

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ГО «МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»

ВГО «НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Філологічний факультет

Кафедра практики англійської мови та методики викладання

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра іноземної та української філології

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Факультет іноземної філології

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства

Матеріали ІХ Міжнародної
науково-практичної конференції



Рівне
2024

УДК 811.11+811.13

С91

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики викладання (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Бігунова Світозара Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Постоловський Руслан Михайлович – кандидат історичних наук, професор, ректор Рівненського державного гуманітарного університету;

Ніколайчук Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, декан філологічного факультету (Рівненський державний гуманітарний університет);

Ковальчук Інна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету романо-германських мов (Національний університет «Острозька академія»);

Герасимчук Галина Андріївна – кандидат технічних наук, доцент, декан факультету цифрових, освітніх та соціальних технологій Луцького національного технічного університету

Губіна Алла Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології (Луцький національний технічний університет);

Калініченко Михайло Михайлович – кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

Мартинюк Алла Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології (Луцький національний технічний університет)

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: Матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., м. Рівне, 15 лют. 2024 р. Рівне, 2024. 225[2]с.

Затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 28.03.2024 р.).

До збірника увійшли матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства», присвячені актуальним напрямкам досліджень у галузі філології та методики викладання мов. Матеріали збірника можуть бути корисними для науковців, дослідників, лінгвістів, аспірантів, пошукувачів, викладачів та студентів вищих мовних навчальних закладів.

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ЗМІСТ

**СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ**

<i>Афанас'єва Л. В., Смирнова М.В.</i>	7
Foreign Language in the Process of Solving Problems of Intercultural Communication	
<i>Бігунов Д. О.</i>	9
The Evolution of Categorisation in Cognitive Linguistics	
<i>Бондар Т. Г., Самчук Т. В.</i>	13
Мовне питання: українські біженці у Польщі	
<i>Курята Ю. В., Касаткіна-Кубишкіна О. В., Антоненко Н. Є.</i>	17
Multilingualism in Ukrainian Education in the Context of Eurointegration	
<i>Мирончук Я. А., Бондар Т. Г.</i>	22
Cognitive Linguistics: Overview	
<i>Неродик А. С., Самборська І. М.</i>	25
Деякі вербальні та невербальні характеристики англійської лінгвокультури	

**СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

<i>Михальчук Н. О., Ногачевська І. О.</i>	34
Poetic Text Comprehension as a Problem of Contemporary Linguistics	
<i>Мялковська Л. М.</i>	49
Strategic communications in the information space	
<i>Оздемір О. В., Омелянюк А. Р.</i>	52
Елементи топосу та їх неоготичне втілення в літературі постмодернізму	
<i>Оленіч Н. С., Нісаноглу Н. Г.</i>	58
Фразеологічні одиниці з числовим компонентом “one” в англійській мові	
<i>Потапчук С. С., Ветрова І. М.</i>	59
Компліментарне висловлювання як ілокутивний акт	
<i>Приходько В. Б.</i>	63
Художній переклад в контексті методологічних стратегій літературної компаративістики	

<i>Самборська І. М., Вовчук Н. І.</i>	65
Прагмалінгвістика у контексті сучасної мовознавчої парадигми	
<i>Стернічук В. Б.</i>	70
Wichtige Aspekte in der Entwicklung der Lingustischen Poetik	
<i>Юрійчук Г. П., Вовчук Н. І.</i>	72
Сприйняття та розподіл часу в різних лінгвокультурах	

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Бабіч М. В.</i>	79
«Ранкові зустрічі» на уроках англійської мови в початковій школі	
<i>Бігунова С. А., Залевська О. А.</i>	81
Foreign Language Practice through Text Interpretation	
<i>Войтенко І. Г.</i>	84
Особливості дистанційного викладання польської мови як другої іноземної	
<i>Галицька О. Б.</i>	86
Wie schafft man ein inklusives Bildungsumfeld?	
<i>Івашкевич Е. Е.</i>	87
Comparative Results of the Research of Students' Attitude to Learn a Foreign Language as a Way of Mastering Intercultural Competence by Them	
<i>Кваснецька Н. В.</i>	103
Професійні ролі вчителя іноземної мови в НУШ	
<i>Мартинюк А. А., Антоненко Н. Є., Касаткіна-Кубишкіна О.В., Фрідріх А.В.</i>	105
Current Problems of Foreign Language Teaching Methodology in Challenging Times	
<i>Мороз Л. В., Лосінець Ю. О.</i>	108
Роль фонетичних навичок у формуванні соціокультурної компетенції дошкільнят	
<i>Набочук О. Ю.</i>	111
Professional Creativity, Professional Formation and Personal Growth of Future Managers	
<i>Сиденко А. В., Ísak Jónsson</i>	126
Exploring Education at Hofið School in Reykjavik, Iceland	
<i>Смаль О. В.</i>	128
Трансформаційна роль ChatGPT при викладанні та вивченні англійської мови	

Смирнова М. Л., Афанас'єва Л. В.	131
Die Vorbereitung von Fachkräften auf eine erfolgreiche interkulturelle Zusammenarbeit	
Monika Stapor	133
Exploring Norwegians' Perspectives on Poland, Polish Language, and Culture	
Стернічук В. Б., Ковальчук Д. Д.	135
Bilingualer Sachfachunterricht: Verborgenes Potential	
Федоришин О. П., Федоришина В.	138
Cooperative Learning Exercises in Active Learning	
Хунавцева Н. О., Харченко Є. М.	141
Facilitation as a Specific Type of a Teacher's Activity	
Шамсутдинова М.-С. Б.	156
Stimulating Motivation to Learn a Foreign Language Among Students by Taking into Account Their Value Systems	
Ясногурська Л. М., Гонтюк С. В.	160
Використання ігрових технологій при навчанні іноземної мови у немовному ЗВО	

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Білоус Т. М., Timoti D.Meloni	164
Intercultural Dimension of Teaching ESL	
Бляшевська А. В., Дмитренко Н. С., Федорець М. А.	166
Дебатна гра як засіб розвитку креативних та когнітивних здібностей здобувачів освіти на заняттях іноземної мови	
Вєтрова І. М., Потапчук С. С.	170
Роль викладача у розвитку навчальної автономії в онлайн-освіті	
Вовчук Н. І., Самборська І. М.	174
Вибіркові лінгвістичні дисципліни у фаховій підготовці студентів-філологів	
Волкова Л. В.	183
Використання паремій при формуванні іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності студентів	
Губіна А. М., Яновець А. І.	189
Особливості успішного початку презентації іноземною мовою	
Денисюк Л. В., Данілова Н. Р.	194
Формування іншомовних мовленнєвих навичок у майбутніх фахівців сфери туризму	

<i>Івашкевич Е. З., Яцюрик А. О.</i>	198
The Development of Soft Skills and Professional Reflection of Teachers of Preschool Educational Establishments	
<i>Корольчук Л. В.</i>	212
Analyzing the Feasibility of Applying Classical Methods of Foreign Language Teaching in Foreign Language Classes for Professional Purposes in HEIs	
<i>Нестерук С. М., Синевич Б. М.</i>	214
Методичні аспекти дослідження художнього тексту при підготовці вчителя-філолога	
<i>Перішко І. В.</i>	218
Interactive Learning in Studying the Theoretical Course of a Foreign Language	
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	221

**СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ**

*Larysa Afanasieva
Maiia Smyrnova
(Dnipro, Ukraine)*

**FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF SOLVING PROBLEMS
OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

The successful entry of Ukraine into the global educational and economic space is unthinkable without an effective system of training specialists for intercultural communication. Modern global processes of globalization and integration lead to a constant expansion of international contacts affecting all spheres of human activity.

In the developing modern world, the pace of global integration of the spiritual and material culture of different countries is increasing. This leads to an intensive expansion of the spheres of intercultural communication among members of the world community. The world is changing quickly and needs education to anticipate the future.

Ukraine is gradually integrating into the European community. The task of Ukrainian and European cultures is to comprehend the surrounding social reality, in the context of a dialogue of cultures. Nowadays, the language of interhuman communication is becoming the language of culture – the culture of international cooperation, the culture of communication in general.

Intercultural communication includes not only knowledge of a foreign language. First of all it means to know and understand the culture of the country of the language being studied. This includes history, religion, traditions, the legal state system, etc. To study the country of the language being studied perfectly, along with the linguistic and cultural aspect, there must also be a value aspect, as well as consideration of current problems of the modern world. These may be problems of demography and ecology, problems of discrimination, national and military conflicts etc.

Nowadays, foreign language teachers are placed in strict limits, because mostly the formation of basic skills in mastering a foreign language usually occurs in the 1-2 year of study at the university, when students are not yet aware of their professional affiliation. They have no idea what, where and when they will need as future specialists. Therefore, teachers are forced to be proactive in terms of professionally oriented training in a foreign language. Interest in studying English as a specialty arises in senior years, after in-depth study of special subjects.

A university graduate is required to be able to communicate in a foreign language, express opinions competently, maintain a conversation, negotiate in English with business partners, work on joint projects, carry out joint scientific grant research, etc. Intercultural competence is one of the most important components of modern education.

Graduates of non-linguistic universities should be prepared to communicate with colleagues from other countries. The purpose of this is to achieve mutual understanding between different communicants, specialists in a particular field of professional activity, in the process of their communication in a common language.

The low level of intercultural competence of university graduates makes it difficult for future specialists to socially adapt and integrate into the professional society of both their country and the world. The problem of developing intercultural competence of a technical university student when studying a foreign language is the need to ensure the effectiveness of the learning process and is determined by a number of practical, pedagogical and social factors. In the process of research, scientists and linguists became convinced that the effectiveness of the formation of intercultural competence can be ensured in the conditions of immersing students in the culture of the country of the language being studied.

When studying a foreign language, productive or educational and creative activity is the most important condition for the development and self-development of a linguistic personality in the professional training of a specialist at a university and is aimed at creating a personal educational product in the field of foreign languages. The combination of engineering training with language expands the tools for creative

self-improvement of the individual through the development of imagination, which allows the individual to open up more clearly and gain a higher degree of freedom of expression.

Many years of experience in teaching German shows that the interest of future specialists in a foreign language increases the efficiency of the educational process. Of particular interest are phrases for cultural and everyday communication, and the ethnocultural component. In the educational process, we make sure to take into account not only special terminology, but also provide interesting information about the economy, culture, and ethnocultural characteristics of countries where English is the native language.

Dmytro Bihunov
(Rivne, Ukraine)

THE EVOLUTION OF CATEGORISATION IN COGNITIVE LINGUISTICS

In modern linguistics, a new understanding of language as a cognitive phenomenon is becoming widespread, with a growing recognition of the cognitive basis of language units and categories and the existence of pronounced correlations between cognitive and linguistic structures.

The key concepts of the cognitive paradigm are categorisation and conceptualisation, which are both classification activities, but differ in their final result and purpose. The process of conceptualisation is aimed at identifying the minimum meaningful units of human experience, structural types of knowledge, while the process of categorisation is aimed at combining similar or identical elements into larger categories. Since language is primarily a complex of categories, and linguistic cognition is an integral part of the categorisation process, the theory of categorisation plays an important role in cognitive linguistics. In cognitive linguistics, a category is understood as one of the cognitive forms of human thinking that allows generalising one's experience and classifying it. In the narrow sense, categorisation means bringing a phenomenon, object, process, etc. under a certain heading of a category, and recognising it as a member of that category, and in the broader sense, it

means creating and distinguishing categories themselves, dividing the external and internal world of a person. It is the basis for the normal functioning of thinking, perception, practical and spiritual activity of a person, and therefore, according to G. Lakoff, requires a very serious attitude to itself (Lakoff, 1988).

In modern linguistics, there are three main approaches to the formation of categories and the way they are represented in the human mind. The first, traditional point of view, dates back to the times of Plato and Aristotle. The second one is associated with the name of Ludwig Wittgenstein and is considered to be directly opposite to the classical approach. The third one is based on the theory of prototypes developed within the framework of cognitive psychology (B. Berlin, P. Kay, E. Rosch, etc.) and is called the prototypical approach to category formation.

Categories of the Aristotelian type are characterised by clearly defined boundaries, and the entry into the category of new members is determined by the presence or absence of a set of equivalent criteria that are repeated for each unit in a stable and unchanged form.

Ludwig Wittgenstein outlined the fallacy of the traditional vision of the categorisation process in his work “Philosophical Investigations”. In particular, he noted that members of the same category do not always demonstrate complete identity of features: the similarity between them disappears and appears. As a result, we get a system of similarities that intersect with each other in the same way as the features of resemblance (body structure, eye colour, gait, temperament, etc.) are combined in different ways in each member of the same family. This principle of category formation is called “family resemblance” and has opened up new perspectives on the process of categorisation in everyday life (Wittgenstein, 2009).

The experimental results of empirical research by psychologist E. Rosch proved that the mental procedure of categorisation inherent in humans is largely based on their experience: we assign an object to a certain category not based on established theoretical rules, but on the basis of a prototype – the best example of the category and its family resemblance. This theory is called the “prototype theory”. Unlike the classical theory, in the prototype theory the boundaries of the category are

not clearly defined, and any concept can become a member of it if there are appropriate grounds for this. The membership of elements is determined in accordance with functional rules – preference rules that assign concepts to one class or another. In other words, prototypical elements are complete, central members of a category. They absorb the maximum number of characteristic features that reflect the form, functions, various parameters, etc. inherent in members of the same category. The remaining elements have only a certain number of characteristics in common with members of the same category and a number of features inherent in other categories, and form a gradation from the centre to the periphery, depending on how much and how they differ from the prototype. As a rule, the use of prototypical category members is not conscious, i.e. it is automatic, and native speakers do not disagree about them (Rosch, 1978).

An important provision of the prototype theory is the recognition of two aspects of categorisation: vertical and horizontal. The horizontal aspect involves assigning an object to a certain category of the same level of generalisation. The vertical aspect makes it possible to correlate this object with categories of different levels of generalisation. That is, the existence of categories of different degrees of abstraction is evidence that the categorisation of objects and phenomena of the surrounding reality is carried out at different levels in the vertical aspect. At the same time, one of the levels of categorisation is recognised as superordinate (in E. Rosch's terminology, a higher order, very general; for example, *furniture*), then there is the basic level (middle; for example, *table*) and the third one is subordinate one (in the same terminology, a lower order, the most specific; for example, *coffee table*). The most important level in this taxonomic hierarchy is the basic or middle level, which is based on everyday world perception, which does not always require theoretical knowledge about the object. At this level the comprehension and categorisation of the world around us is based on functional gestalts: we perceive objects and operate with their concepts often subconsciously, without delving into the essence of their main characteristics and components (Lakoff, 1988: 47). Conversely, to “work” at the subordinate and superordinate levels, we need special knowledge: knowledge of the

distinctive features of the relevant objects (for lower-level categories) and knowledge of the characteristics shared with other objects (for high-level categories of abstraction). In other words, the perception and processing of basic-level concepts require the least cognitive effort, which makes them easier to recognise and learn, they are interacted with using a homogeneous, common system of actions, and they have simple and common names that form the basis of the vocabulary of any language and are the most common and context-neutral. The condition of having special knowledge to operate with concepts of higher and lower levels of generalisation, which not everyone has, indicates their ability to have a holistic perception focused on the basic level.

However, despite all the weight and significance of the theory of prototypes for revealing and explaining the fundamental principles of categorisation, it is inherently limited. According to D. N. Osherson, E. E. Smith, A. Wierzbicka, A. Lehrer and others it is unsuitable for describing many specific concepts, because thought is not limited to prototypes, and therefore concepts in general can hardly be represented by them (Osherson & Smith, 1981; Wierzbicka, 1985; Lehrer, 2014).

LITERATURE:

Lakoff G. Cognitive Semantics. In *Meaning and Mental Representation*. Ed. by U. Eco, M. Santambrogio, P. Violi. Bloomington and Indianapolis, 1988. P.12-56.

Lehrer A. Prototype Theory and its implications for Lexical Analysis. In *Meanings and Prototypes*. Ed. by S. L. Tsohatzidis. Routledge, 2014. P. 368-381

Osherson D.N. & Smith E.E. On the Adequacy of Prototype Theory as a Theory of Concepts. *Cognition*. 1981. 9(1), 35–58. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(81\)90013-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(81)90013-5).

Rosch E. Principles of categorization. In *Cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1978. P. 27-48.

Wierzbicka A. Lexicography and conceptual analysis. Ann Arbor, MI: Karoma, 1985. 368 p.

Wittgenstein, L. Philosophical investigations. 4th Ed./ G. E. M. Anscombe (transl.); P. M. S. Hacker (ed.), J. Schulte (ed.). Wiley-Blackwell. 2009. 592 p.

*Тетяна Бондар
Тетяна Самчук
(Луцьк, Україна)*

МОВНЕ ПИТАННЯ: УКРАЇНСЬКІ БІЖЕНЦІ У ПОЛЬЩІ

Мовне питання в Україні набуло особливого загострення після початку повномасштабної війни росії проти України. Мова – це потужна зброя, і війну потрібно виграти не тільки на полі бою, а й в інформаційному просторі, на ментальному рівні. Загальновідомим є факт, що без мови не існує нації, але не всі українці це усвідомлюють.

Мовну ситуацію у нашій країні в цілому та в окремих її регіонах досліджували і продовжують вивчати мовознавці, письменники, журналісти, соціологи, політологи тощо. Зокрема, це питання досліджували М. Кочерган, Л. Масенко, В. Кулик, Н. Трач, Ю. Бестерс-Дільгер, Н. Матвеева, С. Дель Гаудіо, Б. Баурінг, О. Вишняк, В. Кулик, І. Фаріон та багато ін. Було проведено чимало експериментальних досліджень для того, щоб прослідкувати мовну динаміку в Україні. Результати опитувань громадян нашої держави показують, що з поетапним набуттям чинності закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної», все більше українців надають перевагу державній мові у щоденному спілкуванні.

До прикладу, Шосте загальнонаціональне опитування: мовне питання в Україні (19.03.2022 р.) показало, що кількість мешканців, які вважають українську мову рідною, зросла з 57% у 2012 р. до 76% у 2022 р. До того ж відбувається перехід російськомовних у сегмент «двомовних» (з 15 до 32%). Проте кількість тих, хто постійно користується лише українською вдома, зросла незначно з 44% до 48% (Шосте загальнонаціональне опитування).

З 13 по 21 грудня 2022 року було проведено опитування у чотирьох макрорегіонах України (Західному, Центральному, Південному та Східному) Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва спільно з соціологічною службою Центру Разумкова за підтримки програми MATRA. Результати опитування показують, що кількість громадян, які послуговуються

українською мовою в повсякденному житті, зросла з 64% у 2021 р. до 71% у 2022 р. Рівень російської мови знизився на майже 10%. Проте російська мова превалує у повсякденному спілкуванні у Південному та Східному макрорегіонах (54,8% і 47,4% відповідно). Прослідковується відмінність у вживанні української мови жителями типів населених пунктів. Зокрема, у містах Півдня та Сходу України російська мова повсякденного спілкування досі є поширеною, у той час, як жителі селищ та сіл здебільшого українськомовні (Національна культура та мова в Україні).

4–27 грудня 2022 р. було також проведено опитування КМІС щодо української мови та ідентичності. В. Кулик досліджував питання, якою мовою респонденти говорять у повсякденному житті, на роботі чи навчанні, якою користуються в інтернеті. Окрім цього, респонденти відповідали на три запитання, які стосувалися не мови, а ідентичності. Загалом, дослідник відзначив позитивну динаміку зростання використання української мови у різних сферах життя. Різко збільшилася частка людей, які вважають російську мову взагалі неважливою: 58% респондентів, тоді як було лише 9% у 2014 р. В. Кулик зазначає, що «так вважають навіть 46% мешканців півдня та сходу й 35% людей, які самі спілкуються переважно російською, але, вочевидь, не вважають це причиною не підтримувати звуження її суспільного обігу» (Кулик, 2023). Цікавим є факт, що 95% респондентів зазначили, що пов'язують себе з українською національністю, менш як 2% – з російською, 1% – і з українською, і з російською, а ще 2% – з якоюсь іншою. Зауважимо, що в опитуванні йшлося не про належність до національності, а саме про акт пов'язування (Кулик, 2023).

У нашій розвідці ми спробували дослідити, чи змінилася мова повсякденного спілкування українців, які вимушені були виїхати з різних регіонів нашої країни через війну росії проти України до Польщі. Для цього у січні 2024 р. ми провели опитування українських біженців у Польщі. За даними польської прикордонної служби станом на сьогодні у Польщі перебуває близько мільйона українських біженців.

Мета нашого дослідження – з'ясувати, якій мові надають перевагу в повсякденному спілкуванні українці, які перебувають у Польщі, і чи змінилася мова їхнього повсякденного спілкування після нападу росії на Україну.

У нашому онлайн опитуванні взяло участь 60 респондентів з різних регіонів України: Західної України, Центральної України та Півночі, Південної України і Східної України. Кількість опитуваних – 20 осіб у кожній частині України. Респондентам було запропоновано відповісти на такі питання: 1. *Якою мовою Ви спілкувалися у повсякденному житті до повномасштабного вторгнення росії в Україну: а) переважно українською мовою, б) переважно російською мовою, в) суржиком (змішаною мовою) г) іншою мовою (вказати, якою)?* 2. *Якою мовою Ви спілкуєтеся у повсякденному житті зараз, після повномасштабного вторгнення росії в Україну: а) переважно українською мовою, б) переважно російською мовою, в) суржиком (змішаною мовою) г) іншою мовою (вказати, якою)?*

Результати опитування показали, що біженці із Західної України до початку війни у повсякденному житті послуговувалися або українською мовою (85%), або суржиком (15%). Після повномасштабного вторгнення росії всі вони перейшли на українську мову (100%).

Різко зменшився відсоток тих, що послуговується російською мовою, серед біженців з Центральної України та Півночі. Респонденти з цієї групи відповіли, що до початку повномасштабного вторгнення агресора у нашу країну 55% з них використовували російську мову в повсякденному спілкуванні, 30% – суржик і лише 15% – українську мову. Зараз 90% з них спілкується українською і лише 10% російською.

Серед біженців зі Східної України спостерігаємо слабку динаміку збільшення використання української мови: лише на 10%. За результатами опитування 60% респондентів використовували російську мову у повсякденному спілкуванні до початку війни, а зараз частка російськомовних біженців складає 50%. Кількість тих, хто використовував суржик, залишилася незмінної (30%). Кількість опитуваних, які послуговувалися українською мовою

у повсякденному спілкуванні до початку війни, складала 10%, після повномасштабного вторгнення росії – 20%. Зазначимо, що деякі російськомовні біженці перейшли на суржик, а ті, хто використовував суржик, зараз намагаються розмовляти українською мовою.

Прослідковуємо зростання кількості біженців з Півдня, які обирають українську мову для щоденного спілкування. Ми отримали такі результати опитування: до початку повномасштабного вторгнення агресора 40% респондентів з цієї групи використовували російську мову для повсякденного спілкування, 10% – українську та 50% спілкувалися суржилом; зараз російською продовжують спілкуватися 30% респондентів з цієї групи, суржик використовують теж 30%, українську мову – 40%.

Отже, результати опитування, проведеного у січні 2024 р., свідчать про позитивну динаміку збільшення використання української мови для повсякденного спілкування біженцями у Польщі. Переселенці із Західної України послуговуються виключно українською мовою, із Центральної частини та Півночі перейшли на українську мову (90%). Проте частка російськомовних українців є досить вагомою серед біженців зі Сходу нашої країни (50%) та серед біженців з Півдня (30%). Зазначимо, що ніхто із респондентів не вказав польську чи якусь іншу мову, як мову щоденного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кулик В. Нарешті майже всі стали українцями: дуже показове опитування щодо мови та ідентичності. *Texty.org.ua*. URL: <https://texty.org.ua/fragments/108677/nareshti-majzhe-vsi-staly-ukrayincyamy-duzhe-pokazove-opytuvannya-shodo-movy-ta-identychnosti/> (дата звернення: 29.01.2024).
2. Національна культура та мова в Україні: зміни в громадській думці після року війни. Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва. URL: https://dif.org.ua/article/natsionalna-kultura-ta-mova-v-ukraini-zmini-v-gromadskiy-dumtsi-pislya-roku-viyni#_Toc129302261 (дата звернення: 29.01.2024).

3. Шосте загальнонаціональне опитування: мовне питання в Україні.

URL:

https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/4518/pravyloaoformlennyaspyskuvyk_orystanyhdzherel.pdf (дата звернення: 30.01.2024).

*Yuliia Kuriata,
Olena Kasatkina-Kubyshkina,
Nataliia Antonenko
(Rivne, Ukraine)*

MULTILINGUALISM IN UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROINTEGRATION

The relevance of the problem of multilingualism in Ukrainian education is currently gaining special importance, taking into account the European integration aspirations of the country. Firstly, it is historically determined that Ukraine is multilingual with a multifaceted cultural heritage and ethnic diversity – in particular, according to the latest population census, there are more than 130 nationalities and ethnic groups in the country, of which Ukrainians make up 77.8%, the Russian national minority – 17.3%, the remaining significant ethnolinguistic minorities – 4.9% of the population. Understanding and supporting different languages and cultures has a significant impact on building a harmonious European-type society. The development of multilingualism in education contributes to the preservation of the linguistic heritage of all ethnic groups, promotes the development of cultural diversity, and increases the communicative and intercultural skills of students, which is a requirement of today (Panasiuk, 2017).

It is also worth noting that the growing international exchange of knowledge and technology requires the ability of the young generation to work and communicate in different languages, making mastering the language a vital demand. Multilingualism of Ukrainian students is a key factor in preparing for the challenges of the modern world and successful integration into the EU international community. Learning several languages contributes to a deeper understanding of foreign cultures, increases the competitiveness of students in the labour market and contributes to the creation of

an open and tolerant society. Thus, the development of multilingualism in Ukrainian education is of strategic importance for the development of the country and the formation of civic qualities of Ukrainian youth in the conditions of globalization.

Among modern researchers who study various aspects of multilingualism in the context of the European integration movement of Ukraine, taking into account the historically complex language situation inherent in it, it is worth mentioning O. Byndas, I. Holubovska, P. Kravchenko, A. Kryshko, L. Masenko, Yu. Panasyuk, N. Petrychenko, P. Selihei, and O. Yakovleva.

The problem of multilingualism is primarily attributed to the problem of the relationship between language and thinking, one's own culture and the culture of the society in which the individual lives. In a multilingual society, the effectiveness of learning foreign languages is related to the communicative, linguistic, and cultural concept of linguistic education, the cornerstone of which is the idea of interconnected learning of languages and cultures. The formation of not only speech, but also communicative and cultural competence, the formation and development of intercultural skills and multilingual thinking becomes the main goal in the process of teaching foreign languages in educational institutions. This presents education with the difficult task of preparing young people for life in a multinational and multicultural environment, forming the skills to communicate and cooperate with representatives of different nationalities, races, and religions. Integration into the world community, the development of a global worldview also involves taking into account national traditions in the education of schoolchildren; creation of conditions for the formation of their cultural identity; formation of a diverse and complex environment for personality development.

Thus, the social essence of modern multilingual education consists in the formation of not just language but broad sociocultural competence and the authenticity of the contextual interpretation of the meanings of intersubjective communication of different cultures. Education solves the issue of the de-hierarchy of ethnic statuses, critical awareness of the world with the development of communicative abilities and a deeply reflective attitude to one's culture and language

– which makes the process of socio-cultural transmission of ethnic values more stable, more protected and manageable.

That is, multilingualism, in fact, does not cause the loss, but the expansion of cultural identity, the growth of a reflective and valuable attitude to the assets of one's own culture, the growth of cultural wealth and the individual's ability to participate in intercultural dialogue. Social multilingualism of an individual in a multicultural context is a necessary condition for achieving an adequate level of sociocultural competence, which allows preserving cultural identity and increases the potential for social mobility within the existing cultural environment. Polylingual adaptation to a new sociocultural environment allows overcoming culture shock and marginal sociocultural conditions. Therefore, a careful attitude to one's own cultural heritage and the perception of valuable elements of others through the dialogue of cultures is the main way of development of human civilization in the era of globalization.

The proclaimed policy of the European Union (EU) regarding multilingualism in education is marked by high support and promotion of multilingualism in the member states, the declared goal of which is to encourage citizens to master their 'native language plus two foreign languages'. This is related to the EU's mission to support cultural diversity and ensure equal opportunities for all citizens in the linguistic sphere. One of the main goals of the policy is to ensure linguistic equality and access to education in different languages, although in general, within the European Union each member state is responsible for its language policy (European Charter for Plurilingualism, 2009).

The main agencies for language education of the European Union are the Unit for Multilingualism Policy, subordinate to the General Directorate for Education and Culture of the European Commission, and the Language Policy Division, subordinate to the Directorate of Education of the Council of Europe (European Charter for Plurilingualism, 2009).

The EU recognizes that language is a key factor for the acquisition of knowledge and the development of identity; therefore, it supports the preservation and development of different languages and linguistic cultures in its member states. If

we talk about higher education, one of the EU initiatives in this direction is the ‘Erasmus+’ program. This program promotes student mobility and cooperation between universities in different countries, thus supporting the rapprochement of cultures and languages (European Charter for Plurilingualism, 2009).

To ensure multilingualism in education, the EU assists development of language skills of pupils and students by providing financial support for learning foreign languages, organizing language courses and other measures aimed at increasing the level of multilingual competence (Petrychenko, 2017).

However, it is worth noting that the implementation of multilingual policy in the EU also faces certain challenges. In particular, it is required to provide teachers and other pedagogical workers with the necessary resources and skills for teaching in a multilingual environment, and questions arise regarding the adaptation of curricula and materials to ensure access to education in different languages (Kravchenko P., 2017). There is also a preference for ‘promising’ languages - primarily English, as well as French, German – by the EU residents themselves over other languages of various ethnic groups of this economic and political association. Therefore, among all the declared equal languages, it seems that, in fact, there are still ‘more equal’ ones in the EU (European Multilingualism, 2016). Thus, a detailed review and analysis of the EU policy in the field of multilingualism shows that there is still considerable reluctance or resistance to further language learning – other than English. This view is confirmed by Eurostat data for 2009, which show a significant increase in the indicators of learning English but not other languages. Only one in five Europeans is actively learning an additional language, and language skills are unevenly distributed both geographically and culturally. However, the recently published results of the next special Eurobarometer number 386, which was conducted under the auspices of the EC (2012), show a growing support for the trilingual formula of the EC among the population.

The implementation of a European-style multilingual policy in Ukrainian education also involves a number of difficulties caused by the modern language situation in Ukraine, the issue of which is an apparent part of the general sector of

state security and not just an aspect of the humanitarian sphere, if we mention such language as Russian (which in general acted as a means of aggressive geopolitical influence by a neighboring country).

However, with the increasing accession to the European space, the first important aspect is precisely the support of different languages, in particular, the languages of national minorities, because, let's recall, according to the declared policy of the EU, multilingualism within its borders should ensure the equality of languages and cultures – so Ukraine is forced to balance between requirements of the European space and protection of its own security interests.

The second aspect is the development of language skills of pupils and students. For successful multilingual education, it is necessary to provide quality training of teachers who are able to teach in different languages and promote bilingual/polylingual learning. This requires significant efforts and financial support, because it is necessary to provide resources for the development of the infrastructure of such multilingual education.

Therefore, achieving the successful implementation of multilingualism in the educational process and ensuring a more diverse and open educational environment in Ukraine requires a comprehensive approach, cooperation of all levels of government, scientists, pedagogical workers and the public.

LITERATURE:

1. European Charter for Plurilingualism. 2009. URL: https://observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/charteplurilinguisme_env2.13.pdf
2. Кравченко, П. Глобалізаційні та антиглобалізаційні процеси в Європейському соціально-філософському дискурсі. *Філософські обрії*. 2017. № 37. С.78-99
3. Панасюк, Ю.В. Мультилінгвальність в українському суспільстві. *Науковий вісник ДДПУ імені І.Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2017. Том 2, №8. С. 37-40. URL: http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2017/NV_2017_8-2/10.pdf

4. Петриченко, Н. Європейський досвід впровадження плюрилінгвізму в систему освіти. *Нова парадигма*. 2017. Вип. 132. С. 52-64. URL: <https://www.novaparadigma.npu.edu.ua/index.php/novaparadigma/article/view/34/20>
5. Європейський мультилінгвізм та англійська мова: хрестоматія. Ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. Д.: ЛІРА. 2016. 211 с.

*Yana Myronchuk
Tetiana Bondar
(Lutsk, Ukraine)*

COGNITIVE LINGUISTICS: OVERVIEW

Cognitive linguistics is a relatively new field in modern science. However, numerous studies show the importance of cognitive linguistics in the globalized world.

Cognitive approaches in semantics are represented by the following scholars: A. Goldberg, R. Jackendoff, G. Lakoff, R. W. Langacker, Ch. J. Fillmore, L. Talmy, G. Fauconnier, B. Rudzka-Ostyn, A. Cienci, and others.

Among Ukrainian scholars, the issues of cognitive linguistics are studied by O. Vorobyova, S. Zhabotynska, O. Selivanova, V. Manakin, M. Poliuzhyn, T. Radzievska, and others.

Cognitive linguistics stands apart from other cognitive sciences due to its unique focus. It delves into the exploration of consciousness through the lens of language. Cognitive linguistics views the functions of language as a form of cognition.

Scholars have identified the major fundamental hypotheses of cognitive linguistics. They are the following: 1. language is not an autonomous cognitive faculty but a main part of cognition; 2. human languages are a list of symbolic units in which forms are conventionally paired with meanings; 3. meaning is what language is all about; 4. meaning is conceptualization; 5. knowledge of language emerges from language use (Wen, Yang & Kuang, 2014).

Within the realm of cognitive linguistics, investigations extend to the examination of mental processes involved in perceiving, comprehending, and cognizing reality. This encompasses the exploration of various types and forms of mental representations. Key tenets within cognitive linguistics include the examination of information, its processing, and its organization within the human mind. Furthermore, cognitive linguistics explores the intricate relationship between knowledge and its representation within an individual's mind, along with the diverse linguistic forms that play a role in these cognitive processes.

V. Evans states that cognitive linguistics is “a broad theoretical and methodological enterprise, rather than a single, closely articulated theory. Its primary commitments <...> are the Cognitive Commitment – a commitment to providing a characterization of language that accords with what is known about the mind and brain from other disciplines – and the Generalization Commitment – which represents a dedication to characterizing general principles that apply to all aspects of human language” (Evans, 2012).

Concept is the main notion of cognitive linguistics, which connects language and mind. There are different approaches to the understanding of concept in linguistics, yet all researchers agree on multi-layered nature of a concept. Consequently, there are numerous interpretations of this term, and the classifications of the concepts vary depending on the adopted approaches.

For the cognitive sciences, the study of language is of paramount importance. Humans stand out as nearly exclusive beings who are capable of organizing this particularly complex, highly structured system. Consequently, researchers across various disciplines within cognitive studies are also interested in linguistics. Psychologists, philosophers, anthropologists, neuroscientists, and artificial intelligence experts are actively exploring the role of language in both natural and artificial cognitive processes and studying the peculiarities of its functioning (Croft & Cruse, 2004).

The capacity for generalization is a crucial cognitive skill in humans. In cognitive linguistics, this skill gives rise to two interconnected processes:

categorization and conceptualization, from larger structures to smaller ones and vice versa (Makovska & Vakhotskyi, 2014).

The main methodological position of cognitive linguistics can be defined as follows: speech activity is one of the types of cognitive activity of a person, and the language form objectifies cognitive structures of human consciousness and thinking. So, linguistics cognitive studies are characterized by the compatibility and combination of various research methods – from traditional introspective analysis to experimental evidence and corpus methods (Палатовська, 2021). Results of linguistic research are coordinated with information obtained from other cognitive sciences – anthropology, philosophy of cognition, cognitive psychology, neuroscience, etc.

Thus, cognitive linguistics has undoubtedly become a new vector of development in modern science. It has made it possible to explore the relationship between language and thinking and to prove that lexical items name, express, reflect, and accumulate experience and knowledge.

LITERATURE:

1. Палатовська О. Когнітивний синтаксис: становлення і перспективи розвитку. *Актуальні питання сучасної лінгвістики: матеріали міжнар. наук. конф.*, м. Київ, 2021. С. 77–81. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/14a397ed-0b12-408d-a912-6e838053ee79/content>
2. Croft W., Cruse D. A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. 356 p.
3. Evans V. *Cognitive linguistics*. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2012. Vol. 3, Issue 2. P. 129–141. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.1163>
4. Makovska O., Vakhotskyi M. Main issues of cognitive linguistics as a science. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2014. №. 4. С. 71–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apcnim_2014_4_13

5. Wen X., Yang K., Kuang F. Cognitive Linguistics: Retrospect and prospect. *Cognitive Linguistic Studies*. 2014. Vol. 1, Issue 2. P. 155–170. DOI: <https://doi.org/10.1075/cogls.1.2.01wen>

*Анастасія Неродик,
Ірина Самборська
(Рівне, Україна)*

ДЕЯКІ ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКОГО ЕТИКЕТУ

Однією з важливих сторін людського спілкування є мовленнєвий етикет – система стандартних, стереотипних словесних формул з певною синтаксичною структурою і лексичним наповненням, які вживаються у ситуаціях, що повторюються повсякденно: вітання, прощання, вибачення, запрошення, побажання тощо (Бацевич, 2004: 261).

Етикету спілкування як явищу загальнолюдському водночас притаманні етнічні особливості, які дуже важливо враховувати у міжкультурній комунікації, оскільки це допомагає зменшити культурні розбіжності та побудувати позитивні взаємини між людьми різних національностей та культур.

Невипадково мовленнєвий етикет як засіб міжкультурної комунікації, відображення національних культурних традицій певного народу привертає увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Адач, А. Вежбицька, Г. Єлізарова, В. Карасик, Ю. Кузьменкова, Р. Лакофф, Н. Формановська та ін.) і є актуальним питанням у сучасному мовознавстві.

Науковці виділяють декілька складових мовленнєвого етикету:

- словесні формули ввічливості;
- формулювання запитань та відповідей для підтримування належного рівня спілкування;
- регулювання темпу та ритму мовлення, інтонаційного оформлення для донесення до співрозмовника важливої інформації;

- невербальні сигнали (міміка, жести та пози тіла), які можуть передавати певну інформацію про настрій та ставлення людини до співрозмовника;
- повага до культурних традицій і використання у зв'язку з цим відповідних виразів та форм комунікативної поведінки (Гриценко, 2003: 85-95).

Вірність традиціям – одна з найвідоміших рис англійців. Будучи доволі допитливою нацією, англійці можуть досліджувати особливості інших культур, навіть захоплюватися ними, але при цьому зберігати власну індивідуальність, яка виявляється і в етикеті, що має давні і дуже авторитетні й консервативні традиції. Відхилення від норм мовленнєвого етикету сприймається в Англії як вияв невихованості, неввічливості і навіть як грубість.

Англійська культура є прикладом вузькоконтекстної культури, основними ознаками якої є:

- пряма і виразна манера мовлення;
- прагнення до чітких формулювань думок;
- другорядна роль невербальної комунікації, ігнорування пауз і мовчання;
- відкрите висловлення протилежних позицій як шлях до істини.

Культури вузького контексту є більш прямолінійні, інформативно достатні, все необхідне повідомляється за допомогою мови.

У *нашій розвідці* спробуємо проілюструвати ці особливості англійської культури на прикладі аналізу деяких вербальних та невербальних особливостей англійського лінгвоетикету.

Головне призначення етикету, зокрема й мовленнєвого, полягає у встановленні сприятливого контакту між людьми, регулюванні їх взаємин на основі принципу ввічливості, адже метою спілкування є вплив одного комуніканта на іншого.

Знання прийнятих у суспільстві правил мовленнєвого етикету, володіння вербальними та невербальними формами вираження ввічливості допоможуть встановити контакти з співрозмовником, тобто успішно здійснити процес спілкування.

На думку Ф.С.Бацевича, національна своєрідність мовленнєвого етикету спричинена, «з одного боку, специфікою природно-кліматичних умов, способами господарювання, контактами з іншими народами, впливом релігії, рівнем культурно-цивілізаційного розвитку тощо, а з іншого – вдачею, темпераментом, ментальністю, національним характером народу» (Бацевич, 2004: 261).

Так, жителі Туманного Альбіону високо цінують уміння не показувати своїх почуттів, сприймати поразку без вияву невдоволення тощо. Ці якості вважають типовими для будь-якого англійця. Тому відображення почуттів має специфіку в англійській мові: тут не дуже багато дієслів, що називають емоції, наприклад, *worry* (хвилюватися), *grieve* (горювати), деякі з них мають негативні конотації – *sulk* (дуться), *fret* (нервувати, дратуватися), *rave* (біситися), *fume* (кипіти, дратуватися), а деякі зникають з ужитку – *rejoice* (радіти). Замість дієслів для вираження емоцій та почуттів переважно застосовують прикметники.

Схильність англійців до стриманості ілюструють і такі мовні факти: для вираження як позитивних, так і негативних емоцій вони використовують «пом'якшувальні слова» – *quite*, *sort of*, *about*, *quite nice*, *quite awful*; надають перевагу гіперболам при вираженні позитивної оцінки звичайних речей (одягу, предметів), але не серйозних моральних чеснот.

Англійці цінують небагатослів'я як кількісну ознаку говоріння. Вони пов'язують багатослів'я з невмінням спілкуватися, невисокими інтелектуальними здібностями мовця. В англійській лінгвокультурі виразніше вербалізована логічність та послідовність.

Розглянемо детальніше ці національні особливості англійського мовленнєвого етикету на прикладі деяких елементів комунікативних ситуацій.

Усталені формули мовленнєвого етикету, закріплені за певними комунікативними ситуаціями (звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, запрошення тощо), у результаті багаторазової повторюваності стали стереотипами – типовими мовними конструкціями, що

використовуються в багатьох ситуаціях спілкування і є готовими формулами не лише з точки зору їх морфолого-синтаксичної структури, а й лексичної наповненості. При цьому такі мовні формули вмотивовані стилістично, функціонально, оскільки мають забезпечувати позитивний результат спілкування.

В англійській культурі, як і в будь-якій іншій, привітання є важливим елементом комунікації. Для висловлення привітань використовуються як вербальні, так і невербальні засоби.

Серед вербальних засобів можна виділити такі формули:

- *Hello / Hi* – привітання, яке використовується в неформальних ситуаціях;
- *Good morning / Good afternoon / Good evening* – формальні привітання, які використовуються відповідно до часу доби;
- *How are you?* – питання про самопочуття, яке є часто вживаною формулою привітання;
- *Nice to meet you* – формула, яка вживається при знайомстві з новою людиною;
- *What's up?* – неформальна форма привітання, що вживається при спілкуванні однолітків або друзів, зазвичай з метою розпочати розмову;
- *Good to see you* – фраза, що вживається під час зустрічі з людиною, яку не бачили тривалий час;
- *How are you?* – ця формула використовується для запиту про стан і самопочуття людини. Наприклад, “*How are you today?*” або “*How have you been?*”

Таким чином, в англійській лінгвокультурі в залежності від ситуації та культурного контексту існують різні вимоги щодо висловлення привітань.

З початком спілкування пов'язаний ще один елемент мовленнєвого етикету – звертання, різні форми якого є своєрідними лексичними засобами вираження ввічливості. Звернення має безпосереднє відношення до норм мовленнєвого етикету, оскільки невід'ємною властивістю мови виступає її адресний характер. Звертання виконують важливу роль у міжособистісному спілкуванні, а саме сприяють взаємодії мовця й адресата і допомагають

створити особливий комунікативний простір. У систему лексичних засобів вираження ввічливості входять звернення, які частіше вживаються при спілкуванні з малознайомими людьми або при наявності значної психологічної дистанції між комунікантами. В англійській мові існують такі ввічливі форми звертання, як: *sir, madam, miss, lady, gentleman, father, doctor*, різні форми звернень до духовних осіб (*Your Holiness, your Beatitude, your Eminence, your Excellency, Your Grace*).

Зверненнями, в першу чергу, слугують імена людей (“*Simon, go to the public meeting*”), назви осіб за ступенем спорідненості (“*Daddy, look at the dog!*”), положенням у суспільстві (“*And it is important, ladies, to remove all the cleanser, not to leave any on the skin*” (BNC)), професією (“*Good morning, teacher!*”), заняттям (“*Carpenter, can you help me with this problem?*”), посадою (“*Mayor, we need to solve this problem!*” (BNC)), званням (“*Lieutenant Rojas, can I ask you?*”), національною або віковою ознакою (“*How do you do, Madam?*”), взаємовідносинами людей (“*Dear old chap, I’ve missed you*”).

Дослідники англійського мовленнєвого етикету стверджують, що коло етикетних засобів досить широке, тому використовуються різні способи найменувань. Так, звернення до членів родини (матері, батька, бабусі, дідуса та інших) англійці можуть обирати у звичайній формі або ж іноді в зменшувально-пестливій. Наприклад: нейтральне звернення *father* може бути замінено на більш розмовну форму – *dad, daddy, pa, papa*. Лексема *mother* має багато розмовних варіантів: *ma, mam, mum, mamma, mom, mummy*, а *grandmother* – *grandma, gran, nanny*, у той час як лексема *grandfather* використовується в наступних розмовних формах – *grandpa, granddaddy, grandad*. Проте слово *sister* має лише одну розмовну форму – *sis* і лексема *brother* – *bro* (BNC), що у сучасній англійській мові може вживатися також і по відношенню до найкращого друга.

В англійській культурі важливим елементом є побажання – своєрідний прояв ввічливості, який може супроводжувати різні комунікативні ситуації, напр.: *Best wishes! (Найкращі побажання!), Have a nice day! (Гарного дня!),*

Congratulations! (Вітаю!), Happy birthday! (З днем народження!), Merry Christmas! (Веселого Різдва!), Happy New Year! (З Новим Роком!) (Foster, 2000: 56-67).

