкметникової конструкції, її позицію в реченні, характеристики англійських дієприкметників (наявність дієприкметників першого і другого типу з перфектними і неперфектними формами в активному та пасивному станах), щоб передати закодований автором оригіналу за допомогою дієприкметника сенс та уникнути дослівного, неавтентичного і шаблонного перекладу. Проведений кількісний аналіз способів перекладу англійських дієприкметникових конструкцій українською мовою в перекладі роману З. Сміт «Білі зуби» засвідчив, що усі види дієприкметникових конструкцій найчастіше перекладалися частиною складного речення, а саме складнопідрядного. Встановлено, що при перекладі власне дієприкметника в конструкціях інколи спостерігалось його опущення. Серед інших способів відтворення дієприкметникових конструкцій можна назвати переклад фразеологічним зворотом, сполучення іменника з інфінітивом, переклад за допомогою дієприслівника та дієприкметника.

#### **Список використаних джерел**

1. Сміт З. Білі зуби: [ роман ] / Пер. з англ. Н. Куликової, Р. Семківа; післям. Д. Мазіна. – К.: Смолоскип, 2009. – 616 с.
2. Smith Zadie. White Teeth [Electronic publication], 2000. – 372 p. Access mode:  
[http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/93023/Smith\\_-\\_White\\_Teeth.html](http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/93023/Smith_-_White_Teeth.html)

УДК 81.255.4

*Волченко О. М.,*

канд. пед. наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови,  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ У КІНОДИСКУРСІ**

Культурологічний підхід до адекватного розуміння вихідного тексту під час перекладу дозволяє розв'язувати проблему забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації завдяки вивченню особливостей національної культури, що відображена в мові. Специфічність національної культури відображена у безеквіва-

лентній лексичі, яка тісно пов'язана з предметами та явищами матеріальної та духовної культури, з історією суспільства і своєрідною формою закріплення та передачі суспільно-пізнавального досвіду. Зміщення уваги сучасного перекладознавства на дослідження культурних аспектів, так званий «культурний переворот», дозволяє відслідковувати, що відбувається з текстами, коли вони опиняються у новому культурному контексті.

Перекладацькі аспекти проблеми розглядаються у працях С. І. Влахова, А. В. Волошиної, Р. П. Зорівчак, І. В. Корунця, М. П. Кочергана, М. І. Лісної, С. П. Флоріна, в яких відображено концептуальні ідеї відтворення безеквівалентної лексики цільовою мовою.

Переклад безеквівалентної лексики у кінодискурсі має певні особливості. У процесі перекладу письмового тексту безеквівалентні слова найчастіше відтворюються шляхом застосування транскрипції, калькування, описового перекладу та перекладацького коментаря. Під час перекладу кінофільмів ця проблема пов'язана з умовами цього процесу, оскільки перекладач обмежений в часі пояснювати значення безеквівалентних лексичних одиниць, це може уповільнити динаміку фільму, призвести до запізнення вербального ряду та порушити художній образ фільму.

Матеріалом дослідження слугували власні назви з другого сезону кіно-серіалу «Mindhunter» режисера Девіда Фінчера, який був знятий у 2019 році студією «Denver & Delilah Films» та його дубляж українською мовою, виконаний студією «НеЗупиняйПродакшн». Кіносеріал та переклад були зроблені на замовленням «Netflix».

Відібрані власні назви було поділено на чотири категорії згідно з класифікацією М. П. Кочергана [1]: антропоніми (імена, прізвища та прізвиська персонажів), топоніми (географічні назви, назви вулиць, мостів), хремататоніми (назви книжок та іграшок) й ергоніми (назви організацій і торговельних мереж).

У процесі відтворення антропонімів, які позначали імена та прізвища героїв, у більшості випадків застосовувалася транскрипція: *Nathaniel Cater* – *Натаніель Кейтер*, *Pryor and Bass* – *Прайор і Басс*.

Іноді для збереження синхронізму було зафіксовано поодинокі випадки, коли прізвище-звертання опускалося, оскільки контекст і візуальний супровід уможливлювали розуміння глядача до кого саме звертається герой: *You mind if we search your vehicle, Mr. Williams?* – *Можна оглянути ваше авто?*

Цікавою склалася ситуація під час аналізу перекладу антропонімів на позначення прізвиськ серійних вбивць, оскільки вони містять як

негативну конотацію, так і лінгвокультурологічну цінність для кіно-серіалу та відбивають його специфіку.

Загальновідомо, що у засобах масової інформації США, особливо у бульварних виданнях, є тенденція називати серійних вбивць прізвиськами для того, щоб привернути увагу читача. Розглянемо приклади: *son of Sam* – син Сема, *Jack the Ripper* – Джейк Різник, *Ted of the West Coast* – Тед з Узбережжя, *Mr. Civic Duty* – містер Громадянський обов'язок.

Всі чотири випадки було перекладені за допомогою калькування. Особливий інтерес викликають три останніх випадки, тому як є прикладами такого стилістичного прийому як антономазія. Другий елемент прізвиська «*Jack the Ripper*» визначає спосіб, яким користувався злочинець для скоєння вбивств.

Другий елемент прізвиська «*Ted of the West Coast*» вказує, що особа, проживала на узбережжі західної частини США, а саме у Каліфорнії. Словосполучення «*The West Coast*» несе певну культурологічну інформацію, що пов'язана з культурою місцевості, історією та подіями, які відбулися протягом 1970-1980-х років. Ця національно-культурна конотація зрозуміла мешканцям США, але, на жаль, не несе жодної географічної та культурної інформації для українського кіноглядача. Опущення одного елемента під час калькування «*Ted of the West Coast*» можемо пояснити необхідністю синхронізації з відеорядом у процесі дублювання.

Серед топонімів у досліджуваному серіалі знаходимо назви містечок, вулиць і мостів. Домінуючим засобом перекладу при відтворенні назв міст і вулиць є транскрипція: *College Park* – Колледж-Парк, *Fortwalt* – Формволт, *Church Street* – Черч-стріт, *Ira Street* – Айра-стріт, *760 West Peachtree* – Вест-Пічтрі 760.

Необхідно зазначити, що під час аналізу було виявлено випадки опущення назв вулиць, які можна пояснити, перш за все, особливостями процесу дублювання, а по-друге, тим, що ця інформація є другою для процесу сприйняття та не впливає на розуміння смислової інформації в цілому:

*Uh, yeah, we're at the, uh, bridge up at Spring Street back here. А, так, ми зараз на мосту.*

Серед назв вулиць спостерігаємо застосування калькування не в «чистому» вигляді, коли зберігається порядок складових елементів словосполучення оригіналу у мові оригіналу, а його підтип: один елемент транслітерується або транскрибується, а інший – перекладається: *803 North Edgemoor* – Північний Еджмур 80.

Таку ж ситуацію спостерігаємо при відтворення топонімів-назв мостів. Вони всі передаються в серіалі шляхом калькування через транскрипцію одного компонента та переклад іншого засобами цільової мови: *We got a white station wagon coming across the Cobb Parkway Bridge. East side.* – Білий універсал з їжджає з мосту Кобб-Парквей зі східного боку.

Група хремотонімів у досліджуваному серіалі представлена назвами іграшок.

У серіалі зустрічається назва іграшки «*Three Men in a Tub*», яка має національно-культурну конотацію та була улюбленою іграшкою в США у 1970-х роках, яка зараз є вінтажною і більше не виробляється. Назва іграшки походить з дитячого вірша «*Rub-A-Dub-Dub*», вперше опублікованого наприкінці XVIII століття. Оригінальна рима згадує опублікованого «чані» – атракціоні, схожому на сучасне так зване піп-шоу. Рима «*Rub-A-Dub-Dub*» розвиває фонетичну асоціацію соціального несхвалення, а дитячий вірш є формою навчання таким асоціаціям у фольклорі. Застосування уподібнення перекладачем дозволяє винайти приблизний еквівалент в українській мові. Специфічна для США іграшка була перекладена українським аналогом, який візуально схож з оригіналом і дозволяє кіноглядачу дублювання зрозуміти та уявити предмет, про який йдеться: *Today I found him playing with baby toys. Three Men in a Tub.* – Він сьогодні грався дитячими іграшками. **Неваллячками.**

Наступний приклад перекладу хремотоніму пов'язаний з харчовою продукцією та демонструє, що такі безеквівалентні лексичні одиниці, якщо є невідомими для української аудиторії, то відтворюються за допомогою гіперонімічного перейменування: *Who gets into a car for Tootsie Rolls?* – *Хто сідає в авто за цукерку?*

«*Tootsie Roll*» – це назва цукерок на кшталт іриски зі смаком шоколаду. Вони почали вироблятися в Сполучених Штатах в 1907 році та були першими дешевими цукерками, кожна з яких має обгортку. Українцям вони взагалі невідомі, у порівнянні зі «*Snickers*» або «*Mars*», тому перекладач узагальнив назву до родового поняття.

Останньою групою власних назв серіалу «*Mindhunter*» є ергоніми, які представлені назвами магазинів, громадських закладів. Необхідно зазначити, що розповсюдженим способом перекладу цієї групи слів є гіперонімічне перейменування: *Rod and Harriet are coming today. You remember him, rights? He`s with First Credit. He did the car loan.* – *Под з Гарріет прийдуть сьогодні. Ти його пам'ятаєш? Видає в банку автокредити.*

В цьому прикладі незнайома назва кредитної компанії для українського глядача була просто замінена узагальненим іменником «банк».

В серіалі зустрічаються назви продовольчих компаній, магазинів та харчових закладів, які є безеквівалентними в українській мові. Наприклад, назву печива компанії «Mallomars» було перекладено завдяки гіперонімічному перейменуванню. Назва цієї компанії є відомою для американців і асоціюється з недорогим печивом, тому перекладач замість назви компанії використав її слово на позначення її продукції: *I've never seen **Mallomars** used for interrogation purposes.* – *Вперше бачу, щоб **печиво** використали для допиту.*

Аналогічну ситуацію спостерігаємо при відтворенні назви відомої мережі закладів швидкого харчування США. Вона була елімінована у перекладі у продовольчу крамницю: *And there's photo of Pierce in his cell. He is surrounded by junk food: chocolate bars, mini-doughnuts. His cell's practically a **7-Eleven**.* – *Плюс фото Пірса у камері. Він поруч із смаколикками: шоколадки, міні-пончики. Не камера, а **продовольча крамниця**.*

У процесі перекладу ергонімів зустрічаємо поодинокі випадки застосування уподібнення та дескриптивної перефрази.

Наприклад, в одному епізоді зустрічаємо реалію «Georgia Highway Department», яку згадує серійний убивця, розповідаючи про своє минуле, під час допиту головними героями серіалу в тюрмі. Він стверджує, що працював у цій установі. В США існують департаменти дорожнього патруля, тобто департаменти, які займаються дорогами та прирівнюються до поліції штату, оскільки вони діють не в окремому окрузі або місті, а по всьому штату. Така державна установа є безеквівалентною для України, оскільки ми не маємо спеціалізованого відділу поліції, який би займався виключно дорожніми злочинами. Ця назва є також важливою для сюжету, оскільки вона вказує на те, що особа, яка коїла злочини, працювала у поліції.

У процесі перекладу ця власна назва відтворена приблизним аналогом як «департамент транспорту», що є скороченою назвою української державної структури департаменту транспортної інфраструктури, яка не має відношення до поліції. Вважаємо, що в цій ситуації доречним був би український аналог «патрульна поліція».

Отже, аналіз особливостей відтворення власних назв кіно-серіалу «Mindhunter» українською мовою засвідчує, що у процесі перекладу цих одиниць найчастіше застосовуються такі засоби як транскрипція, калькування, гіперонімічне перейменування й уподібнення. Під час застосування цих засобів фіксується опущення національно-культурного компоненту інформації, яку відбивають власні назви як

елементи безеквівалентної лексики оригіналу. Вживання саме таких засобів пояснюємо особливостями процесу дублювання, які вимагають дотримання синхронізації звукової та візуальної складових кінофільму.

### **Список використаних джерел**

1. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства. Київ: Академія, 2005. 368 с.

УДК 81'25

*Єлісєєва С. В.*

ст. викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови, ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### **АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ СУДОВОЇ КРИМІНАЛЬНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ**

Останнім часом переклад у сфері криміналістики набуває все більшого значення, а вивчення його особливостей дозволяє поступово вдосконалити цю галузь діяльності професійного перекладача та покращити умови його роботи. Роль перекладача у процесі проведення судової експертизи важко недооцінити. Від правильного перекладу даних експертизи залежить весь судовий процес та безпосередньо доля обвинуваченого. Тому на перекладачеві, що працює в цій галузі діяльності, лежить велика відповідальність.

Існує декілька видів (підвидів) судової експертизи: – криміналістична; – інженерно-технічна; – економічна; – товарознавча; – експертиза у сфері інтелектуальної власності; – психологічна; – мистецтвознавча; – екологічна; – військова; – судово-ветеринарна; – гемологічна; – історико-археологічна. Згідно з процесуальним законодавством України експертами виконуються первинні, додаткові, повторні, комісійні та комплексні експертизи [1]. Всі ці види та підвиди судових експертиз вимагають певних знань та вмінь від перекладача, задіяного в такий сфері діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що переклад в цій сфері не є суто юридичним, який включає лише використання юридичної термінології та судової лексики. Йому також властиве активне використання соціально-побутового словникового запаса

су у тій чи іншій сфері діяльності, залежно від конкретного кримінального випадку. Тобто, переклад під час проведення судової експертизи є набагато ширшим поняттям, ніж «юридичний переклад».

Мова криміналістичного судочинства включає природну, наукову та формалізовану мови. Мова криміналістичної експертизи містить терміни різноманітних наук, наприклад, таких як хімія, біологія, економіка, мистецтвознавство, а також технічні, математичні, юридичні та багато інших термінів. Беручи до уваги таку особливість, можна говорити про спеціалізовану мову або про «формалізовану мову» криміналістичної експертизи, яка має недвозначність виразів та кількісну визначеність [2]. Однією з поширених проблем, пов'язаних з перекладом у сфері криміналістики, є варіативність перекладу деяких юридичних термінів. Також, як і в цілому в юридичній мові, існують дублети, вони існують і в мові криміналістичної експертизи. Серед існуючих дублетів можна виділити різномовні (споконвічні та запозичені) або дублети, які є запозиченими з різних мов, наприклад: *prima facie evidence* – доказ, достатній за відсутності спростування, презумпція доказу; *suicide* – суїцид, самогубство [3]. Варіативність при перекладі криміналістичної термінології виникає у зв'язку з відсутністю чітких меж між значеннями окремих термінів, що створює труднощі щодо їх еквівалентів у процесі перекладу.

Необхідною умовою з метою уникнення варіативності в перекладі є пошук відповідного значення для певного терміна як у системі права вихідної мови, так і в системі права мови перекладу. На даному етапі розвитку мови криміналістичної експертизи намітилися певні тенденції її розвитку, а саме: збільшення числа криміналістичних визначень, наприклад: *слідознавство, дактилоскопія, негативні обставини*; заміна визначень, тобто заміна одних визначень іншими та уточнення вживаних визначень, а також термінів і знаків, що їх позначають. Наступною тенденцією розвитку криміналістичної мови є диференціація визначень за ознакою їхньої підпорядкованості. При цьому виділяється група визначень, що належать до криміналістичних категорій, наприклад, поняття криміналістичної техніки, тактики та методики розслідування, поняття предмета науки, поняття прийому, засоби, рекомендації. Ще одна тенденція розвитку мови – це уніфікація термінології криміналістики, яка проявляється у скороченні числа термінів, що позначають той самий об'єкт, наприклад, ознака папілярного візерунка або ознака почерку, той чи інший тактичний прийом, а також у заміні кількох прийнятих термінів одним новим, який існуватиме не поряд зі старими термінами, а замість них. Але запровадження нових термінів спричиняє нерозуміння, нечітке розуміння чи помилко-



ве трактування при перекладі, особливо якщо перекладач заздалегідь не ознайомлений з нововведеною термінологією у тій чи іншій галузі проведення експертизи. Наступною тенденцією розвитку криміналістичної мови є розробка знакових систем криміналістики, яка полягає у спробах створити уніфіковані системи математичних та інших символів, що позначають чи виражають певні криміналістичні поняття. До них відносяться, наприклад, системи ознак зовнішності, цифрового позначення ознак папілярних візерунків, графічних знаків, що позначають об'єкти, які виявляються при огляді [4].

Таким чином, зважаючи на вищезгадані категорії мови криміналістики та тенденції їх розвитку, стає зрозумілим, з якими труднощами доводиться стикатися перекладачеві у процесі проведення судової криміналістичної експертизи. По-перше, це ознайомленість перекладача з широким колом лексики в багатьох сферах життя, у тому числі з юридичною термінологією. По-друге, перекладач, який працює в сфері судового криміналістичного перекладу повинен постійно бути в курсі змін, пов'язаних з розвитком мови криміналістичної експертизи, особливо з появою нових або заміною термінів. По-третє, перекладач повинен бути ознайомлений з системами судочинства країн, з мовами яких він працює з метою уникнення непорозуміння при перекладі висновків криміналістичної експертизи.

Крім перекладу термінів, складність також становить і переклад професіоналізмів, що використовуються у сфері криміналістичної експертизи. Професіоналізми використовуються в основному в усній комунікації експертів і не зафіксовані в словниках, тому іноді виникають труднощі, пов'язані з неоднозначністю їх трактування і, відповідно, мають некоректний переклад. Наприклад, якщо потрібно перекласти англійською мовою слово «повторка», яке експерти використовують для позначення поняття «повторна експертиза», перекладач повинен бути знайомий із подібним професіоналізмом, який перекладається як *repeated expert examination* або *re-examination*. Або професіоналізм «аудиторка», який використовується для позначення поняття «аудиторний аналіз» що означає дослідження аудіо- чи відео матеріалу і проводиться на рівні сприйняття експертом, загальне значення зводиться к поняттю «експертиза», «аналіз» (*examination – video-audio examination*) [5].

В робочій мові експертів-криміналістів окрім професіоналізмів часто зустрічаються професіональні жаргонізми. Наприклад, слово «ствол» використовується для позначення будь-якої досліджуваної зброї. Але при подальшому проведенні експертизи йде уточнення виду

зброї, тому при перекладі важливо звертати увагу саме на це уточнення, наприклад *Makarov gun (pistol)* – пістолет Макарова.

Таким чином, лексика судової криміналістичної експертизи є дуже різноманітною і потребує різноаспектного вивчення з метою пошуку найбільш правильних способів її перекладу.

### Список використаних джерел

1. Судова експертиза у кримінальному процесі. Поняття та види судової експертизи. Безоплатна правова допомога: сайт URL: <https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/>

2. Панарина Д.В. Язык криминалистики и судебной экспертизы в структуре научного знания. Сайт URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-zyk-kriminalistiki-i-sudebnoy-ekspertizy-v-strukture-nauchnogo-znaniya/viewer>

3. Ворона И.И. – К вопросу терминологической синонимии: в 2-х ч. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 3 (21). – Ч. II. – С. 50-54. – ISSN 1997-2911

4. Язык криминалистики. Сайт URL: <https://studfile.net/preview/7438463/page:23/>

5. Ковкіна Є.В. Професіоналізми як складники лексики криміналістичної експертизи. Сайт URL: <https://periodicals.karazin.ua/philoology/article/download/17199/15826/#:~:text>

УДК 81'25

**Агєєва-Каркашадзе В. О.**

канд. філол. наук,

ст. викладач кафедри теорії та практики

перекладу з англійської мови,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

### CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION: CURRENT STATUS AND RESEARCH PROSPECTS

Cross-cultural communication is defined as the scientific and practical branch of science constantly going through the dynamic development in the whole world because of the dissemination of international contacts and the interest to foreign languages. Communication is an important component of life for any person. If we talk about cross-cultural communication we mean except exchange of information all the other processes connected with it.

Here we mention the possibility to convey and to receive information, to use different artificial intelligence laws, computer programs etc.

Cross-cultural communication deals with human communication where the participants of this communication belong to different communities (either national or lingual), and this communication may occur either in verbal or non-verbal forms. From this point of view cross-cultural communication is impossible without translation (as the linking process) and translators (interpreters) who help to provide this type of communication. Translation in the process of cross-cultural communication, in its turn, plays the important role of the so called “agent” engaging in its work both the language and the culture of the source and the target languages used in communication.

Analysis of the latest research into this problem proved that the problem of cross-cultural communication was studied by many scholars. Most of their works were dedicated not only to the problem of this type of communication but to the aspect of it where cross-cultural communication, its peculiarities and significance are detected. Among the most famous scientists we may easily single out E. Haugen, V. Karaban, S. Semchinskiy, Yu. Zhluktenko, U. Wainreich and others. Their researches are devoted to studying the dialogue of cultures, the cultural code and the cultural context.