Морфолого-синтаксичні формули висловлення побажань в англійській культурі можуть бути і більш розгорнутими:

- *I/we/they wish you... (Я/ми/вони бажають вам...)*
 - *I hope that... (Я сподіваюся, що...)*
 - *I pray that... (Молюся, щоб...)*
 - *May you have a prosperous year ahead. (Нехай ви матимете квітучий рік попереду.)*
 - *I hope you have a wonderful day filled with joy and happiness. (Я сподіваюся, що у вас буде чудовий день, наповнений радістю та щастям.)*
 - *May your dreams come true. (Нехай ваші мрії здійсняться.)*
 - *May you be blessed with happiness. (Бажаю, щоб ти був обдарований щастям)*
- (Chaney & Martin, 2007: 78-90).

Для висловлення побажань в англійській мові існують й ідіоми, що мають фіксоване значення, яке часто відрізняється від літерального значення окремих слів. Наприклад:

- *Break a leg* – ідіома, яка вживається для побажання успіху, зазвичай перед виступом на сцені. Літерально вона означає «зламати ногу», але в контексті побажання успіху має зовсім інше значення: “*You have an exam tomorrow? Break a leg!*” (*В тебе завтра екзамен? Удачі!*)
- *Good luck* – просте і часто вживане висловлення побажання успіху, яке може бути вжите в багатьох контекстах.
- *All the best* – ідіома, яка вживається для висловлення побажання успіху, щастя та здоров'я.
- *May the odds be ever in your favor* – *Нехай шанси будуть завжди на твоєму боці.* Цей вираз став дуже популярним після виходу фільму “*The Hunger Games*” і використовується для побажання успіху і везіння у будь-яких зусиллях (Fox, 2018: 105-107).

Як демонструють наведені приклади, кожна із розглянутих ситуативно-тематичних груп становить синонімічний ряд етикетних одиниць, які різняться за семантичними та стилістичними ознаками. Наявність достатньо великої кількості синонімів обумовлює можливість їх вибору, який залежить від різних екстралінгвістичних факторів під час спілкування.

У процесі міжкультурної комунікації потрібно обов'язково враховувати національні особливості не тільки вербального, але й невербального спілкування, засоби якого доповнюють вербальну комунікацію та допомагають краще зрозуміти співрозмовника, а іноді й уникнути непорозумінь чи конфліктних ситуацій.

Звернемо увагу на деякі невербальні особливості англійського етикету. Оскільки британці не звикли показувати свої емоції відкрито, у них досить стримана міміка та використовується невелика кількість жестів. Так, піднятими бровами в Англії висловлюють скептичне ставлення до подій. Постукування вказівного пальця по носі означають бажання щось сказати, адже перебивати співрозмовника непристойно. Зображуючи лапки рухом вказівних і середніх пальців обох рук, британці звертають увагу на іронічність сказаного. Замість звичного для українців кивка головою вони просто моргають, висловлюючи згоду.

Як відомо, «важливою складовою національної етикетизації спілкування є комунікативні табу – мовні, тематичні та контактні заборони у спілкуванні» (Бацевич, 2004: 264), що можемо спостерігати як у вербальній, так і невербальній комунікації англійців.

Наприклад, важливою рисою англійського етикету при знайомстві є необхідність бути представленим. Без цього жителі Великобританії не починають дружні, ділові або сусідські відносини. Якщо в Україні люди можуть познайомитись просто на вулиці і розпочати розмову, обмінюючись певною інформацією, то в Англії таке знайомство неприпустиме, оскільки може бути розцінене як зазіхання на життя, навіть якщо людина послуговується етикетними формулами привітань чи звертань.

Вітаються британці швидким рукостисканням, і затримувати чиюсь долоню в своїй, сильно тиснути не варто. Взагалі тактильні контакти в Англії зведено до мінімуму. Пильно дивитися в очі, розглядати незнайомих людей теж не рекомендується, оскільки це вважається порушенням особистих кордонів.

На стандартне запитання *“How are you?”* прийнято відповідати ствердно або цікавитися справами співрозмовника, а не розповідати про свої проблеми (як це часто роблять емоційні та співчутливі українці). Підвищувати тон за правилами поведінки вважається відкритою провокацією скандалу. Свою незгоду з думкою опонента прийнято виражати гранично стримано, уникаючи конфлікту.

Офіційне спілкування для англійців – це вміння підтримати стандартну світську бесіду. Варто вибирати нейтральні теми для розмови – погода, мистецтво, новини. Не рекомендується обговорювати своє або чуже особисте життя, фінансові справи, хвороби.

За етикетом будь-яке спілкування обов'язково супроводжується компліментами. Вважається хорошим тоном похвалити співрозмовника, захоплюючись його досягненнями або просто сказати кілька приємних слів. Проте мовний етикет Англії забороняє часто згадувати власні досягнення, оскільки хвастощі можуть відштовхнути співрозмовника.

Таким чином, національна специфіка англійського мовленнєвого етикету, що сформувався під впливом психологічних, соціально-політичних, культурологічних факторів, виявляється як у вербальному, так і невербальному спілкуванні. Знання цієї специфіки – «важлива складова комунікативної компетенції носія інших культурно-мовних традицій, необхідна умова успішної міжкультурної комунікації» (Бацевич, 2004: 265).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с. (Альма-матер).
2. Гриценко Т.Б. Українська мова та культура мовлення: Навчальний посібник. Вінниця: Нова книга. 2003. 472 с.

3. BNC – British National Corpus. URL: <https://www.englishcorpora.org/bnc/>
4. Chaney, L. H., & Martin, J. St. (2007). *The Essential Guide to Business Etiquette*. Westport, CT: Praeger Publishers. 204 p.
5. Foster, D. (2000). *The Global Etiquette Guide to Europe: Everything You Need to Know for Business and Travel Success*. New York, NY: John Wiley & Sons. 400 p.
6. Fox, S. (2018). *Etiquette Guide to England: Know the Rules that Make the Difference!* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 192 p.

**СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ
ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*Nataliia Mykhalchuk
Inna Nohachevska
(Rivne, Ukraine)*

**POETIC TEXT COMPREHENSION AS A PROBLEM OF
CONTEMPORARY LINGUISTICS**

The problem of understanding in general is one of the most urgent in modern science (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2021), but this phenomenon still remains understudied, despite its importance for increasing the efficiency of various forms of human activity. The modern scientific paradigm of the professional training of the future teacher-philologist is directly related to the problem of understanding the artistic text, and the formation of the ability to quasi-dialogues with texts, in particular, poetic ones, determines the understanding of the deep meanings of these texts, and becomes one of the main tasks of philological education (Івашкевич & Комарніцька, 2020). The need for a comprehensive study of this problem is explained by the important role of fiction in the spiritual life of modern youth (Cui, Wang & Zhong, 2021).

The theoretical and methodological basis of our research consists of: theories of developmental learning (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019); concepts of personality's development (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Ivashkevych Er. & Hupavtseva, 2020); general psychological concepts of the activity (Mykhalchuk & Khupavsheva, 2020).

In the psychological theory of intellectual activity there are two views on understanding. According to them the meaning of the term “understanding” is interpreted: 1) understanding as a process; 2) understanding as a result of this process. In this way, scientists distinguish procedural and substantive types of understanding (Drigas & Karyotaki, 2017).

The dependence of the type of understanding on the content of the text and the nature of the subject's activity in the process of the text's reception was theoretically substantiated by scientists (Falé, Costa & Luegi, 2016; Hogan, Adlof & Alonzo,

2014). They propose a conceptional typology of text understanding. The authors, pointing out the similarities of all types of understanding, revealed their differences, which made it possible to distinguish the following *types of understanding the text*.

The first level is *semantic understanding* of the text. It is related to the decoding of text units that appear in their symbolic form (for example, unfamiliar words), which occur under conditions of impaired semantic perception of the text.

The second level is *cognitive understanding*, which arises in the process of overcoming difficulties when mastering the content of the cognizable information of the text, which is presented in the form of the same text units with which semantic understanding is tangential.

The third level is *a semantic understanding built on de-objectification of ideal realities* that are presented outside the means of direct nomination, but they are objectified in the means of the text. *De-objectification* means to restore certain aspects of the text's situation. This leads to the discovery of the multifacetedness of the intelligible. This type of understanding most often occurs when it comes to literary texts.

The proposed typology of text comprehension corresponds to modern ideas about the direction of cognition *from meaning to meaning* or *from meaning to sense*. Thus, from the point of view of semantics, meaning and sense often coincide, and by cognitive and objectified understanding, meanings and sense are formed.

By *the contrasting the understanding of meanings* during the direct naming of objects and *the understanding of meanings* it was determined the construction of different *typologies of understanding* (Mykhalchuk & Bihunova, 2019). However, they did not take into account that the differences between the types of understanding depend on the differences between the experience of the linguistic individual in the form of *symbolic images, representations of real objectively and subjectively real situations*, and the experience that unites situations that have occurred before, *with the image of the situation presented in the text* (El-Zawawy, 2021). This experience is a basis for building up not only a typology of understanding texts, but also a typology of the texts themselves according to the criterion of their adaptability to different

types of understanding (Hamedi & Pishghadam, 2021). Therefore, it is possible to distinguish texts for different types of understanding. Such a typology of understanding texts in a certain way correlates with the typology of texts and, accordingly, with the typology of understanding proposed by scientists (Murphy, Melandri & Bucci, 2021). The researchers define understanding as “the sixth sense”, that is, *intuition*.

The conception of scientists (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2019) is quite complex and multifaceted. According to them, understanding is *the ability to understand meaning and significance and the result achieved due to this*.

The realization of understanding, according to scientists (Ivashkevych Er., Perishko, Kotsur & Chernyshova, 2020), can take place in three cognitive fields. The first field directly and fragmentarily presents the natural conditions and social situations in which an individual exists and acts. The dominant place is occupied by objects and the relationships between them, the reality is presented fragmentarily, and certain connections must be imagined and completed. In the second field, a sequence of proven judgments unfolds, relationships between concepts dominate, sufficiently stable logical constructions are actualized. The specificity of understanding in the second field is a characteristic of various texts, among which scientific ones prevail. Despite the fact that these texts do not reflect a surrounding reality directly, they are oriented towards understanding the environment. In the third field, understanding of texts about historical events, understanding of artistic works is taken a place. Here, understanding takes a place according to the principle “What is said and what is happened?”, and in some cases by the sense of a phrase: “For what it is said and what it is as a result”. This field is dominated by different, even complicated relationships between people. In such a way the text is understood as a sequence of signs, images unfolding over time, which have a certain content and sense, accessible to understanding (Greco, Canal, Bambini & Moro, 2020).

Therefore, understanding within three dominant fields is directed from *meaning to meaning, to objectification and subjectivation of what is understood in the text*, and, finally, *to what is known through the text*.

In the researches of psychological features of the text's comprehension by university students, scientists (Ivashkevych, Ed. & Onufriieva, 2021) define integrity as the important psychological characteristic of the text, provided by the unity of two semantic plans: deep aspects (contains the basic concept of the message, communicative intention of the author) and superficial ones (reveals the concept that realizes communicative intention of the text).

According to the researchers (Ferdowsi & Razmi, 2022), the internal, semantic structure of the text has three main levels: a factual level, a theoretical one and a reflexive level. The most important for deep understanding of the text is the presence in its semantic structure of the reflexive level and the distribution of information of this level in the semantic space of the message. The presence of a reflective level information in the text ensures its integrity, allows us to establish a connection between individual fragments, helps to predict the continuation of the text. Reflective information increases the reader's interest because the content of the text, and provides its distribution in the message which in a great degree allows to maintain this interest.

Scientists (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001) also note that the category of informativeness is realized in the cognitive, reflexive and regulatory plans of information. The reflective plan of information represents the author of the novel (a poem, a story, etc.) and is realized through subjective modality or through the range of general information. The regulatory plan of information represents the reader of the novel (a poem, a story, etc.) and is embodied in regulatory-anticipatory and regulatory-recipient information, the main function of which is to control the process of perception and understanding of the text by the reader.

Thus, a deep understanding of the literary text involves determining its semantic structure, supporting themes; the ratio of elements of external and internal structure helps the reader to understand the direction of the author's thoughts in the process of disclosure the theme of the text; deep semantic analysis includes consideration and correlation of ways of expressing reflexive (the analysis of stylistic

and linguistic means) and regulatory plan of information (the correlation of the author's text with the reader's own thoughts, knowledge, feelings, establishing connections between them, providing deeper understanding of the text).

The comprehension of the text is a central link of reading and includes: the restoration of the meaning of the original message, which is carried out through reading operations and is manifested in the construction of the semantic structure of the text; comprehension of the information or organizing the interpretation that occurs according to the interpretive schemes of the recipient; rethinking the text, which is possible under the condition of interaction of semantic positions of the author and the reader. These main results show the generation of a new meaning, and the main mechanism is the dialogical interaction of the reader with the text.

Also, understanding the text is a two-way process, which is determined, on the one hand, the structure, the complexity, the volume of the text, its objective features, and on the other hand – the individual characteristics of the reader, such as: his/her knowledge, features of thought processes, the processes which imply memory, attention, the degree of formation of skills of semantic perception of the message. Thus, the reader's mastery of a set of techniques for providing semantic analysis of the text increases the effectiveness of its understanding. Understanding of the text, on the one hand, is the subject to reach general purposes and motives of reading, and on the other hand it determines the results of understanding: on the information-cognitive level (the expansion and the replenishment of knowledge of the reader, deepening of understanding by them in future professional activity); the motivational-personal level (the formation of readers' personal attitude to the problems having been taught in the text, the formation of professional orientations of readers); a practical level (provides the effective organization of educational and educational-professional activities).

Exploring the understanding of contemporary newspaper texts, scientists (Engle, 2002; Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004) define understanding as a creative intellectual process, the success of which depends not

only on the characteristics of the text, but also on the author, who proposes the program of the possibility of understanding.

So, **the purpose** of the research was to assess the relevance of the research of psychological features of understanding of contemporary poetry by future philologists on the basis of questionnaires; to propose the levels of understanding the text.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The experimental method was the method of organizing empirical research.

The research was carried out using a sample method (using the author's questionnaire). The research was organized on the basis of philological faculties of Rivne State University of the Humanities and The International Economic-Humanitarian University named after S. Demianchuk (Rivne, Ukraine) during 2022–2023 years. The study involved students of 1-2 and 3-4 courses of philological specialties of these educational institutions, a total number of students was 192 people (including 504 girls and 48 boys; among them there were 325 students of Rivne State University and 227 students of The International Economic-Humanitarian University named after S. Demianchuk).

Results and their discussion

The research was carried out using a sample method (using a questionnaire developed by us). The purpose of the research was to assess the relevance of the research of psychological features of understanding of contemporary poetry by future philologists on the basis of questionnaires; to provide clarification of a general picture of students' awareness of contemporary poetry, their attitude to poetry as a genre, to its individual types, to different poets, poetic means; determining the personal position of the student in understanding poetry and establishing personal interest in the reflection of their skills and abilities; finding out the reason for making certain evaluative judgments.

The questionnaire actually consisted of three parts. The first block of the questionnaire included questions (1–11), which made it possible to find out readers' preferences (questions № 1, 2), the specifics of independent preparation of students for literature classes (questions № 3, 4), students' inclination to poetic creativity (questions № 5), age dynamics of interest in reading poetic works (questions № 6, 7), students' assessment of poetry, which is in the program of the university (question № 8), as well as the range of students' reading preferences for prose and poetry (questions 9, 10), the sphere of their communicative activity in the process of exchanging impressions from the poetry having been read (question № 11).

The second part of the questionnaire (questions 12–23) made it possible to assess students' reading competence, in particular the criteria for individual selection of poetic works for reading (questions № 12, 17), the reasons for difficulties in understanding poetry (question № 13), the dependence of poetry on its subject matter, the content and the form (questions № 14, 15), thematic preferences when choosing poetry (question № 16). Much attention was paid to clarifying the essence of the concept of “understanding a poetic text” (questions № 18-23).

The third block of questions (questions № 24–28) of the questionnaire revealed the attitude of students to the problem of deepening their understanding of poetic texts.

Exploratory survey questionnaire

A Form for students' activity

1. A faculty _____
 2. A specialty _____
 3. A course _____ 4. Age _____ 5. Sex _____

Instruction. Choose the answer that suits your preferences in the best way, or give your own answer to the questions having been proposed by us.

№	Questions	Answers
1.	What fiction do you like to read the most of all?	- prose ones: detective stories, novels, historical stories, etc. - poetic: classical, modern; - dramatic; - others
2.	Do you watch TV programs and magazines dedicated to the activity of Ukrainian poets and novelists?	- yes - no - your own opinion
3.	What is your favorite way of working in literature classes?	- I try to comprehend (understand) a fiction on my own and form my own impression of what

		I've read - I am guided by the teacher's interpretation
4.	How do you prepare for literature classes?	- I read the fiction having been studied in its entirety - I've read separate passages of the fiction - I've read literary criticism - My own answer
5.	Do you write poems?	- yes - no - My own answer
6.	In what period of your life did you like to read poetry most of all?	- in Primary School - in middle classes - in senior classes - always liked to read - never liked to read
7.	Do you like to read poetry now?	- yes - no - seldom
8.	Are you satisfied with the list of poetry having been intended for processing?	- quite satisfactory - not quite satisfactory - I do not limit myself to the suggested poetry, I've read them independently
9.	Name your favorite contemporary novelists	
10.	Name your favorite modern poets	
11.	With whom do you most often share your impressions of the poetry you have read?	- nobody - with the teacher - with friends - with parents, relatives - your own answer
12.	What do you primarily focus on when choosing a poetry to read? (specify several items)	- on the relevance of the topic of the poetry - on the teachers' positive feedback about the poetry - on the content of a poetry - on the form of a poetry - on the popularity of poetry among students - on the volume of the fiction - to something else (specify what exactly)
13.	What, in your opinion, is the reason that many people experience certain difficulties in understanding poetry, or even are generally indifferent to poetry?	- in oversaturation of some poetry with incomprehensible artistic means, comparisons, innovations, etc. - in the reader's small vocabulary - in the low level of his/her general culture - modern poetry is not interesting in terms of content - the subject of poetry does not move the reader - other options
14.	Does the understanding of a poetry depend on its subject matter?	- yes - no - My own answer
15.	Does the understanding of poetry depend	- yes

	on its form?	- no - My own answer
16.	Poetry of which subject do you read with greater interest?	- intimate lyrics - landscape lyrics - poetry of a patriotic direction - stories of moral and ethical direction - humorous, satirical stories - stories about the historical past of Ukraine - poetry of another subject (tell what)
17.	Is there any poetry that you like to re-read repeatedly? Name it.	
18.	In your opinion, the poetry of which authors (of which period of time) is the easiest to understand and perceive? Why?	
19.	What is the complexity of understanding poetry? How do you understand it?	
20.	Do you like “complicated” modern poetry?	- yes - no
21.	What do you put into the meaning of the concept of “understanding a poetry”?	
22.	Do you agree with the thesis: “The reader can understand the idea of his/her fiction better than the poet himself/herself..”	- yes (why?) - no (why?) - My own option
23.	How do you understand this suggestion: «The same piece of art, the same artistic image has different effects on different people and on the same person at different times, just as the same word is understood differently by everyone»	- I completely agree (why?) - I completely disagree (why?)
24.	As a future teacher of Philology, does the problem of students’ misunderstanding of poetry bother you?	- yes (why?) - no (why?)
25.	Should a greater number of special courses and special seminars be included into the curriculum to improve the level of understanding of poetry?	- yes (why?) - no (why?) - My own option
26.	Who should choose the subject of the special course / special seminar?	- a group of students based on personal preferences - teacher’s independently - a joint decision of the teacher and students - My own option
27.	Suggest a topic(s) for a special course on contemporary poetry that would interest you	
28.	Would you like to learn more about the psychological features of understanding poetry?	- yes - no

Selecting poems for annotated reading, we were guided by groups of poets by the difficulty of understanding their poetry, which was selected by experts. For analysis, students of philological faculty were offered one poem from each of the

above groups (from the simplest to the most complex ones). Given the requirements for students, the following poetry was commented on: 1. Lina Kostenko “My madness, madness...” (Костенко, 1989: 303). 2. Mykola Zerov “Kyiv-tradition” (Зеров, 1990: 28). 3. Igor Kalynets “Ten” (Калинець, 2004: 288). 4. Emma Andievska “Time and its twin” (Андієвська, 1987: 7). Experts in details assessed the features of the poetic style of Ukrainian authors of the XX-XXI centuries, selected by us for analysis of the poetry.

To find out readers’ preferences and interests, students were asked the following questions: “What poetry or novels do you like to read most of all?” (question № 1), “Do you watch TV shows, read magazines about the content of the pieces of art of Ukrainian poets, prose writers?” (question № 2). The results of the analysis of the answers made us possible to state that the first place in reading preferences of students of philological faculty of the 1st – 4th courses was taken by prose (60,4% – 59,7% of students). Only 18% of students (in all courses) preferred poetry. Dramatic poetry is more popular among students of the 3^d – 4th courses (20,8%) than those ones who are studying at the 1st and the 2^d courses (16%). The lowest percentage we had when students answered other questions (for students of the 1st and the 2^d courses: folk poetry – 0,9%, philosophical poetry – 1,3%, poetry of various genres depending on the mood – 2,8%; students of the 3^d – 4th courses preferred the poetry of psychological orientation – 1,3%).

Future philologists of all courses show a significant level of interest (50% – 55%) according to the poetry of Ukrainian authors, prose writers through watching TV shows and reading periodicals. However, 19% – 20% of students gave negative answers to proposed them question № 2. Some recipients (26% – 28.3%) offered their own answers, for example: “sometimes”, “I read when I can”, “rarely”, “sometimes when I have free time”, “only when I am immediately interested in this poetry”, etc.

In the conditions of contemporary higher education the ability of students to acquire knowledge independently in the connection with the introduction of the competence approach provided in education plays a special role. We were interested in the specifics of preparing future philologists for discussion in literature. Question:

“What is your favorite way to provide your own activity in the process of discussion in literature?” (question № 3), “How do you prepare for discussion in literature?” (question № 4) provided the study of the level of independence of students during reading poetry. The results were such, as: 66%–70% of respondents tried to comprehend a poetry of their own form and the form having been explicated their own impression of what they have already read; 31% of students of the 1st and the 2^d courses and 28,6% of students of the 3^d and the 4th courses had a high level of the interpretation of the teacher’s activity. Thus, a great number of students have the awareness of the need to independently form the opinion about what they have read.

We’ll argue that the most number of students of philological faculty have a desire to choose the method of preparation for literature classes. These data are confirmed by their answers to the following question, which concerns the perception and understanding of poetry and literary criticism according to it. More than 62,7% of students of the 1st and the 2^d courses and 58,9% of respondents of the 3^d and the 4th courses only have read the poetry having been fixed on the educational program for secondary school. However, 30,9% –36,4% of respondents limited themselves by reading texts of literary criticism. This fact is clearly correlated with a high number of students who are guided by the teacher’s interpretation in their educational and literary activity. There are students who have read only some extracts from the poetry (4,6% of the first-year students and 2,8% of the third-fourth year students).

A great interest for poetry in the young age, as we know, is usually formed not only because of the desire to read, admire poetry, understand what the author tried to convey from the reader, but also from different attempts and a great success in writing their own poems (question № 5). Quantitative data having been obtained as the results of a survey of students of philological faculty showed that out of 552 respondents only 34,3% of them write their own poems. There is also a certain number of those respondents who write sometimes, but once have tried to write something at school (there are such 5,7% – 13% of students who wanted and showed a great will to write their own poems). Such results testified a high creative potential and inclinations of contemporary youth, at least a significant part of them, to self-

actualization of pupils' individual creativity, and to deeper understanding of poetry. At the same time, a large percentage of students (52% – 52,9%) have never written poetry. We can also emphasize that one of the reasons of this or that difficulties of students' understanding actualized for students the form, the content of the poetic text.

Conclusions

In the typology of text comprehension we find *four levels*. Each *previous level* is an indispensable condition for the existence of the next one.

At *the first level* only the substantive content of the text is conveyed, which does not provide the necessary understanding of it. This is can be explained, firstly, by the existence of a certain context within which the text exists; secondly, by the presence of a semantic load having been contained in the structure of the text and its composition; thirdly, by the emotional content of the text, the experience of which is not mandatory in the process of understanding the text. *The second level* of understanding is *commentary one*. Understanding the text at this level means not only being able to retell the first text with other language units, but also to comment it from the point of view of the context. The task of the commentary as a way of demonstrating the depth of understanding, which clearly correlates the studied text with other ones, to identify and record those layers of meaning that are revealed as a result of this correlation.

The third level of understanding is the interpretation of the text (philosophical, historical-literary, psychological, etc.). This task is to master deep meanings. To penetrate them, you need to understand how they are built. Often the author creates his/her own system of symbols, and in order to understand the text it is necessary to restore “the author's code”, and this often requires repeated reading. *The fourth level* of understanding is a methodological one, at which contradictions that are arisen at the previous level are resolved. In addition, at this level we are interested not only in what the author wanted to say, but also about the techniques and means by which he/she achieves the desired result. The main trend that can be traced at this level of understanding is the consistent exclusion of subjectivism in the interpretation of the

meaning of the text and in its evaluations, in the transformation of thoughts into knowledge.

LITERATURE:

Андієвська Е.І. Вігілії. Київ: Сучасність, 1987. 250 с.

Зеров М.К. Твори: в 2-х томах. Т.1: Поезії. Переклади. Київ: Дніпро, 1990. 1843 с.

Івашкевич Ер., Комарніцька Л. Psychological aspects of comics as the paraliterary genres. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2020. Вип. 49. С. 106–130. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>

Калинець І.М. Зібрання творів: у 2-х томах. Т.2: Невольнича муза. Київ: Факт, 2004. 544 с.

Костенко Л.В. Вибране. Київ: Дніпро, 1989. 559 с.

Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 246–264. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.

Cui G., Wang Y., Zhong X. The Effects of Suprasegmental Phonological Training on English Reading Comprehension: Evidence from Chinese EFL Learners. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(2). 2021. P. 317–333. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09743-2>.

Drigas A., Karyotaki M. Attentional control and other executive functions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. Vol. 12(3). 2017. P. 219–233. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6587>.

Dubovyk S., Mytnyk A., Mykhalchuk N., Ivashkevych Er., Hupavtseva N. Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. Vol. 8(3). 2020. P. 430–436. URL: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20>.

Ehri L.C., Nunes S.R., Willows D.M., Schuster B.V., Yaghoub-Zadeh Z., Shanahan T. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*. Vol. 36. 2001. P. 250–287. URL: <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>.

El-Zawawy A.M. On-Air Slips of the Tongue: A Psycholinguistic-Acoustic Analysis. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(3). 2021. P. 463–505. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09755-y>.

Engle R.W. Working memory capacity as executive function. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 11. 2002. P. 19–23. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00160>.

Falé I., Costa A., Luegi P. Reading aloud: Eye movements and prosody. *Speech Prosody*. 2016. P. 169. URL: <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-169>.

Ferdowsi S., Razmi M. Examining Associations Among Emotional Intelligence, Creativity, Self-efficacy, and Simultaneous Interpreting Practice Through the Mediating Effect of Field Dependence/Independence: A Path Analysis Approach. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2022. Vol. 51(2). P. 255–272. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09836-0>.

Gathercole S.E., Pickering S.J., Ambridge B., Wearing H. The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*. Vol. 40(2). 2004. P. 177–190. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>.

Greco M., Canal P., Bambini V., Moro A. Modulating “Surprise” with Syntax: A Study on Negative Sentences and Eye-Movement Recording. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 49(3). 2020. P. 415–434. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09691-x>.

Hamedi S.M., Pishghadam R. Visual Attention and Lexical Involvement in L1 and L2 Word Processing: Emotional Stroop Effect. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(3). 2021. P. 585–602. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09709-4>.

Hogan T.P., Adlof S.M., Alonzo C.N. On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 16(3). 2014. P. 199–207. URL: <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>.

Ivashkevych Ed. & Onufriieva L. Social intelligence of a teacher as a factor of the stimulation of cognitive interests of students. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2021. Вип. 54. С. 57–77. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-54.57-77>

Ivashkevych Er., Perishko I., Kotsur S., Chernyshova S. Psycholinguistic Content of Complements in English and Ukrainian. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2020. Вип. 28(2). С. 24–55. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-2-24-55>

Murphy S., Melandri E., Bucci W. The Effects of Story-Telling on Emotional Experience: An Experimental Paradigm. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 50(1). 2021. P. 117–142. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09765-4>.

Mykhalchuk N., Bihunova S. The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*. Vol. 19. Warsaw (Poland), 2019. P. 11. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.

Mykhalchuk N., Ivashkevych Er. Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 25(1). С. 215–231. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.

Mykhalchuk N., Ivashkevych Er. The empirical research of understanding contemporary poetry by future philologists. *Social Science Research Network (SSRN)*. 2021. URL: <https://ssrn.com/abstract=3912159>.

Mykhalchuk N., Khupavsheva N. Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2020. Вип. 28(1). С. 214–238. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238>

Liudmyla Mialkovska
(Lutsk, Ukraine)

STRATEGIC COMMUNICATION IN THE INFORMATION SPACE

The term “strategic communications” was first used in the first half of the twentieth century in the US government. Back in 2009, a report by the US Federal Government outlined a number of strategies that consisted of synchronizing actions and words, how different individual audiences, as well as a number of activities and programs aimed at communicating with their audience through information operations specialists in public diplomacy would perceive them.

According to the scientists, communications are a means of coordinating any activity. The theory of communicative action focuses on communicative behaviour. It, in turn, is probably the only way of self-realization of the individual and the basis of understanding between people, i.e., communications play an integrative and coordinating role in society. The famous American communication theorist W. Schramm interprets communication as something that happens between people, rather than communication between individuals. That is, it cannot exist without people, by itself. Therefore, communication itself is an accelerated process of information exchange.

Strategic communication is carried out in three main forms: public diplomacy, public relations, and certain information operations. All components must act synchronously. However, they have their own specific features. For example, public relations are primarily focused on informing the public and should largely meet its basic needs and attitudes.

Public diplomacy should become an essential complement to public relations. After all, it indicates direct interaction with journalists and citizens. Strategic communications are general social relations that develop in the process of interaction and coordination of activities of various public authorities, institutions, and enterprises. Strategic communication is a whole process based on ensuring the security and appropriate informing of citizens, which involves not only strategic communication actors, but also actors from other areas of activity.

Strategic communication should make full use of the media, both traditional – printed or online publications, audio and visual media, and social networks. In addition, press officers are required to develop coordination mechanisms for strategic communications to interpret and account for disinformation.

Strategic communication is an ongoing communication aimed at establishing long-term cooperation between an organization, its internal and external stakeholders that helps to achieve organizational goals.

Thus, given its main components and specifics, the essence of strategic communications is to coordinate, combine, and use the capabilities and resources of public administration, activism and marketing, journalism, advertising, and business.

Strategic communication is a complex of internal and external communications. In my opinion, the key to effective strategic communication is a successful communication strategy based on the main goals, mission, objectives and development plan of the organization.

Internal communication should facilitate easier implementation of changes in the organization, motivate employees, involve staff training programs, etc. Among other things, the communication strategy should be based on the core values and involve thematic communication campaigns that will inform the company's staff about the principles of quality operations.

Most often, the external component of strategic communication is aimed at creating a positive public image of the company, retaining, and attracting customers. This helps to achieve the main goals of any organization or enterprise.

Thus, given its main components and specifics, the essence of strategic communications is to coordinate, combine and use the capabilities and resources of public administration, activism and marketing, journalism, advertising, and business.

Strategic communication is a complex of internal and external communications. Moreover, public relations, in turn, are one of its components. In my opinion, the key to effective strategic communication is a successful communication strategy based on the main goals, mission, objectives and development plan of the organization.

Internal communication should facilitate easier implementation of changes in the organization, motivate employees, involve staff training programs, etc. Among other things, the communication strategy should be based on the core values and involve thematic communication campaigns that will inform the company's staff about the principles of quality operations.

Most often, the external component of strategic communication is aimed at creating a positive public image of the company and retaining and attracting customers. This helps to achieve the main goals of any organization or enterprise.

In general, a communication strategy should address the following main objectives: raising public awareness of the institution's work by introducing systematic communications improving the image of the enterprise through a single official communication portal, introducing branding and a code of ethics, ensuring active public awareness of relevant information, improving cooperation with journalists and local media, optimizing information exchange within the institution and internal communication.

An important component of the communication strategy is to ensure feedback from the media, citizens, and public associations, namely, public accountability, creation of secondary reliable channels of information about the enterprise's processes. The effectiveness of the updated communication processes should be assessed through regular research of all target audiences, information needs of the society, setting expectations for further improvement and determining the main priorities of the company's communications.

REFERENCES:

1. Гібридна війна і журналістика. Проблеми інформаційної безпеки: навчальний посібник / за заг. ред. В. О. Жадька; ред.-упор.: О. І. Харитоненко, Ю. С. Полтавець. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 356 с.
2. Квіт С. Масові комунікації. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2018. 352 с.
3. Мялковська Л. Масова свідомість як об'єкт інформаційно-комунікативних технологій. Актуальні проблеми міжкультурної комунікації:

зб. матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції, 06 квітня 2022 року, Луцький національний технічний університет. Луцьк: ІВВ Луцького НТУ, 2022. С. 293 – 295.

*Оксана Оздемір,
Аліна Омелянюк
(Рівне, Україна)*

ЕЛЕМЕНТИ ТОПОСУ ТА ЇХ НЕОГОТИЧНЕ ВТІЛЕННЯ В ЛІТЕРАТУРІ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Однією із продуктивних жанрових форм сучасної літератури є готичний роман. Беззаперечна слухність думки про те, що виникнення, актуалізація та активізація даного літературного різновиду спричинена змінами світоглядних парадигм на межі XVIII-XIX, XIX-XX та XX-XXI ст., коли фіксується нестабільність, неефективність соціально-політичних систем та, відповідно, з'являється потреба переосмислення й переформатування морально-етичних, соціально-політичних ціннісних орієнтирів. Підрив довіри до раціоцентричних систем мислення та творення на їх основі суспільних інституцій, спонукає людство змістити спектр уваги в бік духовної парадигми, в царину ірраціонального, незбагненого, інтуїтивного, підсвідомого, «потойбічного», що асоціюється із чимось містичним, загадковим тим, що вабить пізнати й лякає водночас, тим, що може прислужитися людству на шляху власного пізнання та творенню нової, досконалішої, гуманістичнішої, духовнішої реальності.

Той факт, що готичні елементи продовжують активно «пульсувати» в сучасному літературному процесі загалом і в українській літературі зокрема, (В. Шевчук, Г. Пагутяк, Ю. Винничук, М. Гримич, А. Кокотюха, В. Шкляр та ін..) **актуалізує** вивчення особливостей їх літературного втілення. Дослідженням особливостей готики та жанру готичного роману займалися такі вчені як О. Важеніна, І. Васишин, Т. Денисова, І. Денисюк, І. Качуровський,

Н. Лобас, Л. Масенко, С. Павлунік та ін., проте, більшою мірою їхній погляд був скерований на вітчизняний контекст цієї проблеми. Неоготичним елементам топосу в творчості І. Бенкса, поки, уваги приділено не достатньо. Що також робить дану розвідку **актуальною**.

Метою даної розвідки є аналіз неготичних елементів топосу в романі Ієна Бенкса «Осина фабрика». Дана мета конкретизується у ряді **завдань**:

- з'ясувати теоретико-літературознавчі основи трактування понять «топос» та «локус»;
- з'ясувати особливості неготичних елементів топосу в романі І. Бенкса «Осина фабрика».

Визначальною складовою літератури межі ХХ-ХХІ ст. є синтез та формально-змістові експерименти в царині складної сполуки літературних норм різних історичних епох та літературних напрямків. Не лишилися поза творчою увагою митців цього періоду й експерименти із синтезом постмодерних елементів із елементами готичного стилю. Зокрема в хронотопній площині.

Коли говорити про готичну літературу, то топос у ній завжди займає ідейно-домінуючу позицію над часовими характеристиками. Такими ж є пріоритети й у літературі постмодерну, зокрема в романі І. Бенкса «Осина фабрика».

Терміни «топос» і «локус» семантично схожі, бо фактично позначають категорію «місця» у художньому творі та пов'язані з хронотопом, проте зумовлюють різноманітні понятійні тлумачення і методологічне використання. «Дослідники Ю. Безхутрий, І. Вихор, М. Калиняк, І. Козлик, І. Набитович, Л. Пилипюк, І. Ткаченко, В. Фоменко, Д. Чик, Ф. Штейнбук та ін. диференціюють топос і локус у розумінні логічних відношень цілого і частини (топос міста, локус вулиці, театру, приміщення). М. Ловчинський, А. Михайлова використовують поняття топос в широкому значенні, окремо не виділяючи локальні структури міста як компоненти географічного простору (топоси міста, топос будинку, церкви, ратуші). У літературознавстві існує також думка про те,

що один і той же просторовий образ може називатися як топосом, так і локусом, залежно від усвідомлення його як національного символу з актуалізацією його репрезентації оцінних смислів чи реального опису з превалюючими в тексті денотативно-референційними відсиланнями (С. Ігнат'єва, В. Прокоф'єва, Т. Субботіна та ін.). <...> Враховуючи сконстатовану дилему розмежування дефініцій понять топосу і локусу у літературознавстві, недостатньо дослідженою залишається проблема критеріїв чіткого розрізнення топосу і локусів як компонентів географічного простору». (Боклах, 2012). Слушними, на нашу думку є міркування вітчизняного літературознавця Ф. Штейнбука, який характеризує специфіку вживання і розмежування термінів топос і локус, звертає увагу на те, що «топос застосовується для позначення «мови просторових відношень», які проходять крізь художній текст (топос смерті, буттєвий топос, топос небуття, топос соціальноісторичного часу, топос статуй, що оживають та ін.), себто дослідник називає топосами «місця» розгортання перш за все «узагальненоабстрактних сенсів. Натомість локус позначає кореляцію лише з конкретними просторовими образами, які, вочевидь, більше пов'язані з дійсністю» (Штейнбук, 2014: 289). Отже, на думку «Ф. Штейнбука, топос – це поліпросторове поняття, що генерує у собі характеристики абстрактного світу, тоді як локус генерує просторові складові, що мають атрибутивну констатацію у зображуваній дійсності» (Боклах, 2012).

Художній топос роману «Осина фабрика» Ієна Бенкса синтезує в собі суміш сновидних візій, спогадів, поринань в думки. Просторова модель готичного світу в творі унаочнює рецепцію таких рис готичного роману як химерність, алхімічно-містичний образний асортимент («охоронні» стовпи із черепами, трупи, кості, ритуальний «вівтар» на горищі, конструкція «Осиної Фабрики», загадковий кабінет батька тощо), нагнітання страху (очікування повернення брата, що втік з божевільні, постійна «підготовка до оборони» острова та ін.). Не обішовся Бенкс і без притаманних топосам готичних творів таємниць. Твір ними просякнутий наскрізь і автор не поспіхом їх «розплітає» з містичного мережива твору. Страшними виявляються таємниці вбивств

дитиною своїх братів та сестри, таємниця «каліцтва» самого оповідача й головного героя Френка Колдхейма, якого виявляється скалічив не стільки пес, як власний батько, «таємниця» батькового кабінету та «каліцтва» його власної душі. Таємницю топосу внутрішнього світу шістнадцятирічного Френка уособлює в творі локус горища, що є не приступним для всіх інших і в першу чергу для батька. «Закритість» внутрішнього світу Ангуса Колдхейма перед сином, його відчуженість символізує у творі локус постійно надійно, міцно замкненого кабінету.

Неоготичні елементи проступають в творі й у наявності відверто натуралістичних картини жаху (особливим тут є момент із дитиною, що «посміхалася», мозок якої поїдали опариші, епізод з «помстою зайцям», собакою, що покусала Френка та ін.). Промовистою в романі є й готична атмосфера загадковості та напруженість, яка бринить у просторі твору через жахливі, витончені та холоднокровні вбивства, невідомість, брехню та відчуженість між батьком і сином/донькою, що не послаблюється аж до закінчення твору. Таким самим є і його кінець, адже він так і не дає можливості читачу «видихнути» спокійно, а, навпаки, збурює цілий вир думок, уявлень та передчуттів щодо подальшої долі героїв твору.

Самотність та відчуженість головних героїв твору автор відтворює за допомогою топосу острова («острову смерті») як символу відчуження цих двох від суспільства, топосу дому в якому вони «пересікаються», фактично, тільки на кухні і мають змогу бути самими собою лише нарізно у локусах робочого кабінету (батько) й горища (син/донька), що символізують, як було сказано, внутрішні світи цих двох нещасних, глибоко самотніх, душевно (й фізично теж) скалічених людей.

Самотній, понурий масток, як і у готичних творах, нагадує напівзруйнований замок в якому відсутній домашній затишок та гармонія. Його покинула мати Френка, покинув його й брат, що спершу поїхав вчитися, а потім був запроторений у божевільню. «Покинули», правда, не з власної волі, два брата й сестра Френка, яких він убив.

Дім, господарем якого є поволі бідніючий інтелігент-інтелектуал лікар (а у готичних романах, як правило, аристократичний злочинець, що оповитий атмосферою загадковості) стояв самотньо на острові за межами міста. Топос дому, як і в готичних романах, містив «похмурі», загадкові кімнати та був просякнутий неприємними запахами кухні, батькових реактивів, іноді, смородом перегару й сигарет, пороху, що просочувався з підвалу, газів погано перетравленої їжі тощо.

О. В. Лівінська вказує, що «Дім у системі символічно-екзистенційних вимірів буття людини в світі концентрує в собі все розмаїття значень, пов'язаних із сімейним життям, подружнім коханням, любов'ю батьків до дітей та дітей до батьків, спільною працею та життям у всіх його буденних та святкових виявах за стінами, що бережуть родинне тепло» (Лузан, 2012), які цей дім, нажаль, «покинули».

Дім в системі Бенксового твору є топосом у складі більшого топосу – острову, що з'єднаний із зовнішнім світом, «чужим» по відношенню до героїв, лише мостом. «Свій» світ – острів, дім, «таємні кімнати», головний герой ретельно оберігає, створюючи всякого роду захисні бар'єри та перепони (дамби, ритуальні стовпи, засідки тощо) на випадок вторгнення зовнішнього, «чужого світу», що символізує замкнутість його власного, внутрішнього світу.

Топос острова символізує замкненість, відмежованість від соціуму, цивілізації, перебування на одинці з природними стихіями та самим собою, «дозволяє автору створити ідеальне експериментальне поле, яке концентрується виключно навколо одного героя (або групи героїв), тому що віддаленість та ізоляція острова перешкоджають будь-якому впливу зовні. <...> В англійській літературі образ острова набуває особливої значущості не тільки тому, що є ідеальним простором для морально-філософського експерименту, а й у зв'язку із специфікою національного менталітету, його особливого ставлення до острівної тематики» (Закреницька, 2020).

Таким чином, топоси острова й маєтку (замок у готичних творах) також відсилають нас до асоціацій із готичною традицією відображення глибин

відчущення, загадковості, таємниць потойбічного, незбагненого, непізнаного внутрішнього світу відчуженої людини.

Отож, такі готичні елементи топосу як химерність, алхімічно-містичний образний асортимент, нагнітання страху, таємничість, картини жаху, топос «острова смерті», старовинного маєтку, локусів «таємних» кімнат тощо, модифікуючись у простір постмодерної літератури. Тим самим засвідчуючи продовження розвитку готичної літератури і в наш час, органічно вплітаючись у канву постмодерних текстів, сприяючи можливості виразніше відобразити ситуації дисгармонії, внутрішніх страхів, болю, проблем, хаосу та невизначеності сучасного світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боклах Д. Ю. Дефініції і взаємозв'язок категорій топосу, локусів, хронотопу міста та їх реалізація у міському тексті художнього твору. URL: <https://periodicals.karazin.ua/philology/article/download/6778/6271/>
2. Закреницька І. Хронотоп острова в ранніх романах В. Голдінга. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/4206/Zakrenytska-I.I.-Ang1-M19-free.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Лузан А.О. Вступ до філософії. URL: <https://kpdi.edu.ua/biblioteka//%D0%92/%D0%92%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%20%D0%B4%D0%BE%20%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%97%20%D0%9B%D1%83%D0%B7%D0%B0%D0%BD%20%D0%90.%D0%9E..pdf>
4. Штейнбук Ф. Прологомени до студій тілесної тропосфери. *Теоретична і дидактична філологія: Зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький: ПХ ДПУ, 2014. Випуск 18. С. 286 – 294.

Надія Оленіч
Наталія Нісаноглу
 (Рівне, Україна)

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ЧИСЛОВИМ КОМПОНЕНТОМ “ONE”

В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Фразеологізми представляють собою своєрідні стійкі мовні звороти, які «акумуляють культурні потенції народу», демонструючи унікальність способу мислення певної нації. Вживання фразеологічних зворотів є результатом словесного вираження емоцій людини, які «утілені в когнітивні моделі душевного стану» (Ужченко, 2005: 6). Фразеологічні вирази часто включають метафоричні елементи та передають яскравий національний відтінок, що робить неможливим їх буквальный переклад. З урахуванням цього чинника фразеологізми не мають абсолютних відповідників у інших мовах (Нечипоренко, 2020).

Зафіксовані «Англо-українським фразеологічним словником» і «Практичним англо-українським словником фразеологічних синонімів» фразеологізми, що містять числовий компонент «one», можуть виражати унікальність або подібність – *one in a thousand* (рідкісний), *one and only* (єдиний), *one bone one flesh* (одного поля ягода), *birds of one feather* (одного гніздечка птиці); описувати негативні особистісні якості – *number one* (своє «я»), *one-track mind* (обмежена людина), *chat till one drop* (говорити без кінця-краю); вказувати на недостатність однієї риси/об'єкта – *one man, no man* (один у полі не воїн), *one swallow does not make a summer* (одна ластівка не робить весни); відображати вплив малої кількості чогось на велику кількість й кінцевий результат – *one spoonful of tar spoils a barrel of honey* (ложка дьогтю псує всю бочку меду), *one scabbed sheep is enough to spoil a flock* (одна паршива вівця всю отару поганить); виражати одночасне досягнення двох цілей – *kill two birds with one stone* (убити двох зайців) тощо.