But why do we talk about the relationship between the language and the culture, their connection and the difficulties in communication within them? First of all, it is because of the fact that while interacting with another language we also interact with another culture that speaks the language. The second point is that it's impossible to

understand one's culture without accessing its language directly. Modern scholars often use the term “paralanguage” in cross-cultural communication to show the process of transmitting messages. Of course, this language phenomenon is specific to a culture. The subtype of paralanguage is kinesics, that is, the postures, expressions and gestures used as non-verbal language. It is proved that due to paralanguage we may change the meaning of various words by changing the tone of voice or the character of the voice.

According to recent researches of Dr. Datta Sawant, the peculiar feature of the process of translation in cross-cultural communication lies in the necessity for translator (interpreter) to adapt to the double-bind situation where the combination of the source text including its cultural context and the target communicative and cultural condition is the basis for successful translation and for cross-cultural communication accordingly. To put it another way, translation helps to study cultural interaction in the process of cross-cultural communication, and the cultural connotations are important in translation studies.

Current state of researches connected with cross-cultural communication and translation proves that types of cross-cultural communication can influence the process of translation, and the translator may face some difficulties in the process of his work. As for the types of cross-cultural communication, they are: verbal communication, non-verbal communication and visual ways of cross-cultural communication. In verbal and non-verbal cross-cultural communication the participants of the act represent different cultures. In the process of communication the latter interact without analyzing the components of their cultural activities. Communication is based on stereotypes, and this, in its turn, has the influence on translation process. These stereotypes are not regarded to be wrong, as they are generally accepted, but they may have negative consequences because of their quality to prevent from estimating contradictions observed in different social spheres. In cross-cultural communication the stereotypes of behavior should not also be missed, because they are different in different cultures and may this way also influence the translation process.

In general, cross-cultural communication and translation are closely connected. This may be proved even by the fact that translation plays several functions within cross-cultural communication, that is: the communicative function, the function of breaking misunderstanding (between representatives of different cultures), and the function of comparison and correlation of language units.

The research prospects on the matter prove that there are still several arguing aspects that need to be studied. One of them is the question of cultural terms and expressions and their rendering from one language into another one as they are very difficult to translate. This difficulty can be explained by the fact that the cultural context within any message between participants of cross-cultural communication represents the world perception of a society each of the participant of a communicative act presents. That is why we may state that the cultural context is vague, and the process of translation is complicated. The question of the matter, and the formulation of the basic principles of cross-cultural communication still need to be studied.

### **References:**

1. Dr. Datta G. Sawant. (2010). Translation: an effective way to cross-cultural communication in globalization. English Language Today. [https://www.researchgate.net/publication/215485822\\_Translation\\_An\\_Effective\\_Way\\_To\\_Cross-cultural\\_Communication\\_in\\_Globalization](https://www.researchgate.net/publication/215485822_Translation_An_Effective_Way_To_Cross-cultural_Communication_in_Globalization)
2. Othman, A.K. (2023). The role played by translation in cross-cultural communication. Journal of Language Teaching and Research, 14(Vol.14, №2), pp.534-540.

**ВІДТВОРЕННЯ КУЛЬТУРЕМ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ  
АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ**

Побуває думка, що мова є не лише найважливішим інструментом спілкування та вираження думок, а й найважливішим засобом накопичення знань зі сфери культурного життя. Культура поєднує властиві певній спільноті матеріальні та духовні цінності, а цінності національної спільноти А, які або зовсім відсутні, або суттєво відрізняються від цінностей національної спільноти Б, утворюючи національний соціально-культурний фонд, певним чином відображені й у мові. Саме цей аспект культури і мови заслуговує на дослідження в галузі перекладознавства, з метою більш повного і глибокого розуміння оригінальної інформації про ці цінності та їх відтворення в перекладі мовою іншої національної культури.

Кожен народ має свою специфіку соціально-трудового досвіду, що виявляється у відмінностях у лексико-граматичній номенклатурі явищ і процесів, сполучуваності окремих значень, етимології та ін. Чим менше точок дотику мають культури А та Б протягом свого історичного розвитку, тим більша різниця в матеріальному і духовному житті представників порівнюваних культур. Завдяки кумулятивній функції мова фіксує всі зміни в суспільному житті і таким чином акумулює культурно-специфічну інформацію. Особливість культури найчастіше проявляється на лексичному рівні мови, і це особливо відображено в називанні одиниць через культурні семи, культурний фон, культурну конотацію, втіленням яких також є культурами.

Культурема – це багатовимірна, лінгвістична та екстралінгвістична, культурно вмотивована семіотична одиниця, яка притаманна певній культурі та яка з певних причин є особливо актуальною серед представників цієї культури, і яка чітко відрізняє першу культуру від другої культури при їх порівнянні. Коли культури подібні, труднощі під час перекладу культурем не такі значні. Це зумовлено тим, що мови обох культур можуть мати терміни, які більш-менш еквівалентні у різних аспектах культури. Коли культурні відмінності великі, часто важко знайти еквівалентні словникові одиниці. Проблеми виникають у тому випадку, коли існують відмінності в мисленні, культурі чи соціальній

структурі, які не поділяються цільовою культурою. Ці відмінності може бути важко відтворити у перекладі саме тоді, коли зустрічаються такі культури, які цільова культура не поділяє.

Для подолання труднощів відтворення культурем перекладачі застосовують певні способи та стратегії перекладу. Серед таких способів виділяють: транскрипцію (транслітерацію), гіперонімічне перейменування, дескриптивну перифразу, комбіновану реномінацію, калькування (повне і часткове), міжмовну транспозицію на конотативному рівні, метод уподібнення (субституцію), контекстуальне розтлумачення (інтерпретацію), віднайдення ситуативного відповідника (контекстуальний переклад).

За допомогою транскрипції перекладачі утворюють найточніші відповідники, записуючи звуки слів мови оригіналу за допомогою графем з мови перекладу. Транскрипція – точна передача вимови іншомовних слів: «*характерник*» – «*kharakternyck*». Транслітерація – це відтворення графічного написання іноземного слова за допомогою відповідної літери в алфавіті цільової мови: «*Ярема*» – «*Yarema*», «*Львів*» – «*Lviv*». Гіперонімічне перейменування – це спосіб перекладу, пов'язаний з такими поняттями, як лексична трансформація, екстенціональна категоризація, розпізнавання ізоморфізму частини та цілого, узагальнення: «*світа*» – «*coat*». Дескриптивна (описова) перифраза використовується тоді, коли в процесі відтворення необхідний високий ступінь конкретності (точності, вичерпності): «*коровай*» – «*a wedding bread*». Комбінована реномінація – поєднання транскрипції з дескриптивною перифразою (рідше з гіперонімом): «*коломика*» – «*the kolomiika, the song*». Калькування – особливий вид перекладу, при якому структурно-семантичні моделі мови оригіналу поелементно відтворюються матеріальними засобами мови перекладу: «*сільрада*» – «*a village council*». Міжмовна транспозиція на конотативному рівні використовується тоді, коли культура є частиною метафори і функціонує лише в конотативному значенні. Таким чином українські культури замінюються культурами з англomовного світу з іншими позначеннями, але однаковою конотацією: «*Маруся почервоніла, як калина*» – «*She became crimson as clusters of the cranberry*». Метод уподібнення полягає у відтворенні семантичних і стилістичних функцій культурем вихідної мови через іншомовні аналоги – культури мови перекладу: «*віїт*» – «*a reeve*». Контекстуальне розтлумачення нерозривно пов'язане з цілісністю тексту, включаючи пояснення значення культурем у їхньому безпосередньому контексті: «*вони ж тепер з батьком свату*» – «*he and Father must be pretty thick after children's marriage – relatives*». У ряді випадків семантика культури, її

денотативний, конотативний, національно-культурний рівень значень можуть бути відтворені на вербальному рівні (в контексті) за допомогою ситуативних відповідників, семантичні значення яких поза контекстом не мають спільних значень з культуремою вихідної мови. Під час контекстуального перекладу основним орієнтиром є контекст: «*промовив пан стиха*» – «*the lord said quietly*», «*the master spoke softly*».

Розглядаючи проблему відтворення культурем в аудіовізуальному перекладі, необхідно зазначити, що перекладач у такому випадку стикається з аудіовізуальним текстом, який має складну полісеміотичну та багатоканальну структуру. Аудіовізуальний текст має чотири компоненти: два типи знаків (вербальні та невербальні) і два канали комунікації (аудіо-канал та візуальний канал), таким чином утворюються чотири різних типи знаків. До таких знаків належать: аудіо-вербальні (монологи, діалоги, тексти пісень, закадровий голос), аудіо-невербальні (музична партитура, звукові ефекти, шуми), візуально-вербальні (текст, написаний на екрані, газетні заголовки, банери, повідомлення на екранах комп'ютерів, листи або нотатки) і візуально-невербальні (зображення, фотографія, жести). Саме ця особливість аудіовізуального тексту ускладнює роботу перекладача, оскільки для успішного перекладу аудіовізуального продукту перекладач повинен брати до уваги всі ці фактори.

Існує три основних види аудіовізуального перекладу: дубляж (заміна діалогу оригіналу діалогом мови перекладу, що дає можливість глядачеві зосередитися на візуальній частині фільму, оскільки діалог сприймається лише на слух), закадровий переклад (зменшення гучності оригінальної звукової доріжки та накладення перекладу, який читає одна (іноді дві) людини) та субтитрування (відтворення діалогу оригіналу цільовою мовою, що подається внизу екрана одночасно з ним). Специфіка дубляжу полягає в необхідності створення такої кількості тексту мовою перекладу, щоб вимова акторів була синхронізована з відеорядом із дотриманням темпу мови та тривалості окремої репліки (lip-sync). У закадровому перекладі, на відміну від дубляжу, ця синхронізація не зберігається. Субтитрування потребує максимальної стислості діалогів оригіналу у перекладі, що зумовлено правилами субтитрування, а саме їх часовими і просторовими обмеженнями. Субтитри, ймовірно, є найпоширенішою формою аудіовізуального перекладу, тому подальші висновки цієї роботи будуть стосуватися саме цього виду аудіовізуального перекладу.