Отже, завдяки фразеологізмам висвітлюються феномени певної культури та ментальність її представників. Проведений аналіз фразеологічних одиниць з числовим компонентом “one” дав можливість дійти висновку, що вони

охоплюють різноманітні аспекти життя та людської природи й можуть бути організовані як за моделлю словосполучення, так і за моделлю речення. Виявлено, що переклади фразеологізмів англійської мови у лексикографічних джерелах здебільшого не є абсолютними еквівалентами в українській мові, що свідчить про їхню самотність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Англо-український фразеологічний словник / уклад. К.Т. Баранцев. 2-ге вид., випр. Київ: Т-во Знання, КОО, 2005. 1056 с.
2. Береза Т. Практичний англо-український словник фразеологічних синонімів / Авт.-уклад. Береза Т. А., Коцюк Л. М., Кулинський О. С. Львів: БаК, 2011. 400 с.
3. Нечипоренко Б. О. Лексичні та стилістичні труднощі перекладу фразеологізмів у сучасній англійській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2020, № 46. Том 3. С. 155-159.
4. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови: посібник для студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів. Луганськ: Альма-матер, 2005. 400 с.

*Світлана Потапчук
Ірина Вєтрова
(Рівне, Україна)*

КОМПЛІМЕНТАРНЕ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЯК ІЛОКУТИВНИЙ АКТ

У компліменті, що розглядається як мовленнєвий акт, слід виділяти три основних аспекти: мовленнєва дія, психологічна взаємодія і спосіб мовної реалізації мовної дії. Модель мовної дії інтегрує в собі положення теорії мовленнєвих актів, теорії мовленнєвої діяльності і концепції ввічливості. Компліментарне висловлювання ми розуміємо як мовний засіб досягнення якісно різних (мовленнєвих і немовних) комунікативних цілей, як реалізація

мовної дії, що є складною єдністю ілокутивного акту, перлокутивного акту і соціальної дії.

За Ф.С. Бацевичем, ілокутивний акт – це втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовленнєвого акту, певної комунікативної інтенції, комунікативної мети, що надає висловлюванню конкретної спрямованості (Бацевич, 2004: 171). У характеристиці компліменту як ілокутивного акту найсуттєвішими моментами є ілокутивні цілі компліменту, його місце в системі мовленнєвих актів та відмінності компліменту від подібних до нього за формою ілокутивних актів.

Кожен комплімент обов'язково повинен містити позитивну оцінку. Основною ілокутивною ціллю компліменту є повідомлення не про те, як мовець оцінює адресата, а про те, які почуття та емоції він відчуває у зв'язку з позитивною оцінкою, тобто ця ціль полягає у вираженні позитивного психологічного, чи так званого інтенційного (за Дж. Серлем (Searle, & Vanderveken, 1985)) стану мовця, репрезентативний зміст якого складає позитивна оцінка. Так, вимовляючи речення *Ви гарно виглядаєте* з ілокутивною силою компліменту, мовець має на увазі приблизно наступне: *Я радий / мені приємно / я відчуваю задоволення від того, що ви гарно виглядаєте.*

Таким чином, коли мовець здійснює ілокутивний акт компліменту, його цілі є відкритими для розпізнання адресатом, і вони мають на меті наступне: виразити позитивний інтенційний стан, репрезентативний зміст якого становить позитивне оцінне судження; виразити намір / прагнення / бажання принести задоволення адресату; виразити позитивне ставлення до адресата.

Типовими лексичними засобами вираження позитивної оцінки є лексичні одиниці, в семантичну структуру яких входить значення позитивності. Такі одиниці належать до різних частин мови: іменників (*angel, beauty, genius*), прикметників (*good, nice, wonderful, lovely*), дієслів (*to like, to love, to admire*), прислівників (*well, nicely, wonderfully*). У компліментарних висловлюваннях широко використовуються інтенсифікатори – слова для підсилення змісту (*quite, such, very, so, really, awfully, terribly*).

До прямих ілокутивних актів відносяться ті ілокутивні акти компліменту, в яких оцінне судження виражене експліцитно. Для них характерні такі ознаки: а) об'єкт позитивної оцінки та оцінний предикат виражені експліцитно і утворюють оцінне судження, що має форму двоскладного стверджувального (чи окличного) речення; б) автором оцінного судження є мовець, а об'єкт позитивної оцінки має безпосереднє відношення до адресата.

До непрямих відносяться ілокутивні акти компліменту, реалізовані за допомогою висловлювань, в яких і об'єкт позитивної оцінки, і оцінний предикат виражені експліцитно, але при цьому: а) висловлювання має форму питального речення: *Your friend, hasn't he got a lovely smile?*; б) оцінне судження не вичерпує пропозиційного змісту висловлювання: *"Would you think", I said, "it's just another example of male chauvinism if I tell you you look very youthful?"*

До імпліцитних ілокутивних актів компліменту належать: а) ілокутивні акти, пропозиційний зміст яких імпліцитно виражає хоча б одну із складових позитивного оцінного судження (об'єкт позитивної оцінки, оцінний предикат, оцінне судження як таке; б) висловлювання, в яких зв'язок між об'єктом позитивної оцінки і оцінним предикатом не є предикативним; в) висловлювання, в яких мовець не є автором позитивно-оцінного судження, що становить пропозиційний зміст.

При розмежуванні прямих і непрямих ілокутивних актів компліменту виникають проблемні випадки, коли висловлювання-формули з ілокутивною силою компліменту мають пропозиційний зміст, що не відповідає повідомленню мовця, а саме: об'єкт позитивної оцінки, що становить буквальне, власне семантичне значення висловлювання, не відповідає тому конкретному об'єкту, що був в дійсності позитивно оцінений мовцем та викликав у нього позитивний емоційний стан: *Trish came in carrying the souffle and we all exclaimed. "Trish, you're marvellous," said Mollie, watching her serve it out.* Гостя виражає своє захоплення частуванням за допомогою

компліментарного висловлювання, в якому оцінний предикат стосується не частування, а хазяйки, що його приготувала.

Характеристика компліменту як ілокутивного акту була б неповною без визначення місця, яке він займає в системі ілокутивних актів. Однією з найбільш популярних класифікацій мовленнєвих актів є класифікація Дж. Серля, згідно якої ілокутивний акт компліменту слід віднести до класу експресивів. Ілокутивна ціль класу експресивів полягає в тому, щоб виразити психологічний стан, що задається умовою ширості відносно положення речей, визначеного в рамках пропозиційного змісту. Основну ілокутивну ціль компліменту можна сформулювати як вираження позитивного психологічного стану мовця, викликаного позитивною оцінкою, що становить пропозиційний зміст. За Дж. Серлем, важливою ознакою експресивів є те, що їхній пропозиційний зміст приписує певну властивість мовцю або слухачу. Комплімент, як уже зазначалося, характеризується тим, що в його пропозиційний зміст повинна входити позитивна оцінка (експліцитна чи імпліцитна) адресата або предметів чи осіб, що мають до нього безпосереднє відношення.

Та обставина, що пропозиційний зміст компліменту, як правило, є оцінним судженням, робить даний ілокутивний акт подібним за формою до ілокутивних актів похвали, схвалення, захоплення. Однак компоненти, з яких складаються ці різновиди ілокутивних сил, неоднакові. Принципова відмінність ілокутивної сили компліменту полягає в тому, що її обов'язковими компонентами є додаткові ілокутивні цілі: а) виразити намір /бажання/ прагнення принести задоволення адресату; б) виразити позитивне ставлення до адресата.

Наявність цих ілокутивних цілей обумовлює ще одну обов'язкову ознаку ілокутивної сили компліменту, а саме безпосередній зв'язок об'єкта позитивної оцінки з адресатом. Це означає, що можна хвалити когось / щось, схвалювати щось, захоплюватись кимось / чимось, що ніяк не стосується

адресата, але не можна сказати комплімент людині, яка не присутня при розмові.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр “Академія”. 2004. 344 с.
2. Searle, J. & Vanderveken, D. Foundations of Illocutionary Logic. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 240 p.

*Вікторія Приходько
(Луцьк, Україна)*

ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД В КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

Сучасне порівняльне літературознавство приділяє особливу увагу вивченню художнього перекладу в компаративному вимірі (М. Ільницький, З. Лановик, М. Лановик, О. Павленко, О. Тетеріна, Н. Хачатурян та ін.). Рецептивно-комунікативна теорія літературного процесу (У. Вайсшайн, Р. Варнінг, Р. Етьємбль, В. Ізер, Т. Херманс, Г. Яусс) збільшила увагу дослідників до перекладу з огляду компаративістики, зокрема, розглядаючи художній переклад як «найважливіший напрямок порівняльно-літературознавчих досліджень» (Hermans, 1985). Тому його осмислення в новому літературному дискурсі трансформує дослідницьку стратегію та методологію: не лише зрозуміти перекладений твір на рівні його загальних і типологічних характеристик, але, що найважливіше, зрозуміти у його «сутнісних сенсах» (Барабаш, 2016) крізь рецепцію та інтерпретацію. Поняття рецептивної естетики *читач-як-співавтор* виражається саме у постаті перекладача.

Сучасна літературна компаративістика досліджує ряд аспектів художнього перекладу. Перший – порівняння оригіналу з перекладом: наскільки точно в перекладі відтворено національно-культурну специфіку, наскільки збережено не окремі реалії, а психологію і поведінку героїв твору,

їхню мовну ментальність тощо. Другий – рецепція художнього твору в іншомовному дискурсі. Третій – точність відображення художньо-образної структури тексту, тобто наскільки влучно перекладач зумів відтворити в перекладі те, що він зрозумів із першотвору, а саме адекватність рецепції та інтерпретації (Лановик, 2002).

Предметом художнього перекладу в порівняльному літературознавстві є художньо-образна структура оригінального твору та його цілісність. «Основним методом аналізу художнього перекладу, який забезпечує об'єктивний підхід до нього, слід вважати метод накладання його структури на структуру оригіналу. Тут важливо звернути увагу на те, що сукупність мовних структур тексту на різних рівнях дає у своїй взаємодії явище нової якості – ідейно-художню структуру художнього твору. Саме в цій взаємообумовленості мовних структур (як явищ підпорядкованих) та ідейно-образної структури (як явища підпорядковуючого) – ключ до усвідомлення правильного співвідношення літературознавчих і лінгвістичних понять і методів при аналізі художнього перекладу» (Коптілов, 1972: 197). Так склалось історично, що художній переклад є предметом дослідження як мовознавства, так і літературознавства. І якщо з точки зору першого переклад – це завжди стилістичне зіставлення мов, то з погляду другого – це порівняння поетики двох чи більше мов, а саме їх образності, експресивності, емоційності, виразності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабаш Ю. «Давидові псалми» Тараса Шевченка як поетичний «текст» (спроба структурно-семантичного підходу). *Слово і час*. 2016. № 2 (662). 128 с.
2. Коптілов В.В. *Першотвір і переклад. Роздуми і спостереження*. Київ: Дніпро, 1972. 215 с.
3. Лановик З. Художній переклад як проблема компаративістики. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. С. 251-267.

4. Hermans Th. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. L.; Sydney : Croom Helm, 1985. 249 p.

*Ірина Самборська
Наталія Вовчук
(Рівне, Україна)*

ПРАГМАЛІНГВІСТИКА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МОВОЗНАВЧОЇ ПАРАДИГМИ

Мовознавство як наука займається дослідженням природи мови, її структури, функціонування та розвитку. Об'єкт і предмет мовознавства становлять серйозну філософську та методологічну проблему, складність якої обумовлена самою сутністю мови – багатогранного явища, що динамічно розвивається. Адже у кожній мові, що є надбанням певного народу, зафіксовано історичний досвід попередніх поколінь, неповторний менталітет етносу, його духовні надбання.

Лінгвістика XXI ст. визначається одночасним співіснуванням різноманітних підходів до вивчення усіх аспектів людської мови. Невипадково значна кількість лінгвістів (Ф.С.Бацевич, О.О.Селіванова, Ю.С.Степанов, І.П.Сусов, Л.М.Мінкін та ін.) наголошує на тому, що парадигмальний простір дослідження в сучасному мовознавстві отримав нові орієнтири, тому необхідно виокремлювати такі напрями, які поєднують в собі дослідження суміжних областей науки.

Одним із таких напрямів є прагмалінгвістика – «міжнаукова галузь знань, що вивчає соціокультурні, ситуативно-поведінкові, статусні, психологічні, когнітивні й мовні чинники комунікативної взаємодії суб'єктів» (Селіванова, 2006: 484). При цьому коло досліджуваних проблем пов'язане з багатьма аспектами мовленнєвої діяльності, що потрапляють у поле зору сучасної антропоцентричної наукової парадигми.

Метою статті є розкрити специфіку прагмалінгвістики як сучасного наукового напрямку в антропоцентричній парадигмі мовознавства.

Впродовж багатьох років мовознавці намагаються виокремити найбільш вагомі та найбільш поширені парадигми лінгвістичних досліджень, формуючи оригінальні методології та методики аналізу, а також специфікуючи дослідницький вектор наукового пошуку.

Поняття «наукова парадигма» було введено у науковий обіг американським істориком Томасом Куном, який визначав її як визнані всіма наукові досягнення, що впродовж певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх рішень (Кун, 2001: 57-58). По суті, парадигма є матрицею, моделлю дослідження, стилем мислення в науці стосовно об'єкта пізнання.

Традиційно у науці про мову розрізняють три наукові парадигми: порівняльно-історичну, системно-структурну та антропоцентричну.

Порівняльно-історична (генетична) парадигма ґрунтується на порівняльно-історичному методі, основоположниками якого були Франц Бопп, Якоб Грімм, Расмус Раск, і властива лінгвістичним дослідженням ХІХ ст. Наукові розвідки компаративістів ґрунтувалися на вивченні спорідненості мов, діахронічних процесів в їх історії, реконструкції прамов, з'ясуванні етимології слів, створенні порівняльно-історичних граматики та словників.

Представники системно-структурної (таксономічної) парадигми обрали новий об'єкт дослідження – мову як цілісну систему, сукупність взаємопов'язаних елементів. Основи цієї парадигми на початку ХХ ст. було закладено І.О. Бодуеном де Куртене та Ф. де Соссюром, чиї ідеї отримали розвиток у представників трьох структуральних шкіл – Празької школи функціональної лінгвістики, Копенгагенської лінгвістичної школи (гloseматики) та Американського структуралізму (дескриптивної лінгвістики). Гаслом структуралістів стала теза Ф. де Соссюра про те, що об'єктом лінгвістики має бути мова «у самій собі і для себе». У центр наукових пошуків було поміщено слово з усіма його аспектами у межах мовної системи, тому мова була жорстко дистанційована від суміжних соціальних явищ: культури, філософії, суспільства, психології тощо. Основним підходом до вивчення

мовних явищ було визнано синхронічний, оскільки саме в синхронії, на думку структуралістів, можна пізнати внутрішню сутність мови.

До кінця ХХ століття стала очевидною необхідність зміни наукової парадигми та відхід від надмірного захоплення формальною стороною мови. На перший план висунулася проблема врахування людського фактора у мові, тому домінуючою стала антропоцентрична (комунікативно-функціональна) парадигма, яка переключає дослідницькі інтереси з об'єкта на суб'єкт пізнання і ґрунтується на положенні про те, що аналізується «людина в мові і мова в людині».

Витоки антропоцентричної парадигми сягають ідей Вільгельма фон Гумбольдта та Еміля Бенвеніста. Саме В. фон Гумбольдт вперше зазначив, що людина стає людиною лише через мову, він розглядає мову як “дух”, притаманний людині через її особливу природу. Мова народу, нації – творення духу народу, його форма і засіб спілкування (Кириченко, Кириченко, Супрун, 2008: 60). А Е. Бенвеніст одну з частин «Загальної лінгвістики» так і назвав: «Людина в мові», де розвиває думку про те, що у світі існує тільки людина з мовою, людина, яка розмовляє з іншою людиною, і мова, таким чином, належить самому визначенню людини (Бацевич, 2008: 42).

Таким чином, новий підхід враховує роль людського фактора в мові, замість опори на форму з'являється опора на зміст, не на механізм, що лежить в основі мови, а на його застосування. Антропоцентризм усвідомлюється головним принципом мовознавства межі ХХ-ХХІ ст., а мовна особистість стає центром сучасних лінгвістичних досліджень.

З антропоцентризмом тісно пов'язані інші лінгвістичні принципи, що визначають розвиток сучасного мовознавства: експланаторність (прагнення дослідника не обмежуватися лише описом, а пояснювати мовні явища), експансіонізм (розширення меж дослідження, перегляд традиційних проблем з нових позицій, створення нових напрямків та методик вивчення мови), функціоналізм (вивчення всього різноманіття функцій мови). Це розширює межі лінгвістики та призводить до виникнення нових міждисциплінарних наук,

таких як лінгвокультурологія, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика, етнолінгвістика, прагмалінгвістика.

Як відзначає Ф. С. Бацевич, «у структурі сучасної функціонально-комунікативної, антропо- і когнітивно зорієнтованої науки про мову лінгвістична прагматика (лінгвопрагматика, прагмалінгвістика) посідає особливе місце, будучи одним із найдинамічніших напрямів її розвитку», адже в її межах розглядається «широке коло проблем, пов'язаних, фактично, з усіма модусами існування мови» (Бацевич, 2010: 6).

Це обумовлено важливою специфікою прагмалінгвістики – її тісними зв'язками з низкою гуманітарних сфер знання, передусім з комунікативною лінгвістикою, семантикою й синтаксисом природної мови, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, етнолінгвістикою, лінгвосеміотикою та ін., що, на думку Ф. С. Бацевича, призводить до неоднорідності її термінополя, яке перетинається із термінополями різних наук. А звідси – «складність визначення проблемного поля та найважливішої дослідницької одиниці» (Бацевич, 2010: 30). Тому з кожним роком зростає кількість наукових праць, присвячених проблемам прагматики мови, мовлення і спілкування, усе частіше з'являються підручники і хрестоматії, спеціальні словники термінів лінгвістичної прагматики.

Сьогодні прагмалінгвістика розуміється досить широко: як закріплене в мовній одиниці (лексемі, графемі, синтаксичній конструкції) ставлення мовця: 1) до дійсності, 2) до змісту повідомлення, 3) до адресата.

За наявності різноманіття думок про об'єкт та предмет дослідження мови у рамках прагмалінгвістики можна виділити деякі загальні уявлення.

1. Ключовим поняттям для опису мовної комунікації у прагмалінгвістиці є поняття діяльності.
2. Мова є засобом динамічної взаємодії комунікантів.
3. Функціонування мови нерозривно пов'язане із ситуативним та соціо-психологічним контекстом її вживання.

Людина використовує мову як найважливіший засіб спілкування, переслідуючи різні цілі: повідомити новину, спонукати адресата до якоїсь

певної дії, запитати про щось, висловити свої почуття, оцінити вчинки інших. Мова виявляється тим інструментом, яким людина регулює взаємини з іншими, впливаючи на них тією чи іншою мірою. Можна сказати, що, використовуючи мову, людина впливає і на світ загалом, змінює соціальну реальність: виносить комусь вирок, веде переговори, встановлює і скасовує закони тощо. Таким чином, основним завданням прагмалінгвістики є вивчення мови у діяльнісному аспекті, її прагматичної функції, тобто мова вивчається як засіб впливу на поведінку та свідомість людей у процесі спілкування.

Як вже зазначалося, прагмалінгвістика є інтегральним науковим напрямом, що синтезує досягнення різних галузей знання та вирішує спільні проблеми. Так, наприклад, перед прагмалінгвістикою, як і психолінгвістикою, постають проблеми вивчення тексту як продукту процесу породження мовлення; дослідження залежності мовних виразів від свідомості та психологічного стану суб'єкта. А разом із соціолінгвістикою лінгвістична прагматика вирішує питання щодо взаємодії мовних одиниць, їхньої залежності від соціальних факторів (статусу учасників комунікації, їх рольових відносин тощо).

В узагальненому вигляді проблематику прагмалінгвістики можна сформулювати наступним чином:

- мовленнєва діяльність та її ефективне наповнення;
- умови успішності, доречності, прийнятності та ефективності висловлювань;
- залежність структури мовленнєвого акту від його комунікативної спрямованості (ствердження, питання, наказ, прохання тощо) та від комунікативної ситуації;
- мовна організація спілкування;
- інтерпретація висловлювань у різних контекстах;
- функціональна класифікація конструкцій на основі семантико-прагматичного опису мовленнєвих актів, їх видів та способів вираження.

Таким чином, прагмалінгвістика є інтегральною наукою міждисциплінарного характеру, яка розвивається відповідно до

основоположних принципів сучасного мовознавства (експланаторність, експансіонізм, функціоналізм), розробляє в руслі антропоцентричної парадигми загальну проблематику з іншими науковими напрямками (семіотикою, соціо-, етно-, психолінгвістикою та ін.) і, як слушно зауважує Ф.С.Бацевич, «має значний евристичний потенціал; вона стає синтезатором великої кількості проблем сучасної багатопредметної науки про мову», а уточнення методологічних засад лінгвістичної прагматики – «один із найважливіших пріоритетів сучасної лінгвістичної епістемології» » (Бацевич, 2010: 34-35).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики. Львів: ПАІС, 2010. 336 с.
2. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник. Київ: ВЦ “Академія”, 2008. 240 с. (Альма-матер).
3. Кириченко Г.С., Кириченко С.В., Супрун А.П. Нариси загального мовознавства: навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.: у 2 ч. Київ: Видавничий Дім “Ін-Юре”, 2008. Ч II: Основні етапи науки про мову. 2008. 224 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
5. Кун Т. Структура наукових революцій / Переклад О. Васильєва. Київ: Port-Royal, 2001. 228 с.

Віта Стернічук
(Луцьк, Україна)

WICHTIGE ASPEKTE IN DER ENTWICKLUNG DER LINGUISTISCHEN POETIK

Die linguistische Poetik war einer der produktivsten Versuche, alte philologische Konzepte durch eine interdisziplinäre Annäherung von Literaturwissenschaft und Linguistik zu überwinden. Literarische Texte wurden mit linguistischen Kategorien analysiert. Eine wichtige Rolle spielte überdies die

kybernetische Informationstheorie, die auch auf stilistische und ästhetische Phänomene angewandt wurde.

In der Mitte des 20. Jahrhunderts spielten eine wichtige Rolle formalisierte Notierungen, die vor allem aus der Logik und der Semantik übernommen wurden. In diesem Sinne wollte die linguistische Poetik die Literaturwissenschaft als Teilbereich einer linguistischen Textwissenschaft verstehen. Programmatisch formulierte Roman Jakobson 1960: «Denn wir alle begreifen jetzt, dass ein Linguist, der sich gegenüber der poetischen Funktion der Sprache verschließt, und ein Literaturwissenschaftler, der sich über linguistische Fragen und Methoden hinwegsetzt, gleicherweise krasse Anachronismen sind»(Jakobson,1979:119).

Für Jakobson steht die Frage nach der Differenzqualität eines literarischen Kunstwerks im Vordergrund. Voraussetzung für dieses Erkenntnisinteresse ist eine weite Auffassung des Gegenstandes der Linguistik: keinesfalls dürfe sich die Linguistik auf den Satz als größte Analyseeinheit beschränken. Jakobson ordnet den literarischen Text in ein Kommunikationsmodell ein, bei dem der Text als Botschaft zwischen Sender und Empfänger verschiedene Funktionen ausüben kann. Dabei unterscheidet er sechs verschiedene Spielarten: Die referentielle, die emotive, die konative, die phatische, die metasprachliche und die poetische Funktion: «Die poetische Funktion projiziert das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination“ » (Jakobson, 1979: 94).

Im literarischen Sprachgebrauch werden nun Syntagmen gebildet, in denen die einzelnen Elemente äquivalent sind. Dabei gibt es unterschiedliche Aspekte: Die Wörter können die gleiche Silbenzahl, eine ähnliche Lautstruktur (Alliteration, Assonanz, Reim) oder dieselbe Metaphorik aufweisen. Als Beispiel für ein äquivalentes Kombinationsprinzip führt Jakobson etwa Cäsars Diktum «Veni, vidi, vici» an, dessen einzelne Elemente bei minimaler Varianz über eine maximale lautliche Ähnlichkeit verfügen (Jakobson, 1979).

Linguistische Poetik verzichtet in ihren Textanalysen auf die Untersuchung ideologischer Aspekte. Das Kunstwerk ist für sie in erster Linie eine sprachliche Struktur, deren spezifisches Funktionieren beschrieben werden muss. Ideelle

Aussagen treten erst dann in die Betrachtung ein, wenn sie eine beschreibbare linguistische Organisation aufweisen oder mit der sprachlichen Verfasstheit des Textes korrespondieren (Barsch, Achim, 1979).

Die linguistische Poetik spielt in der aktuellen Literaturtheorie eine untergeordnete Rolle. Das Erkenntnisinteresse der Linguistik hat sich im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert stark ausdifferenziert und beschäftigt sich kaum mehr mit der Deutung literarischer Texte. Zu konstatieren ist einerseits eine intensive Entwicklung von Grammatiktheorien und andererseits eine verstärkte Auseinandersetzung mit soziologischen und interkulturellen Fragestellungen.

LITERATUR:

1. Barsch, Achim. Die logische Struktur linguistischer Poetiken. *Vergleichende Untersuchungen auf dem Grenzgebiet zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft*, Berlin 1981. S. 192
2. Jakobson, Roman. Linguistik und Poetik in: ders., *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*, Frankfurt a. M. 1979. S. 83–121
3. Jakobson, Roman, *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie*, Frankfurt a. M. 1979. S. 245

*Ганна Юрійчук,
Наталія Вовчук
(Рівне, Україна)*

СПРИЙНЯТТЯ ТА РОЗПОДІЛ ЧАСУ В РІЗНИХ

ЛІНГВОКУЛЬТУРАХ

Сучасний світ, з його міжнародними зв'язками та культурним розмаїттям, створює унікальні умови для вивчення та розуміння різних аспектів міжкультурної взаємодії. І один з найважливіших аспектів, що визначає специфіку культур та суспільств, – це сприйняття часу. Кожна культура формує свої власні стереотипи щодо часу, визначаючи його розподіл, використання та важливість у повсякденному житті.

Проаналізувавши ряд наукових розвідок, звернемо увагу на сприйняття та розподіл часу в різних культурах та з'ясуємо, як це впливає на їхні соціокультурні аспекти та спосіб життя.

Розглянемо сприйняття часу в українській культурі.

Україна відноситься до поліактивної культури: українці – це рухливий, товариський народ, який звик робити багато справ відразу. Українці планують послідовність справ не за розкладом, а за ступенем відносної привабливості, значущості того чи іншого заходу в даний момент. Також нашій культурі характерно робити одночасно декілька справ, працювати в будь-який час. Українці іноді можуть бути не пунктуальні та дають змогу проектам накладатися один на одного (Ставлення до часу).

Аналізуючи модель розподілу часу в українській культурі, зазначимо, що українським менеджерам необхідно використовувати більш гнучку систему управління часом, використовувати планування за контекстами і «ловити» зручний час для виконання справ. Така система буде адаптована до культури українців і, на відміну від західної моделі, буде підвищувати ефективне використання часу (Ставлення до часу).

В англomовній культурі час сприймається лінійно, як обмежений ресурс. Американцям та британцям характерне планування життя, складання розкладу, організація діяльності у певній послідовності. Вони люблять чітко визначений денний порядок, можуть займатися тільки однією справою в певний момент, підпорядковуються графікам та розкладу, і, що не менш важливо, завжди є пунктуальними. Американці так само, як і більшість європейців, шанують час і заздалегідь (за рік, а то і більше) укладають розклади конференцій, інших заходів і, як правило, усе лишають без суттєвих змін (Ставлення до часу).

Про це свідчать, наприклад, такі концептуальні метафори:

- *Time is money* («Час – це гроші») – *Do not waste your time* («Не витрачайте свій час»), *I have invested a lot of time in them* («Я витратив багато

часу на них»), *Budget your time* («Витратьте свій час»), *It cost me five hours* («Це коштувало мені п'яти годин»).

- *Time is a resource* («Час – це ресурс») – *Run out of time* («Час вийшов»), *Use up time* («Використовуйте свій час»);

- *Time is a valuable commodity* («Час – це цінність») – *Thank you for your time* («Спасибі за витрачений час») (Специфіка сприйняття).

Робота асоціюється з витраченим на неї часом. Відповідно, оплачується час, а не результат.

Розподіл часу в українській та англійській культурах може простежуватися через певні культурні відмінності: наприклад, українці приділяють значний час родині та соціальним подіям. Вечеря в колі родини або зустрічі з друзями можуть тривати довше та бути важливою частиною життя. Компанії теж можуть бути більш гнучкими по відношенню до графіків роботи, особливо у сферах, де це дозволяється. Особистий час для відпочинку та розваг є важливим аспектом українського розподілу часу. В той час як в англійській культурі важлива точність у дотриманні графіків роботи, особливо в корпоративному середовищі. Зустрічі частіше можуть бути організовані таким чином, щоб вони тривали менше часу, особливо за обідом або по закінченню робочого дня. Також англійській культурі важливо підтримувати продуктивність та ефективність у робочих справах. Розподіл часу переважно залежить від самої особистості. Крім того, з міжкультурною взаємодією може відбуватися змішування різних підходів до розподілу часу в обох культурах.

Цікавим, на нашу думку, є відео про різницю розподілу часу у Сполучених Штатах та Латиноамериканській культурі. Так, у Сполучених Штатах час вважається дорогоцінним товаром, який потрібно використовувати ефективно, а пунктуальність високо цінується. Зустрічі заплановані з конкретним часом початку та закінчення, і очікується, що учасники прийдуть вчасно і залишаться на запланований час. На відміну від США, латиноамериканська культура має більш гнучке ставлення до часу. Зустрічі можуть починатися із запізненням, а учасники приходять у різний час; робочий

час може також включати довші перерви для спілкування, що вважається важливим для підтримання стосунків. Ці відмінності можна пояснити культурними цінностями та ставленням до часу, коли американці віддають перевагу ефективності, а латиноамериканці ставлять на перше місце результативність. Латиноамериканці надають перевагу соціальній гармонії та гнучкості. Контрастні підходи до часу та пунктуальності між Сполученими Штатами та Латинською Америкою свідчать про культурні відмінності між цими двома регіонами (Відеоматеріали).

Незвичним є сприйняття часу, властиве індіям аймара (тим, які живуть на заході Південної Америки): тут усе уявляється у дзеркально-зворотному вигляді. Минуле вже відоме, його можна відновити в пам'яті і «побачити» те, що буде попереду. Говорячи про події минулого, індієць витягують руку перед собою. Майбутнє невідоме, таємниче, його не можна побачити. Воно уявляється таким, що знаходиться позаду людини, тобто у невидимій зоні (Специфіка сприйняття).

Важливим є розуміння того, як ті чи інші культури розподіляють час. У статті Forbes «У іноземців своє розуміння робочого часу, дедлайнів та критики» говориться про деякі нюанси у співпраці українців з іншими культурами. Хорошим прикладом є робота української міжнародної компанії з іноземними колегами. Команді українців було складно звикнути до того, що у колег із Франції та Нідерландів робота припинялася чітко о 18:00 (за тамтешнім часом), а участь у розв'язанні питань та відповіді на переписку – приблизно за пів години до кінця робочого дня. Аналогічна проблема виникала у взаємодії з італійським та португальським офісами, у яких розуміння «терміновості» задачі істотно відрізнялося від українського. Українська компанія перебувала в постійних форс-мажорах, оскільки звичні дедлайни постійно зривалися чи переносилися (Стародубська, 2021).

Французька культура, включаючи її сприйняття часу, визначається унікальним підходом до життя та роботи. Однією з ключових рис є баланс між працею та відпочинком. Французи цінують якість часу, приділяючи увагу не

лише робочим обов'язкам, а й особистому життю (Порівняльна характеристика).

У французькій культурі поняття “pause” (перерва) є не менш важливим, ніж “travail” (робота). Довгий обід, який може тривати до двох годин, вважається часом для відпочинку. Це відображає важливість задоволення життям і є відмінним способом зняти стрес під час робочого дня. Активний темперамент впливає на різні аспекти життя французів, включаючи їхнє ставлення до роботи, політики, військової справи та науки. Зовнішній блиск, деяка розгубленість, легковажність та вибір приємного замість корисного — ось характеристики дій та вчинків французів.

Французи вирішують проблеми, керуючись логікою та розумом, і виявляють неприязне ставлення до того, що не узгоджується з їхніми переконаннями чи культурними стандартами. Однак вони можуть змінити своє рішення, отримавши конкретні та переконливі аргументи. Французи славляться неспішністю у прийнятті рішень та відсутністю піддатливості агресивним методам переконання чи тиску. Привітання з колегами зазвичай супроводжується поцілунком у щоку. Також французи отримують велике задоволення, коли хвалять щось французьке, незалежно від того чи це кухня або напої, музика або література (Венцковська, 2024).

Загалом, французьке сприйняття часу визначається гнучкістю, балансом та підтримкою якості життя в усіх сферах. Це робить французьку культуру унікальною та привабливою для тих, хто цінує гармонію між працею та насолодою в житті.

Із культурами Середземномор'я ключ до стимулювання ефективної роботи – це розвиток особистих стосунків. Важливість завдання буде більш очевидною тамтешнім колегам, якщо налагоджена регулярна особиста взаємодія, а не лише email (Стародубська, 2021).

В деяких культурах великий акцент робиться на працездатності та точності у виконанні завдань (англійці, американці), тоді як інші можуть визначати важливість релаксації та особистого відпочинку (французи).

Щоб зробити ефективними стосунки між різними культурами, потрібно відповідно планувати врегулювання спільних питань, в рамках робочого дня відводити потрібний робочий час на обговорення та зустрічі.

Отже, можна зробити висновок, що розподіл часу в різних культурах є важливим аспектом, який визначає стиль життя і підходи до роботи та відпочинку. Українська, французька, англійська та інші культури виявляють різноманітність у сприйнятті та використанні часу через культурні, соціальні та історичні впливи. Кожна з них має свої унікальні риси, важливість родинних зв'язків чи строгість робочого графіку, що визначає підходи до розвитку і збереження спільних цінностей.

Розуміння та повага до культурних особливостей у розподілі часу є ключем до успішної міжкультурної взаємодії та сприяє побудові ефективних міжнародних відносин. З плином часу та зростанням глобалізації можна спостерігати взаємний вплив культур та їхню адаптацію до нових реалій. Важливо враховувати цю динаміку при вивченні та розумінні розподілу часу в різних культурах для покращення міжнародних відносин та співпраці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ставлення до часу в різних культурах. URL: http://time-management-24.blogspot.com/2015/05/blog-post_23.html (дата звернення: 28.11.2023).
2. Специфіка сприйняття простору і часу в різних культурних групах. Stud.com.ua. URL: https://stud.com.ua/147334/literatura/spetsifika_spriynyatty_a_prostoru_chasu_riznih_kulturnih_grupah (дата звернення: 27.11.2023).
3. Відеоматеріали: Chronemics in the US vs Latin America. URL: https://youtu.be/Nu7DT_LVZI8?si=qxtj2ItTE53fNtpI (дата звернення: 04.02.2024)
4. Стародубська М. (2021). У іноземців своє розуміння робочого часу, дедлайнів та критики. *Forbes*. URL: <https://forbes.ua/leadership/u-inostrantsev-svoe-ponimanie-dedlaynov-i-rabochego-vremeni-kak-ikh-srobotat-v-komande-s-ukraintsami-07072021-1999> (дата звернення: 27.11.2023).

5. Венцковська Ю. (2024). Що потрібно знати про культурні відмінності, аби ефективно працювати в міжнародній команді. Speka. URL: <https://speka.media/shho-potribno-znati-pro-kulturni-vidminnosti-abi-efektivno-pracyuvati-v-miznarodnii-komandi-9dne31> (дата звернення: 04.02.2024).

6. Порівняльна характеристика психології деяких народів далекого закордону. Французи. Stud. URL: <https://stud.com.ua/61907/psihologiya/frantsuzi> (дата звернення: 04.02.2024).

CEKЦIЯ 3. AKTYAЛЬНI ПPOБЛЕМИ MEТОДИКИ BИКЛAДАННЯ IHOЗEMНИX MOB

Марія Бабіч

(с.Нова Українка, Україна)

«PANKOBI ЗУСТPИЧI» HA УPOKAX AНГЛIЙСЬKOЇ MOBI

B ПOЧATKOBИЙ ШKOЛI (З ДOCBИДУ POБOTИ)

Ha cyчacнoмy eтaпi рефopмyвaння ocвiти актуальним є poзвoтoк eмoцiйнoгo iнтeлeкту в учнiв Нoвoї yкpaїнськoї шкoли (HУШ) для фopмyвaння пoзитивнoї мoтивaцiї до вивчeння iнoзeмнoї мoви зaсoбaми iгpoвих i пpoєктних тeхнoлoгiй, paнкoвих зустрiчeй та нeстaндapтних ypoкiв з мeтoю poзкpиття дитини як oсoбистoстi, щoб вoнa мoглa пpaктичнo зaстocoвyвaти кoмпeтeнтнoстi в рiзних життєвих ситyaцiях.

Одним iз вaжливих aспeктiв є викopистaння paнкoвих зустрiчeй нa ypoкax aнглiйськoї мoви y пoчaткoвiй шкoлi, oскiльки пoзитивнe нaлaштyвaння нa пoчaткy ypoкy є зaпopyкoю йoгo yспiшнoстi. Учнi збиpaютьcя y кoлo, вiтaютьcя, oбмiнюютьcя iнфopмaцiєю, cпiвпpaцюють y гpyпi. Пiд чac цих зустрiчeй дiти вчaтьcя кoмyнiкyвaти мiж coбoю, слyxати iнших, пoпoвнюють cвiй слoвникoвий зaпac, yдoскoнaлюють пpaктичнi нaвички вислoвлювaти cвoю дyмкy.

Paнкoвa зустрiч cклaдaєтьcя з чoтиpьoх oснoвних кoмпoнeнтiв:

1. Biтaння.
2. Oбмiн iнфopмaцiєю.
3. Гpyпoвe зaняття.
4. Щoдeннi нoвини.

BITANNIA

Paнкoвa зустрiч пoчинaєтьcя iз фopмyвaння кoлa, якe мoжнa cкoмбiнyвaти рiзними cпoсoбaми: зa aлфaвiтoм, пoрaми poкy, днями нaрoджeння, кoльoрaми. Ha ypoкax викopистoвyю рiзнi фopми та стилi вiтaння. Oсь дeкiлькa пpиклaдiв: Game “Name and ask” (*My name is Mary. Her/ His name is... What is your name?*). Учнi cпoчaткy нaзивaють cвoє iм'я, дaлi cyсiдa (cyсiдiв)

зліва, а сусіду справа ставлять запитання, використовуючи долоньку, або м'яч, або клубок з ниток, або зображення Смайлика Сема, що сприятиме розвитку пам'яті та уваги; різноманітні пісенні руханки, наприклад *“Hello. How are you?”*; вітання на інших мовах, пантоміми, наприклад *“How do you feel?”*, під час якої учні показують свої емоції, а інші відгадують, вживаючи конструкцію *“You feel...”*.

ОБМІН ІНФОРМАЦІЇ

Найоптимальнішим способом обміну інформації на уроках англійської мови є використання різного роду ігор, які сприятимуть закріпленню та поповненню словникового запасу, розвиватимуть навички комунікації між учасниками, дають можливість розслабитися, відпочити і водночас отримати корисну інформацію. Наприклад, написати найбільшу кількість слів за темами (в залежності від кількості команд), на певну літеру, знайти зайве і т.п.

ГРУПОВЕ ЗАНЯТТЯ

Ще одним із важливих елементів ранкової зустрічі є групове заняття, де учні вчаться співпрацювати, аналізувати, критично мислити, вибирати основне, щоб досягти певного результату разом. Для цього найкраще підходять творчі командні завдання, проекти, швидкі та короткі завдання (можна взяти тему, яка вивчається в даний момент). Наприклад, учні діляться на чотири групи, далі обираються капітани, яким роздаються конверти із завданням: скласти пазли, щоб відгадати пору року та скласти про неї розповідь, додавши щось своє. Це творче завдання дасть змогу оцінити і виявити сильні та слабкі сторони кожного з учасників.

ЩОДЕННІ НОВИНИ

Головною метою щоденних новин є надання інформації в усній формі, паралельно записуючи письмо на спеціальній дошці за таким опитувальником: *“What season is it today? What’s the weather like today? What month is it today? What day is it today? What number is it today?”* Це дає змогу учням розвивати свої навички усного мовлення, письма та читання, а також закріпити вивчені

лексичні та граматичні одиниці. Цей етап допомагає плавно перейти від ранкової зустрічі до основної теми уроку.

Вчитель може сам вибирати послідовності проведення кожного з етапів ранкової зустрічі. Це дає змогу спроектувати заняття так, що будуть враховані індивідуальні особливості учнів, а саме заняття буде спрямоване на створення позитивної атмосфери та продуктивної співпраці протягом уроку.

*Svitozara Bihunova
Oksana Zalevska
(Rivne, Ukraine)*

FOREIGN LANGUAGE PRACTICE THROUGH TEXT INTERPRETATION

There is no doubt that in reading both the reader and the author are interdependent. First of all, the author must structure his message in such a way that the reader can go all the way back from the extended external speech to the inner meaning of the message (Mykhalchuk & Koval, 2021). Even though the author is physically absent, his words must be analysed and interpreted, because reading is not just decoding. In turn, the reader must interpret the author's words in such a way as to understand not only the surface meaning, but also what is implicit in the text, in other words, what the author meant creating this text. The reader's tone of voice contains much less information, since he or she cannot reproduce the author's tone of voice. Thus, there is a possibility of partial loss of information. To prevent this, the reader must step into the author's shoes, and the situation of reading must turn into a situation of "real live" communication (Івашкевич & Ногачевська, 2020). Thus, reading requires internal interpretation, and an active reader enters into a kind of silent dialogue with the author. In order to understand more accurately what he / she has read, the reader must learn to see connections between ideas, determine the author's purpose and style, draw correct conclusions, distinguish between facts and opinions, find assumptions, etc.

Thus, text comprehension consists of acquiring factual information and then comprehending it. There are two levels of text comprehension: the level of meaning and the level of content/sense. The first is associated with establishing the meanings of the perceived linguistic units and their direct connections, the second deals with understanding the content of the text as an integral linguistic unit (Milan, 1994). Psychologists and psycholinguists distinguish between such categories as “meaning” and “content”. “Meaning” is a set of all psychological factors that arise in our minds due to the word. “Content” is only one of the components of meaning. A word acquires its meaning in a phrase, but the phrase itself acquires meaning only in the context of a paragraph, a paragraph in the context of a book, a book in the context of the author’s entire work (Михальчук & Набочук, 2021). At the level of meaning, the recipient understands the thought when, with the help of established connections and relations between objects, facts, and phenomena, he/she reveals the meaning laid down by the author in a sentence, paragraph, or subtext. As a result of semantic understanding, the reader’s mind manages to reconstruct the author’s opinion. This is possible only because the reader has the same mechanisms of semantic synthesis that the author uses to realise his/her intention in the text.

In turn, the text is expanded through the rhematisation of sentences, i.e. by attaching components that carry new information to an already implemented part of the text: the rheme follows the theme. But for some readers, something that acts as a rheme in the text is already a known fact. In this case, the text does not carry information and, therefore, is not informative for the reader. Such a discrepancy between the known and the unknown for different readers is explained by their thesauri, i.e., their different ideas about the world, a certain set of knowledge. For adequate understanding a message, a reader must have a relevant thesaurus in his or her memory, which is activated during the reading process. This is not only the knowledge of the subject matter, but also the knowledge of the genre of the text, era, culture, and life. If the reader’s general outlook is broader and his / her individual experience is richer, he / she will read and understand the text better and faster. It is essential that both the reader and the author should have common understanding of

the world. After all, problems in reading arise when there is a mismatch between the assumptions of the author and the reader. This phenomenon is constantly observed because no two people have the same thesaurus. Thus, the author always leaves something unproven, which is incomprehensible to the reader (Nunan, 1999).

Among the skills related to understanding the content of the text, the ability to summarise and synthesise the facts obtained by formal (linguistic) features and on the basis of the logic of presentation is important. Also, a special role is played by the ability to predict at the level of meaning – to predict the continuation and end of the text (Lagrou, Hartsuiker & Duyck, 2013).

Processing the received information requires the reader to be able to make a judgement based on this information (draw a conclusion, make a generalisation), determine the idea or the intention of the text, which may not be verbally formulated in it, evaluate the facts/content as a whole, relate them to their experience/knowledge and interpret the readings, including understanding the subtext.

LITERATURE:

Івашкевич, Е. & Ногачевська, І. (2020). Психологічні традиції щодо проблеми розуміння художніх текстів. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. Вип. 14*. Рівне: РДГУ. С. 187–194.

Михальчук, Н.О. & Набочук, О.Ю. (2021). Психологія літературної творчості старшокласників. Філософія освітнього простору: психологічний вимір. *Колективна монографія. За редакцією Р.В.Павелківа, Н.В.Корчакової*. Київ: Видавництво «Центр учбової літератури». С. 216–341.

Lagrou, E., Hartsuiker, R.J. & Duyck, W. (2013). The influence of sentence context and accented speech on lexical access in second-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 508–517.

Milan D.K. (1994). *Developing Reading Skills*. City College of San Francisco. McGraw-Hill.

Mykhalchuk, N. & Koval, I. (2021). Psychological ways of understanding textual reality of the novel. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 54, 93–115. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-54.93-115>.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

*Ірина Войтенко
(Луцьк, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Ознакою нашого часу є широке використання Інтернету та постійна присутність нових медіа у приватній та професійній сферах. Ми використовуємо інформаційні технології природно, майже автоматично, у повсякденних життєвих ситуаціях. Здатність ефективно використовувати нові технології також є одним з факторів, що відрізняє попередніх представників покоління Y від покоління X. Наразі для позначення нового типу інтернет-користувачів використовується також термін «покоління C» (від англ. *connect, communicate, change* – підключатись, спілкуватись, змінюватись). Його представники – це люди, які постійно підключені до мережі, використовують різні види комунікаторів (блоги, дискусійні форуми, портали) для взаємодії з іншими користувачами.

Сучасні вчителі іноземних мов мають численні можливості доступу до веб-контенту та веб-інструментів для створення інтерактивних завдань, які розвивають усі мовні навички та формують знання про мовні підсистеми.

Вивчення польської мови стало особливо актуальним для українців після початку війни з Росією. Біженці в Польщі активізувалися, щоб швидше продовжити навчання та соціалізуватися. Учні та студенти в Україні також активно навчаються завдяки зміцненню зв'язків та співпраці між країнами.

Яскравим прикладом он-лайн вивчення польської мови є Language Supp Ukraine – проєкт, який масово забезпечує безкоштовне онлайн-вивчення польської мови для дітей біженців з України. Місія проєкту – надавати ефективну та масштабовану допомогу. Фірма доводить, що соціальна діяльність може бути реалізована з тим же рівнем професіоналізму, який ми знаємо зі

світу бізнесу. Фонд Nativated, який реалізує проєкт – є організацією, що займається впровадженням освітніх технологій у соціальні ініціативи. Проєкт стартував 1 липня 2022 року. Понад 4000 дітей вже отримали лінгвістичну підтримку. Платформа для навчання польської мови Language Supr надає можливість дистанційно вивчати польську мову через групові заняття з викладачами за попередньо приготованими матеріалами. Платформа повністю функціональна на комп'ютерах та мобільних пристроях і була повністю розроблена командою Фонду Nativated. Language Supr дозволяє, серед іншого, організовувати безкоштовні групові заняття з польської мови, а також:

- реєстрацію учнів, а також батьків для дітей віком до 13 років
- пройти рівневий тест для визначення свого рівня
- обрати курс для певної вікової групи та рівня (наприклад, A1)
- з'єднатися з викладачем та іншими студентами для проведення уроків,
- переглядати історію всіх уроків та отримувати доступ до навчальних матеріалів.

Студенти поділені на групи за віком та збираються в групи на заняття з викладачем тричі на тиждень по 90 хвилин. Кожне заняття складається з двох уроків, під час яких реалізується програма відповідно до обраного студентом курсу (A1, A2, B1). Студенти підбираються до курсу на основі контрольного тесту, а їхній прогрес перевіряється в середині курсу та в кінці.

Для перевірки опанування матеріалу на платформі передбачені завдання на кшталт веб-квесту або завдання, орієнтовані на діяльність, використовуючи різноманітні мовні матеріали, доступні в Інтернеті. Перелік методів та інструментів, що використовуються для створення інтерактивних мовних вправ, значно розширився.

З точки зору змісту, курс Language Supr відповідає більшості необхідних критеріїв – поданий лексичний матеріал, разом з вичерпною граматичною лекцією, відповідає програмі рівня (A1, A2, B1, B2). Вже сама структура змісту вказує на те, що будуть охоплені всі навички та підсистеми мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Cwanek-Florek E. Komputerowe multimedialne interaktywne programy w rozwijaniu autonomii ucznia w nauczaniu języka niemieckiego – kryteria doboru, w: *Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – mity a rzeczywistość*, red. M. Pawlak, Poznań–Kalisz, 2004. s. 258-264.
2. Bucko D., Prizel-Kania A. Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego). URL: https://www.researchgate.net/publication/331204470_Edukacja_polonistyczna_online__stan_obecny_oraz_wyzwania_na_przyszlosc_na_podstawie_analazy_wybranych_zasobow_do_nauczania_jezyka_polskiego_jako_obcego (доступ 29 січня 2024).
3. Levy M., Stockwell G. *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning*. Mahwah, NJ: Routledge. 2006.

*Olena Halytska
(Lutsk, Ukraine)*

WIE SCHAFFT MAN EIN INKLUSIVES BILDUNGSUMFELD?

Im Dezember 2023 hatte ich die Ehre, an dem Programm «Wie schafft man ein inklusives Bildungsumfeld?» im Rahmen des gemeinsamen Projekts «Lernbrücke Chemnitz-Lwiw 2.0» (Technische Universität Chemnitz und Ivan Franko Nationaluniversität Lwiw) teilzunehmen und es erfolgreich abzuschließen. Die Fortbildung fand vom 16. bis 21. Dezember 2023 statt und dauerte 30 Unterrichtsstunden. Der Zweck dieser Zusammenfassungen besteht darin, die wichtigsten Konzepte und Ideen, die während des Programms diskutiert und reflektiert wurden, klar und prägnant hervorzuheben.

Die Schaffung eines inklusiven Bildungsumfelds erfordert einen ganzheitlichen Ansatz, der darauf abzielt, die Vielfalt der Studierenden anzuerkennen, ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen und sicherzustellen, dass alle die gleichen Chancen auf Bildung und soziale Teilhabe haben. Alle Teilnehmenden des Bildungsprozesses, unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit, Religion, Geschlecht, sozialen Hintergrund, körperlichen Fähigkeiten oder anderen

Merkmale, werden als wertvolle Mitglieder der akademischen Gemeinschaft anerkannt. Universitätsgebäude, Klassenzimmer (bauliche Anpassungen, spezielle Ausrüstung) und barrierefreie Materialien sind für alle zugänglich, einschließlich solcher mit besonderen Bedürfnissen. Ich sollte individuelle Förderung, Unterstützung und Ressourcen für Studierende mit besonderen Bedürfnissen bieten.

Ein partnerschaftlicher Ansatz stärkt die akademische Gemeinschaft und trägt dazu bei, die Bedürfnisse der Studierenden besser zu verstehen. Eine offene Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern, Studierenden und anderen Beteiligten ist sehr hilfreich.

Die Schaffung eines inklusiven Bildungsumfelds erfordert kontinuierliche Anstrengungen und Engagement aller Beteiligten.

LITERATUR:

1. Bender C., Drolshagen B. Inklusion inklusiv lehren. *Zeitschrift für Inklusion*. 2018. 1. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/460> (20.12.2023).

2. Leonhardt N. Inklusive Bildung trotz Lehrer*innenmangel – Erfahrungen aus der Seiteneinstiegsqualifizierung im Hinblick auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. 2020. 2(3). 16 S. doi: 10.21248/QfI.38.

Ernest Ivashkevych
(Rivne, Ukraine)

COMPARATIVE RESULTS OF THE RESEARCH OF STUDENTS' ATTITUDE TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AS A WAY OF MASTERING INTERCULTURAL COMPETENCE BY THEM

The problem of mastering intercultural competence is known to involve the acquisition of the necessary minimum of socio-cultural knowledge, as well as the skills and abilities of the system to coordinate peoples' behaviour in accordance with these knowledge and skills. Since the foundation of a new European curriculum should be laid at high educational institutions, we will consider the content of the socio-cultural aspect of teaching English and developing intercultural competence of future translators.

Let us turn to special scientific researches. Their data, as well as the results of our own experimental activities, suggest that the extra-linguistics is the content basis for the formation of foreign-language intercultural competence of students, and intercultural competence should be a certain minimum of background knowledge (Caramazza, Laudanna & Romani, 1988). *Background knowledge* is understood by us as knowledge, that is characteristic of the inhabitants of a particular country. It is mostly unknown to foreigners, who usually complicate the process of real, natural communication, since mutual understanding is impossible without the principle of identity in the awareness of partners of communication with the reality, which surrounds them (Ivashkevych Ed. & Koval, 2020).

For example, each British person, including a child of junior school age, knows what the abbreviation *UK* means, what the British flag looks like (they call this flag *Union Jack*), what the national dress of the Scots, the *Wallis* is, as well as the official symbol of each part of the United Kingdom (*the symbol of England is a red rose. The symbol of Scotland is a thistle. The symbol of Wales is a daffodil. The symbol of Northern Ireland is a shamrock and a red hand*). The British know how to use this kind of transport like double decker, what cross buns are and when they consume them. Little Britons are captivated by a ball game in a closed room – it's a squash. They are aware of the rules of this game (Brédart, 1991).

In the UK there are some traditions in *baby food*. For breakfast British eat: *cornflakes with milk, rice crisps with semi-skimmed milk, muesli, toast with marmalade, fresh orange juice, a cup of tea or a glass of milk*. The second breakfast (*lunch*) usually consists of: *lunch crisps, cheeseburger, ham salad, biscuits, orange squash or tea or fruit cocktail with cream*. It is quite common to eat the food that children bring from home at school – *packed lunch*. It may be: *cheese spread sandwiches, a packet of bacon crisps, fruit, juice in a flask, an apple or a banana*.

Characteristic for the modern UK is the tradition of sending postcards to relatives, friends and acquaintances. An opportunity to send postcards (*to send cards*) for British pupils there may be such events, as: *birthdays, Christmas, Easter, Valentine's Day, Mother's Day, to say "Thank you" to someone, etc*. It is strange that

in modern Britain thrives so-called “*card industry*” – a postcard manufacturing industry.

By the way, the young Britons are raised courtesy as a norm of behaviour, restraint the assessment and general speech behaviour (“*understatement*” in terms of the British). The expression of this it is the widespread use of euphemisms of the type “*This is not the best job*”, when it is used in a tactful form, for example, they want to tell the person that he/she does not make the necessary efforts in doing the tasks (Bates, Maechler, Bolker & Walker, 2014). These are some background knowledge, understood by *young Britons*. They determine their particular *speech behaviour*, which may not be clear to their peers-representatives of another culture because of lack of relevant background knowledge (Booth, MacWhinney & Harasaki, 2000).

For the formation of a certain minimum of regional knowledge of Ukrainian students, it is important the selection of material from various branches of the British (American) culture (children’s literature, folklore, animation, school life, environment, etc.). It must be carried out not only according to the criterion of speech support, but, first of all, taking into account socio-cultural interests of students. A range of such interests, according to the survey of 511 students – future translators, is quite broad. The children of this age are mainly interested in the following questions: 1. What games are played by my English-speaking peers? 2. What cartoons and movies does he/she like? 3. What kind of pets does he/she have? 4. What does he/she do in his/her spare time? 5. What subjects are taught at school? 6. What books are read? 7. What holidays are celebrated?

In this case indicative are the following examples of the text for reading, the activity of which contributes to the formation of background knowledge associated with the facts of the British and American students’ subculture (Mykhalchuk & Onufriieva, 2020). Background knowledge, as it is seen from the examples above, is realized by means of certain linguistic means (Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019). First of all, they are national realities, as well as background vocabulary, which constitute the linguistic component of a socio-cultural aspect of teaching English (Aleksandrov, Memetova & Stankevich, 2020).

By the definition of scientists (Alexandrov, Boricheva, Pulvermüller & Shtyrov, 2011), realities are the names inherent to certain nations and peoples of subjects of material culture, facts of history, state institutes, names of national and folk heroes, mythological beings and others like that. In comparison with other words, the language is a characteristic, the feature of the reality, which is in the close connection of the object. Intercultural competence is the concept, the phenomenon that is determined by the reality, by the people (or the country), on the one hand, and historical time – on the other one (Beauvillain, 1994). Therefore, realities usually have a national, as well as historical coloring.

So, the lexical minimum of students should be saturated with different types of *national realities*:

1) *realities-anthroponomisms*, the overwhelming majority of which are the names of children, adults, their nicknames;

2) *ethnographic realities*, which include: names of toys, animals, children's and sports games, which are taken by younger schoolchildren, clothing and footwear, food and beverages, monetary units, holidays, environmental elements, etc.;

3) *the realities of culture and education*, which include: characters of famous literary tales and texts for children, cartoons and films, names of outstanding cultural figures: writers, actors, musicians;

4) *the realities of school life*;

5) *the realities-toponyms* that make up the names of continents, countries, cities, oceans, seas, rivers, streets and so on (Blagovechtchenski, Gnedykh, Kurmakaeva, Mkrtychian, Kostromina & Shtyrov, 2019).

Here are the examples of some national realities. We have to notice, that students are always interested in the names of their British (American) peers. Therefore, giving examples of realities-anthroponyms, we've to denote the names of children: full and some derivatives from them (in parentheses).

Female names: Alice, Amanda (Amy, Mandy), Ann(e) (Nancy), Charlotte, Elisabeth (Bess, Betty, Liz, Lisa), Eleanor (Ellie), Emily (Emm), Jane (Jenny), Jessica (Jess, Jessy), Lucy, Margaret (Mag, Megan, Peg, Peggy), Mary (Molly, Polly,

Sally), Olivia, Rebecca (Becky), Pamela (Pam), Patricia (Pat), Sophie, Victoria (Vicki).

Masculine names: Alfred (Fred), Andrew (Andy), Benjamin (Ben), Clifford (Cliff), Daniel (Dan), Donald (Don), Henry (Harry), James (Jim), Joseph (Jo), Joshua (Josh), John (Jack), Lewis (Lew), Luke, Mathew (Matt), Michael (Mike), Oliver, Patrick (Pat), Richard (Dick), Robert (Bob), Ronald (Ron), Ryan, Samuel (Sam), Thomas (Ted, Tom), William (Bill).

According to official statistics, the most common names in England and Wales are the following names of children.

Female names: Amy, Charlotte, Cloe, Ellie, Emily, Hannah, Jessica, Lucy, Megan, Olivia, Rebecca, Sophie.

Masculine names: Daniel, Harry, James, Joseph, Joshua, Jack, Lewis, Luke, Mathew, Oliver, Ryan, Samuel, Thomas, William.

Here are the examples of some ethnographic realities.

The names of toys: Barbie, Cindy, Jack-in-the box, Teddy-Bear, set of ABC blocks, top, toy-computer, etc.

Names of games (children's and sports): "Bingo", "I am a Spy", "Hide and seek", "Orange and Lemons", baseball, climbing the monkey bars, cricket, flying a kite, football, golf, playing hopscotch, roller skating, squash, skipping the rope, etc.

So, *the purpose* of our research is to show the context of the definition "intercultural competence"; to explain the connection between the structural components of intercultural competence and necessary skills and abilities of future translators with the purpose to do effective translational activity; to determine psychology of mastering intercultural competence of future translators.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The empirical method is ascertaining research.

To receive the results of students of the experimental and control groups according to the indicator of “communicative and speech activity” we used the author’s test “My attitude to learn a foreign language” (Михальчук & Івашкевич Ер., 2023). Also, to increase the reliability of the results we’ve obtained, we offered students to write the essay “My attitude to learn a foreign language”.

Results and their discussion

In order to disclose the concept of “background vocabulary”, we turn to the language-linguistic theory of the word. According to it, the content of the word consists of several semantic components. Part of them, which contains the most significant information about the subject, is a part of the lexical concept and provides the classification of the subject. The other part, which includes additional information about the subject, creates so-called lexical background of the word (Mykhalchuk & Bihunova, 2019).

A vocabulary with different backgrounds (the level of the lexical notion is retained) is called *the background*. So, if you compare such words, as “a letter”, “a letter-box” with Ukrainian – a letter, a mailbox, then conceptually there is a complete identity. However, there are some discrepancies regarding the lexical background, such as: English and Ukrainian letters, English and Ukrainian representations about the mailbox, its color, size, location, etc. Therefore, these words are examples of the background vocabulary (Cilibrasi, Stojanovik, Riddell & Saddy, 2019).

A separate group of background knowledge is speech etiquette and small forms of child folklore, which are also implemented by certain psycholinguistic means (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2019). Thus, under the speech etiquette, the microsystem of nationally specific verbal and non-verbal units (kinetics, proxemic, phonation) are understood and accepted by the society with the purpose to establish a contact of the partners of communication in the desired tone in accordance with the established rules (Arbuthnott & Frank, 2000). The etiquette is manifested in the most frequent natural, home situations, from the early stages of communication. It is from the assimilation of speech etiquette that a foreign language learner begins to study

who is expected to communicate with the native speaker of a corresponding foreign language culture (Batel, 2020).

For students, normative materials (a program, a State standard) shows the differences between mastering students and people with a certain minimum of etiquette-visual formulas of communication as a prerequisite for the observance of elementary norms of speech etiquette adopted in this or that country (Онуфрієва, 2020). The selection of these units should be conditioned by the actual language skills of students. At the same time, the teacher should take into account both didactic factors, in particular, the potential possibilities of sociocultural speech material for students' upbringing by means: to teach them to be polite, tolerant, restrained in assessments; to give them the opportunities to use the necessary minimum of speech etiquette formulas to express some of the sociolinguistic nuances of speech in the situations simulated at the lessons; to teach students to implement speech intentions adequately (Chen, 2022). For example:

Greeting: Good morning. Good afternoon. Good evening. Hello. Hi. How do you do? How are you?

Farewell: Good-bye. See you tomorrow. Bye-bye. So long. Bye for now. See you soon.

Acquaintance: My name is... What's your name? This is... (acquaintance through the intermediary). Meet ... Nice to meet you. I'm so glad to meet you.

Appreciation: Thank you. Thank you very much. Thanks. You are welcome. Not at all. Don't mention it.

Apology: Sorry. Are you OK? I'm sorry. I'm really sorry. That's all right. Never mind.

Approval: Well-done. Good. Great Wonderful. Fine. Nice. Lovely.

Non-verbal aspects of etiquette are also known as such ones, which can be perceived as elements of kinesics (in some a way, nationally-defined gestures), proxemics (a distance between partners of communications), phonations (speech acoustic characteristics, exclamations and volumes). Attention to them should be drawn from the first steps of learning a foreign language. However, to master them, it

is necessary advisable receptive. Practice, however, proves us the possibility and reproductive performance of students' activities during situational interaction most commonly used nationally-determined gestures (cinemas) of English-speaking peers, such as:

- a gesture that accompanies greetings *No! Hello!* The hand thus was raised at the level of the head palm from itself;

- a gesture that accompanies the words of farewell: a swing from side to side having been raised at the level of the head (a hand by hand from the hand);

- by a gesture, which means “*everything is OK*”, which accompanies the cliché *OK, I'm fine*.

- typical for the Americans and Britons are the actions done by the fingers.

Even small children and teens know the meaning of exclamations through television and cinema: *Wow!* (a surprise), *Oops* (annoyance)? *Auch* (a pain). They like to use them while dramatizing some scenes that simulate a real process of communication.

Particularly interesting for students is the information on onomatopoeia of animals. Surprisingly and with interest they perceive the fact that English speakers are completely different in their ability to hear and follow the voices of animals that they have:

the bees are buzzing – buz-buz-buz,

the cocks are singing – cock-a-doodle-doo,

chickens chew – chick-chick-chick,

ducks are crying – quack-quack-quack,

dogs are barking – bow-wow-wow,

the cats mutter – meaw-meaw-meaw,

sheep are beaten – bea-bea-baa.

The component of the content of intercultural competence are the elements of English children's folklore in the form of its small forms: rhyming, lychelles, verses, songs, etc. Their methodical possibilities are practically inexhaustible. First of all,

small forms of child folklore are a significant source of background knowledge, which are of interest to children of junior high school age. Rather indicative in this case is the popular children's song "*Hot Cross Buns*", which was once sung street shopkeepers on the eve of Easter, selling buns with a cross of cream (*cross buns*).

So, intercultural content is marked by the text of *the verse* "*One I Love, Two I Love*":

One I love, two I love,

Three I love, I say.

Four I love with all my heart.

Five I cast away.

Historically, the text of this verse is associated with the ancient tradition of divination, which help people to find out the name of the judge, the groom. Nowadays students sing these lines as a song when they "divert", picking up petals of flowers or apple pods. Students also sing it, jumping through the rope or approving the alphabet. In this case, the first letter of the name of the judge is identified by the name of the child in which the child stumbles. Thus, the text of the verse reflects one of the ancient attributes and customs of the British, preserved to nowadays (Гончарук & Онуфрієва, 2018).

A remarkable sign of small forms of children's folklore is also the imagery of some situation. Thus, figurativeness, a clear rhythm, a melody, inherent in these forms of the activities, form the mechanisms that define speech and contribute to its involuntary memorization. They stimulate the imagination of children and encourage them to engage in creative activity, in some a way to dramatize these activities, implement to the improvisation of roles, to indicate to such verbal creativity, which is the most understandable and necessary for each person.

Also, to form intercultural competence of students the teacher has to use the units with socio-cultural information: the background vocabulary, the realities of national culture and small forms of children's folklore, which is required the use of linguistic and ethnographic comments as means of providing adequate explanations. There are different approaches to the development of the abilities to linguistic and

national commentary as the components of intercultural competence. The specifics of socio-cultural information of an initial degree requires the use of the following *linguistic-national commentary*:

- meaningful comments of the background vocabulary, understanding national realities;

- historical commentary, especially characteristic of activities with small forms of childish English folklore;

- visual-behavioral comments, the purpose of which is to give an idea of communicative actions in the most typical situations of communication with native speakers: during acquaintance, during a telephone conversation, at school (during a recall, a teacher's greetings, address to him/her, etc.), during compilation letter carriers, etc.;

- combined comments, which include different variations of the above actions.

The experiment was organized by us during 2022-2023 academic year. At this stage of the research, we formed two experimental and two control groups (106 students of the faculty of Foreign Philology):

- *experimental groups*:

- a) E1 – 26 students of the 1st year of studying in Rivne State University of the Humanities;

- b) E2 – 25 students of the 2nd year of studying in Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University;

- *control groups*:

- a) C1 – 26 students of the 1st year of studying in Rivne State University of the Humanities;

- b) C2 – 29 students of the 2nd year of studying in Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University.

Low results of students of the experimental and control groups according to the indicator of “communicative and speech activity” are also confirmed by low data having been obtained by the scale of students’ attitudes towards learning a foreign

language according to our author's test (Михальчук & Івашкевич Ер., 2023) (Table 1). Also, to increase the reliability of the results we've obtained, we offered students to write the essay «My attitude to learn a foreign language» (the results are also in Table 1).

Table 1

Comparative results of the research of students' attitude to learn a foreign language (in %, confirmatory stage of the research)

Students' attitude to learn a foreign language (by the author's test (Михальчук & Івашкевич Ер., 2023))	E1 group	E1 group	C1 group	C2 group
Positive	28,14	29,31	25,17	26,82
Neutral	67,51	67,65	68,96	68,00
Negative	4,35	3,04	5,87	5,18
Students' attitude to learn a foreign language (by writing the essay)				
Positive	37,01	34,15	30,98	35,92
Neutral	62,99	65,85	69,02	64,08
Negative	0	0	0	0

According to our results, a positive emotional attitude towards the object is a mandatory sign of personal interest of students to learn a foreign language. According to the results of the author's test (Михальчук & Івашкевич Ер., 2023), positive attitude towards *the process of learning English, the methods and techniques, which the teacher uses*, was expressed by 18,34% of the respondents of E1 group, 28,17% – in group E2, 25,16% – in C1 and 27,01% – in C2 (“English is a very good subject”, “It's my best subject”, “I would like to learn English as much as it is possible”, etc.). 17,34% of students of group E1, 16,91% – in E2, 8,54% – in C1 and 17,46% – in C2 showed a negative attitude towards the process of learning English, the methods and techniques, which the teacher uses, considering it the most boring activity and even a waste of time (“I am not sufficiently sure, that I love the English language, but my parents wanted me to be a translator”, “I would rather spend my free time on studying other subjects than on the English language, but unfortunately it turned out that I passed the exam to enter this department”)

We included 1,45% of respondents of group E1, 2,16% – in E2, 1,45% – in C1, 2,02% – in C2, who chose the answer “I don’t know, which attitude I have according to studying English”, to the group of respondents with negative attitude. In our opinion, this is a rather high negative result, because students should consciously choose the specialty for which they enter the university, so their attitude to studying a future profession should be positive from the very beginning. According to the analysis of students’ essays, identical results we have obtained, comparing them with the results of the in the author’s test (Михальчук & Івашкевич Ер., 2023).

The distribution of students by *the factor of attitude towards learning a foreign language* shows:

- a positive attitude, which is caused by the awareness of the vital importance of knowledge of the English language;
- positive attitude as a result of emotional attraction;
- neutral attitude;
- negative attitude.

According to these results, we can conclude that the majority of students of the experimental and control groups have a neutral (undefined) attitude towards learning English.

However, in the process of oral translation a real process of thought generation, the path from meaning to finding meaning (and vice versa – from meaning to meaning) is much more difficult. It is not limited to certain structural models, because in translation, as well as in the process of intercultural communication, the most difficult thing can be the definition of not even individual signs, realities, but the peculiarities of their relationships in the minds of representatives of different cultures, in which there is a functional coincidence of the main and secondary characteristics, figures and backgrounds, which, in turn, facilitate the development of intercultural competence.

It is sometimes quite difficult for the translator to explain the phenomena of a foreign culture, such as to find a suitable and adequate term for it. More often specialists themselves cannot get rid of their own stereotypes, which, superimposed

on other cultural phenomena, level or even distort certain meanings. An example of a pseudo-etic comparison is given by the association that has been arisen by many European translators for the Japanese word “geisha”. Translators think that she is “a woman of easy (or light) behavior”. However, such a comparison is illegitimate, and a true etic meaning of this concept can only be found by analyzing the culturally specific emic role of geisha in Japanese culture. So, a geisha is a creative person who is able to entertain men not only with singing, dancing, board games, but also with her erudition, education, jokes and ability to appreciate men’s intelligence. The best one is not young and beautiful, but more experienced and talented geisha. All this allows us to find a more accurate analogy to the Japanese concept of “geisha” in European culture. For example, in the courts of European feudal lords in the Middle Ages, clowns performed a similar function, such as entertaining guests and hosts. As a result, it would be adequately etic to compare a geisha not with a woman of frivolous behavior, but with a clown (Who is geisha, 2023).

So, if we consider the translation activity as *a mediating process*, then the successive movement of emic – etic – emic as *strategic components of the translator’s activity* turn out to be quite convincing. Let’s give one more example. In the resume of an employee of a Ukrainian state educational institution, which will need to be translated into English for the purpose of receiving a national grant, as a special recognition of his professional skill and high official position an argument, related to the fact that he was assigned a personal company car, has been given. We evaluate this fact as something that is valuable under the conditions of looking at it “from the inside”, taking into account the living conditions of citizens in Ukrainian society (*emic*). However, for the most American firms, providing an employee with a car for official use is a widespread practice that is not considered a special social or professional distinction for this specialist. Therefore, in the case of etic-comparison, similar facts are marked differently on the scale of values of two cultures. Taking into account this fact as one of the strategies for translating the resume in questions, the strategy of changing the dominant status of the original frame, clarifying it, metonymizing it, shifting the communicative focus from information about a personal

car to something more adequate for the American citizen in the relevant situation can be chosen as one of the strategies for translating the resume in questions with emic information, for example, about a personal driver having been represented by a company.

Conclusions

So, the most effective implementation of the intermediary role of the translator can only be perceived by us as a result of his/her consistent appeal to culture-specific and universal aspects of the phenomena having been studied, which is achieved by consistent movement in the space of comparative cultures in the direction of emic – etic – emic. By this way it is also the process of the development of intercultural competence of students – future translators. Cognitive structures, having been formed in the course of such a reflexive movement, must be combined in cognitive models with language signs that correspond to the world image. The dominant role in the process of forming the intercultural competence of students – future translators displays to the greatest extent by the thinking scheme of representatives of a certain linguistic and cultural community. These processes testify to the considerable role of the basic components of translation activity: psychological and linguistic elements, verbal methods of performing oral translation. These questions will be shown by us in our further researches.

LITERATURE:

Alexandrov A.A., Boricheva D.O., Pulvermüller F., Shtyrov Y. Strength of word-specific neural memory traces assessed electrophysiologically. *PLoS ONE*. 2011. P. 2–29. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022999>.

Aleksandrov A.A., Memetova K.S., Stankevich L.N. Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 49. 2020. P. 187–198. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3>.

Arbuthnott K., Frank J. Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. Vol. 54. 2000. P. 33–41. URL: <https://doi.org/10.1037/h0087328>.

Batel E. Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. Vol. 49. P. 223–245. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6>.

Bates D., Maechler M., Bolker B., Walker S. lme4: Linear mixed-effects models using Eigen and S4. *Journal of Package Version*. Vol. 1(7). 2014. P. 1–23.

Beauvillain C. Morphological structure in visual word recognition: Evidence from prefixed and suffixed words. *Language and Cognitive Processes*. Vol. 9(3). 1994. P. 317–339.

Blagovechtchenski E., Gnedykh D., Kurmakaeva D., Mkrtychian N., Kostromina S., Shtyrov Y. Transcranial direct current stimulation (tDCS) of Wernicke's and Broca's areas in studies of language learning and word acquisition. *Journal of Visualized Experiments*. 2019. P. 37–59. URL: <https://doi.org/10.3791/59159>.

Booth J.R., MacWhinney B., Harasaki Y. Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development*. Vol. 71(4). 2000. P. 981–1003.

Brédart S. Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 20. 1991. P. 123–137. URL: <https://doi.org/10.1007/bf01067879>.

Caramazza A., Laudanna A., Romani C. Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*. Vol. 28(3). 1988. P. 297–332.

Chen Qishan. Metacomprehension Monitoring Accuracy: Effects of Judgment Frames, Cues and Criteria. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2022. № 51(3). P. 485–500. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09837-z>

Cilibrasi L., Stojanovik V., Riddell P., Saddy D. Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguist Research*. Vol. 48. 2019. P. 747–767. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y>.

Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: <https://doi.org/>

10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.

Ivashkevych Ed., Koval I. Психологічні принципи організації дедуктивного процесу на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 50. С. 31–52. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.31-52>.

Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 246–264. [https://doi: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264](https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264). URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.

Михальчук Н.О., Івашкевич Е.Е. Тест на вивчення ставлення студентів до опанування іноземною мовою. Методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2023. 84 с.

Mykhalchuk N., Bihunova S. The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*. Варшава (Польща), 2019. С. 11. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.

Mykhalchuk N., Ivashkevych E. Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 25(1). С. 215–231. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.

Mykhalchuk N., Onufrieva L. Психологічний аналіз різних типів дискурсу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 50. С. 188–210. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>.

Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Видавець Бихун В.Ю., 2020. 320 с. ISBN 978-617-7699-08-7

Who is geisha? (2023). URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Geisha>.

*Наталія Кваснецька
(Рівне, Україна)*

ПРОФЕСІЙНІ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НУШ

Завдання Нової української школи полягає, насамперед, в усвідомленні вчителями головних суспільних завдань та націлює на пошук форм, навчальних підходів, методів, розробки авторських програм, урізноманітнення технік проведення уроків. Звернення до джерел театральної діяльності дає можливість по-новому поглянути на викладання низки навчальних предметів, сформувати в собі нові якості, долучитися до елементів творчості та гри. Завдяки синтезу мистецтв формується цілісність соціальної і естетичної освіти та виховання, відбувається становлення духовного світу особистості. Тому справжній педагог повинен бути в постійному творчому пориві оптимізації як професійного, так і особистісного потенціалу, оскільки педагогічна майстерність – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду (Савченко, 2018: 5). Основним генератором творчої діяльності дітей передусім має бути творча і цілісна особистість учителя – людини небайдужої до справжньої краси в людях, природі, мистецтві.

Нові принципи освіти вимагають від кожного вчителя високого професіоналізму, опанування та застосування сучасних педагогічних технологій і нових методів навчання і виховання, бажання та вміння постійно вчитися й самовдосконалюватися, творчого підходу та раціоналізму, а також готовності до змін в контексті реалізації змісту реформи НУШ. В умовах Концепції Нової української школи розширюються функції та можливості вчителя, з'являються нові соціально-професійні ролі педагога в освітньому процесі. Сучасний вчитель – це агент змін, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор (Концепція Нової української школи).

Таким чином, варто говорити про нові соціально-професійні ролі учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора та ментора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Сучасний вчитель:

- Не просто вчить, а вчить просто.
- Глибоко знає теорію і практику компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів, вміє це перевести в практичну площину.
- Розуміє, що сучасною дидактичною одиницею є не урок, а тема.
- Поєднує в собі такі компетенції:
 - фасилітатора – створювача умов для навчання;
 - супервайзера – організатора, менеджера;
 - модератора – партнера;
 - коуча – тренера, режиссера;
 - тьютора – репетитора.

Кожен урок, заняття є для сучасного вчителя міні-проектом, що включає «5П»:

- проблема (компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний підходи);
- план (завдання);
- пошук (практичні дії по виконанню завдання);
- продукт (розвинуті компетентності; вмотивована особистість);
- презентація (самоаналіз результатів).
- Розуміє значення основної навички XXI століття – вміння самостійно вчитися впродовж всього життя

Отже, у своїй діяльності вчителю потрібно переосмислити власну позицію в освітньому процесі, оновити професійне мислення, зосередити свою увагу на самоосвіті, систематичному аналізі власної педагогічної діяльності. Новий учитель має навчити дітей активності, навичкам співпраці в команді, коли учні можуть доповнювати один одного, стимулювати до саморозвитку та самовдосконалення. Коли всі учні є складовою одного цілісного організму – класу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>

2. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Рідна школа. 2018. № 1-2. С.3-7.

3. Цюпак І. М. Сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С.51-53.

*Anastasiia Martyniuk,
Nataliia Antonenko,
Olena Kasatkina-Kubyshkina,
Alla Fridrikh,
(Rivne, Ukraine)*

CURRENT PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN CHALLENGING TIMES

Active changes are taking place in Ukraine associated with a full-scale war. Actual problems in foreign language teaching methodology may vary depending on different conditions. The imperfection of teaching methods fully affects the quality of learning among students. In this way, the importance of developing and implementing new teaching methods is crucial. Unfortunately, creating a new teaching methodology may lead to different challenges during the process of learning. Ways of introducing innovative educational technologies into the educational process, improving the methodology of teaching foreign languages, determining the factors that affect the process of mastering the English language, modern learning technologies as a means of self-realization of students in the educational environment have become the object of scientific research by domestic and foreign specialists (D. Davis, A. Duckworth, F. Grin, R. Langley, K. Lauver, V. Maryhodov, T. Melnikova, O. Pasichnyk, S. Robbins, A. Slobodianiuk, M. Stegu, P. Westwood, M. Whong, M. Levy, L. Vilkančiene, etc.). However, the issue of actual problems of teaching English in challenging times and methods of overcoming these problems remain relevant and require further investigation.

After analyzing the scientific literature, statistics, and reports based on observations, the following problems can be identified and the ways to overcome them are offered:

Lack of students' motivation is an important aspect, because some students may not see benefits from learning foreign languages. In this way, teacher should find different approaches to increase student`s interest in learning and promote both internal and external motivation. For example, stimulating student`s learning can be done through recognition and praising for achievements. Teacher`s support and praise can be powerful tool in learning process.

In order not to decrease the students' motivation, the teachers should avoid doing the following things: things that make students feel unpleasant, things that interfere with the students to set goals for themselves, assigning tasks that students feel incapable of accomplishing, and things that disgrace the students. (Yanyan Bao & Shuzhen Liu, 2021).

In addition, there is a problem of an **uncomfortable learning environment**, that can cause anxiety and stress among some students. On the one hand, anxiety and stress can be a driving force of dealing with challenges, on the other hand – it can lower student`s motivation and discourage during learning process. (Theodore S. Rodgers, 2009). The most important thing here is that teacher should control the situation in the class all the time (create a friendly atmosphere, support students, pay attention to individual needs, make students understand and clearly set their goals). It is important to mention that teaching methods should be balanced and diverse. There is a need to use different approaches to students. This can help to reduce the pressure on students.

One more challenge in methodology can be **using of traditional (often old) teaching methods and materials**. Traditional teaching materials mostly emphasize on learning information by rote, concentration on grammar, solving primitive tasks and problems, that can be absolutely ineffective. (Sierra, 1995).

In this way, teacher should create new tasks mostly connected to acquisition. As we live in a progressive society, there is a need to provide learning activities

related to using modern technologies. For example, replacement of typical tasks from workbooks with interactive tasks based on acquisition, such as watching films in foreign language, read books, using mostly L2 for speaking in class, create words games etc.

Last but not least are **difficulties in promoting learners' autonomy**. Creating of an autonomous class need a lot of teaching skills and hard work. Lack of professionalism and outdated teaching methods can have negative affect on the quality of learning. It can be challenging to set a balance between promoting learner's autonomy and current curriculum. In this way, development of teaching skills and inventing new teaching methods are central in solving problems related to learner's autonomy. (Заболотська, 2011).

To conclude, challenges in foreign language teaching methodology are urgent and require solutions. The methodology is dynamic, which is why teaching approaches should always fit into the circumstances. The optimal combination and sequence of using innovative forms and methods of learning, concentration on the acquisition, creating a favorable learning environment, using modern technologies and replacement of outdated materials, creating favorable learning conditions aimed at the development of learning motivation, and the development of autonomy will contribute to obtaining the best results with minimal expenditure of time and effort of the teacher and students.

REFERENCES:

1. Yanyan Bao, Shuzhen Liu. The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open journal of social sciences*. 09 (03). 2021, p. 463-470.
2. Theodore S. Rodgers. The methodology of foreign language teaching: methods, approaches, principles. Handbook of foreign language communication and learning. 2009, p. 341-372.
3. Fernando Cerezal Sierra. Foreign language teaching methods: some issues and new moves. *Encuentro*. N. 8. 1995, p. 110-130.

4. Заболотська О. О. Актуальні проблеми методики викладання англійської мови. *Збірник наукових праць “Педагогічні науки”*. Том 1. № 58, 2011. С. 121-127.

*Людмила Мороз
Юрій Лосінець
(Рівне, Україна)*

РОЛЬ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК У ФОРМУВАННІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНЯТ

В даний час очевидна необхідність створення в дошкільній освітній організації оптимальних умов для всебічного розвитку дошкільнят, для засвоєння ними соціокультурних зв'язків та традицій, іншими словами, для формування соціокультурної компетенції, яка виступає як мета навчання іноземної мови. У статті робиться спроба уточнення мети навчання німецької мови дошкільнят та визначається роль фонетичних навичок у формуванні соціокультурної компетенції.

У сучасних умовах, коли вивчення іноземної мови стало не тільки способом саморозвитку, а й необхідністю для багатьох, особливо молодих людей, питання організації процесу оволодіння іноземною мовою (ІМ), як і раніше, залишаються в центрі уваги методистів і педагогів, які шукають шляхи оптимізації даного процесу та резерви підвищення його результативності. На думку багатьох одним із таких резервів є перенесення початку вивчення ІМ на дошкільний вік. У зв'язку з цим популярність викладання іноземної мови в дошкільних установах зростає з кожним роком, а проблеми, що виникають на практиці, вимагають свого вирішення.

Під формуванням соціокультурної компетенції розуміється оволодіння певною лінгвокраїнознавчою компетенцією, загальнолюдськими цінностями, які допомагають грамотно вибудувати діалог з представниками іншої культури.

Виділяють кілька основних цілей формування соціокультурної компетенції:

- розширення інформації про культуру країни мови, що вивчається;

- етичне та естетичне виховання;
- співвідношення рідної культури з традиціями інших народів;
- розвиток вміння сприйняття автентичних текстів різних стилів;
- уявлення про діалог культур;
- розвиток особистості дошкільника.

Щодо навчання німецької мови дошкільнят у соціокультурній компетенції можна виділити такі компоненти:

- Лінгвокраїнознавчий – знання історії та географії країни досліджуваної мови, знання основних визначних пам'яток країни. Діти добре знають головні історичні пам'ятки міста Берлін. Наприклад, *das Brandenburger Tor, der Alexanderplatz, Unter den Linden, der Tiergarten*.

- Соціолінгвістичний – мовні кліше, які вживаються у дитячому віці. Наприклад, *Sag mal!, Seht mal!, Vorsicht!* та інші.

- Соціально-психологічний – володіння правилами мовної поведінки, які діють у цій культурі. Наприклад, *Danke!, Moment mal!, Entschuldigen Sie, Darf ich mal?, Darf ich hinein / heraus?* та інші.

- Культурологічний компонент – знання про традиції країни, мова якої вивчається, про її свята і звичаї, особливості культури, музичної складової (різні дитячі пісні) та інше. Наприклад, свята *Ostern, Weihnachten, nicni Backe, backe Kuchen; O, Tannenbaum;* традиційні герої: *der Osterhase, der Teddybär* та багато іншого.

При такому підході ІМ виступає не просто як засіб спілкування, але і як інструмент формування у дошкільнят соціокультурної компетенції, розширення їх загального кругозору та гармонійного розвитку.

Проте, умови формування соціокультурної компетенції ускладнюються тим, що дошкільнята навчаються лише безпосередньому спілкуванню, тобто усно-мовленнєвому спілкуванню. Відповідно, формування лінгвістичної компетенції відбувається лише у двох видах мовленнєвої діяльності (говорінні та аудіюванні), часто діти старшого дошкільного віку ще не вміють читати не тільки іноземною мовою, але і рідною мовою. Відповідно, провідним є принцип

усної основи навчання, тобто необхідний мовний матеріал засвоюється в усній формі. Саме тому формуванню слухо-вимовних навичок слід приділяти особливу увагу.

Очевидно, що цей процес має будуватися на основі принципів апроксимації та обліку рідної мови.

Принцип апроксимації – означає «поблажливе ставлення» викладача до помилок, що допускаються в процесі мовної діяльності, якщо вони не порушують комунікацію і не призводять до спотворення сенсу повідомлення (Berkling, 2017).

Принцип обліку рідної мови – передбачає облік труднощів мови, що вивчається, викликаних розбіжністю в системах мови, що вивчається, і рідної мови учнів (Rahmatullah, 2022).

Подібно будувалася робота над наступними звуками [ä, o, ü, ch]. Звуки відпрацьовувалися на наступних лексичних одиницях: *das Gesicht, der Bär, der Frühling, die Kleidung, München, das Brötchen, Köln, der Löwe*. Слова також підкріплювалися відповідними ілюстраціями. Найміцніше діти засвоїли такі слова: *der Frühling, der Löwe, München, Köln*.

При навчанні дошкільнят фонетичним навичкам особливо ефективним є розучування віршів, пісень, римування. Наприклад,

*Mit den Händchen klipp, klipp, klapp,
mit den Füßchen tripp, tripp, trapp,
einmal hin, einmal her,
rundherum, das ist nicht schwer.
Einmal hin, einmal her,
rundherum, das ist nicht schwer.*

Пісня не тільки супроводжувалася музичним відеорядом, а й відповідними рухами. При розучуванні віршів і пісень можна використовувати вправи розширення синтагми: відпрацювання ізольованих звуків, окремих слів, словосполучень, речень. Даний вид роботи не тільки цікавий дітям, але і є досить результативним.

Таким чином, навчання дітей старшого дошкільного віку іноземній мові сприяє загальному розвитку дитини в процесі вивчення мови, активному включенню в цей процес мислення, пам'яті, уваги, емоцій, сприйняття. Успішне оволодіння дітьми іншомовною мовою стає можливим ще й тому, що дітей (особливо дошкільного віку) відрізняє найбільш гнучке та швидке, ніж на наступних вікових етапах, запам'ятовування мовного матеріалу; відсутність так званого мовного бар'єру (Berkling, 2017).

Стає очевидною необхідність створення в дошкільній освітній організації оптимальних умов для всебічного розвитку дошкільнят, для засвоєння ними соціокультурних зв'язків та традицій, іншими словами, для формування соціокультурної компетенції.

Одним із засобів досягнення цієї мети є оволодіння іноземною мовою, яка в даному випадку виступає не просто як засіб спілкування, але і як інструмент формування у дошкільнят соціо-культурної компетенції, розширення їх загального кругозору, їх гармонійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Berkling K. Phontasia: A Phonics Game for German and its Effect on Orthographic Skills – First Corpus Explorations. Duale Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe, 2017. P. 24–25.
2. Rahmatullah S. Interactive Online Teaching of Phonetic Skills: Introductory Phonetic Course. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Issue 2, 2022. P. 3–4.

*Alexander Nabochuk
(Pereyaslav, Ukraine)*

PROFESSIONAL CREATIVITY, PROFESSIONAL FORMATION AND PERSONAL GROWTH OF FUTURE MANAGERS

Nowadays, the concept of creativity is used in various scientific and social fields: science, technology, education, various types of artistic activity. It is known that in the field of science, for example, creative products can be discoveries that involve the establishment of previously unknown, objectively existing phenomena, characteristics or laws of the material world, which until now have not been known

in detail and did not require any verification (Семєнов, 2011). As a rule, the formulation of scientific hypotheses, the development of empirical research programs need to be included into the paradigm of new results of scientific professional creativity.

Ideas regarding the existence of objective laws, regularities, trends and mechanisms of creative professional activity that can be implemented are insufficiently elucidated in the psychological literature (Шрагіна, 2017; Brédart, 1991). However, at the turn of the 20th- 21st centuries, following thorough studies of artistic, scientific, philosophical, and somewhat later – technical creativity, the most important empirical studies related to aspects of professional and scientific creativity appeared, which facilitated the identification of psychological features of some general types of creative professional activity. However, despite repeated attempts of empirical generalization, the problem of professional creativity was solved extremely slowly (Crookes, 1989). It is known that until the middle of the last century, the study of the problem of professional creativity was not given a sufficiently important importance due to the fact that society, by its very nature, did not have an urgent need for the researches in this direction (Яланська, 2012). As a rule, personalities appeared spontaneously who became creators of technology and art. The latter it was fully satisfied the requirements have been set by psychological science and practice. But in the connection with the scientific and technical revolution in the second half of the 20th century, the circumstances changed significantly. There was an urgent need to identify the essence, nature, regularities and mechanisms of professional creativity, to create a fundamental theory of creative professional activity, a theory of rational management of the creative professional process, creative manifestations and changes. This process continues till nowadays.

The aim of our article is to analyze the problem of professional creativity from the point of view of the acquisition of professional competence by specialists in the process of their professional formation and personal growth; to single out a content and semantic components of professional creativity; to present the author's theoretical model of professional creativity.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization.