Окрім обмежень у просторі та часі (субтитри мають бути розташовані в двох нижніх рядках екрана, на горизонтальній осі, вирівняні по центру або ліворуч у разі діалогів; вони складаються з 35-38 символів

у рядку і з'являються на 5-7 секунд) перекладач під час субтитрування має враховувати ще деякі ключові моменти: найбільшим технічним обмеженням субтитрування є зміна способу (режиму) мови – з розмовної на письмову, й у міру того, як мова переходить від усного до письмового режиму, субтитри потрібно ретельно підлаштувати таким чином, щоб глядачі могли прочитати їх протягом заданого часу; субтитри також можуть відволікати глядачів, оскільки їм потрібно зосередитися на читанні діалогу, а не на тому, що відбувається на екрані, тому глядачам доводиться постійно переключати увагу з дії на текст діалогу і навпаки, що змушує перекладачів скорочувати (стискати) текст до мінімуму, що передбачає зміну та видалення частин діалогу, щоб відповідати заданим обмеженням; текст субтитрів повинен розподілятися від рядка до рядка смисловими блоками та / або граматичними одиницями; в ідеалі кожен субтитр повинен бути синтаксично завершеним; уся важлива письмова інформація на зображеннях (написи, повідомлення тощо) повинна бути перекладена і включена до тексту субтитрів, де це можливо; пісні також можна субтитрувати там, де це доречно; субтитри повинні підкреслювати несподіванку або напругу у фільмі/серіалі й в жодному разі не ігнорувати такі особливості. Перекладачеві необхідно не тільки перекласти текст, але й відредагувати його, пристосувавши до умов субтитрування фільму. Довші однорядкові субтитри треба розділити на два субтитри для швидшого читання. Довжина верхнього та нижнього рядків дворядкових субтитрів має бути пропорційно однаковою, оскільки людський зір краще пристосований до прямокутного формату. Там, де використовуються два рядки різної довжини, верхній рядок бажано робити коротшим, щоб залишити якомога більшу частину зображення на екрані вільною, а в субтитрах, які розташовані ліворуч, – щоб зменшити непотрібні рухи очей. Розмір висловлювання та субтитру мають збігатися. Необхідно також уникати об'єднання двох та більше реплік в один субтитр.

Таким чином, беручи до уваги всі правила субтитрування, такі способи відтворення культурем як транскрипція, транслітерація, калькування, метод уподібнення та гіперонімічне перейменування є найпоширенішими серед перекладачів аудіовізуальних продуктів українською мовою.

### **Список використаних джерел**

1. Жук М. Поняття культуруема в контексті сучасних лінгвокультурологічних досліджень. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2015. № 4. С. 302–306.



2. Зорівчак Р. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). – Львів : Видавництво при Львівському державному університеті, 1989. – 216 с.

3. Конкульовський В. Про специфіку роботи перекладача кіно-текстів. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2011. Вип. XIV. С. 241–244.

4. Лукьянова Т. Основи англо-українського кіноперекладу : навч. посібн. для студентів 4 курсу освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» денної форми навчання факультету іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 104 с.

5. Полякова О. Дублювання як вид кіноперекладу. Наукові записки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 116. С. 338–341.

6. Aixelá J. F. Culture-Specific Items in Translation. Translation, Power, Subversion / ed. by R. Alvarez and M. Carmen-Africa Vidal. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. P. 52–78.

7. Díaz Cintas J. Audiovisual Translation in the Third Millennium. Translation Today : Trends and Perspectives / ed. by G. Anderman and M. Rogers. Clevedon : Multilingual Matters, 2003. P. 19–204.

8. Gonzalez L. P. Audiovisual Translation. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. 2011. London : Routledge. P. 13–20.

9. Gottlieb H. Subtitling. Routledge Encyclopaedia of Translation Studies / ed. by M. Baker. London : Routledge, 1998. P. 244–248.

10. Ivarsson J., Carroll M. Subtitling. Simrishamn : TransEdit, 1998. 185 p.

11. Nord Ch. Translating as a Purposeful Activity. Manchester : St. Jerome Publishing, 1997. 154 p.

*M. Yu. Lymar,*  
PhD in Political Science,  
Senior Teacher of the Department of  
Theory and Practice of English Translation  
Petro Mohyla Black Sea National University,  
Mykolaiv, Ukraine

## **LOCALISATION OF VIDEO GAMES IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

Today, video games have become part of the socio-cultural space and are considered part of mass media. They have taken root in people's everyday life and form a new mass culture. The term *video game* is one of many applied to such type of audiovisual product. Researchers of localization processes Carmen Mangiron and Minako O'Hagan use it in their work [2]. However, according to O'Hagan, the choice of terms is somewhat determined by region [3]. The Oxford Dictionary of Media and Communication defines a video game as a computer game involving one player or any number of players. What counts as a video game runs the gamut from simple games on mobile phones to vast and long-lasting virtual worlds on the Internet.

Video games connect people from different parts of the world based on their interests, allow people to distract themselves from the conventions and complexities of real life, and for a while forget about their belonging to a certain time and place. The created virtual world becomes a common reality for those who *live* their emotions in it, thus blurring cultural barriers. In this sense, the correct approach to the translation of video games, which is complex and multi-component, is fundamentally important.

Audiovisual products can range from horror video games to documentaries or children's films, and each requires different translation approaches. The task of a translator is to convey the speech style of the video game character in the target language, without distorting it with words and expressions that are strange to the target audience and to make the dialogues unnatural.

In the video-game industry, the concept of *translation* is replaced by *localization*, although the second term is much broader and includes not only linguistic, but also visual adaptations – adjusting the original content to the socio-cultural characteristics of the target audience. Successful translation combined with adaptation of audiovisual content is conditioned by taking into account differences in cultures, censorship, taboos and many other

important details. The ability of players to immerse themselves in virtual reality and understand each other depends on its quality.

As for the localisation (translation) strategies of video games, today there is a generally accepted classification of them, which includes *domestication* or approximation of the text to the culture of the target language; *foreignization* or preservation of the cultural component of the original text in the translation; and *neutralization* – the strategy of removing the cultural component of the original from the translated text [1]. The choice of strategy depends on the goal of localisation. It can be the preservation of the cultural identity of a game, or its stylish and sometimes content approach to a target audience. Both approaches support intercultural communication, as they arouse interest in another culture in a new audience, or blur cultural boundaries and help a user to better understand the ideas and essence of a game – to find understanding with other players. Neutralization in this context basically erases cultural aspects, so this approach is not as favourable for intercultural communication as the first two.

In general, the translation or localisation of video games is currently in a stage of active development, both from the point of view of the theoretical base and the practical application of translation techniques. Translators-localizers use various methods of video game translation: transcoding (transliteration and transcription) of proper names, various types of transformations and contextual substitutions, calquing, etc.

Among the examples of successful Ukrainian-language localisation, we can mention the cult series of METRO games, based on the novels by Dmitry Glukhovsky, which contains a great number of interesting translation solutions: “*It should be fun!*” → “*Це буде хвацько!*”; “*Ulman, enough with the jokes!*” → “*Ульмане, досить балагурити...*”; “*...we'd have been shredded like cabbage*” → “*...від нас би мокрої плями не залишилося*”; “*They barricaded themselves*” → “*Та вони тут налаштували барикад, ну чиста революція!*” etc. In the given examples, it can be seen purely Ukrainian words and elements of spoken language (even with reference to historical events), which gives a greater emotional colour and is stylistically close to the Ukrainian-speaking user. This approach dissolves cultural barriers, creates a basis for better intercultural communication and gives the feeling that the game is created personally for a user.

So, summing up, let's note that video games can be considered as one of the *bridges* that ensures the process of interaction between individuals, societies and cultures. They enable people from all over the world, with different political and religious views on life, to communicate with each other and form a new global society. In this context, localisation of video games is an important tool for the further development of mass culture and

popularization of video games in the world as one of the modern tools of intercultural communication.

### References

1. Juul J. The open and the closed: Games of emergence and games of progression. *Computer games and digital cultures conference proceedings* / ed. by F. Mäyrä. Tampere: Tampere University Press, 2002. P. 323–329.
2. Mangiron C. Game on! Burning issues in game localization. *Journal of Audiovisual Translation*. 2018. No. 1(1). P. 122–138.
3. O'Hagan M. Game localization. John Benjamins, 2013. 374 p.

УДК 81'25

*Сидоренко Ю. І.,*

канд. пед. наук, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови  
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У ТВОРАХ ЖАНРУ ФЕНТЕЗИ

Фентезійний жанр художньої літератури не втрачає своєї популярності, а дослідження власних назв, що є однією з важливих складовою художніх творів даного жанру, необхідно для їх розуміння. Переклад художніх творів ускладнюється прагненням автора до самовираження завдяки створенню оригінальних світів, не схожих на реальні. Для того, щоб читач зміг повірити у реальність вигадки, перекладач має докласти багато зусиль і відтворити всі нюанси – зокрема власні назви.

Дослідженню власних імен, назв взагалі та шляхам їх перекладу зокрема присвячено ряд праць: С. Абдолемакі, Н. Аубакіра, В. Гордої, О. Ребрія, А. Швець тощо. Але, незважаючи на це, перед сучасним перекладознавством весь час постають нові виклики.

Власні назви відіграють ключову роль у розумінні того чи іншого тексту. Вони мають особливості, які відрізняють їх від інших слів. Вони вважаються критично важливими елементами та необхідні для написання кожного фрагмента тексту.

Згідно з Оксфордським словником, власні назви визначаються як «такі, що використовуються для позначення окремої особи, місця або організації, та пишуться з великої літери» [7].

Ономастика – це розділ мовознавства, який вивчає вживання та особливості власних назв.

У зв'язку з тим, що власні назви у мові можуть позначати досить велику кількість різних об'єктів – живих або неживих – дослідниками, у спробі зібрати в одному місці накопичений матеріал та систематизувати його, були складені різні класифікації власних назв.

Об'єктом ономастики є власні назви, які поділяються на кілька видів: топоніми, антропоніми, етніміми, астрономи, зооніми, теоніми, гіпоніми. Предметом дослідження вчених були також і функції ономастики, отже вона надає інформацію про етнографічні та історичні причини виникнення власних назв. Також дає можливість досліджувати вихідну мову та діяхронічні зміни в ній, а також дозволяє порівняти вживання слів у нашому сучасному суспільстві та в минулому [6].

Представники когнітивної ономастики виділяють дев'ять груп онімної лексики, серед яких: топонімічна, теонімічна, антропонімічна, зоонімічна, ергонімічна, космонімічна, ідіонімічна, хремадонімічна та хрононімічна. Кожна з цих груп своєю чергою поділяється на підгрупи. Дана типологія найповніше відбиває когнітивний підхід в ономастичних дослідженнях, який визначає власні назви важливим компонентом мовної картини світу [4].