The results of the research

The theoretical analysis of the material (Чемісова, 2018; Barnes, 2009) allows us to state that the development of a creative personality was and remains an extremely important task of psychological and pedagogical, acmeological and axiological theory and practice, because the professional activity of people in various environments of the material and spiritual world includes in its structure three closely related processes: reproductive one, semi-creative and creative ones. In reproductive activities people, as a rule, do not contribute anything new to the process of value creation, but only explicate and repeat what already exists in the sphere of social experience. Thus, subjects invent material and spiritual values according to certain stable models and images that have been developed. However, something new, original and unique is created in creative activity.

Thus, especially in periods of social crisis, which we are currently facing, the system of education and science must adequately respond to the complex circumstances of the shift of emphasis towards the creative orientation of education, upbringing, development and psychological training of a specialist. From this point of view, an additional task of the system of education and science should be the creation of positive prerequisites for the development of creative and organizational abilities of the individual, the formation of a creative type of a professional personality, etc. (Кукуленко-Лук'янець, 2014; Astle & Scerif, 2011). The formation of the highest point of creative needs of the individual, harmonization of the structure of the subject's needs, correction of this structure became one of the most priority tasks of Psychology, Pedagogy and Acmeology.

Based on this, in our research, in our opinion, it becomes possible to analyze the problem of professional creativity from the point of view of the acquisition of professional competence by specialists in the process of their professional formation

and personal growth. Based on this, quite a lot of interesting questions are brought up to nowadays, the answers to which are expected to be obtained in our research. For example, the question of how the formation of professional creativity occurs in the professional activity, and what place in this process are occupied by the mechanisms of self-knowledge, self-development and self-realization (Mykhalchuk & Onufrieva, 2020). Other questions are: “Is there relationships between professional creativity as a productive characteristic of professional activity and auto-creativity as a sign of personal self-development processes? What are the internal determinants of the development of professional creativity directed by the subject-facilitator through professional, self-psychological or value-semantic competence?”

In general, in the paradigm of our research it is expected to single out a content and semantic components of professional creativity, and their awareness and systematization will allow us to develop and to apply in practice acmeological and axiological technologies of self-development of professional creativity of heads of educational institutions (Agrawal, 2020).

In the scientific literature creative abilities are often considered from the point of view of the development of the individual’s ability to their professional creativity. It is undeniable that the problem of the development of professional creativity in the XXIst century is a key, a priority in the field of education and science. At the turn of the XIXth–XXth centuries, philosophical, psychological and pedagogical, acmeological and axiological studies of creativity will acquire a high level of an interdisciplinary scientific discipline (Amabile, Conti, Lazenby & Herron, 1996). Therefore, it is not surprising that a huge number of applied scientific cycles have been developed around the Psychology of Creativity and related disciplines, which in one way or another one connect the Psychology of professional creativity with Philosophy, Pedagogy, Acmeology, Science, Medicine, Management and other sciences, and through them to present the connection of this problem with practice.

The nature of the epistemological nature of professional creativity has received sufficient attention in the scientific paradigm (Титаренко, 2003). However, the analysis of literary sources (Калінін, 2005; Collins & Amabile, 1999)

allows us to state that in modern science there is no unified opinion on the question of the ratio of abilities and qualities of the person. However, it is noted that the structural analysis of the creative product shows that this product is, in a certain sense, an integrated set of creative explanations and reflections, which largely determines the transformation of the latter (Якимчук, 2008; Cilibrasi, Stojanovic, Riddell & Saddy, 2019).

In the scientific literature it is repeatedly emphasized that nature “reward” a man with the ability to discover new things and “take care” of the considerable wealth of feelings that are arisen for the person in the process of creative enlightenment. The individual’s ability to make discoveries is not an accidental quality, but a powerful genetically embedded means of personal development, as natural as breathing, nutrition, procreation, etc. (Derwing, Munro, Thomson & Rossiter, 2009). Like any other natural quality, the creative abilities of a person can be regulated, encouraged and stimulated in their formation, or neglected or even limited. Those psychological and pedagogical systems, theories and concepts are based on the principle of natural expediency, and they are also oriented towards the naturally expedient human creativity (Лозова, 2011). This principle determines not only the meaning of the educational process itself, but also its content, technologies, a system of control and evaluation of the results of creative activity (Клименко, 2013).

From the point of view of system genetics, creativity is the leading mechanism of functioning and evolution of any social systems, including educational ones, which ensures the necessary level of professional creativity. A decrease in this level (*a low level of ontological creativity*) inevitably leads to the leveling of the adaptive abilities of the human body system, to a decrease in its prognostic potential, to stagnation and crisis. The crisis of the education system, which is currently taking place in Ukraine, serves as an example of the manifestation of these patterns. The universal nature of these negative tendencies is expressed in the form of laws of duality of organization and management, invariance and cyclicity of the development, necessary diversity of evolution, etc. If we talk about a person, then

creativity is the highest form of manifestation of the intellectual functions of the individual, a specific type of meta-activity, which is manifested in a strange variety of explication of creative products in almost any professional field (de Bot, 1992).

The characteristics of professional creativity are based on the thesis that a particularly important quality of a thinking person is the ability to see problems and predict the future. In particular, scientists (Лук'янова & Лук'янов, 2011) emphasize that thinking usually begins with a problem or questions, with surprise or wish, contradictions (a thinking person has a lot of problems at every step, and for a person who does not know how to think independently, as a rule, there are no problems. According to the scientist, the mechanism of creative thinking is explained in the analysis through synthesis: in the process of thinking, the object of knowledge is included into the paradigm of new connections, and therefore appears in completely new qualities, which are reflected in new, creatively invented concepts. From each individual the object, thus, as if the new content “is exhausted”, it seems to return from a different side every time, and new characteristics, qualities and features are revealed in it.

The meta-systemic scientific approach emphasizes the following types of creativity: creativity as “discovery for oneself” and creativity “as discovery for others” (Onufriieva, 2017). The activity of a psychologist, a teacher, their personal self-improvement is an example of a continuous process of “discovery for oneself”, mastering the achievements of modern culture, actualizing the mechanism of entering the paradigm of this culture (Левіт, 2016).

In the process of professional creativity, the creative essence of the individual is revealed and both internal and external prerequisites. In such a way the mechanisms of its implementation are revealed. In scientific literature (Ekvall, 1997) it is stated that, as a rule, creativity assumes a subject-object character, is distinguished by its strategic and tactical goals, motives, needs, etc. So, for example, the same technical problem can be solved by different people in completely different ways: either at the level of a rationalizing proposal or invention, the discovery of a new direction, or a trivial repetition of already well-known aspects.

In the scientific literature we can find different definitions of the concept of “professional creativity”. According to scientists (Крилова-Грек, 2011), creativity can be defined as a successful flow of thoughts beyond the unknown context, because this process significantly complements the knowledge, skills and abilities of the individual, contributing to the creation of things that have been unknown to the individual before. In the researches of other scientists (Feldman, 1999) a view on professional creativity is as an interaction that moves relentlessly toward a level of mastery. In scientific literature (Cilibrasi, Stojanovik, Riddell & Saddy, 2019) such a professional decision is considered creative when its novelty, originality and uniqueness are due to the reflection of some aspect of harmony in the surrounding world.

The ability to professional creativity or professional creativity itself are the main indicators of the individual’s development (Collins & Amabile, 1999). The essence and regularities, as well as the psychological mechanisms of professional creativity, have always been the subject of close attention of scientists. Professional creativity is an activity with the aim of creating something new, unique, original, socially and historically significant, if global issues and problems are solved in the process of professional creativity. According to scientists (Onufrieva, 2017) tasks that are solved in the process of professional creativity can be divided into *two subtypes*:

- problems that can be solved thanks to the use of already known methods, techniques, means and mechanisms;
- tasks that can be well considered, realized and solved thanks to the most optimal way, techniques or means.

Also, scientists (Agrawal, 2020) point out that there is another type of problem that is solved as a result of the elimination or avoidance of contradictions that were insufficiently aware (or not at all aware) at the beginning of solving the problem in the process of the individual’s professional activity. Perception, understanding and awareness of the existence of a problem situation, psychological mechanisms of logical and mathematical, cybernetic analysis, intuitive decision, as

well as the mechanisms of verbalization and formalization of the process and the result of solving the task or the problem can be greatly activated in solving them.

It should be noted that the problem of professional creativity in its various aspects was studied more intensively in the paradigm of Acmeology: reflective processes in creative activity (Семенов, 2011), creative readiness to carry out professional activities (Титаренко, 2003), the formation of the creative potential of the individual (Шрагіна, 2017), readiness of the professional to carry out innovative activities (Astle & Scerif, 2011), the formation of professional creativity of the personnel of educational organizations by means of acmeological technologies (Brédart, 1991).

Thus, scientists (Collins & Amabile, 1999) identified and singled out the following most general signs of professional creativity:

- ***creativity-activity***, which consists in creating a significantly new unique product;
- ***creativity as a rather original process*** in which either new means, or new methods, or new programs of professional activity are necessarily used;
- ***creativity as a process of creating new combinations***, which are useful for the individual, and which are built from elements of various systems and models;
- ***creativity as a process closely related to cognition, reflection of the surrounding reality, awareness of the laws of its development and functioning***. At the same time, it is reflected in many studies (Crookes, 1989) and it is considered as the basis and prerequisite for professional creativity. In the process of creative activity, a person significantly expands and deepens his/her knowledge, and creativity, accordingly, appears as both a form and a mechanism of personal knowledge of the surrounding reality;
- creativity as a process of formulating and solving problems, original and non-standard tasks. Thus, the solution of any problem is based on the process of resolving contradictions. In this case, special attention should be paid to these aspects of creativity as the most essential, which allow us to reveal both general and specific laws of the flow of creative activity;

- creativity as the most complex and the highest type of human activity, a way of being, a form of self-activity, self-development and self-affirmation;
- professional creativity as a unity of spiritual and material aspects.

These scientific conclusions allow us to make assumptions in our research that one of the most important aspects of professional creativity is the understanding and management of the person's own personal strategies of involving significantly new things into this process: knowledge, combinations, techniques, aspects, points of problem analysis, etc. Personally acceptable and meaningful of a new product creation strategies are one of the most important aspects of the individual's professional creativity.

The creation of a new, original, unique program, a plan, a project, a model of the future professional reality takes place in the process of actualizing thought operations (*the spiritual aspect of creativity*); implementation of practical activities (*material creativity*). In the first aspect, spiritual creativity is directly related to the thinking of the individual. Thus, reflection and creativity are two the most important functions of thinking; because creativity reveals a combination and harmony of consciousness and unconsciousness content. In the process of a creative act, both biogenic and psychogenic systems of the body seem “to be involved” into its implementation.

The actual concept of professional creativity can be presented in the form of a rather simplified model, which includes the following components:

- personal, its socio-biological, psycho-physiological, psychological and pedagogical, acmeological, axiological and intellectual characteristics;
- professional problems, professional tasks, situations, their varieties (semi-creative, creative, etc.), theories and methodology of problem formulation and consideration of various approaches to its solution;
- professional activity, environment, social environment, psychological conditions for adaptation and professional creativity, aspects of social interaction and influence on the effectiveness of the creative process;

- the creative process itself, its theoretical and methodological foundations of professional creativity.

The theoretical model of professional creativity is depicted on Fig. 1.1.

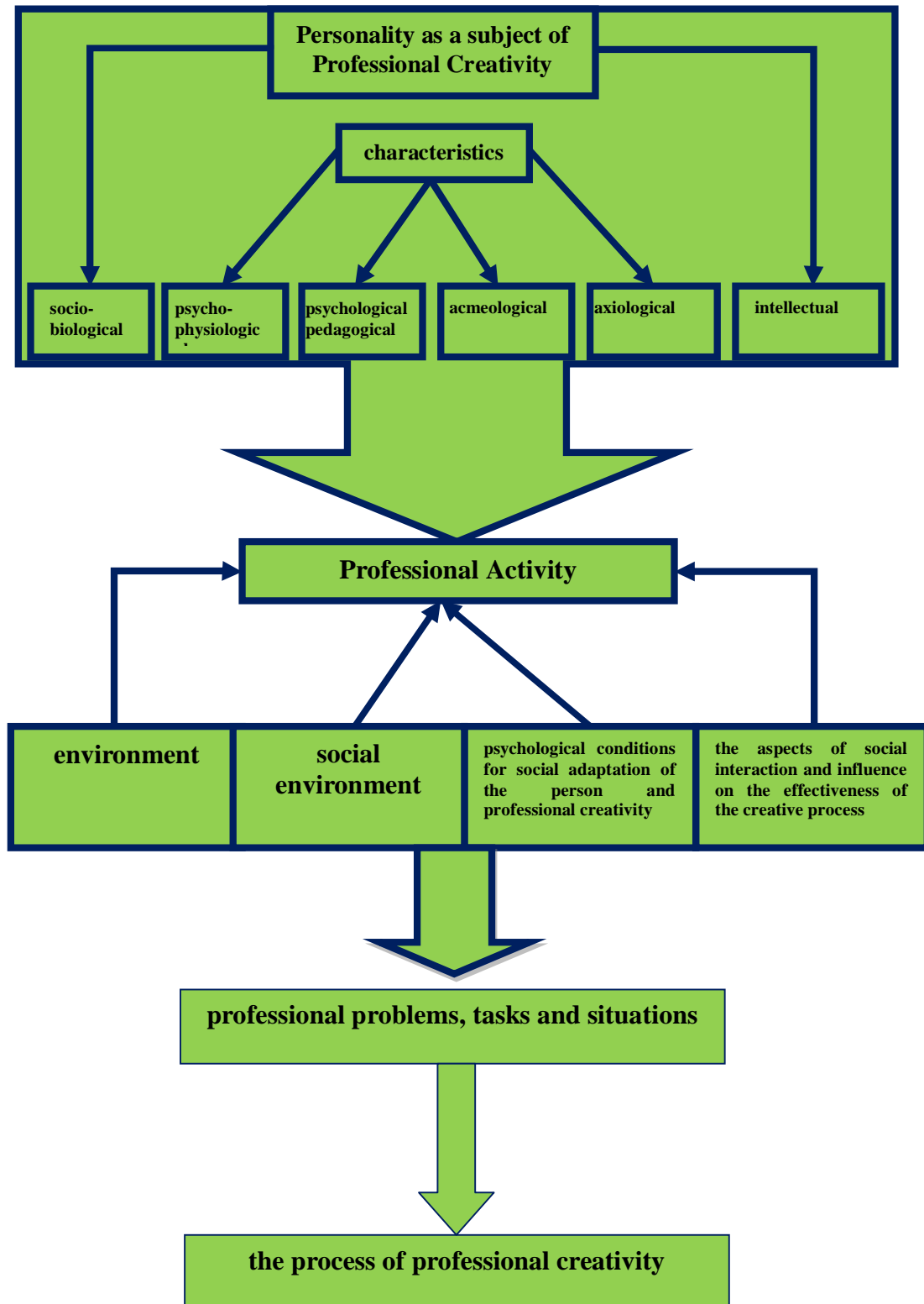


Fig. 1.1. Theoretical model of professional creativity

Taking into account the content of components of this model, in the paradigm of our research we should set and solve the task of revealing the features of self-identification of an individual in the creative process and determine the psychological mechanisms of a professional's transition to the status of a creative individual who is able to independently solve creative professional tasks. Awareness of one's own creative status is a rather important component in the structure of a person's professional creativity. Therefore, in this study there is a need to formulate clear criteria and indicators of professional creativity, creative activity, which require the study of scientific literature from various fields of knowledge (Psychology, Acmeology, Pedagogy, Philosophy and others).

Scientists have repeatedly aimed to define such concepts as “psychological and pedagogical, axiological and acmeological creativity”, “psychological and pedagogical creative activity”, etc. The analysis of scientific literature on the problems of professional creativity allows us to single out two dominant directions in the formation of creative solutions by a specialist during professional activity: 1) creative perception and the analysis of information that a person receives from the outside; 2) realization of a person's internal creative potential and organization of professional creativity at a higher level.

Many scientists and researchers use the concept of “professional creativity” to denote the creative abilities of the individual. In the paradigm of studying this phenomenon, as a rule, cognitive and personal directions are distinguished (Amabile, Conti, Lazenby & Herron, 1996). In the foreign Psychology in the mid-50s of the XXth century (Collins & Amabile, 1999) the study of special human abilities, which were called “professional creativity” (from the Latin *creation* is *creation* in English and *створення* in Ukrainian) gained considerable popularity. Empirical data on the lack of the connection between traditional intelligence tests and the success of creative problem solving became the impetus for distinguishing the concept of “professional creativity”.

It was proved that professional creativity depends on the ability of the individual to use the information offered in the content of the task in different ways

at a fast pace (Ekvall, 1997). In the process of professional activity, scientists develop this ability (Feldman, 1999) and called it professional creativity, and began to study it regardless of the level of the intelligence development, as the ability that reflects the characteristics of the individual to create completely new concepts and form new skills of the behavior and the activity. Scientists connect professional creativity directly with the creative achievements of the person.

Conclusions

So, the study of professional creativity was carried out in the paradigm of two directions. The first one was related to the question of whether the level of formation of professional creativity depends on intelligence, and whether the subject is oriented towards the formation of cognitive processes in the connection with the acquired professional creativity. The second direction has the aim at finding out what the psychological features and aspects of professional creativity are. Among the latter, the attention of the individual, his/her personal and motivational characteristics was singled out.

In the scientific literature there are constant discussions about *the ratio of intellectual and creative abilities* in the structure of professional creativity. Researching the various abilities that explain intelligence, measured by traditional intelligence tests, and creativity, which is also determined with the help of special tests, scientists have obtained rather contradictory results. It is still impossible to give an unequivocal answer to the question of whether intelligence and professional creativity are related to each other based on already existing empirical results, so we will deal with this issue specifically in our further researches. It should also be noted that if, instead of empirical test results, a different method of assessing professional creativity was used. It is, for example, by the level of creative achievements by one or another type of the activity that the respondents were engaged in. Then the scientists obtained fairly unambiguous results that were testified to the differentiation of professional creativity and intelligence, between which there can be no direct correlation.

Empirical studies also testify to the significant role of personal characteristics in terms of the development of professional creativity. A personal approach to the study of professional creativity is characterized by special attention to emotional and motivational characteristics that are included into the structure of professional creativity. Regarding personal characteristics that are related to professional creativity, the results of various theoretical and empirical studies are similar. Scientists have singled out some personal traits (self-confidence, aggressiveness, self-satisfaction, non-recognition of social restrictions and the opinions of others), that distinguish creative individuals from non-creative ones. According to some psychologists, this testifies to the existence of a general type of creative personality in contrast to the type of non-creative subject. Interestingly, studies, conducted with children and youth indicate that the personality traits of young children and young men and women, if they are all creative, coincide. The latter allows us to assert that creativity is formed at a fairly early age based on the manifestations of the subjects' personal characteristics. Scientists have also proven that if a certain personality is considered a creative one from an early age, then with a high degree of probability it can be said that he/she will have high indicators of professional creativity in the future (provided that he/she was chosen a profession that is appropriate for his/her personal characteristics).

There is another point of view, according to which creative professional achievements are directly related to neuroses. But in science, there are also studies that note that individuals with a high level of professional creativity have considerable strength of spirit, resistance to obstacles in the environment, to various types of conflicts and prerequisites for cognitive dissonance.

LITERATURE:

Калінін В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: Автореферат дисертації... кандидата педагогічних наук. Житомир, 2005. 20 с.

Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 640 с.

Крилова-Грек Ю.М. Сучасний погляд на поняття «творча особистість». *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс». Т. XII. Психологія творчості. Вип. 13. 2011. 496 с.

Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологія жінки-педагога: генеза світотворення особистості. Монографія. Черкаси, 2014. 402 с.

Левіт Л. Психологія розвитку й реалізації життєвого потенціалу суб'єкта: Автореферат дисертації...доктора психологічних наук. Київ, 2016. 39 с.

Лозова О.М. Специфіка становлення образу професії у студентів (порівняльний аспект). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс». Т. XII. Психологія творчості. Вип. 13. 2011. 496 с.

Лук'янова О.В., Лук'янов І.Ю. Адаптаційно-особистісні особливості студентів з різним рівнем креативності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс». Т. XII. Психологія творчості. Вип. 13. 2011. 496 с.

Семенов І.М. Розвиток професійної діяльності В.П. Зінченка та його психології свідомості, рефлексії та творчості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс». Т. XII. Психологія творчості. Вип. 13. 2011. 496 с.

Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.

Чемісова Т. Психологічні умови розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення: Автореферат дисертації...кандидата психологічних наук. Київ, 2018. 18 с.

Шрагіна Л. Теоретико-методологічні засади дослідження вербальної уяви особистості: Автореферат дисертації...доктора психологічних наук. Київ, 2017. 40 с.

Якимчук Ю. Психологічні особливості інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин: Автореферат дисертації...кандидата психологічних наук. Хмельницький, 2008. 20 с.

Яланська С. Психологія розвитку творчої компетентності майбутніх учителів: Автореферат дисертації...доктора психологічних наук. Київ, 2012. 34 с.

Agrawal P.K. Psychological Model of Phonosemantics. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 49. 2020. P. 453–474. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09701-y>.

Amabile T.M., Conti H., Lazenby J., Herron M. Creative environment at work. *Academy of Management Journal*. Vol. 36. 1996. P. 1154–1184.

Astle D., Scerif G. Interactions between attention and visual short-term memory (VSTM): What can be learnt from individual and developmental differences? *Neuropsychologia*. Vol. 49. 2011. P. 1435–1445. URL: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.12.001>.

Barnes S.B. Relationship networking: Society and education. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Vol. 14(3). 2009. P. 735–742. DOI:10.1111/j.1083-6101.2009.01464.x.

Brédart S. Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*. 1991. Vol. 20. P. 123–137. URL: <https://doi.org/10.1007/bf01067879>.

Cilibrasi L., Stojanovik V., Riddell P., Saddy D. Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019. Vol. 48. P. 747–767. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y>.

Collins M.A., Amabile T.M. Motivation and creativity. *Handbook of Creativity*. Ed. by R. Sternberg. Cambridge, 1999. P. 297–313.

Crookes G. Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*. 1989. Vol. 11. P. 367–383. URL: <https://doi.org/10.1017/s0272263100008391>.

de Bot K. A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics*. 1992. Vol. 13. P. 1–24. URL: <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.1>.

Derwing T.M., Munro M.M., Thomson R.I., Rossiter M.J. The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*. 2009. Vol. 31. P. 533–557. URL: <https://doi.org/10.1017/s0272263109990015>.

Ekvall G. Organizational conditionals and levels of creativity. *Creativity and innovation management*. Vol. 6. 1997. P. 195–205.

Feldman D.N. The development of creativity. *Handbook of Creativity*. Ed. by R. Sternberg. Cambridge, 1999. P. 169–189.

Mykhalchuk N., Onufriieva L. Психологічний аналіз різних типів дискурсу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 50. С. 188–210. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.188-210>.

Onufriieva L.A. The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect. Monograph. BonusLiber: Rzeszów, 2017. 194 s. ISBN 978-83-65441-83-6.

Anastasiia Sydenko
Ísak Jónsson
(Iceland, Reykjavik)

EXPLORING EDUCATION AT HOFIÐ SCHOOL IN REYKJAVIK, ICELAND

In the context of Icelandic education, the extended day school "Hofið" (/hovid/) in Reykjavik stands as a dynamic institution dedicated to children and teenagers with disabilities. The diversity within the team, comprising individuals from Iceland, Lithuania, Hungary, Sweden, Japan, the Philippines, and Ukraine,

aligns with the varied nationalities of the students, fostering effective communication and comfort in cultural exchanges.

The school's commitment to intercultural diversity is evident in its proactive approach to developing understanding and respect for cultural differences. Activities encompassing language learning, cultural exploration through food and themed festivals contribute to expanding students' cultural horizons and nurturing international friendships.

On a daily basis, Hofið welcomes around 20-25 children, ranging from 5th to 10th grade, into its distinctive three-zone structure. Unlike the conventional Ukrainian classrooms with desks and blackboards, each zone, or "house", caters to specific age groups. The third zone, resembling a flexible classroom with a large table, blackboard, and TV, hosts various general activities and clubs such as baking, gardening, karaoke, and more. Additionally, snacks, including sandwiches, vegetables, fruits, and cereals with milk, are provided here for each child.

Hofið actively integrates innovative technologies into its educational framework, providing students with opportunities for virtual reality experiences and utilizing modern technical tools like televisions and tablets. Beyond traditional teaching, the school strives to create a fun and safe environment, fostering the discovery of talents and individual expression.

A distinctive aspect of Icelandic schools is the flexibility in the curriculum, allowing students or parents to choose individualized learning paths. This flexibility, coupled with open-minded teachers empowered to decide on teaching methods, contrasts with the more rigid structures often found in Ukrainian education.

Despite this flexibility, close attention is paid to communication with parents, emphasizing collaboration and responsiveness to parental wishes. The philosophy of individual service at Hofið underscores the importance of understanding the unique needs of each child, with a dedicated shelf of papers detailing characteristics and goals.

The emphasis on increasing social participation among children and youth reflects an innovative approach to community development, fostering a positive

environment for communication and encouraging participation in various social activities, including visits to libraries and exhibitions.

Environmental education is a significant component of Icelandic schools, with Hofið implementing a unique program aimed at developing environmental awareness among students. This program includes educational activities in nature, excursions to ecological sites, and practical classes on the study of natural processes. The emphasis on spending time outdoors, regardless of weather conditions, is a notable feature in Icelandic schools.

Working at this institution allows us to conclude that its innovative approach, grounded in individualized learning, technology integration, and active hands-on experiences, positions it as a model for further innovation in education. The flexibility, emphasis on individual development, and commitment to diverse perspectives contribute to creating a vibrant and effective learning community.

*Оксана Смаль
(Луцьк, Україна)*

ТРАНСФОРМАЦІЙНА РОЛЬ ChatGPT ПРИ ВИКЛАДАННІ ТА ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У середовищі освітніх технологій, що швидко розвиваються, штучний інтелект займає собі певну нішу, надаючи інноваційні рішення для певних проблем. Одним із таких досягнень при викладанні іноземних мов, є використання ChatGPT, потужної мовної моделі, розробленої OpenAI. У цій статті досліджується багатогранна роль ChatGPT у викладанні та вивченні англійської мови.

- Розвиток навичок спілкування:

Однією з головних переваг інтеграції ChatGPT у викладання англійської мови є його здатність сприяти розмовній практиці. Студенти можуть брати участь у динамічних та інтерактивних бесідах з моделлю, відточуючи свої

навички мовлення та слухання. Цей захоплюючий досвід сприяє підвищенню вільного володіння мовою та впевненості в спілкуванні в реальному світі.

- Персональна допомога в написанні:

ChatGPT є цінним інструментом для надання миттєвого відгуку про письмові завдання. Студенти можуть отримати пропозиції щодо виправлення граматики, розширення словникового запасу та загального покращення письма. Ця персоналізована допомога не тільки прискорює процес навчання, але й сприяє самостійному мисленню та самовираженню.

- Розширення словникового запасу:

Велика мовна база даної моделі робить її чудовим ресурсом для поповнення словникового запасу. Студенти можуть без зусиль вивчати синоніми, визначення та контекстне використання слів, збагачуючи таким чином свій словниковий запас. Це знайомство з різноманітними мовними моделями сприяє глибшому розумінню вживання виразів.

- Дослідження культури:

ChatGPT виходить за межі мовної механіки, щоб залучити студентів до культурних дискусій. Обмінюючись думками про англомовні культури, поточні події та суспільні норми, модель стає воротами до ширшого розуміння мови в її культурному контексті.

- Реалістичні сценарії рольової гри:

Симуляція реальних життєвих сценаріїв за допомогою рольових вправ із ChatGPT додає практичний вимір до вивчення мови. Будь то організація подорожей, участь у співбесідах при прийомі на роботу чи вирішення повсякденних ситуацій, студенти можуть застосовувати свої мовні навички в симульованому, але автентичному середовищі.

- Цільові заняття з граматики:

ChatGPT можна використовувати для закріплення занять з граматики в інтерактивній манері. Студенти можуть отримати роз'яснення щодо конкретних граматичних правил, структур речень або мовних нюансів, отримуючи миттєві відповіді, адаптовані до їхніх запитів.

- Практика акценту та вимови:

Для студентів, які прагнуть покращити свою вимову та акцент, ChatGPT може служити терплячим і точним партнером у розмові. Модель забезпечує вказівки щодо вимови та миттєвий зворотний зв'язок, пропонуючи цінний ресурс для студентів, які прагнуть до мовної автентичності.

- Безперервне навчання за межами аудиторії:

Асинхронний характер ChatGPT дозволяє студентам продовжувати вивчення мови поза аудиторією. Незалежно від того, чи це перегляд уроків, пошук роз'яснень чи вивчення додаткових мовних конструкцій, модель доступна 24/7, задовольняючи різноманітні розклади навчання слухачів.

Підсумовуючи, інтеграція ChatGPT в освіту англійської мови знаменує зміну парадигми в нашому підході до вивчення мови. Поєднуючи технологічні інновації з педагогічним досвідом, викладачі можуть створити динамічне та персоналізоване навчальне середовище, яке дає змогу здобувачам опановувати тонкощі англійської мови з впевненістю та ентузіазмом. Оскільки освітній ландшафт продовжує розвиватися, ChatGPT є свідченням трансформаційного потенціалу штучного інтелекту у формуванні майбутнього мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Chuah K.-M. & Kabilan M. Teachers' Views on the Use of Chatbots to Support English Language Teaching in a Mobile Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2021, 16 (20), pp. 223–237.
2. Dida H. A., Chakravarthy D. S. K. & Rabbi F. ChatGPT and Big Data : Enhancing Text-to-Speech Conversion. *Mesopotamian Journal of Big Data*. 2023, pp. 33–37.
3. Huang W., Hew K. F. & Fryer L. K. Chatbots for language learning. – Are they really useful? A systematic review of chatbot - supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022, 38 (1), pp. 237–257.

*Maja Smyrnova
Laryssa Afanasjewa
(Dnipro, Ukraine)*

DIE VORBEREITUNG VON FACHKRÄFTEN AUF EINE ERFOLGREICHE INTERKULTURELLE ZUSAMMENARBEIT

In der Zeit der Globalisierung, die fast alle Lebensbereiche der modernen Gesellschaft betrifft, führt zur Verwischung der Grenzen zwischen Ländern und Völkern, fördert die aktive Kommunikation von Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt. In diesem Zusammenhang wird die Beschäftigung mit den kulturellen Grundlagen des Landes der studierten Sprache besonders relevant.

Regionale Informationen sind heute überall erhältlich: aus Sprachlehrbüchern, aus Fernseh- und Radiosendungen, aus Zeitungen und natürlich aus dem Internet. Das Internet ermöglicht es Ihnen, Filme anzusehen, Radioprogramme zu hören, Lesen regionaler Texte mit dem einzigen Unterschied, dass sie online und für Studenten besser zugänglich sind.

Die Nutzung von Internetressourcen kann das Interesse und die Motivation der Studenten steigern, da die meisten Videos von jungen Leuten erstellt werden, die die gleichen Probleme haben, sowie unsere Studenten. Der Lehrer muss jedoch bei der Auswahl des Materials sehr vorsichtig sein, soll nicht nur auf die sprachliche Seite, sondern auch auf kulturelle, moralische und ethische Aspekte achten.

Mit Hilfe von modernen Internettechnologien wurde es möglich Online-Konferenzen, Telefonkonferenzen mit Muttersprachlern zu organisieren. Die Nutzung des internationalen Netzwerks im Bildungsprozess als eine Art Lehrmethode gibt den Studenten einen "Vorgeschmack" auf echte Kommunikation, die Möglichkeit, eine Fremdsprache nicht mit den fiktiven Figuren des Lehrbuchs, sondern mit Muttersprachlern zu lernen.

Neben Filmen, Sendungen und Videos, kann man im Unterricht Webcam-Aufnahmen verwendet werden, die es ermöglichen, in Echtzeit zu sehen, was in verschiedenen Teilen der Welt passiert. So, wenn die Studenten Themen lernen, die den Sehenswürdigkeiten des deutschsprachigen Raums gewidmet sind, können sie auf dem Alexanderplatz oder Unter den Linden in Berlin sein. Von großem Interesse

für Studenten sind auch interaktive Fotopanoramen, mit deren Hilfe sie beispielsweise Berlin aus der Vogelperspektive sehen, durch den Treptower Park spazieren gehen, oder die Oper besuchen können.

Die Möglichkeit, das Bild zu manipulieren, macht Fotopanoramen für Studenten manchmal attraktiver als normale Videos. Die Liste von authentischen Materialien, die dem Studenten vor allem die natürliche Kulturlandschaft näher bringen können, ist ohne Wegwerf-Alltagsmaterialien nicht möglich. Dazu gehören Plakate, Ankündigungen, Theaterprogramme, Reise- und Eintrittskarten, Schilder, Etiketten, Speisekarten und Rechnungen, Karten, Diagramme, Broschüren usw., die dem Lehrer oder Studierenden durch persönliche Kontakte mit Muttersprachlern, Korrespondenz, Tourismus zur Verfügung gestellt werden. Das Studium dieser Materialien ist für Studenten von großem Interesse, da sie abgeholt, von allen Seiten untersucht, den "Geist" des untersuchten Landes spüren können.

Die Einbeziehung der soziokulturellen Komponente in die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, sollte die einheimische Kultur der Studenten nicht vergessen, denn nur in diesem Fall erkennt der Student die Besonderheiten der Wahrnehmung der Welt durch Vertreter einer anderen Kultur. Bei der Erörterung der Zeichen und Symbole des deutschsprachigen Raums ist daher ein Vergleich mit ähnlichen Materialien im eigenen Land erforderlich. In diesem Zusammenhang darf die Verwendung der regionalen Komponente nicht unerwähnt bleiben. Lokalgeschichtliches Material bringt die fremdsprachige Kommunikation näher an die persönliche Erfahrung der Studenten und ermöglicht es ihnen, in einem Gespräch mit den Fakten und Informationen zu arbeiten, denen sie im Alltag unter den Bedingungen ihrer Heimatkultur begegnen. Besonders fruchtbar sind dabei die Themen über die hervorragenden Menschen, Sehenswürdigkeiten, Bräuchen und Traditionen, die es Ihnen ermöglichen, Parallelen nicht nur zwischen den Ländern der zu lernenden Sprache und der Ukraine, sondern auch zwischen Städten zu ziehen, und ermöglichen Ihnen, sich als Teil der Weltgeschichte und -kultur zu fühlen.

In der modernen Welt besteht die Aufgabe des Fachs "Die Fremdsprache" nicht nur darin, lexikalische und grammatikalische Strukturen zu studieren, sondern

auch die Verbindung mit den kulturellen Werten der Länder der studierten Sprache herzustellen, diese nicht zu ersetzen, sondern nationale Besonderheiten zu betonen, die zur Ausbildung einer Person beitragen, die einen erfolgreichen Dialog mit Vertretern einer anderen Kultur führen kann.

*Monika Stapor
(Oslo, Norway)*

EXPLORING NORWEGIANS' PERSPECTIVES ON POLAND, POLISH LANGUAGE, AND CULTURE

***Abstract:** This article delves into the rich tapestry of experiences and motivations that drive Norwegians to engage deeply with Poland, its language, and culture. Through in-depth interviews with three individuals – Stian, Karina, and Matias – we aim to unravel the complexities of their connections, shedding light on late-in-life language acquisition, professional entanglements with Polish arts, and personal relationships that transcend borders. By exploring these narratives, we offer a nuanced understanding of the factors influencing Norwegians' fascination with Poland, contributing to broader discussions on cultural exchange, language acquisition, and intercultural communication.*

***Keywords:** Norway, Poland, Polish language, cultural exchange, language acquisition, personal narratives.*

Introduction: In an era of increased global interconnectedness, the dynamics of cultural exchange and language learning have become pivotal in fostering mutual understanding. This study focuses on the compelling stories of three Norwegians, each with a unique journey into the heart of Poland, revealing the intricate interplay of language, culture, and personal connections.

Stian's Linguistic Odyssey

Stian, at the age of 70, embarked on a linguistic journey, choosing Polish as his sixth language. This section delves into the motivations behind his decision, the perceived challenges of learning Polish, and the influence of Poland's migration to

Norway on his linguistic pursuits. Stian's narrative provides insights into the late-in-life acquisition of a language and the broader implications for cross-cultural understanding.

Karina: A Dance Through Polish Theatre

Karina's story intertwines her professional life in Polish theatres with a deep-seated fascination for Polish history. We explore her experiences working in Polish theatres, her perspectives on Poland's historical trauma, and her belief in the power of cultural exchange to bridge gaps between Norwegians and Poles. Karina's narrative underscores the transformative potential of the arts in fostering cross-cultural connections.

Matias: Prolonged Bonds Through Language

Matias, connected to Poland through marriage to a Polish woman, continued his engagement with the country even after her passing. Living in a Polish dormitory, he sought a more profound understanding of the language and culture. This section unravels the intricate connection between personal relationships, language acquisition, and cultural immersion, highlighting the enduring impact of emotional ties on linguistic pursuits.

Comparative Analysis

This section synthesizes the experiences of Stian, Karina, and Matias, drawing comparisons and contrasts. It explores common themes such as the impact of historical perceptions, the role of cultural exchange, and the influence of personal connections on language learning. By presenting these narratives side by side, we aim to unravel the multifaceted motivations that propel Norwegians to engage with Poland and its cultural offerings.

Implications and Conclusions

The findings from these narratives carry broader implications for cultural exchange, language education, and the potential for enhanced understanding between Norway and Poland. This concluding section reflects on the multifaceted nature of Norwegians' affinity for Poland, emphasizing the need for a holistic understanding of language and cultural engagement in today's interconnected world.

*Віта Стернічук,
Діана Ковальчук,
(Луцьк, Україна)*

BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT: VERBORGENES POTENTIAL

Ein wichtiger, den bilingualen Unterricht begünstigender Faktor besteht in der zunehmenden europäischen und internationalen Orientierung von Schule und ist eng mit der modernen Lebenswelt des zusammenwachsenden Europas und den Prozessen der Globalisierung verknüpft. Vor dem Hintergrund globaler Mobilität und länderübergreifender Vernetzung erweist sich kompetentes mehrsprachiges Handeln als eine Schlüsselqualifikation: es ebnet den Weg der privaten sowie beruflichen und fachlichen Kommunikation in internationalen Kontexten. Bilingualer Unterricht gilt als ein viel versprechendes schulisches Mittel, um die Schülerinnen und Schüler auf die Kommunikationsprozesse der globalisierten Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten, da im Rahmen des Unterrichts intensiver und thematisch vielfältiger fremdsprachlich gearbeitet wird (Niemeyer, 2005: 25).

Im letzten Jahrzehnt hat sich im englischen und französischen Sprachraum ein Begriff durchgesetzt, der in immer stärkerem Maße zur Bezeichnung des Konzeptes verwendet wird: *Content and Language Integrated Learning* (abgekürzt: CLIL) bzw. *Enseignement d'une Matière par l'Integration d'une Langue Etrangère* (abgekürzt EMILE). Zwar wird im deutschsprachigen Raum weiterhin offiziell der Begriff *Bilingualer Sachfachunterricht* verwendet, jedoch finden sich inzwischen auch Versuche, den englischen Begriff CLIL ins Deutsche zu übertragen (zum Beispiel *Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen*).

Der Begriff CLIL (Content and Language Integrated Learning) beschreibt das integrierte Lernen von Sprache und Inhalt. Bei diesem von der kommunikativen Methode geprägten Ansatz werden die Inhalte des Unterrichts, z.B. die Inhalte eines Sachfaches wie Geografie, Biologie oder Kunst, in der fremden Sprache unterrichtet. Die inhaltlichen Ziele des Sachfaches und des Spracherwerbs sind gleichbedeutend.

In der Fachliteratur spricht man deshalb auch von Doppelfokus, wenn es um CLIL geht.

Besonders konsequent findet diese Methode im Immersionsunterricht Anwendung. «Schwimmen lernt nur, wer sich ins Wasser wagt», lautet das Prinzip dieses Ansatzes. Dazu passt der Begriff «Sprachbad», der häufig zur Beschreibung dieser Methode verwendet wird. In allen CLIL-Konzepten kommt der Erfolg nicht ganz von allein. «Rettungsinseln» und individuelle «Schwimmhilfen» tragen zum Erfolg bei. Dazu gehören angemessene Materialien, die das fachliche und sprachliche Lernen gleichsam unterstützen, sowie Verstehensgerüste für unterschiedliche Lernertypen und besondere Interaktionsmethoden (Wolff, 2010).

Die hohen Anforderungen des Immersionsunterrichts an die sprachlichen, fachsprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Lehrkräfte lassen es vermutlich kaum zu, dass sich diese anspruchsvollste Variante der CLIL-Methode durchsetzen wird. Besonders geeignet für den CLIL-Unterricht sind Fächer mit einer großen Handlungsorientierung, z.B. naturwissenschaftliche Fächer, in denen man mit Experimenten arbeitet, oder Fächer, in denen man Medienprojekte durchführen kann. Diese Experimente, Medienprojekte oder andere Fachinhalte werden in der Fremdsprache durchgeführt. Je mehr sich die Kinder handelnd mit Inhalte beschäftigen, desto eher vergessen sie, dass sie nebenbei auch eine Sprache lernen. Zusätzlich entwickeln sie – auch das fast nebenbei – individuelle Sprachlernstrategien. Kinder können über kleine Experimente zum Hören, Sehen, Riechen, Schmecken und Fühlen intensive Sinneserfahrungen machen und dabei in Kontakt und Austausch mit der Erzieherin/Lehrerin und den anderen Kindern kommen. Gleichzeitig machen sie authentische Erfahrungen mit der deutschen Sprache (Neuner, Cerhard, 2000).

Alle CLIL-Methoden nutzen altersgemäße, psychische und physische Eigenschaften wie Neugier, Wissbegierde, Kommunikationsbedürfnis, Bereitschaft und Fähigkeit zur Nachahmung sowie Artikulationsfähigkeit. Sie bieten dem Kind eine zusätzliche Möglichkeit, sich vielseitig zu entwickeln, sich ganzheitlich mit einer Fremdsprache zu befassen und haben günstige Auswirkungen auf das Lernen

im Allgemeinen (Lamsfuß-Schenk, 2002). Aber es gibt keine besten aller Unterrichtsmethoden. «Die fremdsprachendidaktische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten die Vorstellung aufgegeben, es gäbe so etwas wie universelle, d.h. für alle Menschen, die rund um die Globus Fremdsprachen lernen, gültige und fest gefügte Lehrmethoden. Und die Frage, ob man annehmen kann, dass alle Menschen auf die gleiche Weise Fremdsprachen lernen, gehört gegenwärtig zu den spannendsten Fragen der Fachdiskussion» (Asher, James, 1989: 38).

Von großer Bedeutung in der Definition ist, dass die CLIL-Sprachen nicht auf die traditionellen Fremdsprachen beschränkt sind, sondern auch Minderheitssprachen, Regionalsprachen oder andere offizielle Sprachen des Landes sein können. Die Definition macht damit deutlich, dass CLIL nicht nur ein sprachpolitisches Instrument zur Förderung von Fremdsprachen, insbesondere des Englischen, ist, sondern auch dazu dienen kann, Sprachen zu fördern, die nur von wenigen Menschen gesprochen werden.

LITERATUR:

1. Asher, James J. *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*. The Modern Language Journal 1, 1989, S. 3–17.

3. Neuner, Cerhard. Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrtausend. In: *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer II., 2000, S. 38–48.

4. Niemeyer S. Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitivlinguistischer Sicht. *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/Main: Lang, 2005, S. 24–45.

5. Lamsfuß-Schenk, Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (eds.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Lang, 2002. S.191–206.

6. Wolff, D. *Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL*. In: Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer, 2010, S .298–302.

Olexandr Fedoryshin

(Rivne, Ukraine)

Viktoriiia Fedoryshina

(Ontario, Canada)

COOPERATIVE LEARNING EXERCISES IN ACTIVE LEARNING

Cooperative Learning Exercises. Cooperative learning suggests students working in groups will help each other to learn. Generally, it is better to form heterogeneous groups (with regard to gender, ethnicity, and academic performance), particularly when the groups will be working together over time or on complex projects; however, some of these techniques work well with spontaneously formed groups. Cooperative groups encourage discussion of problem solving techniques, and avoid the embarrassment of students who have not yet mastered all of the skills required.

Cooperative Groups in Class – the instructor poses a question to be worked on in each cooperative group and then circulates around the room answering questions, asking further questions, keeping the groups on task, and so forth. After an appropriate time for group discussion, students are asked to share their discussion points with the rest of the class.

Active Review Sessions – in the traditional class review session the students ask questions and the instructor answers them. Students spend their time copying down answers rather than thinking about the material. In an active review session the instructor poses questions and the students work on them in groups. Then students are asked to show their solutions to the whole group and discuss any differences among solutions proposed.

Work at the Blackboard – in many problem solving courses (e.g., logic or critical thinking), instructors tend to review homework or teach problem solving techniques by solving the problems themselves. Because students learn more by doing, rather than watching, this is probably not the optimal scenario. Rather than

illustrating problem solving, students should work out the problems themselves, being asked to go to the blackboard in small groups to solve problems. If there is insufficient blackboard space, students can still work out problems as a group, using paper and pencil or computers if appropriate software is available.

Concept Mapping – A concept map is a way of illustrating the connections that exist between terms or concepts covered in course material; students construct concept maps by connecting individual terms by lines which indicate the relationship between each set of connected terms. Most of the terms in a concept map have multiple connections. Developing a concept map requires the students to identify and organize information and to establish meaningful relationships between the pieces of information.

Visual Lists – Here students are asked to make a list-on paper or on the blackboard; by working in groups, students typically can generate more comprehensive lists than they might if working alone. This method is particularly effective when students are asked to compare views or to list pros and cons of a position. One technique which works well with such comparisons is to have students draw a “T” and to label the left- and right-hand sides of the cross bar with the opposing positions (or “Pro” and “Con”). They then list everything they can think of which supports these positions on the relevant side of the vertical line. Once they have generated as thorough a list as they can, ask them to analyze the lists with questions appropriate to the exercise. Often having the list before them helps to determine the ultimate utility of the action, and the requirement to fill in the “T” generally results in a more thorough accounting of the consequences of the action in question.

Jigsaw Group Projects – in jigsaw projects, each member of a group is asked to complete some discrete part of an assignment; when every member has completed his assigned task, the pieces can be joined together to form a finished project. When each student has completed his research, the group then reforms to complete a comprehensive report. Then the groups are reformed so that each group has an expert in one form. They then tackle the difficult problem for discussion.

Role Playing – Here students are asked to “act out” a part. In doing so, they get a better idea of the concepts and theories being discussed. Complex role playing might take the form of a play (depending on time and resources).

Panel Discussions are especially useful when students are asked to give class presentations or reports as a way of including the entire class in the presentation. Student groups are assigned a topic to research and asked to prepare presentations (note that this may readily be combined with the jigsaw method outlined above). Each panelist is then expected to make a very short presentation, before the floor is opened to questions from “the audience”. The key to success is to choose topics carefully and to give students sufficient direction to ensure that they are well-prepared for their presentations.

Debates provide an efficient structure for class presentations when the subject matter easily divides into opposing views or “Pro / Con” considerations. Students are assigned to debate teams, given a position to defend, and then asked to present arguments in support of their position on the presentation day. The opposing team should be given an opportunity to rebut the argument(s) and time permitting, the original presenters asked to respond to the rebuttal. This format is particularly useful in developing argumentation skills (in addition to teaching content).

Games – there are some concepts or theories which are more easily illustrated than discussed and in these cases, a well-conceived game may convey the idea more readily. Students are asked to “discover” the problem, by formulating and testing hypotheses as the game proceeds.

Conclusions and prospects of further researches. Active learning is a very popular topic in educational literature as it is a means to improve teaching and learning in the classroom. Teaching cannot be reduced to formulaic methods and active learning is not the cure for all educational problems. However, there is broad support for the elements of active learning process. In higher education it is still fairly nascent, and the debate over its effectiveness will likely require more well-controlled randomized studies. This will certainly take many years as practical alternative teaching methods for the large majority of theoretical courses have not been found.

Active learning provides skills for real life problem solving and prepares students to become responsible and active citizens. If students feel comfortable actively participating, then the classroom climate – the classes’ academic, social, emotional, and physical environment – must also be taken into consideration.

To conclude, active learning would start with an instructor who is active learner and active instructor himself and can upgrade his knowledge and skills in the time of need. He has to identify the needs with what he thinks is the best for the learning environment.

*Nataliia Khupavtseva
Yevhen Kharchenko
(Rivne, Ukraine)*

FACILITATION AS A SPECIFIC TYPE OF A TEACHER’S ACTIVITY

Facilitation is a multi-faceted, complicated process. It extends beyond the traditional behavioral teaching management techniques recommended to deal with students with disruptive behavior. Teachers should develop caring, supportive relationships with and among students; organize and implement instructions in ways that optimize students’ access to learning (Гончарук & Онуфрієва, 2018). Also, teachers may use group management methods that encourage students’ engagement with academic tasks. They have to promote the development of students’ social skills and self-regulation and use appropriate interventions to assist students who have behavioral problems or problems with studying different subjects.

Scientists (Alahmadi, Shank & Foltz, 2018) also believed that if students were actively engaged into their lessons, they would be less likely to misbehave. Other theorists (Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004) also believed this as well. If lessons are precise and completed at a steady continuous pace, students will have little time to misbehave or to get into conflicts (Conners, 2009). When students are engaged, they are concentrating at the lesson and focus on learning, and it prevents a lot of problems (Falé, Costa & Luegi, 2016). It is important for the pupils to be a part of the decision-making processes (Dale & Duran, 2011). If pupils are

having fun, they will be engaged (Heidari, 2019). When they are engaged into a lesson, they will not think about misbehaving, and will be focused only on the task (Mykhalchuk & Bihunova, 2019).

According to scientists (Rezaei & Mousanezhad Jeddi, 2020), students should play an active role in setting classroom rules. By allowing the students to help to create the rules, they are participating in classroom community facilitative building. Everyone is working together and is able to understand the rules clearly.

Teacher needs to focus their attention on entire class and must not talk over students' chattering. At times when it is silence, the process of studying also has to be effective (Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004). Students should know what is going to happen in the class and have to monitor or to check progress. A teacher should move around the room, so pupils have to pay their attention more readily and give pupils non-verbal cues (Hecht, Torgesen, Wagner & Rashotte, 2001). Lessons should be planned to ensure that the period of lesson time is filled with learning activities (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001). A teacher should have a knack to memorize students' names as quickly as it was possible. It enhances class control and confidence of the teacher.

As it was stated above, class facilitation is the creation of appealing environments for students' studying. Classroom facilitative strategies are tools that teachers can use to create such an environment, ranging from some activities with the aim of improving the relationships between a teacher and pupils, with rules for regulating students' behavior (Drigas & Karyotaki, 2017). Only when management efforts are not successful, teachers need to resort to reactive and controlled strategies. Therefore, it is important to distinguish between preventive and realistic classroom facilitative strategies (Greco, Canal, Bambini & Moro, 2020). There is a difference between strategies that are used to prevent behavioral problems and strategies having been used to respond to problem behavior (Engle, 2002). For example, the establishment of rules and procedures for favorable relations between pupils and teachers are considered to be preventive strategies, while disciplinary interventions, such as prevention or punishment, which are considered to be reactive strategies

(Shiva, Bhardwaj & Phani Krishna, 2017). While it is generally believed that prevention strategies are more effective than reactive ones, but sometimes reactive strategies are needed to reduce the destructive or other undesirable behavior of the learner (Alyami & Mohsen, 2019).

So, **the purpose** of our article is: to show what it is facilitation; how to organize facilitative interaction to help the teacher for better guidance that can enhance performance and success for the students; to present the ways of facilitative education at the universities; to show the place of facilitation in the structure of Blocks of Cognitive Activity of students.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. Also, in our research we used empirical methods, such as statement experiment.

Results and their discussion

Learning requires a teacher to help the pupils to understand the learning materials. What the teachers observe through the learning environment, many students do not stay passive but only active. Thus, the teachers need to create an environment that pushes the students to learn the learning materials. This beneficial environment can give a scope for the students to participate in a great degree in learning materials. Participation is likely to help the teacher for better guidance that can enhance performance and success for the students (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher & Barnes, 2014).

Firstly, facilitative education should be by knowing the structure of the Ukrainian society and era we live, keeping in the mind the requirements and needs of any improvement activities to be done. Nowadays we have to make students to love the lessons, to help and facilitate them in good manners otherwise a pupil may hate both a teacher and a lesson and as a result he/she will not achieve and will fail. A teacher wouldn't behave just as an officer that does his/her job according to the curriculum and after a lesson gets away, but behave himself/herself as a parent

providing students a help, love. In such a way, facilitative things would be more useful during the processing of this subject (Івашкевич Ер. & Комарніцька, 2020).

Of course, as it happens usually extremism is not good, even if our students don't find everything ready. When we help them, we should keep the balance otherwise students will become lazy and want to find everything ready. They might think that we don't need to study hard and whipping effort however our teacher will help us, and could not make mental exercises (think a lot) (Alahmadi & Foltz, 2020). Again, without helping them and letting them to study alone may push them to pessimism and they may not succeed (de la Garza & Harris, 2017). They might become despair and then give up. In this aspect, the soft language, a friendly face and an optimistic heart facilitate pupils to get success in the training course.

A separate group of facilitative tasks is a group of unforeseen situations that represent various reinforcement strategies with the aim of improving the behavior or activities of students. These processes include preventive and reactive strategies. This group of tasks can be classified into three types: independent, interdependent, and dependent group contingencies. ***Independent group contingencies*** refer to reinforcement interventions that apply the same assessment criteria and reinforcements to each student. ***Dependent group contingencies*** refer to interventions that require a single student (or a few students) to reach a designated criterion in order for the whole group to receive reinforcement (e.g., when a student attains a 100 percent score on a test, the teacher will hand out presents to the entire group). ***Interconnected group of unforeseen situations*** require that whole groups of students reach a certain criterion for obtaining reinforcements (for example, team members need to cooperate for a team project, and the whole team gets an estimate for their final product). Returning to preventive-reactive classification, both preventive and reactive strategies can be applied to the whole class population (for example, by discussing class rules or giving group conclusions) or to some individuals (for example, allowing a student, who is easily distracted, to sit alone during independent seatwork or placing a student temporarily outside the classroom when showing disruptive behavior) (Astle & Scerif, 2017).

So, we believe that the facilitative process is incomplete if non-verbal means, which are not used at the lessons. The use of non-verbal means of communication, such as gestures and facial expressions, is a very useful way of discovering the meaning of words for first-year students, since this can avoid long explanations in both the mother tongue and the language having been studied. Teachers can use gestures and facial expressions to specify the meanings of new words or phrases, and to organize tasks for the group's speech activity. For example, "Sit down" instruction can easily be accompanied by a mimicry and a gesture that will help understand the disclosure of the meaning of this expression. So, you can reveal the meaning of the words "drink", "eat", etc. Teachers have to use a number of gestures to control the class: *listen, all repeat, get into pairs, pay attention, wrong, try again*. These words are also facilitative ones.

Facilitative oriented language teaching aims are not only giving students practical knowledge of Grammar and target language, but also, they've to develop the understanding of how the language is used for a natural process of communication. Formal aspects of the language – Grammar, Vocabulary, Phonetics – are presented in the facilitative contexts, so that students develop a direct understanding of how these forms have to be used in speech.

The facilitative method dramatically changes the traditional approach to the use of Grammar rules, when students firstly report all knowledge of Grammar phenomenon. Now their consciousness is directed at solving different speech problems; and rules-instructions have to be given at certain doses during the whole process of automation, help to arrange a speech unit. This approach to the use of rules is called by us "*quantization*".

So, we'll propose our own examples of exercises for actualization of the facilitative interaction at the English lessons, which were provided by us for students of the first course at non-specialized faculties at the universities. The experiment lasted during February-March, 2023 at Rivne State University of the Humanities. 136 students were participated at this stage of the empirical research.

Example of exercises for actualization of the facilitative interaction at the lessons at the universities

I. Fixing on new, unknown material (speed drills).

The teacher names the first word or phrase from a new lexical model. Students will come up with an entire sentence using the desired structure. The bottom line is that the task should be carried out at the proper pace to maintain a great interest and students' attention. As soon as the pace becomes feasible for students, it is necessary to increase it, so that the exercise was all the time stimulating.

II. Chain Exercises (chain drills).

One student turns to another, saying, for example: *“Hello. My name is George. What’s your name? Tell about your preferences in studying at the university”*.

The other one answers: *“Hello. My name is Mary. Different people have different learning preferences. There are many models which can be used to describe these preferences. Learning styles is one that accounts for learner these differences, which can be useful in understanding the different ways we study. It can also be useful to know your strengths and use them to enhance learning.*

Learning style refers to a student’s specific learning preferences and actions. One student may learn more effectively from listening to the instructor, while another prefers to listen and take notes. Another person learns more effectively from reading the textbook, while another student benefits mostly from charts, graphs and images the instructor presents during a lecture. It’s important to note that people don’t necessarily have a single definite style. Students can use different styles in different situations, but they often tend toward specific preferences.

Learning style is important in colleges and universities. Each different style have to be described later in more detail, has certain advantages and disadvantages compared with other styles. None is “right” or “wrong.” You can learn to use different styles more effectively.

Instructors also have different teaching styles, which may or may not match up well with students’ learning preference. Although you may personally prefer a certain style of teaching, you cannot expect that your instructors will use exactly such

learning style that you prefer. Therefore, it is important to know how to adapt yourself to teaching styles.

It is important to note that there are many criticisms of the learning styles model. Some researchers say that there is no evidence that identifying a learner's style and then teaching to it accordingly results increased students' outcomes. Another criticism is that identifying one single learning style or method of learning and focusing on it alone can result in ignoring the other learning modalities, and this could ultimately hamper learning. It is much more useful to think of it like this: if you recognize a learning strength, then use that strength by adding more of it to your learning strategies. But don't stop using the other modalities. For example, if you discover that listening is a strength for you, then it would be useful for you to add listening activities to your coursework, such as downloading lectures and re-listening to them while you are doing other activities (riding the bus, going for a run, or doing the dishes). But listening to lectures on your phone should not replace attending classes, practicing concepts by doing homework questions, or working together in study groups – as these are all things that can enhance your learning as well.

I wish all students to learn the following theories and see if any of the concepts resonate with your own mind” (Learning Preferences and Strengths, 2023).

Then Mary returns to another student and asks: “What's your name? Do you know what it is Multiple Intelligences?”

The student answers: “My name is Nik. Often, we associate learning at the university with strengths in reading and writing. Though it is true that reading and writing are the most important skills having been used in many courses. You can also apply other learning strengths to contribute to successful learning.

Also, different systems have been used to describe the different ways by which people study. Some students describe the differences between how extroverts (outgoing, gregarious, how to be sociable) and introverts (how to be quiet, private, contemplative people) in the process of studying. Some people prefer divide people into “Thinkers” and “Feelers.”

A popular message is Multiple Intelligences, based on the research written by Howard Gardner. H. Gardner proposed that there were eight different ways of learning, creating things and solving problems. Everyone uses all eight of these intelligences; however, for each individual some intelligences are areas of strength, while others are weaker, leading to different preferences in learning. So, eight multiple intelligences are:

- 1. Verbal (preferred lexical units).*
- 2. Logical (preferred Math and Logical Problem Solving).*
- 3. Visual (preferred images and spatial relationships).*
- 4. Kinesthetic (preferred body movements and actions).*
- 5. Rhythmic (preferred music, rhymes).*
- 6. Interpersonal (preferred different types of group activity).*
- 7. Intrapersonal (preferred introspection and independence).*
- 8. Naturalist (preferred nature, natural categories).*

Here is a more detailed description of different types of intelligences:

The Multiple Intelligences

<i>The type of intelligence</i>	<i>Description</i>
<i>“Word smart” Verbal-Linguistic Intelligence</i>	<i>The capacity to use language to express what’s on your mind and to understand other people. People who are high in this intelligence are sensitive to language, meanings, and the relationship of words. They engage easily with vocabulary activities, grammar, poetry, essays and plays.</i>
<i>“Logic smart” Logical-Mathematical Intelligence</i>	<i>People with a highly developed logical-mathematical intelligence understand the underlying principles of some kind of a causal system; or can manipulate numbers, quantities, and operations. Abstract thinking, counting, organizing; and logical structures are preferred by people high in this intelligence. They also like critical thinking activities, breaking words into smaller parts and reassembling them.</i>
<i>“Picture smart” Visual-Spatial Intelligence</i>	<i>People strong in this intelligence have the ability to represent the spatial world internally in their minds. Spatial intelligence can be used in the arts or in the trades and sciences. Those who are spatially intelligent and oriented toward the arts, are more likely to become painters or sculptors or architects than, say, musicians or writers. These people tend to be keen observers, able to think in three dimensions,</i>

	<i>and like to use metaphors. Learning materials that work well for them include: graphs, charts, colour codes, guided imagery, pictures, posters, and mind maps.</i>
<i>“Body smart” Bodily-Kinesthetic Intelligence</i>	<i>Body smart people have the capacity to use their whole body or parts of their body –hands, fingers, arms – to solve a problem, make something, or put on some kind of a production. These people have good body control and fine motor skills; and are often active and animated. They need “hands-on” learning opportunities, like shop, labs, games, skits, and plays.</i>
<i>“Music smart” Musical Intelligence</i>	<i>Music smart people have the capacity to think in music, to be able to hear patterns, recognize them, remember them, and perhaps manipulate them. People who have a strong musical intelligence don’t just remember music easily – they can’t get it out of their minds, it’s so omnipresent. People will be sensitive to rhythm, pitch, intonation, and can remember tunes and rhythms easily. They tend to like poems, plays, jazz chants, rap music, songs, and musically guided imagery.</i>
<i>“People smart” Interpersonal Intelligence</i>	<i>Those who are people smart have an understanding of other people. Anybody who deals with people has to be skilled in the interpersonal sphere. This is a social intelligence and those who are high in this area are outgoing and interactive; sensitive to others’ moods, feelings, and motivations.</i>
<i>“Self smart” Intrapersonal Intelligence</i>	<i>Self smart people have an understanding of themselves, of knowing who they are, what they can do, what they want to do, how they react to things, which things to avoid, and which things to gravitate toward. They tend to know what they can do. They tend to know what they can’t do, and they also tend to know where to go if they need help.</i>
<i>“Nature smart” Naturalistic Intelligence</i>	<i>Nature smart people have the ability to discriminate among living things (plants, animals), sensitivity to other features of the natural world (clouds, rock configurations) as well as a good sense of their surroundings and environment. They are also sensitive to changes around them, both outdoors and indoors.</i>
<i>Gardner later added the 9th type of intelligence: “Life Smart” Existential Intelligence</i>	<i>People with existential intelligence have the sensitivity and capacity to tackle deep questions about human existence, such as the meaning of life, the reason for death, and the explanation of how we got here. They tend to be reflective, deep-thinking, and able to design abstract theories. They appreciate multiple perspectives, see connections, challenge assumptions, and push boundaries. They can become scientists, philosophers, and theologians.</i>

It is also important to note that we can continue to develop our intelligence and use Multiple Intelligences to learn content in any course. Our brains continue to

grow and develop over time, even into adulthood. Taking into account full advantages of these opportunities for growth can support learning in any course” (Learning Preferences and Strengths, 2023). Students continue this task, each of them adds a new link to the chain.

So, the process of facilitation in educational activities cannot be understood simplistically. Participating in any form of the activity and learning consciously are doing quite different things. The action, if it is imposed by a team of methodologists, teachers, pedagogues, etc., is carried out under pressure on the student, then it is perceived beyond any meaning as a so-called “temporary” necessity. In Psychology the following attributes of a person are recognized: a student’s consciousness and activity; attributes of the psyche, such as subjectivity, activity, adaptability; attributes of the person’s consciousness – the experience, knowledge and attitude; attributes of the activity – the awareness, purposefulness, motivation.

All these attributes are directly or indirectly were included into the cognitive process. But in the traditional reproductive system of education such attributes as “consciousness”, “activity”, “subjectivity”, “attitude”, “purposefulness”, “motivation” are as some constant, unchanging components. Psychologists claim that they only participate in a wide-ranging activity, which includes: planning, organization, implementation, the analysis of the results, communication in a reference group. Thus, the subject of learning gets access to the awareness of the meaning of cognitive activity. Only on this basis a person can develop meaningful motives, value orientations and, ultimately, the direction of the individual and relationships with others. This formula of “facilitatively expedient activity” (the author’s term) reflects the scheme of reproduction of absolutely new knowledge, having been tested by us in the process of cognitive activity, which will be used to justify facilitation as a separate type of the activity.

Studying in classes at secondary educational institutions implies the task of organizing a special activity with a specific purpose. Any activity contains in its structure some blocks that interact with each other (Pimperton & Nation, 2010):

- block I – block of needs, motives, interests;

- block II – operational and effective one, which contains the system of operations, actions and their goals;
- block III – a block of business and interpersonal communication related to the process of students’ activity between each other and students – teacher activity.

Straight forward and reverse relationships between the components of each block indicate that changes in one block lead to changes in others. These changes can occur both constructively and destructively, which will ultimately lead to the development or inhibition of cognitive activity of students.

So, it is possible to propose a regularity, in a view of which it becomes possible to change interpersonal relationships in a group of students (updating to the 1st block). The activities should be carried out not directly with regard to these relationships, but to the organization of students’ cognitive activity (updating the 2nd block). Purposeful restructuring of the stages and goals of the activity (updating the 2nd block), due to the direct dependence on many external factors, will change the nature of relationships in the group (updating to the 1st block). In turn, the changes in interpersonal relationships (updating to the 3^d block) facilitates changes in the 1st and the 2nd blocks, which will contribute to the formation of needs, motives, interests of students, etc. (Fig. 1).

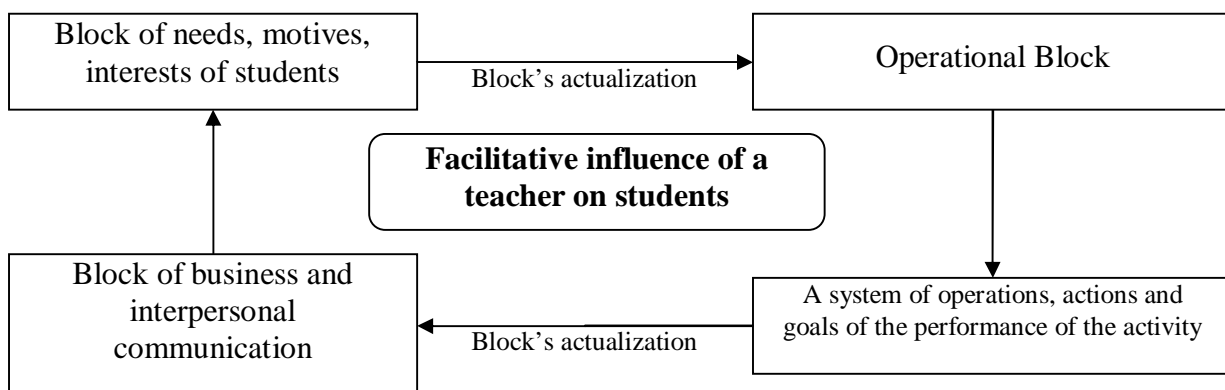


Fig. 1. The place of facilitation in the structure of Blocks of Cognitive Activity of students

Conclusions

Based on the given regularity, we can unmistakably outline the role of facilitation in these interacting blocks of cognitive activity of students. Facilitation

involves changing the teacher's position in the learning process. Updating his/her pedagogical activity in all its directions (blocks), the teacher skillfully facilitates – manages, directs, helps students in their educational activities. As a result of pedagogical activity, a certain new formation appears. So, it is a process of facilitative interaction, where the main figure is the student himself/herself as the subject of his/her own cognitive activity. Meanwhile, the teacher only uses all the possibilities of the educational environment, directing the activity of the student in order to further developing of his/her personality.

Thus, facilitation is a specific type of a teacher's activity. Even in ancient Greece, scientists (Phani, Arulmozi, Shiva & Mishra, 2020) said, that a longer way of learning was through instructions, a shorter way was through example. It is this “short path” in knowledge that teachers-facilitators are called to show. In facilitative interaction the subject of the activity can be an individual (a group, a collective), who is clearly aware of his/her own motives, goals and methods of performing future cognitive activity and, in such a way, a student is ready to implement it under any conditions.

Improving students' behavior (for example, their self-control), it is an important goal in many universities, facilitative programs at this moment, while this group of components is not sufficiently represented in the various classifications having been mentioned above. In addition, many activities use both preventive and reactive strategies. Therefore, there are the following classification (or “types”) of classroom facilitative interventions, based on their main paradigm:

1) *Teachers' behavior-focused interventions*. The main focus of the intervention is to improve the management of teachers (for example, the maintenance of order, the introduction of rules and procedures, disciplinary measures), and thus on changing the teachers' behavior.

2) *Teacher-Student relationship-focused interventions*. The main focus of the intervention is to improve the interaction between teachers and students (teacher-student interaction), and consequently, to develop caring and supportive relationships. Only preventive interventions are included into this category.

3) *Students' behavior-focused interventions*. The main focus of the intervention is to improve the students' behavior, for example, through group unforeseen events or improving the self-control of all students. Both preventive and reactive interventions are included into this category.

4) *Students' social-emotional development-focused interventions*. The main focus of the intervention is to improve the social and emotional development of students, such as strengthening the feelings of empathy for other children. Both preventive and reactive interventions are included into this category.

It is also clear that the appropriation of facilitative learning activities has a great impact on learning and achievement. The selection, creation or adaptation of such activities is largely informed not only by the profile of the learner himself/herself, but also by the way in which teachers perceive themselves and their own role in the society. These self-images in turn influence teachers' teaching strategies and behavior in the whole class. In this sense, successful teaching depends on the teacher's:

- the optimal involvement into the learning material;
- personal interest in the learner;
- the development of certain personal traits, such as relaxation, openness, originality and spontaneity.

LITERATURE:

Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Переяслав, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.

Івашкевич Ер., Комарніцька Л. Psychological aspects of comics as the paraliterary genres. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2020. Вип. 49. С. 106–130. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>.

Alahmadi A., Foltz A. Effects of Language Skills and Strategy Use on Vocabulary Learning Through Lexical Translation and Inferencing. *Journal of*

Psycholinguist Research. 2020. Vol. 49(6). P. 975–991. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09720-9>.

Alahmadi A., Shank C., Foltz A. Vocabulary learning strategies and vocabulary size: Insights from educational level and learner styles. *Vocabulary Learning and Instruction*. 2018. Vol. 7(1). P. 1–21. URL: <https://doi.org/10.7820/vli.v07.1.alahmadi>.

Alyami M., Mohsen M.A. The use of a reading lexicon to aid contextual vocabulary acquisition by EFL Arab learners. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019. Vol. 48(5). P. 1005–1023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09644-z>.

Arrington C.N., Kulesz P.A., Francis D.J., Fletcher J.M., Barnes M.A. The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading*. 2014. Vol. 18(5). P. 325–346. URL: <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>.

Astle D., Scerif G. Interactions between attention and visual short-term memory (VSTM): What can be learnt from individual and developmental differences? *Neuropsychologia*. 2011. Vol. 49. P. 1435–1445. URL: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.12.001>.

Conners F.A. Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*. 2009. Vol. 22. P. 591–613. URL: <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9126-x>.

Dale R., Duran N.D. The cognitive dynamics of negated sentence verification. *Cognitive Science*. 2011. Vol. 35(5). P. 983–996.

de la Garza B., Harris R.J. Acquiring foreign language vocabulary through meaningful linguistic context: Where is the limit to vocabulary learning? *Journal of Psycholinguistic Research*. 2017. Vol. 46(2). P. 395–413. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9444-0>.

Drigas A., Karyotaki M. Attentional control and other executive functions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2017. Vol. 12(3). P. 219–233. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6587>.

Ehri L.C., Nunes S.R., Willows D.M., Schuster B.V., Yaghoub-Zadeh Z., Shanahan T. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*. 2001. Vol. 36. P. 250–287. URL: <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>.

Engle R. W. Working memory capacity as executive function. *Current Directions in Psychological Science*. 2002. Vol. 11. P. 19–23. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00160>.

Falé I., Costa A., Luegi P. Reading aloud: Eye movements and prosody. *Speech Prosody*. 2016. P. 169. URL: <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-169>.

Gathercole S.E., Pickering S.J., Ambridge B., Wearing H. The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*. 2004. Vol. 40(2). P. 177–190. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>.

Greco M., Canal P., Bambini V., Moro A. Modulating “Surprise” with Syntax: A Study on Negative Sentences and Eye-Movement Recording. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. Vol. 49(3). P. 415–434. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09691-x>.

Hecht S.A., Torgesen J.K., Wagner R.K., Rashotte C.A. The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2001. Vol. 79(2). P. 192–227. URL: <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2586>.

Heidari K. Willingness to communicate: A predictor of pushing vocabulary knowledge from receptive to productive. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019. Vol. 48(4). P. 903–920. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09639-w>.

Learning Preferences and Strengths. 2023. URL: <https://opentextbc.ca/studentsuccess/chapter/learning-preferences-and-strengths/>

Mykhalchuk N., Bihunova S. The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*. 2019. Warsaw (Poland). Vol. 19. P. 11. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.

Pimperton H., Nation K. Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*. 2010. Vol. 62(4). P. 380–391. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.02.005>.

Phani Krishna P., Arulmozi S., Shiva Ram M., Mishra R. Kumar. Sensory Perception in Blind Bilinguals and Monolinguals. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. Vol. 49(4). P. 631–639. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09689-5>.

Rezaei A., Mousanezhad Jeddi E. The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. Vol. 49(1). P. 31–40. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>.

Shiva Ram M., Bhardwaj R., Phani Krishna P. Psychological pleasure in reading and visual cognition under colour luminance: A psycholinguistic approach). *Psychology Cognitive Science Open Journal*. 2017. Vol. 3(4). P. 110–115. URL: <https://doi.org/10.17140/PCSOJ-3-132>.

Mariam-Sofia Shamsutdynova
(Rivne, Ukraine)

**STIMULATING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE
AMONG STUDENTS BY TAKING INTO ACCOUNT
THEIR VALUE SYSTEMS**

The development of the ability to speak a foreign language should begin in childhood, since children have higher psychological capabilities for mastering a foreign language compared to adults. Children usually have less fear of live communication, they are less susceptible to social complexes, and are more ready to communicate and learn surrounding world. The process of cognition and socialization is closely related to communication. However, teaching a foreign language to high school students also includes the problem of motivation. Unlike adults, students are usually not so clearly aware of the goals of learning. How can you interest a high

school student? We believe that the main problem here is the adaptation of the educational system to the current value systems of the student.

The main problems of teaching children foreign languages include:

1) Insufficient time allocated for language learning. Typically, foreign language lessons are held only within the school schedule, and the frequency of lessons may not be sufficient for effective learning of the material. For example, the school curriculum usually provides only 2 lessons per week of 45 minutes each, which, with a large number of students, is not conducive to achieving good results.

2) Problems related to educational material. Many foreign language textbooks contain tasks in the foreign language itself, which can create difficulties for students to understand. For example, if a child cannot understand even a word in a textbook, he may feel helpless and afraid of learning a language. This approach can lead to alienation from the learning process and decreased student motivation. (Gardner, 2001)

3) Topics and methods of teaching that are irrelevant for the system of value orientations of modern children only push them away from the learning process and do not contribute to the emergence of motivation to acquire knowledge.

We identify the following factors for activating motivation to learn a language:

- The global popularity of the English language not only provides children and adults with access to global culture and communication with people around the world, but also stimulates their motivation to learn the language. By showing children that knowing English will allow them to understand the dialogue and lyrics of their favorite cartoons, and translate and understand the meaning of popular songs and phrases from world hits, we can instill in them confidence and interest in the language. This not only makes learning more fun, but also helps children understand that speaking English opens up new communication opportunities and enriches their cultural experiences. (Shamsutdynova, 2023)

- Reinterpreting famous words such as “*snowman*” (snow + man) not only grabs students’ attention, but also helps them see that English can be fun and accessible. As learners begin to understand the structure and origins of words, it helps

build their linguistic confidence. Knowing the origins of words allows children to discover new words and expand their vocabulary, which in turn increases their motivation and confidence in learning English. This approach also helps children understand that language is not abstract or incomprehensible, but has its own logic and system that can be understood and mastered. (Cenoz, 2003)

- Regular repetition of previously studied topics plays an important role in memorizing content effectively. Asking questions about different topics is one way to help stick knowledge in your students' minds. This process not only helps students actively recall information they have already learned, but also increases their confidence in their knowledge. By taking quizzes on a variety of topics, students can delve deeper into course content and focus their attention on important concepts and facts. In addition, research can contribute to the development of students' self-control and self-evaluation skills, which are important for students to pursue further learning and acquire knowledge.

- Attractive and colorful textbooks play an important role in motivating students and involving them in the learning process. Textbook design needs to be thoughtful and appealing to capture students' attention and make learning more enjoyable. Colorful and clear illustrations, interesting tasks, and designs help make the material more accessible and understandable for students. Additionally, a well-designed textbook can help students improve their memory and retain information better.

- Textbooks should have a consistent style and layout so that you don't spend unnecessary time learning new typefaces or design styles. This allows students to focus on the learning material without being distracted by different forms of information presentation. Consistent textbook design also contributes to more effective learning by providing students with a consistent and understandable context. (Wolf, 2005)

- A positive attitude towards the country in which the language is being studied plays an important role in the student's motivation and desire to learn new knowledge. Fostering a positive view of native speakers and their culture helps

children develop openness to new ideas and accept differences between cultures more easily. When students understand that learning a language not only opens them up to new linguistic possibilities, but also immerses them in the wonderful world of another culture, their interest and motivation to learn a language is stimulated. A positive attitude toward a country and its culture also helps foster students' tolerance and intercultural understanding, important aspects in today's global society. (Chomsky, 1975)

To summing up, understanding students' values is crucial for successful foreign language education. By considering individual values, effective motivational strategies can be developed. The global popularity of English stimulates interest in learning, especially when it is applied in everyday life. Revisiting familiar words and repetition of material helps students see the target language clearly. Attractive textbook design and consistent style promote better learning. A positive attitude towards the country's culture increases motivation and contributes to tolerance and understanding of intercultural differences, which is essential in modern world society.

REFERENCES:

1. Cenoz, J. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*. 2003. 7 (1). C. 71-87.
2. Chomsky, C. Creativity and innovation in child language. *Annual Meeting of the National Conference on the Language Arts in the Elementary School* (pp. 12-24). 1975. Boston: Boston University.
3. Gardner, R. C. Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Foreign Language Education Conference*. 2001. Austin: University of Texas.
4. Heath, S. B. & Wolf, S. Focus in creative learning: drawing on art for language development. *Journal of American Medical Association*. 2005. 39 (1). 38-45.
5. Shamsutdynova, M.-S. Motivation to learn a foreign language in modern conditions of Ukrainian education: a valuable aspect. *ScientificWorldJournal*. 2023. Issue No 21. Part 3. ICV: 89.14. DOI: 10.30888/2663-5712.2023-21-03-055.

*Людмила Ясногурська
Світлана Гонтюк
(Рівне, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ЗВО

Оволодіння іноземною мовою у немовному ЗВО передбачає формування у студентів низки компетенцій. Зокрема, випускники повинні бути здатні до комунікації в усній та письмовій формі іноземною мовою та вирішувати завдання міжособистісної та міжкультурної взаємодії. Отже, студенти повинні володіти певними знаннями (наприклад, знаннями мовних засобів) і вміннями (використовувати формули мовного спілкування, формулювання своєї точки зору тощо), а також вміти співвідносити мовні засоби з конкретними ситуаціями міжкультурного мовного спілкування.

Вирішення цього комплексного, «глобального» завдання відбувається протягом всього періоду навчання іноземної мови у немовному ЗВО і вимагає використання раціональних і ефективних підходів і технологій, форм і методів навчання. У цьому контексті прийнято говорити про застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій, активних методів навчання, диференційованого підходу. Однак «базовим елементом» є методи та прийоми навчання іноземної мови, які викладач використовує в аудиторії, безпосередньо працюючи зі студентами. Знання та володіння студентами мовними засобами, застосування їх у комунікації залежить від того, наскільки ефективно цей матеріал був представлений, закріплений, відпрацьований.

Методом, який дозволяє: а) мотивувати студентів щодо вивчення предмету, б) сприяє розвитку мовної і мовленнєвої компетенції, в) сприяє швидшому і міцному засвоєнню матеріалу, є саме гра. Чи є використання ігор у студентській аудиторії виправданим? І якщо так, то які ігри найкраще сприятимуть розвитку мовленнєвих умінь?

У сучасній науці гри розглядаються як метод, який може ефективно використовуватися при навчанні іноземної мови як дітей, так і дорослих.

Доречно навести класифікації ігор, які дозволять зорієнтуватися, які ігри можуть сприяти розвитку певних мовних навичок.

Так, Алан Мейлі виділяє такі види ігор:

1. Лексичні. 2. Граматичні. 3. Фонетичні. 4. Орфографічні. 5. Творчі (Maley,1999).

Перші чотири можуть бути віднесені до так званих мовних, метою яких є формування відповідних навичок. Творчі ігри носять комплексний характер, мають на увазі творче застосування засвоєних знань і навичок в ігровій ситуації.

Для ігор, мова про які піде у статті, ми пропонуємо назву «словесні ігри». Всі вони пов'язані зі словом, його правописом, значенням, поєднанням з іншими словами (в термінології Строніна сюди можуть бути віднесені і лексичні, і орфографічні ігри). Словесні ігри дозволяють учням:

- розширювати словниковий запас, знайомитись з новими лексичними одиницями;
- міцніше засвоювати вже знайомі лексичні одиниці;
- відпрацьовувати правопис слів;
- активізувати мовленнєву діяльність;
- знайомитися зі сполучністю лексичних одиниць, стійкими виразами, фразеологізмами.

До словесних ігор можна віднести такі:

1. Анаграми;
2. Кросворди;
3. Пошук слів серед літерного хаосу (Wordsearch);
4. «Шибениця» (Hangman);
5. «Балда» (словесна гра, у якій необхідно скласти слова за допомогою літер, певним чином доданих на квадратне ігрове поле) ;
6. «Слова» (складання коротших слів з одного довгого)
7. "Unscramble" (складання слова з наявного набору літер) ;

8. Wordchain (складання списку слів шляхом заміни однієї літери у кожному наступному слові, можливо з опорою на дефініції) ;
9. Конструктор (складання слів з морфем, представлених на окремих картках) ;
10. «Одна буква – багато слів» (учні називають відомі їм слова на певну букву абетки) ;
11. «Остання літера» (назвати слово, що починається з останньої літери попереднього; варто зазначити, що в англійській мові, з урахуванням невимовної літери на кінці слова, може бути запропоновано починати слово з останнього звуку попереднього) ;
12. «Зниклі літери» (вгадати слово лише за голосними/приголосними) ;
13. Hot Chair (відгадати слово за його визначенням, синонімам, антонімам тощо) та інші.

Безумовно, словесна гра на заняттях з англійської мови у немовному ЗВО не повинна бути самоціллю, хоча в деяких випадках вона може бути свого ряду розрядкою після напруженої роботи. Організуючи гру на заняттях з іноземної мови, викладачеві слід враховувати загальні методичні принципи, а також принципи педагогіки навчання дорослих (адже студентська аудиторія часто претендує на «дорослість», і при цьому однаково охоче відгукується на прийоми та методи, що використовуються при роботі з дітьми) (Wagner, 1979):

Дорослим необхідно знати, навіщо вони вчать той чи інший матеріал. Тому викладач має бути готовим пояснити, як гра допоможе студентам у вивченні іноземної мови. Дорослі розглядають навчання як вирішення проблем, вони навчаються у тому числі на своєму досвіді, «на практиці», і використання словесних ігор може надати для цього ширші можливості, ніж просте виконання вправ з підручника. Гра має бути добре продуманою, мати чіткі правила та нескладні умови, контролюватися викладачем. Гра повинна проводитися в доброзичливій атмосфері, надаючи студентам можливості самовираження, саморозвитку. Вона повинна містити елемент змагання (за

первісної умови рівності учасників/команд), що може активізувати мисленнєву діяльність студентів, заохочувати їх до активної участі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Maley A. Games for Children. Oxford University Press, 1999. P. 160–162.
2. Wagner J. Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 10. Regensburg: DAAD, 1979. P. 12–13.

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Tamara Bilous

(Rivne, Ukraine)

Timothy Dante Meloni

(Columbus, USA)

INTERCULTURAL DIMENSION OF TEACHING ESL

Societies in the modern world are the result of intercultural communication. All of them were built on the basis of cultural diversity, “which has been a source of strength and transformation throughout human history. This is particularly clear today, in a world where a great diversity of people live closely together, their co-existence intensified by social media and technological communication, changing the economic and cultural landscapes even in the most remote places” (Deardorf, 2022).

Although individuals and communities are more connected than ever, conflicts and misunderstandings prevail between and within societies.

UNESCO’s mandate is essential to address these pressing challenges, as it aims to build peace in the minds of people by building mutual understanding. In this regard, promoting intercultural dialogue is essential, and UNESCO has been appointed as the lead agency in the United Nations System for the International Decade for the Rapprochement of Cultures (2013–2022).

Fostering intercultural dialogue means, above all, to give access to every people’s culture and history and highlight the continuous articulations between cultural diversity and universal values to show the ways in which intercultural exchanges fuel humanity’s vitality.

This is at stake in UNESCO’s role to promote the universal value of the elements of the cultural World Heritage, as in the Constitution of General and Regional Histories showing how our heritage is the result of a history of mutual influences between civilizations.

As intercultural dialogue is a dialogue between peoples, its main day-to-day challenges are to change mental attitudes to promote mutual respect and openness and to provide humans with the means to get involved with each other.

Education is one of our major means to convey these values and to achieve the goals of the 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted by the United Nations, to provide individuals with key competencies to act as engaged and responsible citizens in today's world. However, these skills also have to be part of a lifelong process based on experience and reflection, gathering cognitive, affective, and motivational elements. This is the reason for initiatives to empower individuals with the skills to manage personal encounters and experiences with “cultural others” and engage in intercultural dialogue (Deardorf, 2022).

Intercultural competence is a critical skill for educators especially in higher education. Considering the fact that ESL teachers have linguistically and culturally diverse students in their classrooms, this issue becomes more crucial for ESL teachers (Moeller & Nugent, 2014). To train culturally competent language teachers, some TESOL programs provide various practicum opportunities for pre-service ESL teachers to work closely with culturally diverse students (Kim, 2017).

Training interculturally competent teachers is important not only to address the needs of linguistically and culturally diverse students but also to educate globally minded students.

According to Garrett-Rucks (2016) “considerable academic attention and resources are spent on internationalizing education,” and that is why “integrating intercultural dimensions into educational systems” can “prepare learners for the challenges of a global workforce in the 21st century”. Likewise, Niculescu and Bazgan (2017) also believe that teachers not only “play a key role in the development of any student's IC” but these teachers can also “affect future generations' thought and action” in other words, beyond being interculturally competent, teachers “should encourage the development of students' IC”. Merz (2016) further explains the chain reaction of this teacher training, or lack thereof, saying if teacher educators are not “modeling appropriate intercultural skills, attitudes, and knowledge to their pre-service teachers,” then who would? In other words, to educate globally minded and culturally competent individuals of the future, all teachers and teacher educators should be trained for effective intercultural interactions.

REFERENCES

Deardorf, D.K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Sircles*. UNESCO, Paris; Routledge, NY.

Garrett-Rucks, P. (2016). *Intercultural competence in instructed language learning: Bringing Theory and Practice*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Kim, M. (2017). *International field experience for preservice teachers: A case study of undergraduate students in a TESOL practicum in Korea* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Merz, S. A. (2016). Implementing interculturalism in teacher education preparation courses. *Teaching & Learning*, 29(2), 89-104.

Moeller A.J., & Nugent K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. In: S Dhonau (Ed.): *2014 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Richmond, VA: Robert M. Terry, pp. 1-18.

Niculescu, R. M., & Bazgan (2017). Intercultural competence as a component of the teachers' competence profile. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 9(3).

*Алла Бляшевська,
Наталія Дмитренко,
Майя Федорець,
(Луцьк, Україна)*

ДЕБАТНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ТА КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема навчання іноземної мови на сучасному етапі розвитку національної методологічної науки визначається глобальним контекстом освіти, навчанням упродовж усього життя та сталим соціальним та економічним розвитком. Іншомовна комунікативна компетентність, розвинута на високому рівні, є передумовою сталого навчання та професійного удосконалення впродовж життя та визначає необхідність наближення якості

іншомовної освіти до європейських стандартів. Досягнення такого рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією можливе лише в освітньому середовищі, яке забезпечує високий когнітивний рівень, поважає розмаїття когнітивних стилів, способів мислення, загальнолюдських цінностей та менталітету, сприяє творчій реалізації здобувачів освіти.

Одним із ефективних засобів для досягнення даної мети є дебатна гра, яка широко впроваджується у освітній процес, забезпечує ефективне вивчення іноземної мови в загальному і розвитку іншомовної комунікативної компетенції зокрема завдяки створенню особливого інтелектуального освітнього середовища. Дослідженню впровадження дебатної гри як ефективної освітньої технології приділяли увагу А. Єрмоленко, Н. Волошина, лінгвістичні особливості англomовних дебатів досліджує О. Дідух. Науковці Р. Каламаж, З. Імжарова, О. Смирнова визначають загальну структуру дебатів та функції їх учасників, розглядають особливості дебатного виступу тощо (Єрмоленко, 2015)

Аналіз ідей існування стійких відмінностей у способах мислення та сприйняття сформулювала Sadia Belkhir у праці *Cognition and Language Learning*, а розвиток метакогнітивних умінь у студентів під час читання професійних текстів представлено у працях Tapia J.L. and Duñabeitia J.A., Kamila Ammour (Tapia, 2021). Н. Костурба зазначає, що когнітивні стилі характеризують особливості сприйняття й обробки інформації про навколишній світ, а також виступають як характеристики особистісної організації людини в цілому. Характеристика комунікативної компетентності, представлена в її роботі, являє собою комплексне утворення, що складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінкового. Авторка зазначає, що саме когнітивний компонент комунікативної компетентності пов'язаний із когнітивними стилями особистості (Костурба, 2020).

Дефініція терміна «дебати», як зазначає А. Єрмоленко, – це чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між кількома сторонами з актуальної теми, який спрямований на аргументоване доведення (опанування) одне одному тези, запропонованої до обговорення, так

і на переконання в своїй правоті третьої сторони (Єрмоленко, 2015). Тому вербальні і невербальні засоби, що використовуються, сприяють когнітивному та креативному розвитку здобувачів освіти.

Дж. Гілфорд вважає креативність особливим різновидом мислення, який допускає множинність шляхів для вирішення інтелектуальної задачі. С. Яголковський підкреслює, що креативність тісно пов'язана з тією частиною інноваційного процесу, який зазвичай називають «генеруванням нових ідей» (Яцюк, 2022)

На думку О. Бабенко, мова є, в першу чергу, основним засобом спілкування у людському суспільстві й такою ж мірою вважається знаряддям інтелекту. Будучи комунікативною діяльністю, спілкування, засноване на розумінні і передачі думок і переживань, передбачає акт мислення (когнітивної діяльності). У цьому сенсі цілісний і оптимально організований процес навчання здобувачів освіти має здійснюватися на основі когнітивно-діяльнісного підходу. Розвиток навчально-діяльнісної форми включає такі етапи: навчання, дії за зразком, квазідослідження (пошуково діяльнісне) (Бабенко, 2018). Саме дебатна гра є прикладом навчально-діяльнісної форми когнітивного та креативного розвитку, яка сприяє перетворенню когнітивних етапів у когнітивні рівні, є засобом стабілізації когнітивного розвитку і оптимального функціонування новопосталих когнітивних структур засобами іншомовної комунікації, водночас активна дослідницька творча діяльність здобувачів освіти є обов'язковим тлом прояву креативності. Творча праця вимагає включеного експериментування, пошуку співвідношень, порівняння і опрацювання складників, проведення окремих аналогій, комбінування елементів й ознак, а отже, такого типу осмислення інформації, який тяжіє до креативного мислення.