Приклади власних назв вищезазначених груп: антропоніми (*Fairy Boy (Фея), Ms. Alma LeFay Peregrine (Альма Ле Феї Кансан)*), топоніми (*Sarasota County (округ Саратога), New Guinea (Нова Гвінея)*), космоніми (*The Milky Way (Чумацький Шлях)*), хрононіми (*The Second World War (Друга світова війна)*), ергоніми (*Smart Aid (аптека «Кмітливий помічник»)*), хремадоніми (*The Pontiac («понтіак»)*), ідеоніми (*National Geographic («Нешнл джіографік»)*). Як правило, антропоніми та топоніми є найбільш поширеними.

Думки вчених про переклад власних назв дещо різняться. На думку деяких учених, власні назви, що не мають особливого значення, не слід перекладати взагалі.

Якщо ж власна назва містить чітко відомі описові елементи, перекладачі вважають за краще зберігати описове значення цього імені та використовувати буквальный переклад [9]. Оніми, передані через переклад, можуть набувати для певного реципієнта оновлених значень, смислових відтінків.

На думку В. Гордої, через ці оновлені значення та смислові відтінки перекладний твір або применшує повне значення оригіналу, або ж, у дуже рідкісних випадках, гармонійно доповнює головне таємне послання оригіналу, розкриваючи його в нових ракурсах, нових кутах погляду [1].

О. Ребрій відзначає, що під час перекладу власних назв у художніх творах перекладачі часто схильні застосовувати творчі підходи для більш точної передачі сенсів мови оригіналу мовою перекладу, та відмовляються від їхнього транскодування [2]. Серед таких способів можна відзначити калькування чи описовий переклад.

Також можливим способом перекладу онімів у художніх творах є використання перекладацького неологізму, якщо у цільовій мові відсутній відповідник або виникає потреба передачі конкретного смислового навантаження мови оригіналу.

С. Абдолемакі [5] виділяє чотири ключові підходи до перекладу власних назв:

1) Власні назви можна залишити без змін у порівнянні з текстом вихідною мовою.

2) Власні назви можуть бути модифіковані щодо фонологічної та графологічної системи цільової мови.

3) Власні назви можна розширити, щоб надати інформацію, якої немає у культурному середовищі цільової аудиторії.

4) Власні назви можна виключити з тексту під час перекладу, якщо вони не передають основний зміст тексту. Цей спосіб потрібен саме тоді, коли читач стикається з плутаниною щодо власного імені, зазначеного у тексті.

Загалом, найпоширенішими способами перекладу власних назв є: транскрибування, транслітерація, описовий переклад, наближений переклад, калькування та трансформаційний переклад.

Для перекладу антропонімів – власних назв осіб, прізвищ, прізвиस्क тощо – характерне використання наступних прийомів: транслітерація, транскрипція, калькування, описовий переклад.

Застосування транслітерації та транскрипції дозволяють передати авторський стиль та показати аудиторії цільової мови оригінальні назви. Прикладами транслітерації є: *англ. Abraham Portman – укр. Абрахам Портман, англ. Yasob – укр. Якоб, англ. Santa Claus – укр. Санта-Клаус.*

Транскрипція: *англ. Robbie Jensen – укр. Роби Йєнсен, англ. Martin Pagett – укр. Мартін Педжет, англ. Charlotte – укр. Шарлотта.*

Досить поширеним способом перекладу антропонімів є калькування, яке дає змогу більш точно передати значення для української аудиторії: *англ. Grandpa – укр. Дід, англ. The Bird – укр. Пташка.*

Ще одним способом перекладу власних назв виступив описовий переклад, який був використаний у ситуації, коли застосування транскодування ускладнило б сприйняття серед аудиторії мови перекладу: *англ. J-dogg – укр. друга Дзейкоб.*

Разом з тим може мати місце поєднання кількох способів. Наприклад, переклад власних назв за допомогою транскрипції та калькування: *англ. Emcee Worm – укр. Емсі Хробак, англ. Miss Bloom – укр. панна Блум та транслітерації і калькування: англ. Dr. Golan – укр. лікар Голан, англ. Ms. Alma LeFay Peregrine – укр. Альма Ле Фей Кансан.*

Топонім — назва місцевості, регіону, населеного пункту, об'єкта рельєфу, будь-якої частини поверхні Землі.

Для передачі топонімів використовується транслітерація, транскрипція, традиційний переклад, калькування, описовий переклад.

Транслітерація: *англ. The Continent – укр. Континент, англ. Englewood – укр. Енглвуд, англ. Tampa – укр. Тампа.*

Транскрипція: *англ. Empire State Building – укр. вежа Емпайр-Стейт-Білдінг, англ. The Sunshine Skyway bridge – укр. міст Саншайн Скайвей.*

Калькування: *англ. The Gulf – укр. Затока, англ. Circle Village – укр. Кругле Село, англ. Irish Sea – укр. Ірландське море.*

У зв'язку з можливістю недостатнього розуміння назв та задля збільшення рівня мовно-культурної адаптації серед аудиторії цільової мови перекладачем може було застосовано описовий переклад: *англ. Loop Avenue – укр. вулиця під назвою Тупикова, англ. Amish country – укр. край, де жили аміші.*

Космоніми – власна назва природних космічних об'єктів - за допомогою калькування: *англ. The Milky Way – укр. Чумацький Шлях.*

Для переклада хрононімів – власних назв історично важливих для людства або конкретної спільноти відрізків часу – використовується калькування та транскрипція: *англ. The Second World War – укр. Друга світова війна, англ. Halloween – укр. Геловін.*

Для переклада ергонімів – власних назви різноманітних установ, закладів – доречним є використання калькування. Наприклад, *англ. Smart Aid – укр. аптека «Кмітливий помічник», англ. The Circle Village community center – укр. громадський центр мікрорайону Столітній Ліс.*

Переклад хремотонімів – власних назви унікальних предметів – здійснений за допомогою транслітерації, описового перекладу, калькування та транскрипції.

Прикладами транслітерації є: *англ. Wellingtons – укр. «велінгтони», англ. The Pontiac – укр. «понтіак», англ. Adirondack – укр. в адирондацькому стилі.*

Не менш активно застосований описовий переклад для хремотонімів у випадку можливості неточного сприйняття основного сенсу у зв'язку з мовно-культурними відмінностями українського та англійсь-

кого середовища: *англ. Drano – укр. отруйні пігулки, англ. Monster Thick-burgers – укр. гамбургери страхітливих розмірів.*

Для пояснення смислового наповнення власних назв-хрематонімів застосовано калькування. Наприклад, *англ. Neverleak – укр. підгузки «Завжди сухо».*

Також при перекладі хрематонімів була застосована транскрипція: *англ. Crown Victoria – укр. «Краун Вікторія».*

Для переклада ідеонімів – власних назв, що позначають витвори людської культури, мистецтва або науки, які мають духовну та інтелектуальну цінність – було використано транслітерацію, транскрипцію та калькування.

Прикладами транслітерації є: *англ. Peter Pan – укр. «Пітер Пен», англ. Oliver Twist – укр. «Олівер Твіст».*

За допомогою транскрипції: *англ. National Geographic – укр. журнал «Нашил джіографік».*

За допомогою калькування був здійснений переклад, що забезпечив відповідність мовно-культурним реаліям української аудиторії: *англ. Field and Stream – укр. журнал «Полювання та риболовля», англ. The Selected Works of Ralph Waldo Emerson – укр. «Вибрані твори» Ральфа Волдо Емерсона.*

Таким чином, дослідниками пропонуються різні способи перекладу власних назв, які виражають вибір перекладача. Факторами, які впливають на вибір конкретного способу перекладу, є вік аудиторії, контекст, у якому власна назва використовується, стиль тексту та смислове наповнення.

### **Список використаних джерел:**

1. Горда, Вікторія. Перекладна ономастика та особливості перекладів жанру фентезі. Молодий вчений, філологічні науки, №12(88), 2020.
2. Ребрій, Олександр. Сучасні концепції творчості у перекладі. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2012.
3. Ріггз, Ренсом. Дім дивних дітей. перекл. з англ. Олени Любенко. – Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2014.
4. Швець, Альона. Предметно-номінативна класифікація онімів та місце в ній фольклорних онімів. Сучасні тенденції розвитку мов, 2015, сс. 227-234.
5. Abdolmaleki, Saleh. "Proper names in translation: An explanatory attempt." *The social sciences*, vol. 7.6, 2012, pp. 832-837.
6. Aubakir, Nurken, Makhpirov Velinur. "Towards the issue of



translating proper names (on the materials of National Geographic magazine)." *Proceedings of INTCESS*, 2019, pp. 791-800.

7. Murray, Drake, Rockowitz Anna. "Grammar and Mechanics: Guidelines for Capitalization." Hunter College, City University of New York. 2017.

8. *Oxford Online Dictionary*. [www.oxfordlearnersdictionaries.com/](http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/)

9. Riggs, Ransom. *Miss Peregrine's home for peculiar children*. Vol. 1. Quirk Books, 2011.

10. Waliński, Jacek. "Translation procedures." Łódź: Łódź University Press, 2015.

УДК: 811.161.2

**Черних В. А.,**  
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,  
**Середа Н. В.,**  
канд. мистецтвознавства, доцент,  
доцент кафедри ППУСС ім. акад. І. А. Зязюна,  
НТУ «ХПІ», м. Харків, Україна,

## **МОВНІ ВИПРОБУВАННЯ ВІД ЧАСІВ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ДО СЬОГОДЕННЯ**

Мовно-культурна політика – це сфера державної політики, яка має на меті розвиток та збереження мови, культури, національної ідентичності та спадщини. Вона включає в себе ряд різноманітних ініціатив і програм, направлених на вивчення, просування та захист мови і культури в певній країні. В Україні мовно-культурна політика має важливе значення, особливо в контексті забезпечення захисту та розвитку української мови як державної.

Мовно-культурна політика на території України пройшла довгий шлях з різними етапами та викликами. Від часів Київської Русі, Першої світової війни та Громадянської війни до Незалежності, українська мова та культура пережили періоди розвитку та занепаду, спричинені політичними змінами. Українська мова та культура пройшли крізь колонізацію під час Речі Посполитої та русифікацію за часів Російської імперії. На початку ХХ століття, під час Першої світової війни та революційних подій, українська мова зазнала короточасного розквіту, коли було проголошено незалежність Української Народної Респуб-

ліки (УНР), але незабаром знову опинилася під тиском русифікації під радянською владою.

УНР прийняла Закон «Про національні особисті автономії», який визнавав українську мову офіційною та гарантував українцям право вільно використовувати її в усіх сферах життя. Закон передбачав створення українських національних шкіл, університетів і видавництв для збереження та розвитку української мови й культури. Цей крок був важливим для визнання національної ідентичності українців та зміцнення культурної спадщини.

Основні напрямки мовно-культурної політики УНР були сповнені прагнення до ревіталізації української культури та мови [1]:

- Запальне прагнення зміцнити українську мову як офіційну, встановлюючи її в урядових структурах, документах та судових процесах.

- Невичерпна енергія у створенні українських національних шкіл, університетів та інститутів, де молодь могла здобувати знання та виховуватися в дусі української культури.

- Відданість розвитку української літератури, мистецтва та науки, зокрема підтримка та просування творчості українських письменників, художників та вчених.

- Віра у потужність культурного співіснування, яка проявлялася у захисті прав меншин та визнанні їхньої культурної автономії, створюючи толерантне й миролюбне суспільство.

- Неухильна боротьба за збереження й відродження української історії та культурних традицій, забезпечуючи збереження національної ідентичності та спадщини для майбутніх поколінь.

Ці напрямки мовно-культурної політики УНР стали відображенням незламного духу українського народу, його прагнення до свободи, самовизначення та культурної незалежності. Однак, через війну та політичні конфлікти після Першої світової війни, УНР зазнала труднощів, і права національних меншин, включаючи права на мову, були обмежені. Хоча мовно-культурну політику часів УНР можна вважати непослідовною, залежною від політичного режиму, українська інтелектуальна еліта намагалась зберегти й розвивати мову та культуру, незважаючи на перешкоди [1].

Тема мовних прав та статусу української мови залишалася актуальною протягом наступних десятиліть, включаючи період радянської епохи.

У період радянської епохи, українська мова, подібно до інших національних мов СРСР, переживала значні зміни і тиски. Це було викликано політикою русифікації, яка здійснювалася на всіх тери-

торіях СРСР. У 1930-х роках, під час Великого терору, багато українських інтелігентів були репресовані, що спричинило значний удар по українській культурі і мові. Після Другої світової війни процес русифікації лише посилювався. Викладання в школах й університетах провадилося в основному російською, а українська мова залишалася виключно для «національних» предметів. Українська мова була дискримінована не лише в освітніх установах, але й у сфері культури та медіа. Більшість книг, газет, журналів, радіо- та телепередач випускалися російською мовою. На жаль, внаслідок цього українська мова поступово відходила на другий план, а російська мова стала домінувати у суспільному житті [2].

З початком процесу розпаду СРСР і здобуття Україною незалежності в 1991 році, ситуація з українською мовою стала змінюватися. Українська мова була проголошена державною, що дало можливість її розвитку. Вже протягом 1990-х років та на початку 2000-х років було прийнято ряд законодавчих актів, спрямованих на захист та розвиток української мови. Зокрема, було прийнято Закон України «Про мови» (1989) та Закон «Про освіту» (1991), які передбачали забезпечення прав українців на освіту рідною мовою. З отриманням незалежності Україною в 1991 р. продовжується розвиток української мови як державної [4].

Україна прийняла Конституцію, яка визначає українську мову як офіційну та гарантує право громадян на її використання. Держава здійснює заходи для підтримки та розвитку української мови, зокрема, сприяє її використанню в офіційних документах, освіті, мас-медіа, мова використовується в усіх сферах суспільного життя, включаючи урядові органи, суди, наукові дослідження та культурні події. [3]

Україна захищає права національних меншин, забезпечуючи їм можливість використовувати свою мову та розвивати свою культуру. Законодавство передбачає право на навчання своєю мовою, створення культурних установ та видавництва, що сприяють збереженню їхньої ідентичності. Заохочується інтернаціональна співпраця та вивчення іноземних мов, але українська мова має особливе значення як символ національної єдності та самовизначення українського народу.

Серця більшості наших співгромадян б'ються у ритм з українською мовою, адже ми глибоко віримо у її провідну роль і визнаємо її як неодмінну частину нашої національної ідентичності.

Важливим є сприяння розвитку мовотворчості та викладанню українською мовою для всіх громадян. Окрім того, важливо розвивати інфраструктуру та ресурси для вивчення української мови як іноземної, серед іммігрантів та інших громадян, для яких українська мова не

є рідною. Це допоможе підтримати їхню інтеграцію в українське суспільство та сприятиме мовній рівності. Українська мова має глибоке історичне коріння та багатий літературний доробок.

Для досягнення цілей необхідно вдосконалювати мовну політику, сприяти розвитку української мови цифрової епохи, підтримувати видавництва, театри, кіно та інші культурні установи, що пропагують українську мову та літературу. Також важливо забезпечувати доступ до якісної освіти українською мовою для всіх громадян країни. Ми маємо підтримувати розвиток і просувати українську мову як ключовий компонент національної спадщини. Саме так ми зможемо зберегти наше культурне різноманіття та підсилити свідомість співгромадян, крок за кроком, створюючи сучасну та відкриту до світу прогресивну Україну.

За останні роки Україна досягла значного прогресу у розвитку мовної політики та захисті мовних прав. Важливо продовжувати цей напрямок, враховуючи потреби суспільства, змінюючи мовні реалії. Державна мова має потужний потенціал для співробітництва, розвитку науки, освіти та культури. Її збереження і просування важливі для підтримки національної ідентичності та розбудови сильної, суверенної України. Українська мова є спільним надбанням усіх українців і символом нашої національної гордості.

Захист української мови стає критично важливою місією для молодих українців. Від кожного залежить підтримка та розвиток державної мови. Молодь має приділяти увагу вивченню, використанню та просуванню української мови у своєму повсякденному житті.

Мовно-культурна політика студентства України спрямована на збереження та розвиток української мови та культури. Важливими аспектами цієї політики є:

- Освітня реформа. Забезпечення якісної освіти українською мовою, впровадження інноваційних методів навчання, забезпечення доступності освіти для молоді з різних регіонів країни.

- Студентські обміни та міжнародна співпраця. Сприяння участі молоді в міжнародних освітніх програмах та студентських обмінах, розвиток двосторонніх зв'язків із закладами вищої освіти інших країн.

- Підтримка молодіжних ініціатив. Забезпечення фінансування та інфраструктурної підтримки молодіжних організацій, які працюють у сфері мови, культури, освіти та науки.

- Розвиток молодіжного мистецтва. Створення умов для розвитку талантів молодих митців, організація фестивалів, конкурсів, виставок та інших культурних заходів.

– Мовна інтеграція. Праця з молоддю різних національностей та регіонів України, забезпечення взаєморозуміння та діалогу між представниками різних мовних груп.

– Медіаосвіта. Включення медіаосвіти в навчальний процес, формування критичного мислення, здатності розрізняти дезінформацію та пропаганду від достовірної інформації, розвиток медіаграмотності серед молоді.

– Соціальна адаптація та підтримка. Допомога молоді в адаптації до сучасного суспільства, розвитку професійних навичок, соціальної активності та підприємницької діяльності, що сприяє розвитку української мови та культури.

– Волонтерство та громадська активність. Залучення молоді до волонтерської діяльності на користь мови та культури, формування громадської позиції щодо мовних питань, збереження культурної спадщини.

– Технологічна підтримка. Використання сучасних технологій для популяризації української мови та культури, розробка мобільних додатків, ресурсів для вивчення мови, соціальних мереж та інших інтерактивних платформ.

– Просвітницька діяльність. Організація лекцій, майстер-класів, семінарів та інших освітніх заходів, спрямованих на поглиблення знань молоді про українську мову, культуру, історію та традиції.

Мовно-культурна політика молоді та студентства України має на меті формування активної, свідомої та грамотної молоді, яка бере на себе відповідальність за майбутнє своєї країни, її мови та культури. Від успішності реалізації такої політики залежить стабільність та розвиток українського суспільства в цілому. Розуміння важливості української мови та її розвитку в усіх сферах життя – це відповідальність кожного з нас перед нашою країною та майбутніми поколіннями. Нехай українська мова лунає гордо і гучно, будуючи нашу національну ідентичність і сприяючи розвитку нашої країни.

Разом, об'єднані спільним завданням, ми в змозі не просто зберегти, а й активно примножувати багатства української мови - цього справжнього скарбу нашої культури і спадщини. Черпаймо з неї, вдосконалюймося через неї, поважаймо мовні права один одного. Це стане ключем до укріплення нашої національної ідентичності і створення могутньої, справедливої і благоденної України. Відкриваймо, вдосконалюймо і гордімося нашою мовою, втілюючи її в усіх сферах нашого буття.

### **Список використаних джерел**

1. Федорко В. Спогади з часів визвольної боротьби 1917-1921 років – Мельборн: Видання Союзу Українських Комбатантів Вікторії, 1973 – 24 с.
2. Руккас А. На бій за волю. Перемога через поразки. Україна у війнах і революціях 1914-1921 років. – Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. – 351 с.
3. Білоцерківський В. Я. Історія України: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 536 с.
4. Макарець Ю.С. Статус і стан української мови в незалежній Україні: соціолінгвістичний вимір. – Київ : ЛАТ&К, 2019. – 209 с.

UDC 81'25, 81'25'06

*Kuzenko H. M.*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Theory and Practice of English Translation,  
Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine

### **POETRY TRANSLATION TECHNIQUES**

Poetry translation is the process of converting a poem written in one language into another language while preserving the original meaning, style, and rhythm of the poem as much as possible. Poetry is a highly artistic and subjective form of expression, so translating it requires a deep understanding of both the source and target languages, as well as a thorough knowledge of poetic techniques and literary traditions.

One of the biggest challenges of translating poetry is conveying the original poet's intended meaning and emotions in a way that resonates with readers in the target language. This requires the translator to not only understand the literal meaning of the words, but also the cultural context, historical background, and aesthetic conventions that shaped the poem's creation.

Another important aspect of poetry translation is preserving the original form and structure of the poem, including its rhyme scheme, meter, and line breaks. This can be especially challenging when translating between languages that have different sound patterns and syntactical rules.

To address these challenges, many poetry translators employ a range of strategies, such as using creative word choices, adjusting the line length and

meter, or even adding footnotes or commentary to explain certain cultural references or linguistic nuances.

Due to its specificity, the translation of poetry is a process that causes a number of difficulties and problems. Among the main problems are the following:

- preservation of national identity
- preservation of the spirit and time of the work
- the choice between accuracy and beauty of the translation.

Preservation of national identity in poetry refers to the practice of maintaining and celebrating the unique cultural and historical characteristics of a particular nation or community in poetic works. This can be accomplished through the use of language, imagery, themes, and symbols that are associated with the national identity.

One way to preserve national identity in poetry is to use the language and dialects that are commonly spoken in a particular region or community. By doing so, the poet can convey a sense of authenticity and cultural pride that resonates with the audience.

Similarly, the use of imagery and themes that are specific to a particular nation or culture can help to establish a sense of national identity in poetry. For example, a poet writing about the American experience might use imagery such as the flag, the Statue of Liberty, or the American West to evoke a sense of patriotism and national pride.

Another way to preserve national identity in poetry is to draw on the cultural and historical traditions of a particular community. For example, a poet writing about the African-American experience might draw on the cultural heritage of the African continent, the struggles of slavery and civil rights, and the rich artistic traditions of jazz, blues, and hip-hop.

Overall, preservation of national identity in poetry is an important means of celebrating and preserving the unique cultural and historical legacy of a particular nation or community. By using language, imagery, and themes that are associated with the national identity, poets can help to foster a sense of cultural pride and unity among their audience.

Preservation of the spirit and time of a work refers to the practice of maintaining the original essence, style, and cultural context of a literary work, while also conveying its relevance and significance to contemporary readers.

Preservation of the spirit of a work involves capturing the emotional and intellectual core of the original piece, as well as its distinctive tone and voice. This can be achieved through careful attention to the author's use of language, symbolism, and characterization, as well as an understanding of the cultural and historical context in which the work was created.

Preservation of the time of a work involves capturing the historical and cultural context in which the work was written and making it accessible to contemporary readers. This might involve providing explanatory notes or historical background information, or adapting the language or syntax of the work to make it more accessible to modern readers.

One way to preserve the spirit and time of a work is through the use of translation or adaptation. Translators and adapters must strive to capture the essential elements of the original work, while also making it relevant and meaningful to a new audience. This might involve making changes to the language or cultural context of the work, while still preserving its essential spirit and style.

Overall, preservation of the spirit and time of a work is an important aspect of literary translation and adaptation, as it ensures that works of literature continue to speak to new generations of readers and remain relevant and meaningful in changing cultural and historical contexts.

The choice between accuracy and beauty in translating a poem can be a difficult one for a translator. Accuracy refers to the fidelity of the translation to the original text, including its meaning, syntax, and style. Beauty refers to the aesthetic qualities of the translation, including its rhythm, tone, and language.

On the one hand, a translator who prioritizes accuracy will strive to convey the precise meaning of the original text, often at the expense of beauty. This may involve a more literal translation, which can sometimes result in awkward syntax or phrasing that does not flow smoothly in the target language. However, a focus on accuracy can ensure that the translation captures the essence and intent of the original poem, which is crucial for readers who are interested in understanding the original work.

On the other hand, a translator who prioritizes beauty may take more liberties with the original text, making changes to the language or structure of the poem in order to create a translation that is more poetic and aesthetically pleasing. This may involve sacrificing some of the precise meaning of the original text in order to create a translation that is more evocative or emotionally resonant.

Ultimately, the choice between accuracy and beauty in translating a poem depends on the translator's goals and priorities, as well as the needs and expectations of the intended audience. While accuracy is important for conveying the meaning and intent of the original work, beauty can help to create a translation that is engaging, memorable, and enjoyable to read. A skilled translator will strive to balance both accuracy and beauty, creating a translation that is faithful to the original text while also being aesthetically pleasing in its own right.



Poetry translation involves a specific set of challenges and difficulties that are not present in the translation of other forms of literature. Here are some of the specificities and difficulties of poetry translation [1]:

- **Form and Structure:** Poetry often relies on specific forms and structures such as meter, rhyme, and stanzaic patterns, which can be difficult to replicate in another language. Translators must find ways to preserve the structural elements of the original poem while still conveying its meaning in the target language.

- **Connotation and Cultural Context:** Poetry often relies on cultural and historical references and connotations that may not be easily translatable. Translators must be aware of the cultural and historical context of the poem in order to accurately convey its intended meaning.

- **Figurative Language:** Poetry often employs figurative language such as metaphor, simile, and personification, which can be challenging to translate into another language. Translators must be skilled at finding equivalent expressions in the target language that convey the same imagery and meaning as the original.

- **Sound and Rhythm:** Poetry often relies on sound and rhythm to create meaning and impact. Translators must find ways to replicate the sound and rhythm of the original poem in the target language, while also conveying its meaning.

- **Subjectivity and Interpretation:** Poetry is often highly subjective and open to interpretation, which can make it difficult to translate. Translators must be mindful of the multiple meanings and interpretations that may be present in the original poem, and strive to preserve its ambiguity and richness in the target language.

Overall, poetry translation requires a high level of linguistic and cultural competence, as well as an ability to capture the specificities of form, structure, and meaning that are present in the original work. A skilled translator must be able to balance fidelity to the original with creativity and innovation in order to create a translation that is both accurate and beautiful.

Despite the difficulties involved, poetry translation is an important and valuable pursuit, as it allows readers around the world to access and appreciate works of poetry from different cultures and traditions.

## Reference

1. André Lefevere (2017) *Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint*. Routledge.

*Триколенко С. Т.,*  
Кандидат мистецтвознавства.  
*Триколенко Е. Е.,*  
Академія «Dress of Course», Київ, Україна.

## **ВІДСУТНІСТЬ ПРОУКРАЇНСЬКОЇ МОВНО-КУЛЬТУРНОЇ ПОЛІТИКИ НА ТЕРИТОРІЇ КРИМУ НАПРИКІНЦІ 1990-Х – НА ПОЧАТКУ 2000-Х РОКІВ ЯК ПІДГРУНТЯ ДЛЯ РОСІЙСЬКОЇ ПРОПАГАНДИ**

Розглядаючи питання мовно-культурної спадщини причорноморської території України та Криму, зокрема, на тлі нинішньої ситуації, необхідно констатувати ряд проблем, що потребують вирішення. Передусім, необхідно згадати довгу та бурхливу історію культури цього регіону. Здобутки античності сформували певний ореол історичної значущості та колиски цивілізації. Завдяки цьому дана територія не раз ставала об'єктом зазіхань сусідніх народів, які намагалися якимось чином проголосити свої права не лише на землю, а й на екзистенціальне право вважатися законними правителями постантичних колоній. Історія Київської Русі, яка стала однією з наймогутніших держав Середньовіччя, наразі є однією з найбільш експлуатованих та змістовно викривлених внаслідок пропагандистських прагнень виправдати загарбницьку політику псевдоспадковості. Знаменитий шлях «із варягів у греки» свого часу вивів середньовічну державу на надзвичайно високий економічний рівень, стимулювавши розвиток ремесел, мистецтва, культури. Наразі спроби привласнення спадку Київської Русі призвели до загарбницької війни, яка ведеться проти єдиного справжнього її спадкоємця – України.

Розглянемо докладніше складові російської пропаганди, які протягом десятиліть курсували Кримом, закладаючи підґрунтя для майбутньої окупації.

По-перше, варто назвати, нажаль, українські проблеми, які виникли на півострові за часів незалежності та не були вчасно вирішені, тим самим ставши ще одним полігоном для пропаганди. Насамперед мова йде про занепад промисловості і сільського господарства. Протягом десятиліття 1990-х численні підприємства було закрито, як наслідок – велика кількість безробітних. Частина населення зуміла адаптуватися до нових реалій: розвиток туризму, дрібної оренди помешкань на весняно-літній період давали непоганий прибуток. Але чимало кричман так і не звикли до відсутності постійної роботи на підприємствах,

внаслідок чого на півострові особливо активно процвітала ностальгія за радянським союзом. Низький рівень життя, неможливість працевлаштування за спеціальністю, власні, або навіть старшим поколінням спогади про те, як «колись було краще» – ось найперші чинники успішного засилля пропаганди. Контингент туристів також мав значний вплив на посилення ненависті до нового державного ладу, адже більшість туристів на півострів прибували саме з території Росії. Міфи про високий рівень життя, «велику культуру», «братський народ» щільно укорінювалися в свідомості кримчан, які не завдавали собі клопоту проаналізувати почуте і зробити висновки стосовно соціальної належності туристів. Адже більшість громадян Росії, що мали можливість подорожувати до ближнього зарубіжжя, належали до заможного середнього класу крупних міст, які дійсно мали певні ознаки процвітання. Занепад дрібних міст, сіл далеко від столичних регіонів мав значно сильніші оберти, ніж на території пострадянської України.

Величезний вплив на пострадянське суспільство мало і має телебачення. Знову ж таки доводиться відзначити недолугість української влади кінця 1990-х – початку 2000-х років, оскільки на території Криму не було обмежено російські канали та посилено українські. Отримуючи щоденно порції викривленої, або ж зовсім брехливої інформації, населення створювало в своїй уяві якусь фантастично розвинену культурну країну, яка прагне взяти Крим під свою опіку. Західний світ, включно із західноукраїнськими територіями, завжди подавався у ворожому трактуванні. Навіть для порівняно стійких громадян, що не звикли довіряти «офіційним» новинам, знаходили спеціальні засоби зомбування. Окрім офіційних пропагандистських передач той же процес відбувається в усьому інформаційному просторі. Назвемо кілька прикладів: у передачах, присвячених суто жіночій тематиці, наприклад, про весілля, постійно в певний момент, коли глядач максимально зацікавлений подіями, на екрані з'являються фрази або візуальні об'єкти, пов'язані з великим руським патріотизмом. Наприклад, наголошення на тому, що необхідно шукати собі нареченого серед російських чоловіків, оскільки тільки там є нормальні чоловіки. На Сході небезпечні мусульмани, що примусять носити паранджу, а на Заході суцільні гомосексуалісти, які одружуються тільки для продовження роду. Не оминула пропаганда і канали передачі про погоду, де можна часто почути фрази на зразок «в центре великой России», «на малоросии», «на території фашистів», «Америка бомбит нас градом с Аляски» і тому подібне.

Обов'язковою складовою тиску на маси завжди є наявність реальних чи гіпотетичних ворогів. Радянський союз завжди майстерно знаходив ворогів: іноземні агенти, шпигуни, куркулі, запродавці... Чимало громадян щиро сприймали історії про «ворогів народу» та прагнули особисто боротися ними. Для проросійського суспільства Криму ворогами стали українці з західних регіонів, які «все розікрали, розвалили і тепер насміхаються». Ворогами стали кримські татари, які, повертаючись на батьківщину, стали жити великими спільнотами та вести господарство. Під час поїздок до Криму в 2006 – 2012 роках ми неодноразово чули страшні історії про кримських татар, які, за твердженням місцевих керівників різних ланок «озброюються, і готуються перетворити Крим на гарячу точку». Окрім релігійного протистояння активно розвивалося мовне і культурне протистояння: агресію викликали елементи народного одягу, традиції, навіть страви. Ми мали можливість спостерігати зневажливе ставлення до татарської кухні зі сторони проросійсько налаштованих кримчан, а існування української кухні вони заперечували в принципі. Борщ щиро вважали «ісконно руським блюдом», і наводили численні «дослідження» на користь цього. Одне з яких базувалося на винайденні борщу особисто Петром І. Агресивну та неадекватну поведінку викликало використання української мови: досить часто можна було почути фрази від «я вас не понимаю, говорите нормально» до «панаєхали хохли». Окрім татар та україномовних українців одним із найбільших страхів кримчан стала армія НАТО, яка мріяла окупувати півострів. При цьому більшість так і не могли логічно пояснити, що ж такого страшного в армії НАТО, чому мати на півострові бази НАТО гірше, ніж російські бази. Ми мали можливість особисто бачити паніку в Керчі 2008 року після того, як тодішній президент України Віктор Андрійович Ющенко оголосив про бажання вести державу до вступу в Північноатлантичний альянс. Тоді чимало мешканців Керчі істерично кричали, що це кінець, і їм доведеться тікати з міста. Ми спробували дізнатися, що ж такого страшного у гіпотетичному вступі України до НАТО. Тоді більшість відповідей обмежувалася тим, що «они не православные», «они будут бомбить Россию». Жодного вичерпного пояснення, чому ж так бояться представників західних держав ніхто не зміг надати.

Окремо слід сказати про недостатність україномовних навчальних закладів у Криму та у південній частині України. Офіційно освіта стала україномовною, проте в реальності більшість закладів залишалися російськомовними. Це також мало важелі для успішного засилля пропаганди.

Отже, підсумуємо наведені складові, що зіграли ключову роль в колаборації кримчан.

1. Відсутність постійної роботи та роботи за спеціальністю у великої кількості населення півострова, як наслідок – низький рівень життя. Внаслідок цього в суспільній свідомості сформувалася ідея приєднання до «багатшої» держави.

2. Засилля російських каналів, що подавали хибну інформацію.

3. Неуважне ставлення представників державної влади до абсурдних, але популярних фейків, які курсували територією протягом десятиліть; відсутність виховної роботи з населенням та місцевим керівництвом.

4. Байдужість до відвертої або прихованої агресії, яку виявляли до татар та українців з західних регіонів.

5. Відсутність української мови в навчанні, сфері обслуговування та повсякденному житті, як наслідок – ідеальний плацдарм для підкріплення образу Росії як «братньої держави», адже навіть мова одна.

Які ж шляхи вирішення даних проблем варто прокласти після деокупації півострова? Насамперед, необхідно звернути увагу на інформацію, яка подається завдяки інтернету й телеканалам, оскільки саме інформаційну війну 2014 року було програно. Засилля доступної проукраїнської інформації значно зменшить кількість колаборантів. По-друге, необхідно звернути увагу на соціально-економічні проблеми населення Криму, адже саме низький рівень життя став одним із найважливіших чинників у прагненні приєднатися до «заможної» країни. Залучення державних, іноземних та приватних інвестицій для розвитку промисловості може значно покращити ситуацію. По-третє, необхідні суворі фільтраційні заходи для російських туристів, оскільки значною мірою вони стали «рупором Кремля» й займалися підбуренням населення до антиукраїнської позиції. Візовий режим із суворим вивченням особистих соцмереж, інформації про роботу знизить ризики потрапляння до Криму антиукраїнсько налаштованих особин. Не варто забувати про необхідність виховної роботи із суспільством: термінове втручання компетентних органів у випадки антинаціональної агресії, суворі штрафи та позбавлення волі за відмову від використання української мови швидко позбавлять проросійсько налаштованих осіб бажання проголошувати свою позицію. Четверте – уважне спостереження за появою соціально-небезпечних фейків дасть можливість вчасно їх розвінчувати й викорінювати. І найголовніше – необхідно суворо дотримуватися мовної політики скрізь – в освіті, сфері обслуговування, адміністрування, стимулювати використання державної мови у побуті.

Такі висновки ми робимо, спираючись на особистий досвід перебування на території Криму до окупації, та вважаємо, що названий ряд заходів дасть можливість швидко позбутися пережитків періоду окупації і не допустить її повторення.

#### **Список використаних джерел.**

1. Триколенко С., Єлісеєв І., Савченко Л. Використання візуальних технологій для ведення російської пропаганди / Стратегічні пріоритети розвитку науки, освіти та суспільства: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 22 червня 2022 р.): у 2 ч. Полтава: ЦФЕНД, 2022. Ч. 2. С. 40 – 42

# ЗМІСТ

---

## СЕКЦІЯ НОВІ ВИКЛИКИ У НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

<i>Гришкова Р. О.</i> Залучення студентів до науково-пошукової діяльності.....	1
<i>Буровицька А. І.</i> Особливості залучення інтернет-ресурсів для викладання іноземної мови студентам медичних спеціальностей.....	4
<i>Буровицька Ю. М.</i> M-learning tool for teaching English to IT students.....	7
<i>Васильяниця О. С.</i> Little Red Riding Hood of earth in the third era: interpretations of the classic fairy tale in the novel «Scarlet» by Marissa Meyer.....	12
<i>Войцьо І. М.</i> Дистанційне навчання.....	16
<i>Головнюова-Коппа О. О.</i> Основи перекладу політичних промов.....	19
<i>Гриженко Г. Ю.</i> Соціокультурний напрямок постмодернізму у романі Дена Сіммонса «Герор».....	23
<i>Денищич Т. А.</i> Система роботи з формування культури мовлення учнів під час вивчення теми «фразеологія».....	27
<i>Димова І. В.</i> Розвиток професійної компетентності викладача ЗВО та сучасні тенденції в його роботі.....	32
<i>Диндаренко О. А.</i> Нові виклики навчання професійної англійської мови майбутніх юристів.....	36
<i>Меркулова М. В.</i> Особливості навчання професійної англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей».....	41
<i>Остафійчук О. Д.</i> Teaching grammar communicatively.....	44
<i>Постикіна Є. Г.</i> Rewiewof modern tutorials of the innovative educational environment.....	47
<i>Чернюк Т. І.</i> Psychological conditions for learning a foreign language ...	50
<i>Шерстюк Л. В.</i> Використання подкастів для навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей.....	55

**Шмуля Л. В.** Мовна картина світу рок-поezії початку XXI століття: лінгвістичні особливості ..... 60

### **Підсекція**

#### **МОВА, ЛІТЕРАТУРА, КУЛЬТУРА–НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІ У ВИВЧЕННІ ТА ВИКЛАДАННІ**

**Животовська Т. Г.** The juxtaposition of text and performance in the mayan ancient poetry «The songs of dzitbalche».....66

**Міхєєва А. В.** Специфіка формування системи жанрів у літературі про Голокост.....71

**Пархоменко Е. О.** Using TED Talks Videos as an Educational Tool for Teaching Listening Comprehension to Advanced Level Learners of English..... 77

**Рибачук О. Л.** Teaching English grammar course to university students through digital tools..... 79

**Пономаренко С. С., Матуліна І. Ю.** Структурні особливості форм майбутнього часу в українській мові порівняно з англійською ..... 83

### **Підсекція**

#### **СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ГЕРМАНІСТИКИ, ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТ ВА ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

**Вакуленко Т. І.** Wortschatzarbeit im deutschunterricht (Про роль роботи над словниковим запасом на заняттях німецької мови)..... 88

**Водяна Л. В.** Балада Й. В. Гете «Erlkönig» у перекладі Д. Загула (до проблеми перекодування поетичного тексту).....92

**Ворона Т. О.** Основні методи дослідження виникнення неологізмів (на прикладі німецької мови)..... 94

**Кирилюк С. В.** Змістовний простір концептуальної опозиції добро/зло (на матеріалі німецьких народних казок) .....98

**Корягіна А. Ю.** Вивчення сленгу німецької мови на основі літературних творів..... 101

**Лановий Г. М.** Крупний блок – дієвий метод викладання граматичного матеріалу.....104



<i>Мукатасва Я. В.</i> Німецький прозовий шванк: історичний та мовний аспекти.....	106
<i>Поглод Г. Я.</i> Роль літератури у вихованні і розбудові школи в новелі М. Сервантеса «Розмова собак».....	112

## СЕКЦІЯ

### МОВНО-КУЛЬТУРНА ПОЛІТИКА. АКАДЕМІЧНІ СВОБОДИ. УНІВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ

#### Підсекція

#### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТИПОЛОГІЧНИХ І КОНКРЕТНО-МОВНИХ РИС СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

<i>Абабілова Н. М.</i> Відтворення дісприкметникових конструкцій в англо-українському художньому перекладі. ....	117
<i>Агєєва-Каркашадзе В. О.</i> Cross-cultural communication and translation: current status and research prospects. ....	120
<i>Волченко О. М.</i> Перекладознавчий аспект безеквівалентної лексики у кіно дискурсі.....	125
<i>Зацепіна А. В.</i> Відтворення культурем в англо-українському аудіовізуальному перекладі.....	128
<i>Єлісєєва С. В.</i> Аспекти перекладу під час проведення судової кримінальної експертизи.....	131
<i>Лутар М. Ю.</i> Localisation of video games in the context of intercultural communication.....	136
<i>Сидоренко Ю. І.</i> Особливості перекладу власних назв у творах жанру фентезі. ....	138
<i>Черних В. А., Серєда Н. В.</i> Мовні випробування від часів першої світової війни до сьогодення. ....	143
<i>Kuzenko H. M.</i> Poetry translation techniques.....	148
<i>Триколенко С. Т., Триколенко Е. Е.</i> Відсутність проукраїнської мовно-культурної політики на території Криму наприкінці 1990-х – напочатку 2000-х років як підґрунтя для російської пропаганди.....	152

***ДЛЯ НОТАТОК***

***ДЛЯ НОТАТОК***

---

Редактор *О. Михайлова*. Комп'ютерна верстка *К. Гросу-Грабарчук*  
Друк *С. Волинець*. Фальцювально-палітурні роботи *О. Мішалкіна*

Підп. до друку 14.06.2023

Формат 60x84<sup>1/16</sup>. Папір офсет.

Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.

Ум. друк. арк. 9,3. Обл.-вид. арк. 9,2.

Тираж 6 прим.Зам. 6668

Видавець та виготівник: Чорноморський національний університет імені Петра Могили  
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.

Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.20