У процесі навчання іноземної мови засобами дидактичної гри формуються когнітивні структури і когнітивні компетенції, креативні компоненти, які дозволяють засвоїти іншомовний матеріал певного рівня складності за участі викладача, одногрупників та самостійно. Інакше кажучи,

відбувається екстеріоризація сформованих когнітивних структур, їхнє використання при асиміляції нового когнітивного досвіду. Асиміляція відображає актуальний рівень когнітивного розвитку, а акомодация – зону найближчого розвитку, або потенційний рівень когнітивного розвитку. Під когнітивним компонентом креативності ми розуміємо складник креативності, що є проявом інтелектуальної обдарованості й пошуково-перетворювальної активності особистості юнацького віку, що полягає у здатності суб'єкта самостійно висувати проблеми, нешаблонно їх вирішувати, генерувати велику кількість оригінальних ідей.

Порівняльний наліз процесу викладання англійської мови у педагогічному коледжі та старших класах ЗЗСО №2 м. Луцька, проведений нами, вказує на високу ефективність використання дебатної гри у процесі навчання іноземної мови, так як вона базується на створенні когнітивного освітнього середовища, сприяє формуванню когнітивної, креативної та іншомовної комунікативної компетенцій. Подальшого дослідження й узагальнення потребують такі аспекти цієї проблеми як застосування дебатної гри на заняттях з різних тем, для узагальнення й систематизації знань, удосконалення когнітивних, креативних і іншомовних вмінь і навичок здобувачів освіти; підготовка педагогів до впровадження дебатів в освітній процес; методичне забезпечення застосування технології дебатної гри на заняттях та в процесі виконання самостійної дослідницької роботи тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабенко О. В. Генезис поняття «інтеріоризація» в психолого-педагогічній науці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 2018. С. 23-28.
2. Єрмоленко А. Б. Дебатні технології: педагогічна практика : *Післядипломна освіта в Україні*, 2015. №1(36). С. 81-85.
3. Каламаж, Р. В. Когнітивно-стильовий вимір у психологічних дослідженнях. аукові записки. *Серія Психологія і педагогіка. Тематичний випуск Актуальні проблеми когнітивної психології*, 2012, С. 32-41.

4. Коструба Н. Когнітивно-стильова характеристика комунікативної компетентності студента. *Psychological Prospects Journal*, Вип. 35, 2020, С. 68–82 DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-68-82> УДК 159.955

5. Яцюк М. Когнітивний компонент креативності особистості юнацького віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, Вип. 2, 2022. С. 56-61.

6. José Luis Tapia, Jon Andoni Duñabeitia Improving Language Acquisition and Processing With Cognitive Stimulation. *Front. Psychol.*, 14 May 2021. *Sec. Psychology of Language. Volume 12* . 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.663773/full>

7. Sadia Belkhir. *Cognition and Language Learning*. Cambridge. Scholars Publishing. 2020. 157p.

*Ірина Вєтрова
Світлана Потанчук
(Рівне, Україна)*

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ В ОНЛАЙН-ОСВІТІ

Автономія студентів сьогодні розглядається як бажана мета вищої освіти, оскільки вона відповідає підходам, орієнтованим на студента, і в подальшому дає змогу навчатися впродовж життя. Наукова література пропонує багато визначень автономії (Little, 1991), але основна концепція автономії, згідно ідеї Холека, полягає в тому, що самі учні повинні нести відповідальність за навчання. Подібно звучить і думка про те, що бути автономним означає мати здатність самостійно керувати навчанням як для практичної, так і для теоретичної підготовки (Smith, 2008). Ще однією характеристикою автономного навчання або самоспрямованого, є те, що воно, як правило, не означає абсолютну самостійність і скероване на досягнення певних цілей (Benson, 2011). Розвиток навчальної автономії та комп'ютерні засоби навчання (CALL) мають потенційно симбіотичний зв'язок, який має важливі практичні переваги для навчання та викладання (Reinders & Hubbard, 2013). Оскільки не

всі учні здатні самостійно працювати з технологіями – то необхідно, щоб вони були оснащені стратегіями навчання і отримували постійне консультування для ефективного отримання знань. Саме це стає функцією вчителя або лектора, який відіграє вирішальну роль у розвитку автономії учнів.

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні зазначено, що «дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій» (Концепція розвитку). Викладач стає консультантом, кваліфікованим опонентом, розробником науково-методичного забезпечення дистанційних матеріалів (Коровайченко Ю., 2001)

Актуальним на сьогодні є питання, як викладачу у закладах вищої освіти створити умови для розвитку автономного студента в навчальному веб-середовищі впродовж онлайн-навчання, коли такий процес стримується сталим навчальним планом, програмою та структурою курсу. Окрім цього, часто не сприяють цьому й авторитет викладача, його усталені звички, стиль управління та контролю навчальним процесом в аудиторії, адже весь такий освітній процес спрямований на досягнення певних стандартів, виконання контрольних, складання іспитів. Необхідні зміни педагогічних уявлень про процес навчання, відповідно – певних методологічних модифікацій, нових ролей викладача і студента, удосконалення як навичок викладання так і засвоєння знань. Той викладач, який сприймає себе суб'єктом виробництва знань, безумовно, повинен усвідомити, що викладання – це не пряма трансляція знань, а створення можливостей для їх отримання або конструювання. А в диспозиції, коли послаблюється залежність учня від вчителя, у студентів посилюється відповідальність за власне навчання, формується здатність ставити короткотривалі та довготривалі цілі, планувати власну навчальну траєкторію, рефлексувати та критично оцінювати себе.

Важливим для моделювання ефективного онлайн-навчання певного курсу у вищій школі є знайомство, впродовж якого викладач ділиться особистою інформацією зі студентами, налагоджує відповідний тон подальшої комунікації. Для посилення відповідальності студентів необхідно акцентувати на дотриманні виконання ними завдань у встановлені терміни, моделювати належні способи спілкування студентів в Інтернеті. Варто допускати можливість використовувати як публічні, так і приватні канали комунікації, які дозволять студентам вільно заявляти про свої ініціативи, запити чи претензії (Beseghi, 2017). Доречно спланувати і провести захід наприкінці курсу, який підведе підсумки, дасть можливість закріпити отримані знання й оцінити особисті досягнення кожного студента. Для самого студента важливо скласти план на початку своєї адаптації до онлайн-навчання і впродовж навчального процесу діяти відповідно до цього плану. Крім того, як ніколи важливо з'ясувати, наскільки студенти університету адаптувалися до цих зміни. Викладачі повинні створити умови для проведення віртуальних консультацій: чат-форуми, електронні дошки об'яв, e-mail листування, відеоконференції. Наявність безперервної, відкритої та продуктивної взаємодії, налагодження довірливих стосунків, конструктивне спілкування та спільна групова робота в онлайн-класі сприятиме розвитку навчальної автономії.

Для покращення курсів для розвитку студентської автономії викладачам рекомендують створювати менше обмежень та приписів щодо того, що та як виконувати; забезпечити право студентів критично переглядати курс, вносити пропозиції щодо його ефективності, визначати свої особисті цілі та брати участь у визначенні власної траєкторії навчання; готувати змістовні та креативні завдання, які не накладають жорстких обмежень на їх виконання. Посилить мотивацію студентів до автономного навчання надана їм можливість пропонувати та реалізовувати свої ініціативи впродовж курсу, модифікувати деякі завдання, вільно обирати стратегії реалізації, пропонувати власні способи виконання завдань, застосовувати свій життєвий досвід, брати участь у ситуаціях, що вимагають від них прояву лідерських якостей. Потрібно

створювати можливості для того, щоб запропонувати студентам навчальні завдання та види діяльності, які сприяють їхній самостійності у просторі поза онлайн-курсом, де молоді люди можуть спілкуватися та співпрацювати над завданнями чи спільними проектами курсу через соціальні мережі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000р.). URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
2. Коровайченко Ю. М. Фактори нормативного забезпечення дистанційної освіти. *Нові технології навчання* : наук. метод. зб. – К., 2001. – Вип. 30. – С. 254.
3. Benson, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Routledge. 2011
4. Beseghi, M. Using social networks to promote collaboration and leadership in foreign language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 2017. 8(4). 305-322. URL: <https://sisaljournal.files.wordpress.com/2017/12/beseghi1.pdf>
5. Little, D. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik. 1991. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/Little1991LearnerAutonomy1.pdf>
6. Smith, R. C. Learner autonomy (Key concepts in ELT). *ELT Journal*, 2008. 62 (4). 395-397.
7. Reinders, H. & Hubbard, P. CALL and Learner Autonomy: Affordances and Constraints. In M. Thomas, H. Reinders, and M. Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer Assisted Language Learning* (pp. 359-375). London: Continuum Books. 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/323185552_CALL_and_learner_autonomy_Affordances_and_constraints

*Наталія Вовчук,
Ірина Самборська
(Рівне, Україна)*

ВИБІРКОВІ ЛІНГВІСТИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Реформування системи вищої освіти вимагає вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів, яка є підґрунтям педагогічної майстерності майбутнього вчителя і є обов'язковою умовою його професійної компетентності. У зв'язку з цим для формування у студентів ґрунтовних знань та глибшого пізнання ними різних аспектів обраної спеціальності в освітньо-професійні програми, окрім обов'язкових навчальних дисциплін, введено вибіркові дисципліни, які надають можливість більш повного забезпечення освітніх кваліфікаційних вимог, розширюючи науковий і професійний кругозір студентів та знайомлячи їх із проблемами сучасних наук.

Як відомо, у другій половині ХХ ст. дослідники почали зосереджувати свою увагу на ролі мови в життєдіяльності людини, пізнанні нею світу, передаванні повідомлень за допомогою новітніх технологій (Яшенкова, 2011: 5). У сучасній лінгвістиці з'явилося багато цікавої, глибинної інформації, яка потребує вивчення та розуміння теорії мовної комунікації, природи комунікативних процесів, специфіки комунікативних явищ та визначення основних засад міжкультурної комунікації.

Тому для студентів спеціальностей 014 Середня освіта та 035 Філологія – майбутніх вчителів іноземних мов та зарубіжної літератури і бакалаврів філології за спеціалізацією «Германські мови та літератури (переклад включно)» пропонується багато цікавих та інформативно корисних лінгвістичних вибіркових дисциплін, серед яких – «Міжкультурна комунікація», «Комунікативні стратегії у системі іншомовної освіти», «Психолінгвістика», які спрямовані на те, щоб навчити здобувачів вищої освіти грамотно комунікувати в умовах сьогодення, спілкуватися з представниками різних лінгвокультурних спільнот.

Навчальними планами передбачається вивчення відповідних

лінгвістичних дисциплін на різних курсах: «Основ теорії мовної комунікації» як обов'язкової – на першому та вибіркових – «Міжкультурної комунікації» – на другому курсі, «Психолінгвістики», «Комунікативних стратегій у системі іншомовної освіти» – на четвертому курсі бакалаврату, «Теорії та практики міжкультурної комунікації» – на другому курсі магістратури. Такий розподіл вибіркових дисциплін у взаємозв'язку з обов'язковими забезпечує поступовий перехід від початкових, ознайомлювальних курсів до більш узагальнюючих, накопичення здобувачами вищої освіти фахових знань, формування необхідних умінь та навичок.

Міркування стосовно місця даних вибіркових лінгвістичних дисциплін у фаховій підготовці студентів-філологів подаємо в нашій розвідці.

Як зазначалося, на першому році навчання здобувачі вищої освіти оволодівають знаннями з «Основ теорії мовної комунікації» – обов'язкової дисципліни, що знайомить студентів з важливими положеннями комунікації: природа, типи і форми мовної комунікації; основні одиниці мовної комунікації та їхня роль у комунікативному процесі; вербальні та невербальні засоби комунікації, їхні функції та співвідношення; комунікативні стратегії та тактики, засоби їхньої реалізації в різних видах дискурсу; оптимальні моделі мовної комунікації; особливості міжкультурної комунікації, основні аспекти та поняття тощо.

Ми визначили основні, на нашу думку, питання курсу «Основи теорії мовної комунікації», які продовжують та значно доповнюють курс «Вступ до мовознавства», поєднуються та переплітаються з іншими обов'язковими та вибірковими дисциплінами лінгвістичного циклу. Проте, зазначимо, що цей обов'язковий курс вивчають, на жаль, лише студенти спеціальності 035 «Філологія», що навчаються за освітньо-професійною програмою «Переклад (англійська та польська мови)». На нашу думку, було б доречно й корисно викладати цей матеріал й іншим студентам, оскільки питання, які розглядаються в ході вивчення дисципліни, є важливими для розуміння багатьох понять лінгвістичних курсів.

У наш час активується спілкування людей, які належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот. У цьому випадку комуніканти повинні вміти грамотно, чітко та досконало висловлюватися іноземною мовою, розуміти зміст та смисли, які висловлюють та інтерпретують учасники міжкультурної комунікації.

Тому для студентів пропонується навчальна дисципліна за вибором «Міжкультурна комунікація». Враховуючи те, що наші студенти опановують дві іноземні мови, цей курс дозволяє здійснювати мовознавчі і культурологічні паралелі між відповідними мовами (англійською та французькою, англійською та німецькою, англійською та польською), а також між українською та цими іноземними мовами.

Спілкування з представниками інших лінгвокультурних спільнот вимагає від учасників комунікативного процесу розуміння сутності міжкультурної комунікації, її базових принципів, аспектів вивчення тощо. Тому так важливо вчити студентів будувати конструктивні стосунки з представниками інших культур і носіями інших мов. А для цього потрібне розуміння особливостей вербального та невербального спілкування людей різних національних та лінгвокультурних спільнот. Саме тому курс «Міжкультурна комунікація», який пропонується для вибору студентам обох спеціальностей (014 Середня освіта та 035 Філологія), визначає основні аспекти міжкультурної комунікації, знайомить з основними її категоріями (нація, народ, етнос, національно-етнічна свідомість, менталітет, етос, національний стереотип, національно-культурний символ); окреслює поняття мовної, концептуальної, ціннісної, часової та просторової картин світу, а також чинники відмінностей між мовними і концептуальними картинами світу (зокрема, гендерні, релігійні тощо). Особлива увага приділяється вербальному та невербальному вираженню національних особливостей.

Слід зауважити, що студенти з цікавістю підходять до аналізу вербальних особливостей (звукового аспекту мови, лексики і фразеології, способів мовного вираження національної специфіки тощо) та невербальних

засобів (фізіономіки, кінесици, такесици, проксемики, паралінгвальних засобів тощо). Зіставлення цих особливостей в двох (трьох) мовах (напр., українській, англійській, німецькій) дасть можливість зрозуміти своєрідність їх використання в даних лінгвокультурних спільнотах з метою подальшого уникнення непорозумінь та навіть конфліктних ситуацій у процесі спілкування. Студенти також вчать визначати основні типи культур (за різними параметрами), пояснювати стилі комунікації та міжкультурні особливості комунікативної поведінки.

Як зазначає В.М.Манакін, «Інтердисциплінарність міжкультурної комунікації забезпечує ефективність її практичного застосування у широких сферах: від вивчення іноземних мов до дипломатичної діяльності та різноманітних міжнародних обмінів, кінцевою метою яких завжди є досягнення взаєморозуміння і налагодження контактів між людьми, які належать до різних раціональних і культурних спільнот» (Манакін, 2012: 7-8). Можливо, це і обумовлює значний інтерес до вивчення курсу «Міжкультурна комунікація». Свідченням цього є бажання студентів працювати у науковому гуртку «Особливості спілкування в різних лінгвокультурних спільнотах», де вони мають можливість отримувати додаткові знання з предмету та долучатися до наукової роботи, результатом якої є їхня участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутнього педагога XXI століття»(12 травня 2023 р.).

Вибіркова дисципліна «Комунікативні стратегії в системі іншомовної освіти» передбачена для студентів 4-го курсу спеціальності 014 Середня освіта, які мають змогу глибше зрозуміти поняття комунікативної стратегії і комунікативної тактики. Ці питання досить важливі, так як саме комунікативна стратегія визначає загальну мету комунікації і план дій, які необхідні для досягнення цієї мети; комунікативна ж тактика визначає специфічні кроки і методи, які використовуються в процесі комунікації для досягнення певної мети. Обидва ці поняття є необхідними для досягнення успіху в різних сферах.

Серед основних питань, які розглядаються в цьому курсі, є такі: стратегії

мовленнєвого спілкування (когнітивні, контекстуальні, мовленнєві, текстові тощо); місце стратегії спілкування в загальному процесі комунікативного акту; складові стратегії (аргументація, мотивація, оцінка тощо); основні компоненти комунікативної компетентності (граматична, соціолінгвістична, дискурсивна і стратегічна); сутність поняття стратегічної компетентності; вербальний і невербальний рівні комунікативної складової компетентності; види стратегії (продуктивні, рецептивні, інтерактивні, посередницькі); навчальні стратегії при опануванні іншомовною комунікативною компетенцією тощо.

При цьому формування професійно значущих мовленнєвих умінь, комунікативної культури відбувається під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, які сприяють засвоєнню студентами знань про мовленнєву культуру і можливості її застосування відповідно до потреби, особливостей та мети організації педагогічного процесу.

Студенти 4-го курсу, що навчаються за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (мова і література (англійська), психологія)», мають змогу вивчати таку дисципліну як «Психолінгвістика», основними завданнями якої є надання здобувачам вищої освіти базових знань з теоретичних та прикладних аспектів психолінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності як її головної складової; розширення знань стосовно шляхів формування комунікативної компетенції; вмотивування психолінгвістичних засад сучасної методики навчання іноземних мов.

У процесі вивчення цієї дисципліни студенти поглиблюють знання про психолінгвістику як інтегративну науку, стислу інформацію про яку отримали під час слухання обов'язкових курсів «Вступ до мовознавства» та «Загальне мовознавство» у контексті розгляду питання взаємозв'язку мови і мислення, мови і мовлення.

Таким чином, «Психолінгвістика» як вибіркова дисципліна сприяє поглибленню знань студентів, даючи їм уявлення про процеси породження, сприйняття і розуміння мовлення, механізми формування в людини мовної

здатності, психічні механізми ефективності спілкування, процеси оволодіння іншою мовою, – тобто про найбільш суттєві теоретичні проблеми та прикладні аспекти сучасної науки, які важливі для майбутньої професійної діяльності студентів-філологів.

Як відомо, володіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем професійним мовленням – галузевою термінологією та фразеологією, що допоможе при навчанні у закладі вищої освіти, а також у подальшій професійній діяльності. Лінгвістами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60 % професійної лексики фахівця, решту посідає загальнонаукова термінологія та загальноживані лексеми. Крім того, термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, її знання підвищує культурний рівень (зокрема термінологічну культуру) майбутнього фахівця.

Тому, викладаючи вищезгадані вибіркові дисципліни, намагаємося працювати над удосконаленням навичок професійного спілкування з використанням, насамперед, лінгвістичної термінології.

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи завдань, послідовно спрямованих як на вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології у конкретних ситуаціях.

Ефективним є поєднання завдань як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних завдань ефективним, з нашої точки зору, є використання наступних:

- з'ясувати етимологію та дати дослівне тлумачення фаховим термінам;
- дібрати терміни до запропонованих визначень;
- укласти термінологічний словник до певної теми (кількох тем) курсу, до фахового тексту, давши пояснення науковим поняттям.

Завдання творчого спрямування передбачають більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад:

- скласти усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію;
- прочитати текст, виправити терміни, що вжиті з невласливим для них значенням;
- підготувати презентацію з тлумаченням понятійного апарату відповідної мовознавчої науки тощо.

Доцільним є також застосування завдань порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчуті специфіку виучуваних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; та завдань на переклад, що мають на меті запобігати помилкам у вживанні термінів. Вправи цих типів дозволяють проаналізувати особливості виучуваних понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, поступово (від 1 до 5-го курсу) збагачуючи лексичний запас студентів професійно-науковою термінологією, ми одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на:

- особливості вимови та правопису термінів;
- доречність використання термінів та професіоналізмів у різних ситуаціях;
- нюанси вживання термінів-синонімів (дублетів –власне українського та інтернаціоналізму);
- особливості перекладу стійких термінологічних сполучень та ін.

Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів зі спеціальності. Тільки на рівні тексту (усного або письмового) виучувані терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм.

Тому такий інтегративний підхід до формування мовленнєвої професійної компетенції, на наш погляд, є ефективним та перспективним.

При цьому навчальне заняття має містити прийоми активізації та стимулювання мовленнєвої діяльності: наприклад, студентам пропонується проаналізувати вислів (цитату), підготувати презентації повідомлень із запропонованої теми. Обов'язковою умовою є їх обговорення й аналіз під час пари, коментування, що сприяє розвитку мовленнєвих здібностей, індивідуального мовлення доповідача, мовленнєвої поведінки, здатності до рефлексії тощо. Великий потенціал для розвитку мовленнєвої фахової компетенції здобувачів вищої освіти на заняттях містять запитання проблемного характеру, завдання, які вимагають творчого, продуктивного й критичного мислення. Найбільш доцільною така робота є при організації семінарських, практичних занять у формі дискусій, «круглих столів» (особливо на старших курсах), які забезпечують оптимальні умови для інтерактивної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. У ході занять, які спрямовані на формування мовленнєвої діяльності й поведінки, студенти залучаються до обміну думками, що привчає їх самостійно мислити, сприяє розвитку аналітичних навичок, уміння відстоювати власну позицію, виважено аргументувати та поважати думки інших. Організоване в ході занять спілкування забезпечує формування у студентів лексичної компетенції, що ґрунтується на словниковій роботі, насамперед з професійною лексикою; граматичної, яка охоплює формування граматичної правильності їх мовлення у процесі практичного користування мовою; діалогічного, монологічного мовлення тощо.

Нові умови навчання (дистанційного, змішаного) обумовили спробу використання і такої інноваційної технології як «перевернуте навчання», у ході якого деякі теми з дисциплін (напр., «Білінгвізм як етнопсихолінгвістична проблема», «Психолінгвістика художнього тексту» («Психолінгвістика»), «Чинники відмінностей між мовними і концептуальними картинами світу», «Міжмовні омоніми», «Способи мовного вираження національної специфіки» («Міжкультурна комунікація»), «Стратегії мовленнєвого спілкування», «Комунікативні стратегії як спосіб виконання комунікативних завдань» («Комунікативні стратегії в системі іншомовної освіти»)) студенти опрацьовували самостійно (за запропонованими статтями, інтернет-джерелами), а на практичному онлайн-занятті матеріал закріплювався і давалися тестові завдання на знання відповідних термінів, основних положень з теми.

Отже, вибіркові лінгвістичні дисципліни займають важливе місце у фаховій підготовці студентів-філологів, надаючи їм можливість отримувати поглиблені знання за обраними спеціальностями та спеціалізаціями. При цьому компетентнісний підхід до навчання, здобуття студентами професійних знань, умінь та навичок орієнтує викладача на використання перспективних технологій, на добір ефективних методів формування компетентної мовної особистості – майбутнього вчителя-словесника, філолога, перекладача, що обумовлює цілеспрямований пошук шляхів удосконалення організації мовної освіти, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2012. 284 с.
2. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник для самостійної роботи студентів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2011. 300 с.

*Людмила Волкова
(Ірпінь, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ ПАРЕМІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Викладання іноземної мови потребує нових ідей, підходів та методів. Процес засвоєння тієї чи іншої нової теми вимагає певних педагогічних прийомів, які, в свою чергу, можуть поживити, прискорити вивчення іноземної мови та зробити його ще приємнішим.

Вивчення будь-якої мови тісно пов'язане з вивченням культури країни, де говорять цією мовою. Найбільш яскраво представлено національний спосіб світосприйняття в паремійному корпусі мови. Повчальним, сентенційним словом насичені тексти різних сфер людської комунікації – публіцистики, науки, освіти, міжнародної дипломатії тощо. Власне паремії та афоризми становлять софійну складову культури кожної нації (Колоїз, Малюга, Шарманова, 2014: 4).

Під пареміями у цьому дослідженні розуміють предикативні структури на позначення узагальнених комунікативних ситуацій, які співвідносяться з прецедентними феноменами, що спираються на фонові знання комунікантів та визначають стратегію моральної поведінки кожної людини й соціуму загалом. Усі одиниці пареміології (прислів'я, приказки, афоризми, примовки, «ділові» вислови, повір'я, прикмети, замовляння, нісенітниця, казкові формули тощо) являють собою кліше і використовуються в ролі знаків. Одночасно паремії є текстами – фольклорними чи книжними, які позначені ознакою автосемантиї (мають самодостатнє значення і можуть вживатися самостійно) (Колоїз, Малюга, Шарманова, 2014: 5).

Головною метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є формування комунікативної компетенції в різних сферах життєдіяльності. Комунікативний метод, передбачає оволодіння комунікативною компетенцією. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації».

Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією» (Методика навчання, 1999: 303).

Основою комунікативної компетенції студентів-іноземців є комунікативні вміння сформовані на ґрунті мовних знань та навичок. У свою чергу мовна компетенція поділяється на лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну компетенції. Без оволодіння мовним матеріалом неможливо сформувані мовленнєві вміння у студентів-іноземців. Лише самі знання мовного матеріалу не можуть забезпечити реалізацію поставленої мети навчання української мови як іноземної. Використання прислів'їв та приказок на уроках української мови як іноземної створює ідеальні умови для розвитку мовлення студентів на різних етапах і рівнях навчання.

Прислів'я та приказки незмінно викликають інтерес не тільки у вчених-філологів та лінгвістів, а й у простих людей, які говорять та читають тією чи іншою мовою, а також у тих, хто вивчає іноземну мову. Вони є зразками викристалізованої народної мудрості. У стисnutій та лаконічній формі в них передається колективний досвід, накопичений кількома поколіннями людей. Вони застерігають і дають поради. Характерно, що одна і та ж порада чи застереження може бути з успіхом застосованій до багатьох життєвих ситуацій, завдяки такій властивості прислів'їв як метафоричність.

Метою статті є аналіз раціональності використання прислів'їв, приказок крилатих виразів і фразеологізмів у процесі вивчення іноземної мови студентами вищих навчальних закладів

Основним становищем сучасної методики є максимальна адекватність умов, сприяють утворенню комунікативних навичок іноземною мовою, умовою вживання мовних засобів іноземної мови у спілкуванні. Прислів'я та приказки почали використовуватися в процесі навчання іноземної мови дуже давно (в середньовічній Європі з їх допомогою навчали латини), і зараз їх використання на заняттях англійської мови допомагає студентам опанувати не тільки аспектами мови, а саме, вимовою, граматиною, лексикою, а й найважливішим видом мовної діяльності, говорінням.

Прислів'я та приказки – це багатий матеріал для навчання того, як одну і ту ж думку можна виразити різними словами. Вони незамінні в навчанні монологічного і діалогічного мовлення, роблячи мову живою, барвистою, тому обрана тема представляється актуальною.

Науковий інтерес до проблем пареміології зростає наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. як у зарубіжному, так і у вітчизняному мовознавстві (В. Жуков, Є. Іванов, В. Калашник, А. Королькова, М. Котова, Т. Манякіна, В. Мокієнко, Г. Пермяков, Л. Савенкова, Т. Радзієвська, В. Ужченко, Н. Шарманова та ін.).

Вивчення прислів'їв та приказок на заняттях іноземної мови сприяє розширенню знань студента, поповнює його лексичний запас, а також особливості його функціонування. Пояснюючи певні граматичні чи лексичні явища, досить доречно підкріплювати їх певною приказкою чи прислів'ям задля кращого розуміння природи мови.

Що ж таке прислів'я та приказка і чи є між ними різниця? Прислів'я – мала форма народної поетичної творчості, короткий, ритмізований вислів, що несе узагальнену думку, висновок, іносказання з дидактичним ухилом. Приказка – жанр фольклорної прози, короткий сталий образний вислів констатуючого характеру, що має одночленну будову, нерідко становить частину прислів'я, але без висновку, і вживається в переносному значенні. Зміст її, на відміну від прислів'я, не має звичайно повчального характеру, їй властива синтаксична незавершеність. Отже, прислів'я завжди має повчальний сенс, приказка ж тільки надає сказаному емоційне забарвлення. Прислів'я – це логічно завершений вислів, а приказка – тільки частина фрази чи словосполучення.

Багато вдалих висловлювань можуть стати прислів'ями, проте для цього необхідно, щоб вони пройшли перевірку часом, були визнані «народом». Відомо, що ту ж саму думку можна висловити різними словами. Однак на шляху трансформації вдалої думки в прислів'я, ніби у руках досвідченого скульптора, від вихідного матеріалу відсікається все зайве, надлишкове.

Можна виділити кілька стилістичних прийомів, які часто використовуються у прислів'ях. До них можна віднести використання певного ритму та розміру; повтори, що надають простоти та збалансованості формі; стислість і лаконічність; метафоричність.

Багато прислів'їв та приказок містять досить складні для розуміння слова та поняття. Основна причина цього явища полягає в ексклюзивності їх використання саме в даному контексті. Наприклад, такі слова, як: *wrath*, *Scripture*, *zeal*, *abhor* не мають високої частотності вживання, але є частиною прислів'їв. Такі слова, як *thee*, *thy*, *turneth*, вважаються застарілими, адже вони не мають високої частотності, зустрічаються головним чином у поетичних творах класиків англійської літератури, причому в сучасних виданнях вони можуть замінюватися словами сучасної англійської мови.

Мовні складності, складнощі у значенні, відтворенні та інтерпретації цього типу текстів можуть бути обумовлені об'єктивними мовними труднощами. Однак крім лексики, фонетики та граматики, значну складність може представляти міжмовна та внутрішньомовна інтерференція.

Досить часто в різних мовах існують відповідні, практично ідентичні за змістом і за звучанням прислів'я, проте вони мають незначні розбіжності у виборі слів, що не є складними в плані розуміння, але це може ускладнити процес використання прислів'їв іноземцями, а також при здійсненні усного перекладу. Непомітні для тих, хто використовує мову як іноземну або другу, такі заміни слів дуже відчутні для носіїв мови. У процесі навчання та вивчення іноземної мови слід звертати особливу увагу саме на подібні розбіжності.

При формуванні лексичних навичок можна і потрібно використовувати прислів'я, в яких зустрічаються лексичні одиниці, що вивчаються. Вже на початковому етапі навчання англійської мови, студенти знають такі прислів'я, як “*A friend in need is a friend indeed*” (*Друг пізнається в біді*). При цьому ключовим словом є слово “*friend*”, а інші слова, що не є частиною активного словника, запам'ятовуються автоматично, завдяки ритмічним та іншим властивостям прислів'їв, описаним вище. Якщо студенти вперше знайомляться

зі словом “*trouble*”, то ознайомлення з прислів'ям “*Don't trouble trouble until trouble troubles you*” дозволить вирішити відразу кілька завдань, пов'язаних з оволодінням даним словом на рівні форми, значення та вживання. Таких прикладів можна навести чимало.

Аналогічні приклади можна знайти і на формування та розвитку граматичних навичок. У прислів'ях часто використовуються різні групи часів, ступеня порівняння прикметників і прислівників, пасивний стан дієслів, інверсія, суффіксально-префіксальні способи словотвору, конверсія, вживання різних частин мови у функції підмета і присудка і т. д. У прислів'ях і приказках можна знайти цікаві ілюстрації вивчення різних розділів морфології та синтаксису.

Розвиток та контроль умінь аудіювання та читання. Працюючи з цими текстами, можна використовувати кілька різних вправ, які передбачають розвиток і контроль умінь читання і аудіювання. Найбільш ефективною вправою може стати одночасне використання текстів кількох прислів'їв або приказок і тексту-коментаря, що пояснює її значення і специфіку використання у мові. Формулювання завдань може злегка відрізнятися, як і зміст самих текстів, проте мета завдання при цьому залишається незмінною: співвіднести текст прислів'я з іншими типами текстів за тією чи іншою ознакою.

Рівень складності завдання залежатиме і від того, наскільки підібрані прислів'я близькі за змістом та значенням. Чим більше збігів, тим складніше зробити правильний вибір. Розуміння нюансів значення передбачає більш високий рівень рецептивних умінь, більш простим завданням вважатиметься те, де співвідношення йде не лише на рівні значення, але й на рівні змісту, за більш формальними лексико-тематичними ознаками.

Розвиток умінь говоріння та письма. Використання прислів'їв і приказок відкриває багато можливостей для розвитку продуктивних умінь усного та письмового мовлення. Дані завдання можуть мати різний рівень складності та різний ступінь лінгвістичного, комунікативного, філологічного обґрунтування. Проте завдання, пов'язані з інтерпретацією прислів'їв, їх коментуванням

практично завжди багатофункціональні, сприяють комплексному формуванню та розвитку мовних, мовних, соціокультурних, лінгвістичних знань, умінь та навичок.

Прислів'я та приказки добре поєднуються з використанням різних текстів, у тому числі філософських, художньо-літературних, історичних, наукових, професійних, текстів із різних предметних галузей.

Метафоричність прислів'їв дозволяє успішно використовувати їх у різних ситуаціях і стосовно вирішення різних проблемно-комунікативних завдань.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що на заняттях іноземної мови паремії є важливим засобом пояснення і засвоєння граматичного матеріалу, засобом поповнення активного мовленнєвого запасу студентів, розвитку їхнього виразного мовлення та джерелом краєзнавчої інформації. Використання прислів'їв і приказок на заняттях англійської мови сприяє кращому оволодінню цим предметом, розширюючи знання про мову і особливості його функціонування. Залучення до культури країни досліджуваної мови через елементи фольклору дає студентам відчуття співпричетності до іншого народу.

Робота з прислів'ями та приказками на заняттях англійської мови допомагає урізноманітнити навчальний процес і зробити його більш яскравим і цікавим. Вона допомагає вирішити ряд дуже важливих освітніх завдань навчального виховного та розвивального характеру.

Вивчення прислів'їв і приказок, їх аналіз та порівняння з аналогами в рідній мові допомагає формувати у студентів пізнавальний інтерес до досліджуваного предмета і культурі англійськомовних країн, розширювати кругозір, розвивати образне мислення, творчі задатки, мовну здогадку, а також увагу, пам'ять і логіку.

Отже, використання паремій, зокрема, прислів'їв та приказок є невід'ємною частиною побудови цікавого, креативного заняття іноземної мови. Паремії слугують ефективним засобом формування такої комплексної компетентності як лінгвосоціокультурної, що надає величезний простір для

викладача із підбором матеріалу та створенням до нього низки різноманітних цікавих завдань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Українські народні прислів'я та приказки /Упор. В. Бобкова та ін. Ред. Сидоренко М.В. Київ: Вид-во художньої літератури, 1963. 791 с.
2. Колоїз Ж. В., Малюга Н. М., Шарманова Н. М. Українська пареміологія : навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2014. 349 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320с.
4. Матвіїшин Л. П. Використання фразеологізмів на заняттях німецької мови як засобу розширення продуктивного лексичного запасу студентів немовних вузів. *IV Міжнародна научно-практична конференція «Образовательный процес: взгляд изнутри» (29-30 ноября 2010).* URL: http://www.confcontact.com/20102911/2_matv.htm
5. Стельмах М. Застосування прислів'їв у вивченні категорії модальності перської мови. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна.* 2011. Вип.54. С.145 -152.

*Алла Губіна
Анжеліка Яновець
(Луцьк, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ УСПІШНОГО ПОЧАТКУ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Будь-який виступ на сьогодні виглядатиме більш солідно, якщо представляти його у вигляді презентації. Важливо розумітися не лише на основних структурних елементах, але й знати певні особливості таких виступів.

Структура презентації загально відома, однак виникає щоразу бажання доповнити цю інформацію, зважаючи на виступи студентів та недопрацювання при представленні їхнього виступу з допомогою презентації.

Перш за все звернемося до терміну «презентація». Згідно з визначенням, презентація (від лат. *praesentatio* – представляти, знайомити, дарувати) – це ознайомлення широкого загалу з новими, нещодавно створеними (знайденими, дослідженими, відтвореними) суб'єктами, предметами культури, матеріалами, технологіями, науковими відкриттями; також демонстрація будь-чого на будь-яку тему з використанням технічних засобів чи без них (Презентація). Щодо структури презентації, етапів її підготовки в цілому, а також дотримання при цьому необхідних вимог, було викладено у попередньому доробку (Губіна, 2015). Наразі виникла необхідність звернути увагу на кілька особливих моментів у підготовці презентації-виступу.

Слід зазначити, що найбільш важливими часовими проміжками, коли увага слухача мусить бути зосереджена на виступі максимально, – це перші 30 секунд та останні 30 секунд виступу.

Щоб захопити увагу аудиторії відразу (Martinuzzi, 2022) слід вдатися до прийому під назвою «а speech hook». Хук у маркетингу – це те, що використовується для привернення уваги клієнтів і спонукає їх купити продукт або послугу (Cambridge dictionary). Якщо ж ми говоримо про презентацію, то хук – це тактика початку презентації, яка одразу захоплює увагу аудиторії. Це те саме, як ніби ловити рибу на хробака на рибальському гачку. Хук миттєво залучає аудиторію, спонукає її послухати, що ви говорите.

Наголошуємо, що хук повинен обов'язково бути на початку презентації. Перше враження завжди має значення. Не варто витратити ці дорогоцінні секунди на люб'язності – зразу беріть «бика за роги». Дослідження мозку вказують, що ми не звертаємо уваги на нудні речі, тому варто здивувати аудиторію своїм творчим підходом на початку промови у ці 30 секунд, що приверне увагу й до усєї подальшої презентації-виступу. Пітер Джеф (Jeff, 2009), інструктор з публічних виступів та консультант з розвитку лідерства пропонує дражнити аудиторію у перші ж секунди виступу. Англійське слово *tease* (дражнити), у свою чергу будучи акронімом TEASE, означає п'ять

способів завоювати та утримувати увагу аудиторії: Testimonial (відгук), Evidence (доказ), Anecdote (анекдот), Statement (заява), Example (приклад).

Розглянемо узагальнено деякі прийоми для привернення уваги аудиторії, запропоновані фахівцями у сфері публічного виступу та презентації:

1. Застосуйте відгук (testimonial), що передбачає цитування слів знаменитості або публічної особи, яку аудиторія знає та поважає. Якби презентація стосувалася ефективності публічних виступів, то доречним було б використання слів грецького оратора Перікла : *«Людина, яка може мислити і не вміє висловити те, що думає, знаходиться на рівні того, хто не вміє мислити»*. Разом з тим цікавим є використання відомої цитати з додаванням свого гачка (*hook*), родзинки до неї. Наприклад, *«Ми всі чули, що подорож у тисячу миль починається з одного кроку. Але ми повинні пам'ятати, що подорож у нікуди також починається з одного кроку»*. Можна також використати цитату зі свого власного життя.

2. Змусьте аудиторію уявити ситуацію. Це спонукає аудиторію створити уявний образ чогось, умовно стати на чийсь місце, пов'язати уяву з проголошеним далі реальним фактом про щось.

3. Риторичне питання. Приклади такого хуку можна прослідкувати переглядаючи виступи спікерів на TED, де вони часто розпочинають свою презентацію з низки риторичних питань до аудиторії (Sinek, 2010).

4. Приголомшливе твердження. Одним з найпростіших прийомів привернення уваги аудиторії є використання якогось дивовижного факту. Це можуть бути статистичні дані, що підтверджують важливість теми виступу. Наприклад, у презентації про проблеми ерозії ґрунтів використано такий хук : *«Imagine if this room was filled with soil. Well, after a single rainstorm on a small field in my country, three quarters of the soil would have disappeared»* (Wallwork, 2010).

5. Довідка про історичну подію. Згадування про історичні події можуть дати хороший початок презентації, особливо коли день, у який відбувається презентація, має певне значення в історії і це можна пов'язати з темою виступу.

6. Використати протилежний підхід, що означає сформулювати загальноновизнану концепцію, а потім піти всупереч загальноприйнятій думці, заперечуючи це твердження. Така тактика є провокаційним привертанням уваги до виступів і може допомогти одразу залучити аудиторію.

7. Викликати цікавість. Для цього ви можете почати з заяви, яка має викликати інтерес і змусити аудиторію підняти очі та уважно слухати вас. Можна розповісти про себе щось особисте. Автор бестселерів Ден Пінк (Pink, 2009) майстерно робить це в одному зі своїх виступів, розпочинаючи словами: «*I need to make a confession...*», які створюють таємничість і одразу захоплюють аудиторію. Промовець використовує самопринизливий гумор, який у більшості випадків є чудовим інструментом початку презентації-виступу. Ви розвеселите публіку і не ризикуєте когось образити, тому що гумор про вас.

8. Змусити аудиторію щось зробити. Тут можна поставити запитання аудиторії, яке б змусило їх підняти руку. Або ж можна попросити аудиторію порахувати щось, написати, тощо.

9. Сказати щось нерозумне або ж розповісти анекдот як пропонував Пітер Джеф (Jeff, 2009),

10. Навести цікаву статистику, яка стосується безпосередньо аудиторії. Тут можна вказати на виконаний кожним проект як частину дослідницької роботи у цілому світі: *Everyday 20,000 scientific papers are completed. 14 papers are completed every minute. In the 10 minutes that I have been talking to you this morning 140 papers will have been completed around the world* (Wallwork, 2010).

11. Іншомовне прислів'я. Цитування прислів'я з культури, з якою аудиторія може бути незнайома, дійсно привертає увагу, особливо коли слухачі, ймовірно, ніколи його не чули. Однак слід завжди знайти час щоб прочитати й зрозуміти контекст навколо такого прислів'я, щоб переконатися, що воно дійсно підходить для початку вашої презентації-виступу.

12. Провести аудиторію через сценарій «що, якби». Концепцію «що, якби» легко адаптувати майже до будь-якої презентації, тому вивчення та застосування цього способу може виявитися доволі успішним.

13. Використати цитату з фільму. Оскільки фільми займають доволі чільне місце в житті більшості людей, то влучна, доречна цитата з фільму на початку презентації може підбадьорити аудиторію. Можна надати свою надихаючу цитату з улюбленого фільму, яка пасуватиме темі презентованого матеріалу.

Отже, наведені приклади початку презентацій із застосуванням хуку допоможуть створити довірливу атмосферу між спікером та аудиторією, а також привернуть увагу аудиторії до подальшого виступу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Губіна А.М. Презентація іноземною мовою як засіб успішної комунікації у міжнародному науковому просторі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* Додаток 1 до Вип.35, Том IX (60): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2015. С. 63-70.
2. Презентація як різновид професійного мовлення. URL: <http://dmeti.dp.ua/ua/mdiv/i2036/p-3/e303> (дата звернення: 25.01.2024)
3. Cambridge dictionary online URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hook> (accessed on January 25, 2024)
4. Martinuzzi, B. *How to engage an audience in 30 seconds* <https://www.americanexpress.com/en-au/business/trends-and-insights/articles/engage-audience-in-30-seconds/> (accessed on January 25, 2024)
5. Jeff P. *TEASE'em: 5 ways to start your speech*. URL: <https://sixminutes.dlugan.com/how-to-start-your-speech/> (accessed on January 25, 2024)
6. Pink D. *The puzzle of motivation*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUbU9Y&t=70s> (accessed on January 25, 2024)

7. Sinek S. How great leaders inspire action. *TED*
URL:<https://www.youtube.com/watch?v=qp0HIF3SfI4> (accessed on January 25, 2024)
8. Wallwork A. *English for Presentation at International Conferences*. New York: Springer; 2010. 196 p.

*Лілія Денисюк
Наталія Данілова
(Рівне, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Анотація. Метою статті є теоретично обґрунтувати шляхи формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з організації та супроводу активних форм туризму (походів, змагань, рятувальних операцій, супроводу, а також фахівців з туристичної безпеки тощо).

Ключові слова: конкурентоспроможний фахівець, комунікативна компетентність, професійне спілкування, мотивація.

Постановка проблеми. Туризм є невід’ємною частиною економічного розвитку кожної країни і важливим фактором стабільності її економіки.

Підвищити популярність серед іноземних туристів, збільшити обсяги реалізації туристичних та санаторно-курортних послуг допоможуть міжнародне співробітництво й обмін досвідом в сфері туризму та курортів; розробка та реалізація спільних туристичних проектів із прикордонними регіонами-партнерами; підвищення професійного рівня працівників туристично-рекреаційної сфери. Усе це сприятиме формуванню статусу України як туристичного регіону міжнародного значення.

Тому, першочерговим завданням є створення конкурентоспроможного туристичного продукту і фахівців в даній галузі для утвердження позитивного національного туристичного іміджу на території України та за її межами.

Важливим напрямом діяльності закладів вищої освіти є пошук нових педагогічних і дидактичних підходів, що допоможуть оптимізувати ефективність оволодіння іноземною мовою для формування навичок і вмінь професійно орієнтованого спілкування на базі набутої системи знань.

Аналіз досліджень. Різноманітні методики та технології викладання іноземної мови для фахівців різних галузей завжди були і залишаються під пильною увагою багатьох вчених та дослідників таких як: Н. Бориско, С. Кожушко, С. Коломієць, О. Любечко, Е. Мірошніченко, О. Черпак та інші. Актуальними є напрацювання з професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму та спортивно-оздоровчого туризму (В. Федорченко, Н. Закордонець, К. Мулик, А. Конох, Г. Черній, Н. Хмілярчук, М. Гункевич, І. Кухта), розвитку інтересу до туристичної діяльності (Л. Горшкова, Я. Григор'єва, Ю. Земліна, А. Мельник), формування професійних умінь (Г. Зайчук, Г. Щука, В. Любарець, О. Літвінова-Головань).

Мета статті – теоретично обґрунтувати шляхи формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з організації та супроводу активних форм туризму (походів, змагань, рятувальних операцій, супроводу, а також фахівців з туристичної безпеки тощо).

Виклад основного матеріалу. Здобувачам освіти було запропоновано відповісти на кілька питань анкети для того, щоб оцінити їх розуміння необхідності і важливості для майбутньої кар'єри, а також бажання і вмотивованість вивчати професійно-орієнтовану іноземну мову, дізнатися, які методи і форми навчання вони вважають найбільш ефективними і цікавими.

Відповідаючи на питання «Оцініть свій рівень володіння англійською мовою» лише 13% вважають, що «вільно володіють», а 47% – «володіє на побутовому рівні», ще 40% оцінюють свій рівень як «володію зі словником». При цьому виявилася досить явна тенденція – велика кількість здобувачів

освіти зауважує, що спілкування англійською приносить складнощі, а також відсутність постійної мовної практики значно знижує рівень знань.

На питання «Хотіли б Ви поглибити свої знання з професійно-орієнтованої англійської мови?» майже 90% опитаних респондентів, які вже володіють побутовою англійською, хотіли б продовжити її вивчення та поглибити свої знання англійської, яка б орієнтувалася на їх майбутню професію.

Наступне питання: «Який з методів вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови ви вважаєте найбільш ефективним?»

Тож, найбільший відсоток опитаних респондентів зазначили, що вони вважають найефективнішою таку додаткову можливість опанування англійської, як «платний репетитор, платні курси» – майже 50%. «Самостійно з підручником» – 13%, Також багато відзначило «спілкування англійською в Інтернеті» – 6,7%. 20% вважають найефективнішим способом опанувати професійну іноземну мову «шляхом перегляду фільмів» на відповідну тематику. І лише 13% вважають, що найкраще «вивчати іноземну мову, потрібну для їх майбутньої професії у ЗВО».

Отже, проаналізувавши відповіді наших респондентів на питання анкети, можна зробити наступні висновки:

- протягом першого року навчання здобувачі освіти мали можливість підтягнути або ж поглибити свої базові знання з англійської мови, які спиралися на теми побутового характеру;
- майже усі респонденти розуміли необхідність вивчати професійно-орієнтовану англійську мову, і тільки 13% вважають, що їм вистачить знання на рівні побутового спілкування у їх майбутній професії;
- на жаль, більшість респондентів продовжують вважати, що ефективніше отримувати знання з іноземної мови з репетитором, і лише 13% вірять, що їх ЗВО зможе забезпечити належними комунікативними навичками необхідними для їх майбутньої професії, а їх зацікавленість у вивченні мови за допомогою перегляду фільмів і читання книг англійською мовою лише

підтверджує той факт, що легке, цікаве і ефективне вивчення іноземної мови, особливо професійного спрямування, можливе лише за умови максимально різноманітних методів, форм і максимально наповненого цікавого і неодноманітного змісту навчання професійно-орієнтованої іноземної мови на основі комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі з мови, де особливого значення набувають мовленнєві вміння, що належать до різних видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання й письма.

Висновки. Таким чином, роль мотивації в кожній діяльності чи завданні є життєво важливою. Цьому може сприяти автономія здобувачів освіти, яка є важливою частиною викладання професійно-орієнтованої мови. Важливо, заохочувати їх виконувати певну роботу самостійно чи в команді, наприклад, групову роботу чи спільний проект саме тими завданнями, які безпосередньо пов'язані з їх майбутньою професією.

Таким чином, здобувачам освіти знадобляться ці навички, щоб бути успішними у своєму професійному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова С. Комунікативна компетентність як професійно значуща якість фахівців туристської індустрії. *Педагогіка та психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуку*. Зб. наук. праць. Запоріжжя: ЗІДМУ, 2007. Вип. 42. С. 16–21.
2. Бичок А. Міжкультурна комунікація – важливий аспект у професійній діяльності менеджера туристичної галузі. *Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів* (Тернопіль, 15–16 жовтня 2009 р.): матер. II міжн. наук.-практ. конф. ТНЕУ, кафедра іноземних мов для ЗЕД. Тернопіль, 2009. С. 259–261.
3. Галицька М.М. Мовленнєвий етикет як елемент культури іншомовного спілкування менеджерів туризму. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Науково-методичний журнал. Київ, 2004. № 3. С. 134–140.

4. Галицька М.М. Технологія формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного професійного спілкування. *Наука і сучасність. Зб. науков. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова*. К.: Логос, 2005. Том 52. С. 13–19.
5. Галицька М.М. Зміст поняття «готовність до іншомовного спілкування». *Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України*. Київ, 30–31 березня 2004. С. 94.

*Eduard Ivashkevych
Alla Yatsjuryk
(Rivne, Ukraine)*

THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AND PROFESSIONAL REFLECTION OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The problem of *professional reflection*, the possibilities of its modeling and interpretation is one of the basic problems of Psychological Science (Rains & Scott, 2007). The concept of reflection in Psychology is based on its philosophical definition (Amichai-Hamburger, 2005). In general, the context of the philosophical understanding of the term “reflection” is in the justification of the process of reflection by a person of himself/herself, that it is *self-reflection* (Heino, Ellison & Gibbs, 2010). This is explained by the fact that a person in everyday life and in the process of doing practical activities has the aim of finding his/her unity with nature (Benson, 2001), with other people, with the society, with the world as a whole (Walther, 2011). At the same time, essential differences between material and spiritual, nature and society, between oneself and other people become quite obvious for the individual (Wright & Webb, 2011). It is important for a person to find and understand the common and different values of the surrounding world (Rezaei & Mousanezhad Jeddi, 2020). Thus, *certain forms of self-awareness* are dominant, when certain phenomena of consciousness become the subject of special analytical activity of the subject (Ishkhanyan, Boye & Mogensen, 2019). All these forms are called *reflection*.

It is important to note that reflection is always not just an awareness of what is in a person's mind, but at the same time a reworking of the person himself/herself, an attempt to go beyond the level of personality's development that has been successfully achieved (Nowak, Watt Nowak, Watt & Walther, 2009). When a person analyzes himself/herself, tries to assess his/her own characteristics, reflects on his/her attitude to life, seeks to master the secrets of his/her own consciousness, he/she thus wants "to explain" himself/herself, to understand the system of his/her own life guidelines, and, at the same time, from something in himself/herself forever to give up, to be even more sure of something (Arbuthnott & Frank, 2000). Then we are talking about a reflexive process, as a result of which there is a change and the development of the individual consciousness of the person (Nunan, 2003).

In fact, *psychological interpretations of reflection* outline this process as the ability: 1) "to look" at yourself; 2) to reflect on one's own thought process (Stephens & Rains, 2011); 3) to analyze knowledge in order to obtain new knowledge or transform unconscious knowledge into conscious ones (Kim & Dindia, 2011); 4) to build self-observation of the state of one's own mind or soul; 5) to go beyond the limits of real life activities (Mykhalchuk & Ivashkevych Ed., 2018); 6) to present a model of a research act directed by a person to himself/herself (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019).

Ideas, which are similar to the concept of reflection, have been already appeared in Ancient Philosophy. In Aristotle's "Metaphysics" you can find the following definition of the nature of the human mind, as, at the same time, the mind, through the involvement of its object of thought, makes sense of itself: it becomes contemplated, so that the mind and what is contemplated by it are one and the same. Aristotle speaks of the mind as the Deity as the only "very first beginning". Mind thinks about itself, and thought is thinking about thinking. Something similar to the reflexive process was needed by Aristotle in order to construct a closed universe as a single, divine, unique mind (Lawson & Leck, 2006).

It is generally accepted that the concept of "reflection" appeared in modern times in the scientific justification of R. Descartes. According to R. Descartes,

perceiving, imagining, desiring, and direct knowledge of mental processes and their products are as the whole paradigm and the same. By the word “thinking”, I understand everything that happens in us in such a way that we directly perceive. Therefore, not only understanding, wishing, imagining, but also feeling means the same thing as thinking (Pimperton & Nation, 2010).

Numerous philosophical interpretations of reflection should be understood as a special reality of human consciousness with the aim of self-knowledge in order to solve the problem of a person’s “entry” into the external world, finding and achieving harmony in relationships within it (Гончарук & Онуфрієва, 2018).

The problem of a person’s relationship with the outside world is related to the peculiarities of the individual’s existence in the global space, where, intersecting and interacting, relatively different dimensions of a human being are connected:

- a person as a subject, who actively acts and knows, has consciousness and will (Ramirez & Wang, 2008);

- a person is as a relatively small part of the universe (Key-DeLyria, Bodner & Altmann, 2019).

For our research the works of neo-Freudism are shown the greatest interest. We mean, first of all, the researches of A. Adler, who rejected Freud’s pansexualism and also denied the direct dependence of human mental development on organic factors. These researches are also interesting for considering the phenomenon of reflection. According to the conception of A. Adler, as the scientist claimed that from the first years of the individual’s life, a child develops a pronounced sense of his/her own inferiority, which he/she seeks to overcome thanks to his/her life experience. In addition to the inferiority complex, the desire for creative self-improvement is attributed to a person from the first years of his/her life. A person is considered as a human being who initially (from the early birth) strives for a certain life goal, acts intelligently, actively, purposefully, thoughtfully, and not passively and reactively. The goals of life are determined and outlined by the person himself/herself (Адлер, 1997).

In many ways, we will analyze the views of the American psychologist A. Maslow, who is one of the representatives of Humanistic Psychology. These thoughts are essentially close to the considered concepts. The main human need, according to the Humanistic Theory of the Personality, is *self-actualization*, the desire for self-improvement and self-expression. Self-actualization is a process of constant development and practical realization of one's capabilities. This is activity for the sake of doing well what a person wants to do. This concept is a rejection of illusions, getting rid of false ideas about oneself (Maslow, 1991: 113). According to A. Maslow, a full-fledged person is a person who has the main goal of becoming what he/she can become (Maslow, 1991: 114).

Among the supporters of the Humanistic Theory of Personality, it is necessary to note the researches of C. Rogers [176, p. 156]. Creating his Theory of Personality, C. Rogers assumed that every person has a great desire and the ability for *personal self-improvement*. As a human being, who is endowed with consciousness, a person determines the meaning of life, its goals and values for himself/herself, and it is the most important expert and supreme judge. The general conclusion of C. Rogers is that universal values really exist, but they are not outside the person, not in a certain morality or ideology, but in the very essence of a person, in the authentic experience of his/her own life. The scientific discovery of C. Rogers is that he established the necessary and sufficient conditions for the humanization of any interpersonal relationships that ensure constructive personal changes. These are such conditions, as: 1) priceless positive acceptance of another person; 2) active, empathic listening; 3) congruent self-expression in the process of communication with another (Rogers, Lyon & Tausch, 2013).

So, **the purpose** of our article is: to investigate the problem of the influence of professional reflection of teachers of preschool educational establishments on the qualities of their social intelligence; according to the results having been obtained in the experiment to describe the structure of social intelligence of teachers of preschool educational establishments.

Methods of the research

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. Also, in our research we used empirical methods, such as statement study and molding experiment. With the aim to diagnose the level of the development of social intelligence of teachers we used the test of J.Gilford and M.O'Sullivan "Research of Social Intelligence", adapted by O.S. Myhailova (Гилфорд & О'Салливен, 2021).

This stage of the experiment was carried out during 2022. 114 respondents were evenly distributed in groups:

E1 – 16 teachers of II and III categories (the experience of work – from 5 to 10 years, age – up to 30 years) of regional cities (5 respondents of the garden № 2 of Rivne, 5 educators of the garden № 5 of Kharkiv and 6 teachers of the garden № 11 Odessa city, Ukraine);

E2 – 18 teachers of category I (work experience – from 10 to 15 years, age – from 30 to 37 years) of regional cities (7 respondents of the garden № 2 of Rivne, 6 teachers of the garden № 5 of Kharkiv and 5 teachers of the garden № 11 Odessa city, Ukraine);

E3 – 15 teachers of the highest category (the experience of work – from 15 and more, age – from 37 years) of regional cities (5 respondents of the kindergarten № 2 of Rivne, 5 educators of the garden № 5 of Kharkov and 5 teachers of the garden № 11 of Odessa, Ukraine);

E4 – 13 teachers of category I (work experience – from 5 to 10 years, age – up to 30 years) of regional towns (4 respondents from the town of Zdolbuniv of Rivne region, kindergarten №1; 5 tutors of Shepetovka, Khmelnytskyi region, kindergarten №2; 4 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, kindergarten №5, Ukraine);

E5 – 14 teachers of II category (the experience of work – from 10 to 15 years, age – from 30 to 37 years) of regional towns (6 respondents in the town of Zdolbuniv of Rivne region, the garden №1, 4 educators of Shepetivka, Khmelnytskyi

region, the garden №2; 4 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, garden №5, Ukraine);

E6 – 19 teachers of the highest category (work experience – from 15 years and more, age – more than 37 years) of regional towns (5 respondents in Zdolbuniv city of Rivne region, kindergarten №1; 5 educators of Shepetivka town of Khmelnytskyi region, kindergarten №2; 9 respondents from the town of Zdolbuniv, Rivne region, kindergarten №5, Ukraine);

E7 – 19 directors of kindergartens (this group includes directors of cities and regional towns, such as: nursery schools №2 and №4 of Rivne, nursing homes №5, 13, 14, 15, 18 of Kharkiv, nursery schools №3, 8, 9, 11 in Odessa, kindergarten №1, 2 in Zdolbuniv, Rivne region, nurseries №1, 2, 4 in town Shepetovka, Khmelnytskyi region, kindergartens №1, 2, 5 in town Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine).

Results and their discussion

Thus, the ability to know the results of behavior in a given situation, the ability to understand the typical social value of the situation was studied using subtest 1 “History with the completion” (the test of J.Gilford and M.O’Sullivan “Research of Social Intelligence”). In general, we see that according to the results of factor analysis, the data from respondents of all groups were insufficiently high, mediocre, regardless of the age of respondents, the acquisition of their professionally significant experience and the position of the director of kindergarten. Thus, for E1 teachers, the result for this ability is 0,41, for the group of educators E2 – 0,45, for the E3-group respondents – 0,43, for the E4-group – 0,42, for respondents from the group E5 – 0,41, groups E6 – 0,40 and, finally, from the directors of kindergartens (group E7) – 0,41.

So, at the first stage of the experiment we will analyze the results obtained by us depending on the subtests used in order to study the level of the development of the teacher’s social intelligence. Thus, the ability to know the results of behavior in a particular situation, the ability to understand the typical social significance of the situation were investigated using subtest 1 “Completion of the story” by the

methodology of the research of social intelligence. As a whole, we see that according to the results of factor analysis, the data of the respondents of all our groups were insufficiently high, more mediocre, despite the age of the respondents, their professional experience and the position of the directors of kindergarten. Thus, for teachers of E1 the result for this ability is 0,41, for E2 group it is 0,45, for respondents of E3 group – it is 0,43, for teachers of E4 group – 0,42, for respondents of E5 group the result is 0,41, for E6 groups – 0,40, and, finally, directors of kindergarten (E7 group) – 0,41. The results are presented on Fig. B.1.

Somewhat higher there are the results of the respondents of all groups in terms of *the ability to recognize classes of behavior, to distinguish common essential features in various non-verbal reactions of a person, to generalize social reactions* (Subtest 2 “Groups of Expressions” with the use of the test of J.Gilford and M.O’Sullivan “Research of Social Intelligence”). These results are shown on Fig. B.2. Among respondents of group E1 the result on this scale is 0,50, in E2 – 0,55, in E3 – 0,54, in E4 – 0,53, in E5 – 0,51, in E6 – 0,52, in E7 – 0,50. These results, in our opinion, indicate that the kindergarten teacher has formed integral social-perceptive standards that do not involve the analysis of individual details of subjects or objects, which, however, significantly increase the flexibility of teachers in understanding non-verbal speech of even non-verbal speech acts.

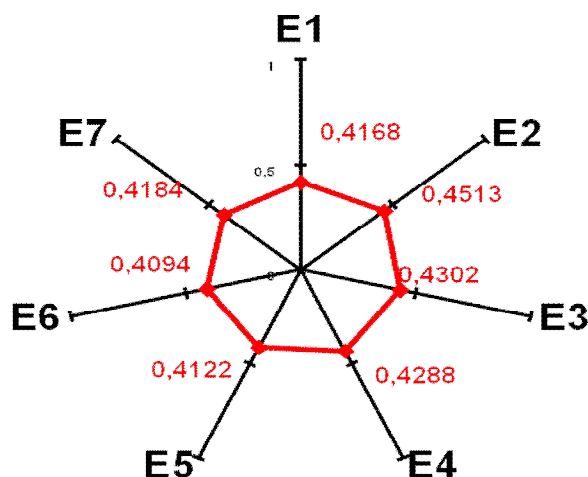


Fig. B.1. The results of teachers of preschool educational institutions according to “the ability to understand the typical social meaning of the situation” (subtest №1 “Stories with completion” with the use of the test of

J.Gilford and M.O’Sullivan “Research of Social Intelligence”), in points, according to the results of factor analysis

We think, that the structure of social intelligence includes communicative skills, motivational characteristics, self-esteem of a person, qualities of social thinking, the ability for psychological autonomy and independence of the subject of cognitive activity and interpersonal interaction.

We also think, that the functioning of social intelligence as a group of abilities and capabilities of the individual takes a place at *three levels*, which allow us to reflect the dynamic nature of this phenomenon. *In the structure of social intelligence* we distinguish *the potential level*, which contains *the potential abilities* and possibilities of the individual, which are at the stage of the development with the name “the actual level”, which includes the abilities and possibilities of the person.

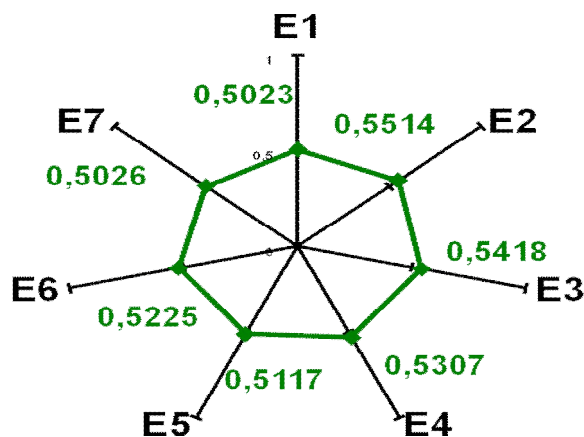


Fig. B.2. The results of teachers of preschool educational institutions according to the ability to recognize classes of behavior, to distinguish common essential features in various non-verbal reactions of a person, to generalize social reactions (subtest №2 “Groups of Expressions” with the use of the test of J.Gilford and M.O’Sullivan “Research of Social Intelligence”), in points, according to the results of factor analysis

This level has *a normative (medium and a high) level of its development*, and *the effective level*, which contains such personality’s characteristics that highlight the peculiarities of the explanation of these abilities in the sphere of cognitive activity of the person.

Thus, we highlight the main functions of social intelligence of teachers and directors of preschool educational establishments as “understanding other people”, which provides foresight in interpersonal relationships, the effectiveness of understanding of social situation in general and the situations of interpersonal interaction in particular. The function of “adaptation to the requirements of the society” is also dominant. We’ve to note that this function provides the ability of the person to use psychometric intelligence in order to adapt to the society effectively. The indicator of highly developed social intelligence is the effectiveness of the use of individual metacognitive strategies while performing social tasks and solving various problems.

The next dominant function of social intelligence of teachers and directors of preschool educational establishments is the function of “deep knowledge of the behavior of social objects”. This function ensures the ability of the person to communicate with other people, the ability to predict the consequences of other people’s behavior; the ability to distinguish essential features in the content of verbal and nonverbal reactions of people; the ability to understand changes in the meaning of verbal and nonverbal reactions of people depending on the context of a particular situation; the ability to understand the logic of the development of the situations of interpersonal interaction, to understand the value of the behavior of other people.

Also, we’ve to underline cognitive and behavioral functions of social intelligence. In particular, the cognitive function involves the assessment of the prospects of the person’s development; understanding of people; to provide social insight; knowledge of social norms. Behavioral functions include: the ability to cooperate with other people; social adaptation; empathy in interpersonal relationships.

Thus, the functions of social intelligence of the person are the understanding of other people, adaptation to the requirements of the society, knowledge of the behavior of social subjects, cognitive and behavioral functions, functions of understanding the actions of other people and their influence on them, understanding themselves and modeling behavior in accordance with their needs, goals and abilities, the ability to express spontaneous judgments about other people, to predict the

behavior of other people, the functions of adapting to life situations, solving practical problems and situations of everyday life, function of social adaptation, functions to solve problems at the subject-subjective level, self-organization of intelligence, socialization in the society, internalization of social norms and rules, the choice of corresponding reaction in interpersonal interaction, as well as the function of “ensuring adaptability in conditions that constantly predict the formation of a program of successful interpersonal interaction”, “planning and forecasting of interpersonal events of the social environment”, “motivational function”, “the function of social competence”, “self-development”, “self-cognition” and “self-studying”. All these functions can be combined with such generalized functions as cognitive-evaluative, communicative-value, and reflexive correction. At various stages of the performance of the leading function is one of the functions of social intelligence. In particular, the cognitive-evaluative function prevails at the initial stage, while the other two functions create positive conditions for the implementation of the first one. Achieving the goals of cognitive activity to a large extent provide a communicative and valuable function. The reflexive correction function is essentially aimed at actualizing the strengths and qualities compensating for weak and ineffective features and actions. Such functions of social intelligence of the person are manifested in their subordination and interconnection.

Consequently, taking into account that social intelligence is a complex structural entity consisting of a number of mental capacities that directly or indirectly relate to the performance of certain activities and personal characteristics, then the socio-psychological factors of the development of social intelligence of the person can be considered precision understanding of other people, the adequacy of interpretation and forecasting, individual properties of the nervous and mental states, and, finally, the social factors of the environment, the adequacy and successful implementation of social interpersonal interaction. These social and psychological factors, in turn, emphasize the fact that social intelligence is somewhat independent in relation to the intelligence of the person.

So, subjects with a high level of the development of social intelligence can receive maximum information about human behavior, understand the language of non-verbal communication, express adequate and accurate judgments about people, successfully predict their behavioral reactions in the given situations, show forward-lookingness in the processes of interaction with others, contributing successful social adaptation of subjects.

It is important to emphasize that in itself the level of the development of social intelligence is not yet a guarantee of productivity of social behavior of the person. The basis of social disadaptation may be some psychological peculiarities such as neuroticism of the person, accentuation of a character, peculiarities of the motivational and value-semantic sphere, negative behavior and other characteristics that can and should be identified with the help of appropriate psycho-diagnostic techniques.

People with a high level of the development of social intelligence, as a rule, differ in the ability to implement successful communication. Such individuals are characterized by contact, openness, tact, benevolence and cordiality, aspiration for psychological closeness in the process of communication. A high level of social intelligence is associated with a great interest in social problems, with the need to influence others, which is often combined with highly developed organizational skills. People with a high level of the development of social intelligence, as a rule, have a clear interest in knowing themselves, the ability to reflect other people and so on. A high level of the development of social intelligence to a greater extent determines the success of the adaptation of subjects in cases of recruitment, rather than a high level of the development of so-called general intelligence. People with high level of social intelligence usually quite easily adapt in the team, contribute to maintaining an optimal psychological climate, show more interest, demonstrate intelligence and ingenuity in their work.

Conclusions

Persons with a low level of the development of social intelligence have the considerable difficulties in understanding and predicting the behavior of other people,

which greatly complicate interpersonal interaction and reduces the possibilities of social adaptation. The low level of social intelligence is usually compensated to a large extent by other psychological peculiarities of the person: developed empathy, certain features of the character, style of communication, communicative skills, which, in turn, can be adjusted in the process of active social and psychological training. Consequently, on the one hand, social intelligence is considered as a cognitive ability, which provides a successful subject-subject interaction. On the other hand, the actualization of social intelligence is primarily due to life skills and personal experience, with the ability to predict the behavior of other people. As socio-psychological factors that determine the development of social intelligence, consider, first of all, the competence of the behavior, understanding of socio-psychological aspects of life and a reflective attitude towards himself/herself.

A variety of characteristics directly related to the social intelligence of the person, reflects its diverse peculiarities. At the same time, in defining these characteristics that predetermine the development of social intelligence, there are a number of common points. First of all, they are interpreted as the ability, therefore, directly interrelated with certain activities. Secondly, the subject of these abilities is the possibility of the person to establish connections between events in which actors are other people. Thirdly, in whatever context social intellect was described in scientific theories and concepts, it is in any case presented as a rather complex structural formation consisting of different abilities and possibilities. Also, the accuracy of the understanding of other people, the adequacy of interpretation, prediction and reflection are the main indicators of the presence or absence of the person's ability to solve tasks in order to establish the relationship between events in the subject-subject communication and interaction.

Literature

Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997. 105 с.

Гилфорд Дж., О'Салливан М. Тест «Социальный интеллект». В адаптации Е.С. Михайловой. 2021. URL: lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf.

Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Переяслав, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.

Amichai-Hamburger Y. The social net: Understanding human behavior in cyberspace. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005. 166 p.

Arbuthnott K., Frank J. Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. Vol. 54. 2000. P. 33–41. URL: <https://doi.org/10.1037/h0087328>.

Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Longman, 2001. 565 p.

Heino R.D., Ellison N.B., Gibbs J.L. Relationshopping: Investigating the market metaphor in online dating. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol. 27 (4). 2010. P. 427–447. DOI:10.1177/0265407510361614.

Ishkhanyan B., Boye K., Mogensen J. The Meeting Point: Where Language Production and Working Memory Share Resources. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 48, 2019. P. 61–79. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9589-0>.

Key-DeLyria S.E., Bodner T., Altmann L.J.P. Rapid Serial Visual Presentation Interacts with Ambiguity During Sentence Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 48. 2019. P. 665–682. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-09624-9>.

Kim J., Dindia K. Online self-disclosure: A review of research. *Computer-mediated communication in personal relationships*, K.B. Wright & L.M. Webb (Eds.). New York: Peter Lang, 2011. 164 p.

Lawson H.M., Leck K. Dynamics of Internet dating. *Social Science Computer Review*. Vol. 24 (2). 2006. P. 189–208. DOI:10.1177/0894439305283402.

Maslow A. Thought. *A Review of Culture and Idea*. Vol. 66. № 260. 1991. P. 56–117.

Mykhalchuk N., Ivashkevych E. Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher. *Психолінгвістика. Психолінгвістика.*

Psycholinguistics. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 23 (1). С. 242–257. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211618>.

Mykhalchuk N., Kryshevych O. The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 265–285. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285>.

Nowak K., Watt J.H., Walther J.B. Computer mediated teamwork and the efficiency framework: Exploring the influence of synchrony and cues on media satisfaction and outcome success. *Computers in Human Behavior*. Vol. 25(5). 2009. P. 1108–1119. DOI:10.1016/j.chb.2009.05.006.

Nunan D. Nine steps to learner autonomy. 2003. Retrieved June 20. URL: http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf.

Pimperton H., Nation K. Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*. Vol. 62(4). 2010. P. 380–391. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.02.005>.

Rains S.A., Scott C.R. To identify or not to identify: A theoretical model of receiver responses to anonymous communication. *Communication Theory*. Vol. 17 (1). 2007. P. 61–91. DOI:10.1111/j.1468-2885.2007.00288.x.

Ramirez A. Jr., Wang Z. When online meets offline: An expectancy violation theory perspective on modality switching. *Journal of Communication*. Vol. 58 (1). 2008. P. 20–39. DOI:10.1111/j.1460-2466.2007.00372.x.

Rezaei A., Mousanezhad Jeddi E. The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 49. 2020. P. 31–40. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>.

Rogers C., Lyon H. C., Tausch Reinhard. On Becoming an Effective Teacher–Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. London: Routledge, 2013. 176 p.

Stephens K.K., Rains S.A. Information and communication technology sequences and message repetition in interpersonal interaction. *Communication Research*. Vol. 38 (1). 2011. P. 101–122. DOI:10.1177/0093650210362679.

Walther J.B. The effect of feedback on identity shift in computer-mediated communication. *Media Psychology*. Vol. 14. 2011. P. 11–26. DOI:10.1080/15213269.2010.547832.

Wright K.B., Webb L.M. Computer-mediated communication in personal relationships. New York: Peter Lang, 2011. 144 p.

*Lesia Korolchuk
(Lutsk, Ukraine)*

**ANALYZING THE FEASIBILITY OF APPLYING CLASSICAL
METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN FOREIGN
LANGUAGE CLASSES FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN HEIS**

The use of effective methods of teaching a foreign language is the key to successful foreign language acquisition by students. There are a number of proven practices in foreign language teaching methods that can be safely attributed to the classical school. The purpose of our study is to analyze classical methods of teaching a foreign language for the expediency of their use in foreign language classes for professional purposes in HEIs:

The grammar-translation method is a method of teaching foreign languages in which students learn the rules of grammar and then apply these rules by translating sentences from the target language into their native language. The goal of the method is to provide students with all possible knowledge for reading and translation, as well as to promote the overall intellectual development of students (Balla, 2020). In our opinion, the use of this method in foreign language classes for professional purposes

is not appropriate, since university students have a foreign language proficiency level of B1 and above, and therefore are grammatically proficient. Therefore, grammar should only be repeated in a cross-curricular way, without spending much time on learning grammatical rules.

Lexical-translation, or analytical method, which mainly involves learning vocabulary. Vocabulary is built by memorizing foreign texts, and grammar is learned as an explanation of the text. This method is best suited for developing reading and translation skills. We believe that this method is one of the most popular in foreign language classes for professional purposes, as it involves the formation of professional vocabulary that students will use in their future professional activities.

The direct method of learning a foreign language is a fast and effective way to teach students a spoken foreign language. One of the main ways of learning a language proposed by the authors of the method is induction, i.e. independent observation followed by assimilation of language material. The native language is not used in these classes. From our point of view, this format is successful for foreign language classes for professional purposes, as students in higher education institutions are prepared for work situations in a foreign language environment. In order not to be confused, but instead to express your opinion confidently and influence your interlocutors, it is important to have a lot of practice, which can be provided by classroom training using the direct method.

The cognitive method involves the conscious mastery of grammatical structures and vocabulary. The most effective approach is the deductive one, which allows the student to explore the essence of the problem. Encouraging students to experiment and be creative does not exclude the possibility of making mistakes in the process of creative discovery of language rules. A mistake is a clear indication of the activity of the learning process. The method was also benefited by the introduction of situational exercises into the didactic process. The tests include tasks that require creative application of language knowledge and open-ended tasks that require analysis and deduction (Zhou & Niu, 2015). We believe that the use of this method is appropriate in foreign language classes for professional purposes, as one of the tasks

of higher education institutions is to train competitive personnel in the labor market, and creativity is the most sought-after competence today in any sphere of public life.

As we can see from the above analysis, some of the methods can serve as a methodological basis for teaching foreign language classes for professional purposes in HEIs. Layering them with the latest trends in foreign language teaching, as well as one's own practical experience, can significantly improve the result.

REFERENCES

1. Balla Agnes. (2020). Traditional methods in foreign language teaching. Szegedi Tudományegyetem Cím: 6720 Szeged, Dugonics tér 13. URL: https://eta.bibl.u-szeged.hu/470/10/Traditional_methods_in_foreign_language_teaching.pdf
2. Zhou, G., Niu, X. (2015). Approaches to Language Teaching and Learning. Journal of Language Teaching and Research. Т. 6, № 4. с. 798. URL: https://www.researchgate.net/publication/282557687_Approaches_to_Language_Teaching_and_Learning

*Сніжана Нестерук,
Бретіслава Синевич
(Рівне, Україна)*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Уміння та навички аналізу художнього тексту – одна із складних проблем при підготовці учителів-філологів. Більшість методистів даний аспект пов'язують з вивченням історії літератури та теорії літератури і намагаються опосередковано визнавати дану проблему. Так, літературознавча концепція аналізу літературного твору та адаптація його до умов школи цікавила багатьох науковців-методистів, а саме: Шалагінова Б.Б., Ніколенко О.М, Ісаєву О.О., Бабенко К.П., Штейнбука М.Ф., Мірошніченко Л.Ф., Борецького М.І. та інших.

Більшість визнають, що при підготовці учителів даному аспекту не приділяється належна увага. Часопис «Всесвітня література у середніх навчальних закладах України» піднімає та обговорює дане питання на своїх сторінках, однак навіть демонстровані конспекти уроків свідчать про відсутність реалізації аналізу з використанням елементів літературознавства. «Тільки твір і його аналіз визначають методіку його вивчення – і в жодному випадку не навпаки!», зазначає ведучий методист О.М. Ніколенко (Ніколенко, 2003: 32).

Мета нашого дослідження – окреслити методичні аспекти дослідження художнього тексту при підготовці вчителів - філологів.

Основою аналізу літературного твору є методологія. Поняття «метод» дослідження художнього тексту не має однозначної дефініції, тому варто навести приклади її варіантів. У методі вбачають передусім сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння реалій, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання (Коротка філософська енциклопедія, 1994). Відмінність між ним і теорією має функціональний характер, формується як теоретичний результат певного дослідження, як вихідний пункт та умова майбутніх студій (Філософський енциклопедичний словник», 2002). Метод також розглядають як спосіб пізнання і перетворення дійсності, шлях до пошукової істини, спосіб організації практичного і теоретичного осмислення об'єктів аналітичного осягнення (В.Діденко), як спосіб досягнення мети, сукупність організованих певних чином прийомів та операцій теоретичного і практичного змісту (О.Никифорова). Різні визначення мають спільні смислові точки перетину. Тому в підсумку можна сказати, що йдеться про систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної дослідницької діяльності у філології, підпорядковану конкретному науковому завданню, спрямованому на освоєння літературної дійсності, досягнення пізнавальних дослідницьких цілей. Вчення про цю систему називають методологією (від грец. *шлях дослідження, спосіб пізнання*), яка вивчає весь комплекс явищ, що належать до інструментальної сфери науки і

наукової діяльності, їх осмислення і функціонування. Як міждисциплінарна самостійна теоретична дисципліна вона складається із сукупності взаємопов'язаних методів, «тобто впорядкованих, повторюваних способів дій», що забезпечують «досягнення певної дослідницької мети у певній сфері явищ» (І.Касперський). Метод також може бути використаний як оптимальний інструмент аналізу лише в одному, а не іншому разі, зумовленому логікою досліджуваних матеріалів філології як об'єктів аналізу і мети наукової діяльності. Використаний у літературознавстві як спосіб, прийом або сукупність прийомів аналітичного мислення, він вживається у значенні основних принципів зображення з урахуванням реалій і структурованої митцем іншої дійсності, виявляє типологічну спорідненість творів і національних літератур певного періоду в художній трансформації життя. У літературознавстві, літературній критиці, де панують закони логіки, вживається метод зіставлення матеріалу, аналогії чи контрасту. Виклад матеріалу часто називають описовим методом, зосередженим на емпіричному фіксуванні та документалізуванні досліджуваного об'єкта.

Новітній філолог, зокрема літературознавець, має можливість користуватися широким вибором методологій. Найпоширенішим у сучасних літературознавчих роботах є компаративний (порівняльне літературознавство), а також філологічний, еволюційний (генетичний), біографічний, культурно-історичний, духовно-історичний, міфологічний, екзистенціалізму, феноменологічний, психологічний, психологічний, психоаналітичний, аналітичної психології, структуральний (семіотика), рецептивної естетики, наратології, постструктуралізму, деконструктивізму, інтертекстуальності, феміністичної критики, принципів герменевтики тощо.

Зазвичай дослідження не обмежене одним методом. Як правило, обирають домінуючий, доповнюють його суміжним чи близькими, або такими, яких потребують мета і завдання дослідження.

Однак, літературознавство не є єдиною складовою методології шкільного курсу літератури. Підготовка фахівця-філолога передбачає

комплексний підхід – формування і літературознавця, і методиста, і учителя. «І на уроках літератури повинен аналізуватися саме твір як такий – тільки, безумовно, з використанням адекватних методів, і не лише літературознавчих, а й власне тих, що їх використовує методика викладання зарубіжної літератури» (Штейнбук, 2009: 80). Першочергове завдання – розмежувати проблеми, які ставить педагогічна практика перед літературознавцями. Варто врахувати, що у вітчизняній методичній науці є глибокі дослідження і напрацювання з приводу методики викладання літератури. У літературознавстві останніх років відбувається переосмислення методологічних й концептуальних засад цієї науки. Потреби часу вимагають реалізовувати принципово нові підходи до формування професійної готовності студента – філолога. У навчальних планах освітньо-професійних програм методика викладання літератури займає одне з основних профілюючих дисциплін. Тому, чіткі уявлення про методологічні основи і концептуальність, методичні напрацювання щодо інноваційних шляхів і методів аналізу художнього твору (хоч вони є сьогодні дискусійними) повинні стати основою методичної підготовки вчителів-філологів. Дана проблема потребує глибокого аналізу, адже учитель літератури виконує одну з найважливіших суспільних функцій і його роль та місце визначаються як професійними, так і особистими якостями. Педагогічна, дослідницька, комунікативна, організаційна, конструктивна функції діяльності учителя-філолога повинні взаємодіяти між собою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ніколенко О.М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №3. С.31-34.
2. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 280 с.

Iryna Perishko
(Rivne, Ukraine)

INTERACTIVE LEARNING IN STUDYING THE THEORETICAL COURSE OF A FOREIGN LANGUAGE

General trends in the development of the world society determine the renewal of the methodology of professional training of future specialists, especially in the field of language training. Nowadays, the development of linguistic competence is only a partial task of the professional training of a future foreign language teacher. Modern educational programmes require a deep understanding of the linguistic and cultural background of other countries and the ability to function effectively in their cultural environment, and lead to the need to form a linguistic and cultural field as an integral part of the personality model of a future foreign language teacher.

The indicators of the formed multicultural picture of the world are broad cultural awareness, foreign language communicative competence, personal qualities, sociability, tolerance; the sub-indicator is a high level of formation of the linguistic field. The latter involves operating not with linguistic signs, but with linguocultural signs, which are deeper and more variable in content: if a word contains only a sign – meaning, then a linguoculture reflects a sign – meaning – concept/object (Barker, 2003).

Undoubtedly, the formation of the linguistic and cultural field requires constant work of the future teacher, focused on obtaining results. In order for the result to be sustainable, the process must be constant (have the characteristics of technology) and comprehensive.

One of the most effective methods of work in modern higher education is the method of interactive learning. The analysis of scientific and methodological studies (C. Barker, J. Richards, T. Rodgers, N. Yakovleva, etc.) allows us to interpret interactive learning as a form and condition for the implementation of personality-oriented learning.

Since the main principles of interactive learning are the principles of cooperation between the participants of the educational process, taking into account

the personal characteristics of students, as well as ensuring their psychological and pedagogical comfort in the learning process (Richards & Rodgers, 2001), the form of interactive learning is proposed to be work in small groups (interactive activities at the student level with other students), the leading techniques are brainstorming in small groups (the teacher is assigned a facilitative function), work in cooperation, implementation of projects in a microgroup, etc.

It should be noted that theoretical courses traditionally cause difficulties for students because their content is extensive and integrative, covering material that is large in scope and complex in terms of information content, which is difficult to master in a short time. Small group learning can solve this problem.

Such educational components as "Theoretical Course of the Foreign Language", "Linguistic and Cultural Studies" and other theoretical courses in the foreign language under study serve as an effective didactic background for the formation of the linguocultural field as an indicator of the multicultural worldview of the future foreign language teacher.

We consider the peculiarity of using the interactive learning method on the example of the educational component "Theoretical Course of the English Language", namely the module "History of the English Language", which not only deepens the general philological training of future teachers and promotes students' understanding of the structure and system of the English language, but also demonstrates the causes and ways of forming specific linguistic features that are inherent in the current state of the English language in the context of the nation's development as part of a multicultural environment. The results of the observation and survey confirm the following points.

1. Frontal forms rely on active students; waiting for a response from a non-active student slows down the progress of work. Working in small groups eliminates time and psychological barriers to learning. This idea justifies the expediency of implementing *the brainstorming technique in small groups*, a technique that best suits the specifics of a course where many of the concepts are based on hypotheses and assumptions.

2. Frontal work puts the lecturer in the centre of attention, while small group work creates the conditions for a full-fledged interactive learning process, where everyone acts as both a carrier and a recipient of knowledge in a short time. This provides a justification for the feasibility of implementing *collaborative learning*.

3. Work in small groups, as opposed to frontal interactive activities, focuses on the development of students' communication skills at the interpersonal level, the educational potential of learning activities, partner support and the creation of relaxation periods in learning activities. This provides a justification for choosing such an interactive type of activity as *project work* in a microgroup (2-3 students).

According to observations and student surveys, this organisation of work helps to strengthen and improve interpersonal relationships, change attitudes to the course, and increase confidence in their own abilities. Furthermore, the use of the interactive method contributes to the formation of important professional competences, namely, communication, research as well as linguistic and cultural competences.

REFERENCES:

1. Barker C. *Cultural Studies. Theory and Practice*. SAGE Publications, London-Thousand Oaks-New Delhi, 2003. 484 p.
2. Richards J., Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. NY: Cambridge University Press, 2001. 170 p.
3. Westwood P. *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell: ACER Press, 2008. 105 p.
4. Yakovleva, N., Yakovlev E. Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review* 16. 2014. Pp. 75-80.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

1. **Антоненко Наталія Євгенівна** – старший викладач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
2. **Афанас'єва Лариса Вячеславівна** – викладач кафедри іноземних мов Українського національного університету науки і технологій (м. Дніпро)
3. **Бабіч Марія Вікторівна** – вчитель початкових класів та англійської мови І категорії опорного закладу «Котівський ліцей Олександрійської сільської ради Рівненського району Рівненської області»
4. **Бігунов Дмитро Олександрович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
5. **Бігунова Світозара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
6. **Білоус Тамара Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
7. **Бляшевська Алла Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач іноземних мов Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
8. **Бондар Тетяна Георгіївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
9. **Богачик Марина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
10. **Ветрова Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
11. **Вовчук Наталія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
12. **Войтенко Ірина Григорівна** – викладач кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
13. **Волкова Людмила Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов державного податкового університету (м. Ірпінь)

14. **Галицька Олена Богуславівна** – докторка філософії, доцентка, доцентка кафедри німецької філології Волинського національного університету імені Лесі Українки
15. **Гонтюк Світлана Вікторівна** – здобувач вищої освіти факультету математики та інформатики Рівненського державного гуманітарного університету
16. **Губіна Алла Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
17. **Данілова Наталія Романівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
18. **Денисюк Лілія Володимирівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
19. **Ísak Jónsson** – a senior teacher at the Hofið school for children with disabilities (Reykjavik, Iceland)
20. **Дмитренко Наталія Степанівна** – викладач словесних дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
21. **Залевська Оксана Анатоліївна** – старший викладач кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
22. **Івашкевич Едуард Зенонович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
23. **Івашкевич Ернест Едуардович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
24. **Касаткіна-Кубишкіна Олена Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
25. **Кваснецька Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
26. **Ковальчук Діана Дмитрівна** – здобувач вищої освіти 4 курсу спеціальності 035 «Філологія» Луцького національного технічного університету
27. **Корольчук Леся Валеріївна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету

28. **Курята Юлія Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
29. **Лосінець Юрій Олександрович** – здобувач вищої освіти психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету
30. **Мартинюк Анастасія Андріївна** – здобувач вищої освіти філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету
31. **Timothy Dante Meloni** – M. A. in English Literature from University of Arizona, M. A. in Linguistics from Marshall University (Columbus, USA)
32. **Мирончук Яна Анатоліївна** – здобувач вищої освіти 3-го курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика» Луцького національного технічного університету
33. **Михальчук Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
34. **Мороз Людмила Володимирівна** – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
35. **Мялковська Людмила Миколаївна** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
36. **Набочук Олександр Юрійович** – кандидат психологічних наук, докторант Університету Григорія Сковороди (м. Переяслав, Україна)
37. **Неродик Анастасія Сергіївна** – здобувач вищої освіти філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету
38. **Нестерук Сніжана Миколаївна** – кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
39. **Нісаноглу Наталя Георгіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології «Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука»
40. **Ногачевська Інна Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
41. **Оздемір Оксана Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету

42. **Оленіч Надія Сергіївна** – здобувач другого магістерського рівня «Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука»
43. **Омелянюк Аліна Русланівна** – магістрантка 1 курсу Рівненського державного гуманітарного університету
44. **Перішко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
45. **Потапчук Світлана Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування
46. **Приходько Вікторія Богданівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
47. **Самборська Ірина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
48. **Самчук Тетяна Володимирівна** – здобувач вищої освіти 3-го курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика» Луцького національного технічного університету
49. **Сиденко Анастасія Валентинівна** – здобувач вищої освіти філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету; вчитель в школі Hofið для дітей з обмеженими можливостями (Рейк'явік, Ісландія);
50. **Синевич Бретіслава Миколаївна** – старший викладач кафедри міжкультурної комунікації, теорії, історії та методики викладання зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету
51. **Смаль Оксана Віталіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Волинського національного університету імені Лесі Українки
52. **Смирнова Майя Львівна** – викладач кафедри іноземних мов Українського національного університету науки і технологій (м. Дніпро)
53. **Monika Stapor** – PhD Candidate, lecturer at the department of Early Childhood Education, Oslo Metropolitan University; Polish Saturday School (Oslo, Norway)
54. **Стернічук Віта Богданівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету

55. **Федорець Майя Анатоліївна** – викладач іноземних мов Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
56. **Федоришин Олександр Петрович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
57. **Fedoryshina Viktoriia** – Ontario College of Teachers, Bilingual Membership Records Assistant
58. **Фрідріх Алла Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
59. **Харченко Євген Миколайович** – доктор медичних наук, професор, професор кафедри фізичної реабілітації і ерготерапії Рівненської медичної академії
60. **Хупавцева Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
61. **Шамсутдинова Маріам-Софія** – викладач кафедри практики англійської мови та методики викладання Рівненського державного гуманітарного університету
62. **Юрійчук Ганна Павлівна** – здобувач вищої освіти філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету
63. **Яновець Анжеліка Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології Луцького національного технічного університету
64. **Ясногурська Людмила Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
65. **Яцюрик Алла Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне