

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ  
ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ



ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ  
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА  
І РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

# STUDIA PHILOLOGICA

ЗБІРНИК  
СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 8

РІВНЕ – ХАРКІВ 2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ  
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА І РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

# STUDIA PHILOLOGICA

ЗБІРНИК  
СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 8

РІВНЕ – ХАРКІВ 2024

УДК 81+82:811.11+811.13

S 90

**Рецензент:**

*Мізін К.І.* д-р філол. наук, професор, професор кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі, завідувач кафедри

**Studia Philologica** : зб. студент. наук. праць / редколегія:

S 90 О.В. Деменчук, О.В. Константинова, О.А. Чухно [та ін.].  
Рівне: РДГУ, 2024. Вип. 8. 82 с.

**Studia Philologica** : The Collection of Students' Scientific Works  
/ O.V. Demenchuk, O.V. Konstantinova, O.A. Chukhno et al. (eds.).  
Rivne: RSUH, 2024. Issue 8. 82 p.

У збірнику студентських наукових праць «Studia Philologica» розглянуто низку питань, що стосуються актуальних проблем сучасної філології (германського і романського мовознавства, зіставного мовознавства, лінгвістики тексту, перекладознавства) та методики навчання англійської мови.

The Collection of Students' Scientific Works «Studia Philologica» focuses on the topical issues of contemporary philology (Germanic and Romance Linguistics, Contrastive Linguistics, Text Linguistics, Translation Studies) and English Language Teaching Methodology.

УДК 81+82:811.11+811.13

**Редакційна колегія:**

Головний редактор – **Деменчук О.В.**, д-р філол. наук, професор.

Відповідальні редактори – **Константинова О.В.**, канд. філол. наук, доцент;

**Чухно О.А.**, канд. пед. наук, доцент.

**Члени редакційної колегії:**

**Аладько Д.О.**, канд. філол. наук, доцент; **Калініченко М.М.**, канд. філол. наук, доцент; **Кучма Т.В.**, канд. філол. наук, доцент; **Лазарева О.С.**, канд. філол. наук, доцент; **Орел І.І.**, канд. філол. наук, доцент; **Павлова О.І.**, канд. філол. наук, професор; **Павловська Л.О.**, канд. філол. наук, доцент; **Тарасюк Н.Ю.**, канд. філол. наук, доцент; **Чеберяк А.М.**, канд. філол. наук, доцент.

Рекомендовано до друку Вченою радою

Рівненського державного гуманітарного університету

(протокол № 4 від 23 квітня 2024 р.)

© Автори публікацій, 2024

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2024

©Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2024

## ЗМІСТ

*ГЕРМАНСЬКЕ ТА РОМАНСЬКЕ МОВОЗНАВСТВО*

Гурик Н.М.	ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	4
Сиворіг Н.В.	СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ-ОРНІТОНИМОМ	9
Ткачук О.А.	КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ФРАЗЕОСЕМАНТИЧНА ГРУПА «ГНІВ»	16

*ЗІСТАВНЕ МОВОЗНАВСТВО*

Болотнюк Н.А.	ФРАЗЕОТЕМАТИЧНА ГРУПА ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	20
Мацюк О.В.	ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗОВНІШНОСТІ ЛЮДИНИ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	25

*ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ*

Глинюк Л.М.	ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ТРАВЕЛОГУ	31
Савка С.П.	ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ <i>СТРАХ</i> У КОРОТКИХ ОПОВІДАННЯХ ЕДГАРА АЛЛАНА ПО	35

*МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ*

Абрамова А.В.	WAYS TO OVERCOME UNEQUAL STUDENT PARTICIPATION IN ENGLISH CLASS	40
Брижан А.Д.	DEVELOPING STUDENTS' LISTENING SKILLS USING VIDEO MATERIALS (YOUTUBE BLOGS)	47
Мурга В.М.	HOW TO INCREASE BASIC SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION BY USING INTERACTIVE ACTIVITIES IN ONLINE CLASSES	54
Світлична А.В.	NORMALIZING BASIC SCHOOL STUDENTS' SELF-ESTEEM WHILE TEACHING ENGLISH	61
Шевченко М.І.	AUTHENTIC MATERIALS INTEGRATION IN TEACHING READING TO BASIC SCHOOL STUDENTS	68

*ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО*

Морозова М.О.	ДО ПРОБЛЕМИ СТРАТЕГІЙ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ КОМЕРЦІЙНИХ ВЕБ-САЙТІВ	75
---------------	---	----

*ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ*

82

## ГЕРМАНСЬКЕ ТА РОМАНСЬКЕ МОВОЗНАВСТВО

Гурик Н.М.

*Рівненський державний гуманітарний університет*

### **ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

**Анотація.** Стаття присвячена вивченню явища гендерної ідентичності в англійській мові. У статті досліджуються поняття «гендеру» та «гендерної ідентичності». Схарактеризовано особливості лінгвістичних досліджень гендерної ідентифікації. Розкрито структурні та семантичні особливості слів (термінів) на позначення гендерної ідентичності в англійській мові.

**Ключові слова:** гендер, гендерна ідентичність, лінгвістичні дослідження, структурні та семантичні особливості гендерних термінів.

**Summary.** The article deals with the phenomenon of gender identity in the English language. The study explores the concepts of «gender» and «gender identity». It also characterizes linguistic studies of gender identification. The paper reveals the structural and semantic features of terms denoting gender identity in English.

**Key words:** gender, gender identity, linguistic studies, structural and semantic features of gender terms.

**Постановка проблеми.** Проблема гендерної ідентичності в мові є важливим аспектом сучасного дискурсу, адже мова відображає й впливає на культурні та соціальні стереотипи. Мовні конструкції можуть як і викликати чи посилювати нерівність між гендерами, так і сприяти більшій рівності та інклюзивності. В англійській мові це питання давно є предметом досліджень та обговорень, адже не всі мовні вирази враховують різноманіття гендерних ідентичностей. Актуальність цієї проблеми полягає в прагненні людей до сьогоденішнього часу створити більш справедливе, інклюзивне та розуміюче суспільство, де кожна особа матиме можливість бути визнаною та мати повагу, незалежно від її гендерної ідентичності. Для цього вчені з різних куточків світу займаються дослідженням того, як мова впливає на формування та вираження гендерної ідентичності і який вплив суспільства та культури мають на мовні практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тема гендерної ідентичності у мові привертає увагу зарубіжних і вітчизняних вчених різних наукових галузей у всьому світі. Вивченню цієї теми присвятила свої дослідження професорка Робин Лакофф, яка одна з перших

звернулася до гендерної лінгвістики. Її працю «Language and Woman's Place» («Мова та місце жінки») (1975) вважають важливим дослідженням, стимулювало вивчення взаємозв'язків мови та гендеру у лінгвістиці та інших науках. Вагомий внесок належить американській письменниці та професорці Дебори Таннен, яка у своїй роботі «You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation» (1990) підіймає проблему гендерної комунікації. У цій праці вчена доходить висновку, що з дитинства хлопчики та дівчатка вивчають різні підходи до мови та спілкування, що згодом впливає на розподіл гендерних ролей.

Серед інших дослідників цієї теми є Джудіт Батлер – філософ, яка у своїй праці «Гендерний клопіт: Фемінізм та підриг тожсамості» (1990) розглядає питання гендерного вираження, кидає виклик поняттю «статі», а «гендеру» надає статус універсальної категорії, критикує патріархат. Американська професорка, Ліза Накамура, дослідила у своїх роботах вплив цифрових технологій на гендер та расу, включаючи аналіз гендерних аспектів в інтернет-комунікаціях. Вона стверджує, що роль Інтернету недооцінена в цьому плані, адже там часто можна виявити випадки як і расової, так і гендерної дискримінації.

В Україні питання гендерної ідентичності у мові недостатньо висвітлене. Проте серед дослідників, що торкалися цієї теми, є українська письменниця, Оксана Забужко. У своїй творчості вона підіймає теми української національної ідентичності і гендеру. Завдяки її творам сформувався новий тип українського жіночого мовлення в літературі та нове ставлення до жіночого письма.

**Мета** статті – схарактеризувати структурні та семантичні особливості слів (термінів) на позначення гендерної ідентичності в англійській мові.

#### **Завдання:**

- описати основні поняття: «гендер», «гендерна ідентичність» та ін.;
- схарактеризувати особливості лінгвістичних досліджень гендерної ідентифікації;
- розкрити структурні та семантичні особливості слів (термінів) на позначення гендерної ідентичності в англійській мові.

**Виклад основного матеріалу.** Гендер (від англ. *gender* «рід») – соціокультурна, символічна конструкція статі, що покликана визначати конкретний асоціативний зв'язок, забезпечувати повноцінну комунікацію та підтримувати соціальний порядок (Шевченко, 2016, с. 45). У сучасному розумінні цей термін ввели у науковий обіг американський психоаналітик Роберт Столлер і дослідник Джон Моні наприкінці 1960-х років. Важливо розрізняти терміни «гендер» та «стать», оскільки гендер може відрізнятися від біологічної статі, виховання чи паспортної статі.

Значний внесок у розуміння гендеру зробила американська філософ та літературознавець, Джудіт Батлер. У своїй книзі «Gender Trouble» вона висловила ідею, що гендер – це процес конструювання ідентичності, культурний засіб, через який відбувається породження і визначення «статевої природи» чи «природної статі», він є докультурною, політично нейтральною платформою, на якій діє культура. А біологічна стать розуміється як частина соціальнокультурної статі – гендеру (Butler, 1990, p. 6-7).

У питанні різноманітності статей та гендерів і Батлер, і Енн Оуклі, автор праці «Стать, гендер і суспільство» (1972), пишуть про те, що навіть якщо статі виявляються бінарними, і при тому, що постійність статі має бути визнана, немає жодних причин вважати, що такими мають бути і гендери (Butler, 1990, p. 6; Краснопольська, 2010, с. 257).

Кожна людина відносить себе до певного гендеру, ідентифікує себе з ним. Це називається гендерною ідентичністю (gender identity) – переживання власної відповідності гендерним ролям (gender role) (Шевченко, 2016, с. 55). Гендерна роль – нормативний різновид поведінки людини в суспільстві, що очікується та вимагається від неї як від представника конкретної статі (Шевченко, 2016, с. 66).

Гендерна ідентичність переважно формується під впливом соціальних чинників, а не біологічної природи людини. Підтвердженням цього є всесвітньо відома цитата з праці «Друга стать» Сімони де Бовуар: «Жінкою не народжуються, жінкою стають». У своїх дослідженнях французька письменниця розглянула положення жінки в суспільстві та проаналізувала різницю у статевих ролях. В результаті вона дійшла висновку, «що між статями немає таких природних чи біологічних відмінностей, які виправдовували б їхню нерівність у суспільстві. [...] усі відмінності пояснюються культурно. Жінки стають жінками в результаті домінування чоловіків над ними, а не через якісь природні особливості» (Пастушок, 2020). Слід також зауважити, що гендерна ідентичність – поняття, яке включає не тільки рольовий аспект, а й образ людини загалом (зачіску, одяг, охайність тощо.)

Наскільки різноманітним може бути гендер, настільки різні й терміни, якими можна описати гендерну ідентичність. Наприклад: *cisgender* – термін на позначення людей, чия гендерна ідентичність збігається з біологічною статтю; *gender-fluid* – нестійка гендерна ідентичність, яка змінюється з часом; *genderqueer* – особа, чия гендерна ідентичність не вписується в загальноприйняті стандарти чоловічої та жіночої норми (Шевченко, 2016, с. 49).

Структурні особливості термінів на позначення гендерної ідентичності в англійській мові залежать від того, як сама особа визначає свою ідентичність та які терміни використовуються для її вираження. Загалом вони представлені однокомпонентними (*non-*

*binary*) та багатокомпонентними одиницями, які складаються з кількох слів або компонентів (*gender identity*). Ці терміни можуть бути представлені різними частинами мови. Серед них зустрічаються іменники (*gender, identity*), прикметники (*non-binary*), дієслова (*to identify*), займенники (*they*), прислівники (*gender-fluidly*).

Однокомпонентні гендерні терміни утворюються засобами префіксації та суфіксації. Наприклад, у слові *transgender* префікс *trans-* реалізує значення «переміна, передача, перехід з одного стану в інший, а також зв'язки, з'єднання різних предметів, явищ тощо». Тож термін *transgender* позначає особу, яка ідентифікує себе як інший гендер, ніж той, який був їй призначений при народженні. Слово *cisgender* утворилося через поєднання префікса *cis-* (від лат. «той, що знаходиться на одному боці, односторонній») і *gender*. Цей термін позначає людей, чия гендерна ідентичність збігається з біологічною статтю (Шевченко, 2016. с. 258). Засобами вираження чоловічої або жіночої гендерної ідентифікації можуть бути також суфікси *-man, -woman*, пор. *businesswomen, businessman*. Серед гендерних номінацій є слова, які не диференціюють статевих ознак, пор. *person, individual, people, human*. Деякі терміни включають гендерно-нейтральні суфікси, наприклад *-er* (*performer, server, teacher*).

Показником гендерної ідентифікації можуть бути аббревіатури або акроніми, пор. *LGBTQ+, LGBTQIA*, які включають різні гендерні і сексуальні ідентифікації. Номінація *LGBTQ+* позначає групу людей, що ідентифікують себе як лесбійки, геї, бісексуали, трансгендерні особи, квіри і чий почуття відрізняються від того, що вважається «звичайним».

В англійській мові існують займенники для вираження жіночого (*she*) і чоловічого (*he*) родів, та для опису осіб, чия стать невизначена чи не вписується у бінарну систему часто використовують займенник *they* або ж нові займенники: *xe, ze, sie, co, ey*.

Багатокомпонентні гендерні терміни зазвичай складаються з двох компонентів, рідше з трьох, і починаються з іменника в атрибутивній функції *gender* (гендерний/-а) + іменник, напр. *gender non-conformity* – нездатність приймати соціальні норми статевої поведінки; стосується переважно дітей (Шевченко, 2016, с. 54). Приклад трьохкомпонентної структурної моделі: прикметник + прикметник + іменник: *gender constructive socialization* – це формування андрогінної особистості, що ввібрала найкращі риси від обох статей (Шевченко, 2016, с. 59).

Семантичні особливості. Так як мова не лише віддзеркалює, але й формує культурні уявлення про ролі чоловіків та жінок, у наш час спостерігається зростання уваги до розширення гендерного словника та вираження гендерної нейтральності. Водночас виникає питання про те, наскільки семантично насичені та емоційно забарвлені такі слова, яке



їхнє походження, якими групами людей вони вживаються, як взаємодіють зі значеннями інших слів.

Як відповідь на соціокультурні реалії зараз виникають все більше нових слів на позначення гендерної ідентичності шляхом поєднання вже існуючих, наприклад, *genderqueer*. Цей термін виник у 1980-х роках як попередник терміну *небінарний* шляхом поєднання двох слів *gender* і *queer*, зі значеннями «стать» і «дивний». Іноді вже існуючі слова у мові змінюють своє значення для опису нових аспектів гендерної ідентичності. Наприклад, слово *queen* раніше мало значення – «королева», проте в сучасному сленгу воно набуло ще значення «гомосексуаліст».

Для аналізу конотацій гендерних термінів доцільно розглянути термін *transgender*, який позначає явище розбіжності соціальної (гендеру) та біологічної статі (Шевченко, 2016, с. 196). Для багатьох людей це слово може мати позитивні асоціації, пов'язані з підтримкою і розумінням різноманітності гендерної ідентичності, з прогресом, а в інших – викликати негативні асоціації або непорозуміння. Антонімом до слова *transgender* є термін *cisgender*. Цей термін є збірним і включає в себе різні варіанти ідентичності, серед них: *gender non-conforming/variant* – людина, поведінка або самовираження якої не відповідає гендерним ролям та стереотипам; *cross-dresser*, *transsexual*, *butch/femme*, *tomboy*, *drag queen*. Слова *genderqueer* та *non-binary* схожі за значенням, однак перший термін вживається ширше і включає такі поняття, як: *androgynous*, *bigender*, *agender*, *gender-fluid*.

Є гендерні терміни, що мають декілька значень, які змінюються залежно від контексту. Наприклад, слово *queer*, яке використовують для позначення всіх сексуальних і гендерних меншин. Його первинне значення було «дивний, незвичайний, неочікуваний», проте зараз воно часто використовується в контексті гендерної ідентичності зі значенням «той, хто відноситься до гендерної ідентичності чи сексуальності, що не відповідає традиційним уявленням суспільства про стать чи сексуальність».

**Висновки:** У результаті проведеного дослідження було схарактеризовано лінгвістичні дослідження, які відзначають, що гендер є соціокультурним конструктором, гендерна ідентичність людини визначається впливом культурних норм, соціальних уявлень та стереотипів. З'ясувалось, що в англійській мові є велика кількість слів для вираження гендерної ідентичності, які включають у себе традиційні і нетрадиційні форми і можуть бути виражені різними способами: за допомогою вживання займенників, поєднання слів, аббревіатур, префіксів і суфіксів і т. ін. Багато слів мають давню історію, деякі утворилися недавно, все частіше зустрічаються запозичення з інших мов, деякі слова набувають нових значень.

### **Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі.**

Сьогодні гендерний словник постійно розширюється, тому дослідження семантичних і структурних особливостей слів на позначення гендерної ідентичності залишається актуальною в лінгвістиці. Дослідження таких слів вимагає колективних зусиль на різних рівнях: в суспільстві, освіті, медійному просторі та законодавстві, що передбачає розробку більш інклюзивних мовних конструкцій, створення та використання мовних стандартів, які враховують різноманіття гендерних ідентичностей, і сприяння усвідомленню та позитивним змінам у спілкуванні та мовній культурі.

### **Список використаних джерел:**

Краснопольська, Т.М. (2010). Поняття гендеру: становлення та основні концепції. (с. 256-262). В: *Актуальні проблеми політики: збірник наукових праць*, 39. Одеса: Фенікс.

Пастушок, А. (2020). Фемінізм у Франції: хвилі боротьби та емансипації жінок. *Гендер в деталях*. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/feminism-in-detail/feminism-in-france.html>.

Перекладаємо слово трансгендер. *Словотвір*. URL: <https://slovotvir.org.ua/words/transhender>.

Шевченко, З.В. (2016). *Словник гендерних термінів*. Черкаси: видавець Чабаненко Ю.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Meaning of *queer* in English. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/queer>.

**Сиворіг Н.В.**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ-ОРНІТОНІМОМ**

**Анотація.** У статті досліджено англійські фразеологічні одиниці з компонентом-орнітонімом, які включають назви диких та свійських птахів. Розглянуті фразеологізми класифіковано за структурними особливостями та семантичними відмінностями. Виявлено, що ці фразеологічні одиниці відіграють важливу роль у комунікації та виражають різні аспекти людського життя та поведінки. Дослідження сприяє кращому розумінню природи фразеології та її впливу на мовленнєву практику.

**Ключові слова:** фразеологічні одиниці, орнітонім, структурні характеристики, семантичні особливості, комунікативна функція.

**Summary.** The article explores English phraseological units with ornithonymic components, which include the names of wild and domestic birds. The studied phraseologisms are classified according to structural features and semantic differences. It is found that these phraseological units play a significant role in communication and express various aspects of human life and behavior. The research contributes to a better understanding of the nature of phraseology and its impact on linguistic practice.

**Key words:** phraseological units, ornithonym, structural characteristics, semantic features, communicative function.

**Постановка проблеми.** Фразеологія як наука не зупиняє свій нестримний розвиток та не перестає привертати увагу все більшої кількості дослідників. З'являються нові проблеми, по-новому висвітлюються розглянуті раніше питання. Однак, деякі групи фразеологізмів ще недостатньо вивчені, наприклад, така група, як фразеологічні одиниці з компонентом-орнітонімом.

Ключовим залишається питання, пов'язане з труднощами, що виникають при перекладі фразеологізмів з компонентом-орнітонімом, часто з'являється проблема пошуку влучних еквівалентів. Фразеологізм є тією мовною універсалією, яка володіє неперевершеним емоційно-експресивним потенціалом, образністю, здатністю влучно та дотепно надавати характеристику, а також передавати важливий інтелектуальний зміст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фразеологізми неодноразово ставали об'єктом наукового вивчення. Так, проблеми фразеологічних одиниць вивчали: Н. Венжинович, І. Полужин, Г. Кривенко, О. Панченко, Н. Петрова, І. Салата (на матеріалі англійської мови); І. Передерій, А. Семотюк (на матеріалі німецької мови) та ін. Однак у цих та інших роботах із зоофразеології лише частково висвітлено особливості стійких одиниць із компонентами-орнітонімами, а тому використання образів птахів у ФО є важливою проблемою і на часі.

**Мета статті.** Метою даного дослідження є вивчення структурно-семантичних особливостей англійських фразеологізмів з компонентом-орнітонімом.

**Об'єктом дослідження** є фразеологічні одиниці з компонентом-орнітонімом в сучасній англійській мові.

**Предметом нашого дослідження** є структурні характеристики та семантичні особливості англійських фразеологізмів з компонентом-орнітонімом.

**Матеріалом дослідження** слугують 244 фразеологічні одиниці з компонентом-орнітонімом англійської мови, відібрані методом суцільної вибірки з фразеологічних та тлумачних словників англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Фразеологізми є позитивним явищем природної мови, оскільки відбивають розвиток культури. Адже природна мова, як і будь-яка знакова система, має обмежену кількість знаків, і особливість природної мови виявляється в її здатності охопити нескінченне порівняно обмеженим числом засобів вираження. Саме за таких умов фразеологічні одиниці (ФО) виконують функцію акумуляторів із істотною значенневою ємністю та рухливістю. Для фразеологізмів існують інші правила семантичної комбінаторики, ніж для звичайних слів природної мови, що підпорядковуються жорстким правилам поєднання значень (Важеніна, 2018, с. 24).

Фразеологізм передусім виконує номінативну функцію, тому в багатьох моментах він збігається зі словом: і слово, і фразеологізм виражають певне поняття й служать для позначення предметів і явищ, а також їхніх ознак (Лесюк, 2016, с. 44). Однак, як зауважує О. Важеніна, фразеологізм не можна сприймати як слово чи поєднання слів, а отже, поділяти всі фразеологізми на словосполучення й речення. Кожний фразеологізм – це культурний текст. До того ж фразеологізм є результатом процесу інтерпретації дійсності, а не її номінацією. Слово – це знак, а фразеологізм – символ (Важеніна, 2018, с. 35-36).

Вивчення наукової літератури показало, що дослідники пропонують різні підходи до класифікації фразеологічних одиниць, зокрема виокремлюють семантичний, етимологічний, функціонально-стилістичний та граматичний підходи.

Усі існуючі підходи до класифікації фразеологічних одиниць базуються на різних принципах, але варто зауважити, що багато класифікацій мають подібні риси.

Аналіз нашого мовного матеріалу дав змогу розробити таку структурну класифікацію (всі фразеологічні одиниці ми поділяємо з точки зору їх функціонування в мові):

– *номінативні* (188 одиниць): *a bird of pray* – голуб миру, *a wise old bird* – стріляний горобець, *like a hen with one chicken* – носитися як курка з яйцем, *at cock-crow* – на світанку, *a sitting duck* – легка здобич, *as red as a turkey-cock* – червоний як рак, *like a duck to water* – як риба у воді, *a spring chicken* – недосвідчений, *the cock of the school* – перший забіяка в школі;

– *комунікативні* (56 одиниць) – фразеологізми зі структурою простого та складного речення: *lovely weather for ducks* – у природи немає поганої погоди, *a fine cage does not fill a bird's belly* – ліпше пташці на зеленій вітці, ніж у пана в золотій клітці, *a black hen lays a*

*white egg* – чорна корова, та молоко біле, *every mother's duck is a swan* – для кожної матері своя дитина найкраща, *grain by grain, and the hen fills her belly* – по крупинці і квочка збирає, а сита буває, *early bird catches the worm* – хто рано встає, тому Бог дає.

Номінативні фразеологізми мають певний зв'язок зі словом, оскільки воно, як лексична одиниця, служить для номінації понять. До номінативних належать також словосполучення, що виконують у реченні лише номінативну функцію. Одиниці цієї групи ми поділили за частиномовною належністю на:

1) *субстантивні* (112 одиниць), тобто ті ФО, які представлені словосполученням, в якому іменник в поєднанні з прикметником або іншим іменником є ключовим елементом: *a bluebird of happiness* – синій птах щастя, *duck's weather* – дощова погода, *a swan song* – лебедина пісня, *an early bird* – рання пташка, *bird brain* – курячі мізки, *a cock-and-bull story* – небиліця, *goose trap* – пастка для дурнів;

2) *ад'єктивні* (22 одиниці), тобто ті ФО, які представлені словосполученням, в якому прикметник виступає як ключовий елемент, наприклад: *as graceful as a swan* – витончений як лебідь, *as free as a bird* – вільна птаха, *as grave as an owl* – насуплений, похмурий, *as mad as a wet hen* – злий як собака, *as easy as duck soup* – просте завдання, *as silly as a goose* – дурний як сто пудів диму;

3) *адвербіальні* (11 одиниць), тобто такі ФО, які є ідентичними прислівникам, наприклад: *like a bird* – швидко, дуже легко, *like water off a duck's back* – як з гуски вода, *like goose on a common* – вільний як гуси на вигоні, *like a hen on a hot girdle* – не в своїй тарілці, *like turkeys voting for Christmas* – людина приймає рішення, яке з часом погіршить її життя.

4) *вербальні* (47 одиниць), тобто такі ФО, які можуть трансформуватися в речення при вживанні дієслова в пасивному стані (дієслівні), наприклад: *to kill birds with one stone* – вбити двох зайців одним пострілом, *to kill the goose that lays the golden egg* – зарізати курку, яка несе золоті яйця (відмовлятися від чогось вигідного), *to live like a fighting cock* – немов сир у маслі, *to say turkey to one and buzzard to another* – поставити когось в краще становище, ніж іншого.

Комунікативні фразеологізми, на відміну від номінативних, мають чітку структуру речення. Їхнє значення не можна описати словами-еквівалентами, а лише реченнями-еквівалентами (Огуй, 2003, с. 127). Поділ на класи слів, так як це було з номінативними ФО, неможливий. Комунікативні фразеологічні одиниці виражають думку і включають до свого складу прислів'я та приказки. Наприклад: *birds of a feather flock together* – свій свояка вгадає (бачить) здалека, *don't count your chickens before they hatch* – не рахуй курчат, поки не вилупилися, *a wild goose never laid a tame egg* – який батько, такий син, *old birds are*

*not be caught with chaff* – старого горобця на полові не проведеш.

Фразеологія, яка вміщує в собі назви птахів, становить достатній шар у фразеологічній скарбниці будь-якої мови. Це можна легко пояснити тим, що слова, які позначають світ птахів, належать до найдавніших шарів лексики. Відомо, що чим більший вік слова в мові, тим ширша його семантична структура. Отож, у таких слів розвиваються фразеотворчі можливості (Дица, 2005, с. 75-76).

Протягом тривалого часу людство має глибокі зв'язки з птахами, особливо з тими, які були приручені. Спостерігаючи за їх поведінкою і способом життя, люди почали проектувати на них власні характеристики. Значна кількість назв птахів стали символічними метафорами, які відображають різні аспекти людського характеру й поведінки. У результаті цього в багатьох мовах виникло чимало фразеологічних одиниць із компонентами-орнітонімами.

Вивчення фразеологізмів з компонентом-орнітонімом показує, що семантика більшості з них обумовлена лексико-семантичним потенціалом аналізованого компоненту. На основі загального понятійного змісту в них розвиваються загальні лексичні значення. Дослідження наших мовних одиниць дало змогу виділити серед них такі групи зі спільним значенням:

1) ФО, які описують риси характеру людини:

*as harmless as a dove* – покірливий як голубка;

*as solemn as an owl* – пихатий;

*a dainty bird* – хитрун;

2) ФО, які описують розумові здібності людини:

*as silly as a goose* – дурний як сто пудів диму;

*as wise as an owl* – мудрий як сова;

*bird brain* – курячі мізки.

3) ФО, які описують спосіб і характер життя людини:

*as merry as bird on a briar* – жити як птах небесний;

*a fighting cock* – забіяка;

*a home bird* – людина, яка любить сидіти вдома;

*a little bird is content with a little nest* – маленька пташка задовольняється маленьким гніздом.

4) ФО, які характеризують емоційний стан людини:

*to be as sick as a parrot* – бути засмученим;

*puffed up as a turkey-cock* – надутий як індик;

*as happy as a box of birds* – дуже щасливий;

5) ФО, які підкреслюють вік, зовнішність та досвід людини:

*a spring chicken* – зовсім молодий, недосвідчений;

*an old duck* – людина похилого віку;

*as red as a turkey-cock* – червоний як рак;

*a dolly bird* – приваблива молода жінка;

*to catch old birds with chaff* – легко обдурити.

6) ФО, які описують фізичні здібності людини:

*a duck's disease* – кульгавість;

*to eat like a bird* – мало їсти;

*to have the digestion of an ostrich* – мати шлунок, який все перетравлює.

7) ФО, які описують здібність співати:

*to sing like a bird* – соловей співає, поки голос має;

*to sing like a nightgale* – співати як соловей;

*to sing like a lark* – виспівувати весело та дзвінко.

8) ФО, в який простежується протиставлення:

*it's a sad house where hen crows louder than the cock* – сумний той будинок, у якому курка кричить голосніше за півня;

*neither peacock nor sparrow* – ні пава, ні гава;

*to say turkey to one and buzzard to another* – поставити одного в краще становище, ніж іншого.

Дослідження наших мовних одиниць показало, що найпоширенішими компонентами-орнітонімами є: *bird* (74 одиниці), *duck* (39 одиниць), *cock* (32 одиниці), *goose* (32 одиниці), *chicken* (24 одиниці).

Через конкретні ознаки птахів стає можливим охарактеризувати людей, їх поведінку та зовнішність. В англійській мові птах ототожнюється зі свободою, легкістю і швидкістю пересування, а іноді – з безглуздістю та боягузством. Всі ці характеристики знаходять своє відображення у фразеологічному фонді англійської мови, а саме у фразеологізмах: *as free as a bird* – вільний, *like a bird* – швидко, дуже легко, *a wise old bird* – стріляний горобець, *a bird in the hand is worth two in the bush* – краще журавель в небі, ніж синиця в руках, *an early bird catches the worm* – ранні пташки росу п'ють, а пізні слізки ллють, *a bird is known by its song* – видно пташку по польоту.

Можна також виокремити ознаку накопичення досвіду: *old birds are not be caught with chaff* – старого горобця на полові не проведеш; ознаку трудової діяльності: *to give somebody the bird* – звільнити когонебудь, *the early bird catches the worm* – хто рано встає, тому Бог дає.

Значну частину мовного матеріалу становлять фразеологічні одиниці з компонентом «*duck*» (39 одиниць). Найважливішою ознакою, пов'язаною із компонентом *duck* є здатність плавати. Оскільки качки відносяться до водоплавних птахів, які багато часу проводять у воді. Дана характеристика становить найбільшу кількість фразеологічних одиниць з цим компонентом: *Does a duck swim?* – щось дуже зрозуміле, *like water off a duck's back* – як з гуски вода, *like a duck to water* – як риба у воді.

Хоча, в англійській культурі качки асоціюються з водою, завдяки водонепроникному оперенню цьому птаху немає необхідності ховатися

й від дощу. Але, навіть якщо качки не бояться намокнути під дощем, вони все одно бояться грози. Тому виявляємо наступну ознаку – страх перед грозою: *like a duck in a thunderstorm* – з розгубленим, приголомшеним виглядом.

Метафоричне перенесення на людину можна побачити в прикладі – *a dead duck* – повний провал будь-якої справи. Спочатку, в політичному сленгу за допомогою цього виразу описували людину, яка втратила вплив чи владу і тому стала зовсім непотрібною. З часом, цей вираз став більш загальним та почав використовуватися не тільки в політичному контексті.

За допомогою ФО з компонентом *chicken* можна описати такі ознаки як: метушливість, неспокій, страх (*to run around like a headless chicken* – бігати як курка без голови, *like a hen with one chicken* – носиться, як курка з яйцем, *chicken-hearted* – боягузливий).

**Висновки.** Дослідження структурних особливостей англійських фразеологізмів з компонентом-орнітонімом показало, що за структурою вони є: номінативні (субстантивні, ад'єктивні, адвербіальні та вербальні) та комунікативні. Найпродуктивнішою структурною групою виявилася група субстантивних ФО. Вивчення семантичних характеристик англійських фразеологізмів з компонентом-орнітонімом показало, що в англійській мові вони використовуються для позначення людини, опису її зовнішнього вигляду, її рис характеру, способу життя, поведінки тощо. Найпродуктивнішою семантичною групою виявилася група ФО, які описують спосіб і характер життя людини.

**Перспективи подальших досліджень.** Майбутні дослідження можуть зосереджуватися на детальному аналізі вживання фразеологічних одиниць з компонентом-орнітонімом у різних мовленнєвих жанрах та ситуаціях спілкування. Важливим напрямком є також вивчення впливу культурних та історичних контекстів на розуміння та вживання таких фразеологізмів. Додаткові дослідження можуть розширити нашу інтерпретацію фразеології як галузі мовознавства та допомогти у вдосконаленні комунікативних навичок у різних мовленнєвих сферах.

### Список використаних джерел:

Важеніна О.Г. (2018). *Авторська трансформація загальнонародних фразеологізмів у химерній прозі Євгена Гуцала*. Вінниця.

Дица С.П., Романченко А.П. (2005). *Склад та емоційно-оцінний потенціал зоофразеологізмів*. Записки з українського мовознавства. Вип. 15.

Лесюк М.П., Попойлик Ю.Д. (2016). *Фразеологія «абсолютного пана форми»*. Прикарпатський вісник НТШ «Слово».



Огуй О.Д. (2003). *Лексикологія німецької мови. Lexikologie der deutschen Sprache*. Вінниця: Нова книга.

Fleischer, W. (1982). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: De Gruyter.

Wilske, L. (1983). *Sprachkommunikation und Sprachsystem*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Ткачук О.А.

Рівненський державний гуманітарний університет

## КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ФРАЗЕОСЕМАНТИЧНА ГРУПА «ГНІВ»

**Анотація.** У статті представлено номінації, які позначають психоемоційний стан людини. Схарактеризовано особливості семантичної структури фразеологізмів психоемоційного стану. Встановлено семантичні опозиції фразеосемантичної групи «гнів» у сучасній англійській мові. Визначено перспективи подальших розвідок номінацій гніву.

**Ключові слова:** номінація, фразеосемантична група, емоції, гнів, семантична опозиція.

**Summary.** The article focuses on the denominations of person's psychological and emotional states. It studies the features of the semantic structure of psychological and emotional phraseological units. The paper characterizes the semantic oppositions of the phraseological semantic group of «anger» in Modern English. It also outlines the further perspectives of anger designation studies.

**Key words:** designation, phraseological semantic group, emotions, anger, semantic opposition.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми дослідження пояснюється необхідністю поглибленого вивчення способів відображення емоцій у мові як елементі цілісної етнічної самосвідомості мовця. Досить широко в сучасній лінгвістичній літературі представлені психолінгвістичні та соціолінгвістичні напрями дослідження емоцій. Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до окресленої проблематики, недостатньо дослідженими, на нашу думку, залишаються лінгвокультурні (національно-культурна специфіка відображення емоцій в етномові і мовленні) та лінгвокогнітивні (емотивні фразеологічні одиниці як форма відображення дійсності) аспекти репрезентації емоцій у мові.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зростаючий інтерес

лінгвістів світу до специфіки відображення емоцій у мові привів до формування нової наукової парадигми – лінгвістики емоцій. У центрі такої парадигми знаходяться емоції суб'єкта мовлення та їх відображення в мові відповідно до емоційної картографії світу. Варто однак зазначити, що незважаючи на те, що емоції були об'єктом дослідження у лінгвістиці (А. Вежбицька, В. Гак, Дж. Лакофф, Н. Красавський, В. Леонт'єв, І. Арнольд, В. Шаховський, Л. Бабенко, В. Телія та інші), все ще залишається нерозв'язаною низка проблем. Процес розуміння й аналізу фразеологічного складу мови – це один із шляхів до пізнання ментальності народу, його уявлень про світ і сприйняття себе у цьому світі. Тому останнім часом активізуються нові аспекти вивчення фразеології: психокогнітивний та етнокультурний (О. Селіванова, О. Левченко), дослідження фразеології як вираження національного менталітету і джерела народознавства (О. Назаренко, О. Майборода), компонентів у складі фразеологічних одиниць (О. Карауця, О. Куцик, Н. Пасік) і т. ін.

**Мета.** Метою розвідки є опис особливостей семантичної структури фразеологізмів психоемоційного стану, представлення семантичних опозицій фразеосемантичної групи «гнів» у сучасній англійській мові.

**Завдання:**

- схарактеризувати особливості семантичної структури фразеологізмів психоемоційного стану;
- встановити семантичні опозиції фразеосемантичної групи «гнів» у сучасній англійській мові;
- визначити перспективи подальших розвідок номінацій гніву.

**Виклад основного матеріалу.** Вираження емоцій може здійснюватися невербальними засобами, такими як кінесика (жести, міміка, рухи тіла), інтонація (сукупність просодичних елементів мовлення: мелодика, ритм, темп, акцентний лад тощо) і вербальними засобами – практично на всіх рівнях мови.

Дослідження показали, що існують різні способи репрезентації емоційних концептів за допомогою: а) лексичних одиниць, що називають емоції і почуття людини (лексичні номінації); б) словосполучень та речень, що описують різні прояви емоцій і почуттів людини (пропозитивні номінації); в) мікротекстів, які об'єктивують позамовну природу емоцій і почуттів людини (дискурсивні номінації).

Одним із специфічних мовних засобів номінації емоцій є фразеологічні одиниці. На особливості фразеологічної номінації емоцій звертали увагу В. Глухов, В. Мокієнко, Ю. Солодуб та багато інших. Насамперед це пов'язано з такими властивостями фразеологізмів як експресивність, образність, емоційність, оцінність. Названі властивості обумовлюють широту групи емотивної фразеологічної одиниці: «Якщо лексика в своїй сукупності відображає всю сукупність явищ, фактів,

процесів дійсності, то фразеологія охоплює в першу чергу сферу переживань і почуттів, психологічних станів індивідів, теми почуттів, печалі, радості, любові, дружби, конфлікту і боротьби, якісну характеристику» (Vamberg, 1997).

Номінації фразеосемантичної групи «гнів» реалізують такі опозиції:

**інтенсивний – неінтенсивний.** У фразеосемантичній групі реалізовано опозицію «сильна – слабка емоція». За інтенсивністю вияву емоції семантичні ознаки 'lividity', 'rage', 'fury', 'outrage', 'wrath' протиставлені ознакам 'anger', 'annoyance', 'irritation', 'indignation' як такі, що характеризують менш інтенсивний вияв емоцій, пор. *fit to be tied* «furious, enraged» (AHD, p. 212); *gnash one's teeth* «express a strong emotion, usually rage» (AHD, p. 253) vs. *have a low boiling point* «become angry quite readily» (AHD, p. 70); *cheesed off* «angry, fed up, annoyed» (AHD, p. 114);

**тривалий – нетривалий.** Специфіка гніву полягає у тому що ця емоція виявляє ознаки коротко- або довготривалості (затяжності), пор. *pull yourself together* «to become calm and behave normally again after being angry or upset; regain control of one's composure; regain command of one's emotions» vs. *bear (have / hold) a grudge* «maintain anger or resentment against someone for a past offence» (AHD, p. 45); *to be fed up to the back teeth* «to be angry about a bad situation has continued for too long then» (CIDI, p. 440);

**раптовий – поступовий.** Гнів характеризують як несподіване, подекуди непередбачуване явище на противагу гніву як явищу без раптових змін, пор. *blow one's top / stack* «fly into a rage, lose one's composure» (AHD, p. 67); *flare up* «suddenly become angry» (AHD, p. 213) vs. *forget oneself* «lose one's reserve, temper, self-restraint» (AHD, p. 220); *get a rise out of* «elicit an angry or irritated reaction» (AHD, p. 234);

**контрольований – неконтрольований.** Розрізняють два види гніву – пасивний та активний, що на нашу думку, знаходить відповідність у дихотомії контрольованість vs. неконтрольованість. Контрольований гнів може проявлятися через психологічну маніпуляцію. Здебільшого такі фразеологізми характеризують ситуацію провокування інших на гнів та агресію, а також образу на когось. Неконтрольований гнів проявляється найчастіше через непередбачуваність, втрату самовладання, деструктивну або маніакальну поведінку, пор. *drop dead* «an expression of anger, rejection, indignation toward someone» (AHD, p. 78); *send someone round the bend* «to make someone very angry, esp. by doing sth annoying» (CIDI, p. 440) vs. *be on a warpath* «to be looking for someone you are angry with in order to speak angrily to them or to punish them» (AHD, p. 78); *hit the ceiling (roof)* «explode in anger» (AHD, p. 303); *rub smb up the wrong way* «to

annoy someone without intending to» (CIDI, p. 414); *tear around* «move about in excited or angry haste» (AHD, p. 646).

Номінації фразеосемантичної групи «гнів» характеризують ситуації внутрішнього та зовнішнього вираження відповідного психоемоційного стану людини:

а) фізіологічні зміни в організмі людини, пор. *get sb's blood up* «to make someone very angry and ready to fight» (AHD, p. 25); *sth makes your blood boil* «something makes you very annoyed» (CIDI, p. 25); *see red* «become very angry» (AHD, p. 564);

б) зміни психічного стану людини, пор. *forget oneself* «lose one's reserve, temper, self-restraint» (AHD, p. 220); *have a fit* «to get very angry and upset» (CIDI, p. 90);

в) зміни фізичного стану людини, пор. *bent out of shape* «infuriated, annoyed» (AHD, p. 53);

г) зміни у поведінці людини, пор. *hopping mad* «enraged, furious» (AHD, p. 310); *fly off the handle* «lose one's temper» (AHD, p. 215); *bite sb's head off* «to speak to someone suddenly in a very angry way» (CIDI, p. 116).

Фразеологічні номінації представляють метафоричні образи:

а) рідини (пари), пор. *have a low boiling point* «become angry quite readily» (AHD, p. 70); *boil over*; *make one's blood boil* «erupt in anger, excitement or other strong emotion» (там само); *be/get steamed up* «to be or become excited and angry or worried» (CIDI, p. 225);

б) вогню (коасоціативно вибухів), пор. *burn up* «make angry or very irritated» (AHD, p. 90); *flare up* «suddenly become angry» (AHD, p. 213); *go ballistic* «become extremely upset, angry» (AHD, p. 255);

в) тварин, їх поведінки, пор. *mad as hornet* «very angry, enraged» (AHD, p. 401); *cross as a bear* «grumpy, ill humored, annoyed» (AHD, p. 144); *get someone's goat* «annoy or anger someone» (AHD, p. 242); *ruffle sb's feathers* «to upset or annoy someone slightly» (CIDI, p. 86).

**Висновки.** Семантична структура фразеологізмів психоемоційного стану на позначення гніву в сучасній англійській мові упорядкована за зразком концепту ситуації багатовимірною типу. Номінації описують ситуації вияву злості, спрямованого на ближнього, почуття сильного обурення, стану нервового збудження, роздратування тощо. Номінативне поле концепту ГНІВ формують фразеологічні одиниці за ознакою вияву внутрішніх (фізіологічних, психічних, фізичних) або зовнішніх (предметно-пізнавальних) характеристик людини. Виокремлені семантичні опозиції фразеологізмів характеризують гнів за ознаками кількісних та якісних властивостей (сили вияву, тривалості вияву, послідовності вияву, контрольованості вияву емоції).

**Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі.** Перспективними є дослідження фразеологічних номінацій гніву в зіставно-типологічному та перекладознавчому аспектах.

**Список використаних джерел:**

AHDI: *The American Heritage dictionary of idioms*. (1997). C. Amer (ed.). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Bamberg, M. (1997). Emotional talk(s): the role of perspective in the construction of emotions. (pp. 209-226). *The Language of Emotions*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing House.

CIDI: *Cambridge International Dictionary of Idioms*. (1998). M. McCarthy (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

## ЗІСТАВНЕ МОВОЗНАВСТВО

**Болотнюк Н.А.**

*Рівненський державний гуманітарний університет*

### **ФРАЗЕОТЕМАТИЧНА ГРУПА ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду поняття «фразеотематична група» як об'єкта сучасних лінгвістичних студій. Фразеотематична група розуміється як слова, що об'єднуються за подібністю значення; сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ. Словник може бути представлений як система лексико-семантичних, лексико-тематичних, фразеосемантичних та фразеотематичних груп, які стикаються, перехресшуються і складаються з ядерної та периферійної лексики.

**Ключові слова:** фразеотематична група, парадигматика, семантика, ядерна та периферійна лексика.

**Summary.** The article considers the concept of «phraseological-thematic group» as an object of modern linguistic studies. A phraseological-thematic group is understood as words united by similarity of meaning; a set of paradigmatically related lexical units, which are united by a common content and reflect the conceptual, substantive and functional similarity of the indicated phenomena. The dictionary can be represented as a system of lexical-semantic, lexical-thematic, phrase-semantic and phraseological-thematic groups that collide, intersect and consist of core and peripheral

vocabulary.

**Key words:** phraseological-thematic group, paradigmatics, semantics, core and peripheral vocabulary.

Головним принципом теорії семантичного поля є те, що вокабуляр мови організований у вигляді лексичних чи концептуальних полів і члени цих полів структуруються взаємозалежно один від одного (McCarthy, 2002, p. 340). Парадигматичні відношення типу рід - вид та ціле - частина поєднують мовні одиниці, які знаходяться на різних рівнях семантичної ієрархії. Мовні одиниці складають семантичні групи/поля, члени яких поєднуються парадигматичними зв'язками. Семантичне поле є об'єднаннями слів (фразем) однієї поняттєвої сфери і становлять предмет опису ідеографічних словників, при цьому найбільш широкий клас складають назви з мінімальною кількістю спільних сем. Логічна організація фразеотематичної групи вибудовується лише шляхом аналізу тлумачень її членів та шляхом визначення її місця в ідеографічній класифікації словникового складу мови.

Семантичне поле може також бути описане як семантична маркіровка, яка включає анотування корпусу текстів з їх розміткою, яка конкретизує різні особливості значення в корпусі текстів (Meyer, 2002, p. 97). Різні класифікації ґрунтуються не на існуванні семантичних примітивів, які можуть комбінуватися, щоб сформувати визначення, але швидше на існуванні семантичних полів, що складають в групи різні корпуси текстів, які можуть бути, виражатися через словник мови (Strazny, 2005, p. 945). Іноді семантичні та лексичні поля розглядаються як ідентичні поняття. Семантичне поле є плідним поняттям у дослідженні лексичної структури. Воно є областю значення в якому лексеми певними способом співвідносяться і визначають одна одну (Malmkjar, 2002, p. 157).

Лексичні або семантичні поля є підгрупами словника мови, чії члени є близькими або спорідненими в значенні. Те ж лексичне поле, можливо, має різний ряд членів у різних мовах (Strazny, 2005, p. 282). Відносячи до певної категорії і, можливо, переходячи межі парадигматичної і синтагматичної інформації, аналогічна інформація про лексичне поле надається словниками та довідниками. Якщо певне семантичне поле доведеться описати декількома словами замість багатьох, кожне слово повинне, звичайно, означати ширший ряд явищ.

Теорія поля стверджує, що значення, представлені в словнику, взаємопов'язані, так як вони групуються разом, щоб сформувати поле значень, які у свою чергу збираються в групи, навіть у більші поля, доки не створять мову як ціле. Отже, словник організований в лексичні або концептуальні поля і лексеми (фраземи) в межах кожного поля тісно

структуровані відносно один одного. Теорія поля може бути використана для ілюстрації змін мови: спосіб поділу та усвідомлення семантичного простору в постійних змінах лексем; це може також бути використане в порівняльному аналізі різних мов для ілюстрації того, як ця семантична область поділяється подібно чи по-іншому в різних мовах. Мови часто очевидно відрізняються основними лексичним поділом. Є фокусні точки, або прототипи, в межах полів, які ясно окреслюють межі між словами і можуть краще фіксувати сприйняття лексичного значення (Malmkjar, 2002, p. 340).

Отож, лексична теорія поля допомагає вивчати семантично пов'язані вирази (реляційна мережа слів, що є взаємопов'язаними, поєднується гіпонімічними, антонімічними, синонімічними відносинами) (Geeraerts, 2007, p. 993). Ієрархічні поля ґрунтовані на смисловому відношенні гіпоніму (або включення) і може зазвичай бути замінені супідрядною лексевою (Lipka, 1992, p. 152).

Фразеотематична група розуміється як слова, що об'єднуються за подібністю значення; сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ (Кочерган, 1999, p. 121). Словник може бути представлений як система лексико-семантичних, лексико-тематичних, фразеосемантичних та фразеотематичних груп, які стикаються, перехрещуються і складаються з ядерної та периферійної лексики. Групи виокремлюється на підставі ознак денотатів, що вказують на функцію, форму, матеріал, суміжність реалій тощо.

Чимало науковців вказують, що основну проблему при класифікації лексики складає неможливість чіткого встановлення кордонів між групами, оскільки вони переходять одна в одну. Багатозначність слова є причиною входження слова в різні семантичні області, іноді досить далекі одна від одної. Для лексем, в межах яких відбулось семантичне зрушення, пропонується ввести поняття подвійної категоризації (dual categorization) (Lipka, 1992, p. 124).

Категоризація є поділом світу за категоріями, тобто виокремленням у ньому груп, класів аналогічних об'єктів. Разом з тим, як пізнавальний процес – це і уявне співвідношення об'єкта з певною категорією. Категоризація є фундаментальною операцією, яку ми непомітно виконуємо на кожному кроці, вона дозволяє визначити об'єкт шляхом віднесення його до більш загальної категорії. Це стосується не тільки класифікацій у природничих науках (зоології, ботаніки і т.п.), але й таксономії звичайних побутових предметів. Такого виду категоризація дозволяє говорити про певну ієрархічну впорядкованість її рівнів. Для всієї мовної системи, в усьому її обсязі, ієрархічні зв'язки відіграють головну роль для поєднання

різноманітних неоднорідних компонентів у цілісній картині.

Категорії не відображають «об'єктивний» набір рис, вони є приблизними, складаються із центральних, прототипових членів, і менш центральних, навіть маргінальних членів (Dirven, 2002, p. 77). Відповідно, категорії формуються навколо прототипів, які є когнітивними опорними точками, внутрішня структура категорії визначається не жорстким переліком обов'язкових ознак, а різноманітністю характеристик. Прототип є типовим ментальним зразком, який використовується лінгвістичною спільнотою для категоризації; максимальним набором ознак, з яким як з еталоном можливо порівняти ознаки властиві іншим представникам даної категорії. Ментальна процедура категоризації спирається на досвід та уяву людини, з одного боку, і властивості метафори, метонімії та ментальної образності – з іншої.

В кожній лексико-тематичній групі може бути вирізнено ядро, що включає слова, яким властиве найбільш загальне значення, і периферійні елементи, у яких дане значення простежується вже не так чітко. Це призводить до того, що встановлення кордонів групи спричиняє певні труднощі, оскільки її межі є розмитими, дифузними.

Угрупування фразеологічних одиниць, які пов'язані загальною ідеєю, темою і подібністю позначених понять, не має в лінгвістиці однозначного тлумачення і єдиного найменування, як і сам принцип систематизації лексико-фразеологічного матеріалу – за асоціативними відносинами, за речами, за сферами представлення, за відношенням до позначуваної дійсності, за семантичною значимістю чи предметно-понятійною віднесеністю, за спільною семантичною ознакою, що об'єднує фразеологічні одиниці, які охоплюють певну сферу значень. Цим обумовлено різноманіття термінів для позначення певних мікросистем у фразеологічній системі мови: семантичні або тематичні поля, семантичні або тематичні групи, семантико-тематичні групи, фразеосемантичні групи, фразеотематичні групи. Ці фразеотематичні групи є окремими, але взаємозумовленими горизонтально і вертикально мікросистемами, входження до яких фразеологічних одиниць спирається на логічну єдність як форму мислення – спільну ідею чи спільне загальне поняття.

Між семантичними розрядами, котрі виокремлюються всередині кожного бінарної опозиції і тематичної групи загалом, встановлюються відношення паралелізму або градальні, а між частинами опозиції – антонімічні.

Отже семантичні розряди як більш щільні смислові єдності, як більш однорідні входять до більшої єдності – тематичної групи, або семантичного чи тематичного поля, і перебувають у гіпонімічних стосунках с останніми.



Поняття «тематична група» певною мірою адекватно поняттю «ідеографічний розряд», відповідно до якого розподілений фразеологічний матеріал української мови В.Д. Ужченком (Ужченко, 1990, р. 76-89), хоча розряд являє собою більше й різномірне об'єднання, ніж фразеотематична група, що базується на одиницях, які пов'язані однією узагальненою семантичною ознакою. Термін «ідеографічний» роз'яснюється, як такий, що описує поняття, як прикметник до іменника, ідеографія – писання за допомогою ідеограм, тобто за допомогою умовних письмових знаків, як традиційно подають термін словники, однак у ряді лінгвістичних робіт він вживається інакше. Із усього сказаного випливає, що ідеографічний розряд і семантичний розряд не співвідносні поняття. Членування фразеологічних груп на семантичні розряди передбачає дослідження стійких словесних комплексів за їх елементарним значенням, тобто за семантичними компонентами.

У якості висновків зазначимо, що фразеотематична група розуміється як слова, що об'єднуються за подібністю значення; сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ. Словник може бути представлений як система лексико-семантичних, лексико-тематичних, фразеосемантичних та фразеотематичних груп, які стикаються, перехреснюються і складаються з ядерної та периферійної лексики. Групи виокремлюються на підставі ознак денотатів, що вказують на функцію, форму, матеріал, суміжність реалій тощо

Перспективою подальших досліджень є розгляд конкретної фразеотематичної групи в англійській та українській мовах з подальшим зіставним аналізом подібностей та розбіжностей семантики та функціонування мовних одиниць.

### **Список використаних джерел:**

- Кочерган М.П. (1999). *Загальне мовознавство*. Київ: Академія.
- Ужченко В.Д. (1990). *Українська фразеологія*. Харків: Основа.
- Dirven R. (2002). Cognitive Linguistics. In: Malmkjar K. *The Linguistics Encyclopedia*. London, New York: Routledge. P. 76-82.
- Geeraerts D. (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* Oxford: OUP.
- Lipka L. (1992). *An outline of English lexicology*. Tubingen: Max Neumeier.
- Malmkjar K. *The Linguistics Encyclopedia*. London, New York: Routledge.
- McCarthy M.J. Lexis and lexicology. In: Malmkjar K. *The Linguistics Encyclopedia*. London, New York: Routledge. P. 339-346.

Meyer Ch. (2002). *English Corpus Linguistics. An Introduction*. Cambridge: CUP.

Strazny Ph. (2005). *Encyclopedia of Linguistics*. New York: Fitzroy Dearborn.

Мацюк О.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

## ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗОВНІШНОСТІ ЛЮДИНИ В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

**Анотація.** У статті розглянуто теоретичні основи дослідження фразеологізмів німецької та української мов. Здійснено структурний та семантичний аналіз фразеологічних одиниць у німецькій та українській мовах. Проаналізовано емоційно-експресивне забарвлення дібраних фразеологічних одиниць. Виділено основні способи і прийоми перекладу фразеологічних одиниць.

**Ключові слова:** фразеологізм, класифікація, зовнішність людини, переклад, німецький, український.

**Summary.** The article deals with the theoretical foundations of the study of phraseological units in German and Ukrainian. The structural and semantic analysis of phraseological units in German and Ukrainian is fulfilled. The emotional and expressive colouring of the selected phraseological units is analysed. The main methods and techniques of translation of phraseological units are highlighted.

**Key words:** phraseology, classification, human appearance, translation, German, Ukrainian.

Вивченню фразеологічних одиниць у різних мовах присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних науковців, як-от: Т. Видайчук, Ю. Полин'як досліджували фразеологізми в українській мові, М. Лозицька і М. Гавриш аналізували фразеологізми німецької мови, В. Дорменев розглядав фразеологізми німецької та української мов, Т. Тоненчук вивчала фразеологічні одиниці англійської мови, О. Галинська студіювала фразеологізми в англійській та українській мовах. Проте структурний та семантичний аспект дослідження німецьких фразеологічних одиниць на позначення зовнішності людини ще є недостатньо вивченим.

**Актуальність теми** полягає в тому, що німецька фразеологія мало вивчена, але має великий потенціал для подальших досліджень. Окрім багатого фактичного матеріалу, вона містить низку теоретичних

аспектів, актуальних для нашого часу. Знання фразеології допомагають збагатити словниковий запас та вивчити культурний контекст мови.

**Мета:** проаналізувати структурні і семантичні особливості німецьких та українських фразеологізмів на позначення зовнішності людини.

**Завдання статті:**

- визначити поняття «фразеологічна одиниця» в сучасній лінгвістиці;
- здійснити вибірку німецьких фразеологічних одиниць на позначення зовнішності людини та їх українські еквіваленти;
- здійснити структурний та семантичний аналіз фразеологічних одиниць у німецькій та українській мовах;
- проаналізувати емоційно-експресивне забарвлення дібраних фразеологічних одиниць;
- виділити основні способи і прийоми перекладу дібраних фразеологічних одиниць.

Фразеологія – це галузь лінгвістики, яка вивчає фразеологічні одиниці – стійкі звороти, фразеологізми, ідіоми, прислів'я та приказки, які мають усталене значення в мові та функціонують як єдині цілісні одиниці. Фразеологія вивчає походження, структуру, семантику та вживання цих фразеологізмів в мовленні. Фразеологічні одиниці є важливою частиною мовної культури та забезпечують точність та ефективність комунікації в мові (Алефіренко, 1987, с. 74).

Т. Шіппан в «Сучасній німецькій лексикології» визначає фразеологізми як «єдність, що складається більше, ніж з одного слова. Основні сфери мовного фразеотворення характеризуються їх відтворюваністю, стійкістю, лексикалізацією та ідіоматичністю (Schirpan, 1992, с. 26).

У «Словнику мовних термінів» І. Олійника та Д. Ганича зазначено, що «фразеологізми – це лексико-граматична єдність двох або більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення або речення, утім, неподільна лексично, стійка у своєму складі і структурі, з цілісним значенням, та відтворенням в мові» (Ганич, Олійник, 1985, с. 37).

Німецький лінгвіст Г. Бюргер вважав, що фразеологізми складаються з кількох слів і є комбінаціями уже відомих у мові слів. Г. Бюргер назвав лексичні складові, що утворюють фразеологізми, компонентами (Burger, 2007, с. 11). Фразеологізми часто виражають такі психічні процеси, як-от: емоції, ставлення, поведінка. Таким чином, коли ми говоримо про фразеологізми, ми маємо на увазі ментальний лексикон мови (Palm, 1997, с.1).

Основними ознаками фразеологізмів є відтворюваність,

ідіоматичність, стабільність, семантична цілісність, метафоричність нового цілісного значення, образність та експресивність.

У статті здійснено комплексний аналіз фразеологічних одиниць на позначення зовнішності людини у німецькій та українській мовах з погляду семантичної стійкості компонентів, за структурою, за емоційним забарвленням та за способами перекладу.

Фразеологізми з погляду семантики класифікували багато вчених (Ш. Баллі, П. Дудик). Ця класифікація вважається однією з найголовніших. Згідно з цією класифікацією фразеологізми можна поділити на *фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності й фразеологічні сполучення* (Гончарова, 2010, с. 16).

1. Фразеологічне зрощення – це тип фразеологізмів, значення якого є неподільним і не виводиться зі значень його окремих складових: *jmd guckt wie ein Auto, bloß nicht so schnell* – *мати зморений, пригнічений погляд; strahlen wie ein polierter Nachttopf* – *вишкірив зуби як циган до макухи* (Мізін, 2005, с. 13-239).

2. Фразеологічні єдності – стійкі, неподільні словосполучення, значення яких певною мірою пов'язане зі значенням слів, що входять до їх складу: *hässlich wie die Nacht* – *страшна як смертний гріх; gesicht wie ein Mond mit Henkeln* – *товсте, жирне обличчя* (Мізін, 2005, с. 13-239).

3. Фразеологічні сполучення – це стійкі звороти, значення яких випливає зі значень окремих компонентів: *nass wie eine Katze* – *мокрый як кіт; lang wie eine Bohnenstange* – *довгий як жердина* (Мізін, 2005, с. 13-239).

Однією з найбільш поширених класифікацій є класифікація за структурою. Серед досліджуваних фразеологізми найчастіше зустрічались такі конструкції, розташовані в порядку спадання:

1. Adj + Konj + S: *blank wie ein Affenarsch* – *дуже чистий; rot wie ein Krebs* – *червоний як рак* (Мізін, 2005, с. 13-239).

2. V + Konj + Adj + S: *aussehen wie ein abgeleckter/abgezogener Hering* – *мати блідий вигляд; aussehen wie eine ausgequetschte Kartoffel* – *бути худим на обличчі* (Мізін, 2005, с. 13-239).

3. V + Konj + S: *aussehen wie ein Affenarsch* – *мати на собі багато макіяжу червоного кольору; aufgehen wie ein Hefekloß* – *гладшати як на дріжджах* (Мізін, 2005, с. 13-239).

4. S + V + Konj + Adj + S: *Augen machen wie eine frischgemolkene Kuh* – *мати розпухлі очі; ein Gesicht haben wie ein kaputter Ascheneimer* – *страшний як атомна війна* (Мізін, 2005, с. 13-239).

5. Pron + V + Prär + Konj + S: *jmd sieht aus wie der Tod* – *мати блідий вигляд; jmd sieht aus wie das Leiden Christi* – *мати хворобливий вигляд, на кому-н. лиця немає* (Мізін, 2005, с. 13-239).

6. S + Konj + S: *ein Gesicht wie ein Klavier* – *потворне обличчя,*

*брудкий як паплюга; Hände wie Klosterdeckel – грубі, занадто великі руки* (Мізін, 2005, с. 13-239).

7. V + Konj + S + Prär + S: *aussehen wie der Tod auf Urlaub, aussehen wie der Tod von Basel – мати блідий вигляд* (Мізін, 2005, с. 13-239).

8. Konj + Adj + S + V: *wie ein krankes Hühnchen aussehen – мати жалюгідний вигляд; wie eine Vogelscheuche aussehen – бути схожим на опудало* (Мізін, 2005, с. 13-239).

9. Adj + Konj + S + V: *platt wie eine Briefmarke sein, platt wie eine Wanze sein – бути дуже худим* (Мізін, 2005, с. 13-239).

10. V + Konj + Adj + PartII: *aussehen wie frisch geplättet – елегантно одягнений; aussehen wie frisch gekotzt – мати блідий вигляд* (Мізін, 2005, с. 13-239).

11. Konj + PartII + V: *wie gekotzt aussehen – мати неохайний вигляд; wie gepinkelt aussehen – мати блідий вигляд* (Мізін, 2005, с. 13-239).

12. Konj + S + Prär + S: *wie eine Eule am Mittag – мати заспаний вигляд* (Мізін, 2005, с. 13-239).

13. S + V + Konj + Num + S + Adj + S: *ein Gesicht machen wie zehn Pfund grüne Seife – мати блідий, виснажений вигляд* (Мізін, 2005, с. 13-239).

14. Konj + PartII: *wie gelect – чистий як дзеркало* (Мізін, 2005, с. 13-239).

Стосовно класифікації ФО за структурою в українській мові виділяється менше груп, ніж у німецькій. Ось деякі з найпоширеніших:

1. Прикм + спол + ім: *високий як тополя, блідий як смерть, червоний як рак, мокрий як зюзя, худий як тараня, гарна як весна* (Мізін, 2005, с. 13-239).

2. Спол + прикм + ім: *як нова копійка, як мокра курка* (Мізін, 2005, с. 13-239).

3. Дієсл + спол + (ім) + прийм + (прикм) + ім: *рости як на дріжджах, одягнутись як на весілля, дивитись як віслюк на нові ворота* (Мізін, 2005, с. 13-239).

4. Дієсл + (прикм) + спол + прикм + ім: *виглядає як Михайлове чудо, бути товстим як копиця сіна, посинів як курячий суп* (Мізін, 2005, с. 13-239).

5. Дієсл + ім + спол + ім + прийм + ім: *вишкірив зуби як циган до макухи* (Мізін, 2005, с. 13-239).

6. Спол + числ + ім + ім: *як дві краплі води* (Мізін, 2005, с. 13-239).

7. Частк + прийм + ім + дієсл: *ніби з домовини встав* (Мізін, 2005, с. 13-239).

Фразеологізми можна класифікувати за їх емоційним забарвленням на такі категорії: *позитивні, негативні та нейтральні*.

Позитивні: *schön wie die Sünde* – гарна як весна; *ein Mädchen wie Milch und Blut* – дівчина гарна як рожка; *wie gelect aussehen* – чистий як дзеркало; *ein Kerl wie ein Schrank* – міцний чоловік; (Мізін, 2005, с. 13-239).

Нейтральні: *Gesunde (gerade) Glieder haben* – «не бути потворою»; *glänzen wie ein Affenarsch* – бути яскраво нафарбованим; *aufgemotzt wie ein Christbaum* – бути причепуреним як на весілля; *wie ausgeschessen* – мати хворобливий вигляд (Мізін, 2005, с. 13-239).

Негативні: *aussehen wie der leibhaftige Teufel* – мати страшний вигляд; *jmd hat einen Kopf wie ein Rucksack* – у кого-н. несимпатичний вигляд; *aussehen wie ein Spätheimkehrer* – мати занедбаний вигляд; *gesicht wie ein eingedrückter Eimer* – криве, брудке обличчя (Мізін, 2005, с. 13-239).

Загалом виділяються такі способи і прийоми перекладу фразеологічних одиниць:

- дослівний (також ототожнюють з калькуванням) – це той, що буквально передає зміст МО, слово в слово, наприклад: *dürr wie ein Hering* - *сухий як тараня* (Мізін, 2005, с. 13-239).

- еквівалентно-повний – той, що повністю відповідає змісту МО, може його замінити або виражати, наприклад: *aufgehen wie eine Dampfnudel* – *рости як на дріжджах* (Мізін, 2005, с. 13-239).

- еквівалентно-неповний – той, що відповідає значенню МО, але не відповідає змісту, наприклад: *wie aus der Kiste genotmen* - *як нова копійка* (Мізін, 2005, с. 13-239).

- описовий переклад: *aussehen wie ein Affenarsch* – *мати багато макіяжу червоного кольору* (Мізін, 2005, с. 13-239).

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження було з'ясовано, що фразеологізми – це самостійні мовні одиниці, що характеризуються компонентним складом, фразеологічним значенням, повторюваністю та граматичною категорією.

У мовознавчій науці наявна низка класифікацій фразеологізмів (стилістична, структурна, семантична, морфологічна, граматична, генетична). Найбільш вживаною є класифікація фразеологізмів за рівнем семантичної неподільності.

Фразеологізми були скласифіковані також за структурою, тематичними групами та методами перекладу.

За структурою фразеологізми можуть бути складні і прості. Найбільш поширеними серед дібраних прикладів є такі конструкції: *Adj + Konj + S* і *V + Konj + Adj + S*. Найменш поширені: *S + V + Konj + Num + S + Adj + S* і *Konj + PartII*. Найпоширеніші конструкції в українській мові: *прикм + спол + ім і спол + прикм + ім*. Відповідно найменш поширені – *спол + числ + ім + ім і частк + прийм + ім + дієсл*.

За емоційним забарвленням виділяються 3 великі групи:

позитивні, нейтральні та негативні. Можемо побачити, що для опису негативних якостей людини використовується більша частина досліджених фразеологізмів: 44% проаналізованих одиниць. Для позитивної характеристики використовується 40% проаналізованих фразеологізмів. Нейтральне забарвлення мають 16% дібраних прикладів.

Фразеологічні єдності та сполучення разом займають більшу частину фразеологізмів за цим способом класифікації: відповідно 44% і 42% досліджених одиниць. Ідіоми, або ж фразеологічні зрощення, на позначення зовнішності людини можна назвати найменш поширеними: їх частка – 14% фразеологізмів.

Основними методами при перекладі ФО є описовий – 42%, еквівалентно-неповний – 28%, еквівалентно-повний – 17% та дослівний – 13%. Існують також і інші способи, але серед дібраних прикладів найчастіше застосовувались самі ці 4 методи.

Перспективи досліджень полягають у аналізі структурно-семантичних особливостей німецьких та українських фразеологізмів на позначення рис характеру людини з подальшим їх зіставленням.

#### **Список використаних джерел:**

Алефіренко М.Ф. (1987). *Теоретичні питання фразеології*. Харків: Вища школа.

Ганич Д., Олійник І. (1985). *Словник лінгвістичних термінів*. Київ: Вища школа.

Гончарова Л.І. (2010). Особливості перекладу фразеологізмів з німецької мови на українську. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки: зб. наук. праць*. Одеса: Астропринт, № 10. С. 9-16.

Мізін К.І. (2005). *Німецько-український фразеологічний словник (усталені порівняння)*. Вінниця: Нова книга.

Burger H. (2007). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Palm Ch. (1997). *Phraseologie. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.

Schippan Th. (1992). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

## ЛІНГВІСТИКА ТЕКСТУ

Глинюк Л.М.

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

### ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ТРАВЕЛОГУ

**Анотація.** Стаття присвячена лінгвістичному аналізу сучасного англomовного травелогу, який останнім часом став ключовим елементом віртуальної подорожі. З розвитком модерних технологій, залучаючи соціальні мережі та відеоконтент, травелоги стають дедалі популярнішими серед користувачів інтернету будь-якого віку. Через поєднання інтернет-блогів із літературними описами мандрів травелоги спонукають філологів до їх аналізу. У статті виокремлюються види травелогів, акцентуються їхні структурні елементи, аналізуються мовні засоби виразності.

**Ключові слова:** травелог, блог, текстовий травелог, фото-, аудіо-, відеотравелогія.

**Summary.** The article is devoted to the linguistic analysis of the modern English-language travelogue, which has recently become a key element of virtual travel. With the development of modern technology, involving social networks and video content, travelogues remain increasingly popular among Internet users of all ages. Through the connection of Internet blogs with literary descriptions of travels, travelogues encourage philologists to their analysis. The article highlights the types of travelogues, emphasizes their structural elements, and analyzes linguistic means of expression.

**Key words:** travelogue, blog, text travelogue, photo, audio, video travelogue.

Метою дослідження є аналіз структури, семантики та стилістики англomовних травелогів та оцінка візуальних засобів (фото, відео, аудіо), а також з'ясування їхнього впливу на сприйняття контенту.

Поставленою метою передбачається вирішення таких завдань:

- ✓ дати робоче визначення поняттю «травелог»;
- ✓ дослідити різновиди травелогів;
- ✓ проаналізувати стилістичні та семантичні особливості травелогів.



Травелогія – це синтез слів «тревел» (подорож) і «логія» (від грецького «logos» – вчення). Травелогія – особливий жанр віртуальної репрезентації подорожей, який відзначається поєднанням інтернет-блогів та літературних описів мандрів, що робить її важливим елементом сучасної культури і визначає її роль у формуванні культурного простору, а також її вплив на глобальну аудиторію (Горбач).

Травелогія відрізняється від інших форм віртуального репортажу тим, що автор не лише передає факти подорожі, а й намагається виразити свої особисті почуття та враження, використовуючи як текстовий, так і візуальний контент (фотографії, відео). Ця особливість робить травелогію більш інтерактивною та доступною для глядачів, а також сприяє взаєморозумінню між культурами.

Поява й поширення травелогів в інтернет-просторі, від перших онлайн-щоденників до великих інтернет-блогів, свідчить про історію цього жанру та його еволюцію в контексті стрімкого розвитку технологій. Запровадження соціальних мереж та відеоконтенту позначило новий етап у популяризації та впливі травелогів на глобальну аудиторію, зокрема завдяки здатності блогерів до інтерактивності та використання інноваційних форматів, таких як віртуальна та розширена реальність (Захарченко, 2014, с. 31).

Травелоги поділяються на: текстові, відео-, фототравелоги та аудіотравелоги (Косевич, 2022). Розглянемо детальніше кожен із них.

Текстові травелоги становлять важливу складову частину сучасної травелогії, відіграючи ключову роль у передачі вражень від подорожей та формуванні унікального образу відвіданих місць. Специфіка цього виду травелогів полягає у словесній експресії та креативності, що робить їх особливим мистецтвом слова. Автори текстових травелогів вирізняються ретельним описом відвіданих локацій та використанням різноманітних мовних засобів для того, щоб читачі могли відчути атмосферу, кольори та аромати подорожуваних місць через слова.

Фототравелогія заслуговує на увагу своєю популярністю в інтернет-просторі. Основна ідея цього жанру полягає у використанні фотографій для передачі вражень від подорожей та створення унікального зовнішнього вигляду подорожі. Історія фототравелогії почалася разом із поширенням цифрових фотокамер та зростанням доступності Інтернету. Цей жанр відзначається здатністю передавати емоції та атмосферу місць через вибір та представлення самостійно зроблених фотографій.

Відеотравелоги встановлюють нові стандарти віртуальних подорожей, вирізняючись візуальним вбранням, динамічною розповіддю та значущим впливом на аудиторію. Цей жанр надає глядачам мультисенсорний досвід, занурюючи їх у світ вражень та

звуків різних локацій. Відеотравелоги використовують динамічні техніки розповіді, включаючи кінематографічні візуальні ефекти, музичний супровід та нарративні коментарі, для передачі сутності та унікальності своїх подорожей.

Аудіотравелоги та подкасти стали популярними форматами, спрямованими на подорожуючих та ентузіастів вивчення нових місць, забезпечуючи зручний доступ до розмаїття інформації та розваг. Аудіотравелоги відкривають новий рівень сприйняття світу через звук, забезпечуючи слухачам унікальний атмосферний супровід, який поглиблює їхнє занурення в різні місця. Тревел-подкасти, зокрема, дозволяють слухачам відчути емоційну насиченість мандрівок та розкрити сутність подорожі через емоційну передачу ведучого.

Щодо структурних особливостей травелогів, то заголовок травелогу – ключовий елемент формування першого враження та привертання уваги читача. Заголовок є першим з точок контакту аудиторії з контентом, тому його яскравість, привабливість та влучність визначають ступінь зацікавлення читача і впливають на подальше сприйняття матеріалу.

Вступ у сучасному англомовному травелознавстві визначає фундамент для подальшого осмислення подорожі, поєднуючи привабливу манеру написання та вибір теми, як ключові елементи. Опис місця у сучасному англомовному травелознавстві визначається не лише детальністю фактів, але й здатністю автора створити живописне зображення, уникати стереотипних описів та включати конкретні деталі, що роблять опис місця більш реалістичним та відчутним, тим самим взаємодіючи з читачем та відкриваючи унікальність кожного місця у світі подорожей.

Використання фотографій та відео у структурі сучасного англомовного травелогу визначається їхньою роллю як повноцінного засобу комунікації, здатного не лише ілюструвати, але й передавати атмосферу та емоції подорожі, підкріплювати автентичність інформації, виражати індивідуальність та стиль автора, а також допомагати уявити те, що словами важко передати, тим самим розширюючи можливості читача глибше взаємодіяти з реальністю світу подорожі.

У сучасному англомовному травелознавстві передача вражень та емоцій визначається не тільки словами, але й способом взаємодії автора з читачем, здатністю використовувати емоційно насичену мову та вирази для передачі особистих вражень від подорожі, а також індивідуальністю підходу та детальністю у висловленні, що роблять текст травелогу мистецтвом комунікації та забезпечують справжність та доступність вражень для читача.

У травелогах активно використовуються мовні засоби для

передачі емоцій та вражень. Однією з ключових семантичних особливостей сучасного англомовного травелогу є виразність мовних засобів, спрямованих на передачу авторських емоцій та створення живописних образів. У сучасних травелогах, використання лексичних одиниць, що несуть в собі емоційне забарвлення, стає важливим підґрунтям. Наприклад, слова «brehtaking», «awe-inspiring», «captivating», та «spellbinding» є улюбленими виразами для опису краси природи, архітектурних шедеврів чи загальної атмосфери подорожі, наприклад:

*«The trek to Mera Peak takes you through picturesque landscapes filled with stunning views of snow-capped mountains, deep valleys, pristine glaciers, and enchanting forests, providing an immersive experience of the natural beauty of the region.»* (Mera Peak Climbing Overview [Travel blog]).

Тревел-блогери стежать за оригінальністю та унікальністю свого мовлення, уникаючи стандартних виразів. Використання неочікуваних слів та виразів додає особливого колориту та індивідуальності до їхнього стилю. Використання метафор та образів є необхідною частиною сучасних травелогів. Ці мовні засоби допомагають не просто описати видимі об'єкти, але й передати внутрішні почуття автора. Наприклад:

*«As night fell and the stars began to twinkle overhead, the explorers sat huddled together, their minds ablaze with newfound knowledge.»* (Mahesvari, 2024).

До того ж, в травелогах часто вживаються ідіоми, які виражають особливий ступінь емоційності та враження. Сучасні англомовні травелоги використовують багатий лексичний арсенал та семантичні прийоми для створення живописних наративів, що передають не лише факти подорожі, але й емоційний досвід автора. Використання виразної мови, ідіом, метафор та інших стилістичних засобів дозволяє створювати текст, який вражає та залишає слід у серцях читачів. Наприклад:

*«After their trip through Europe, Sarah and Tom caught the travel bug and began planning their next adventure.»* (Mera Peak Climbing Overview [Travel blog]).

Порівняння – ще один ефективний засіб виразності в мові травелогів. Вони допомагають читачеві легше уявити собі та сприймати нові враження. Наприклад:

*«The plane took off, and we were soaring through the sky as fast as a bullet train.»* (Mahesvari, 2024).

Сучасні травелоги, виходячи за межі традиційних описів подорожей, активно експериментують із семантичними підходами, особливо в розрізі суб'єктивності та об'єктивності. У цьому контексті, семантичні особливості травелогів визначаються вибором автором конкретного підходу в поданні матеріалу. Суб'єктивний підхід у

травелогах передбачає активне включення особистих думок, вражень та емоцій автора. Він дозволяє читачеві зануритися у внутрішній світ та почуття подорожуючого. З іншого боку, об'єктивний підхід покладає акцент на фактах, точних деталях та описі об'єктивних явищ.

Підсумовуючи, слід зазначити, що сучасні англomовні травелоги пройшли шлях від простих описів подорожей до справжніх творів мистецтва, де кожен автор виступає митцем свого стилю. Науковою розвідкою ми намагалися продемонструвати, як травелоги стають важливим інструментом для формування глобального культурного простору, розвитку взаєморозуміння між націями та поширення інформації про екологічні та соціальні проблеми. Їхній внесок у сучасний світ через Інтернет – незаперечно невід'ємна частина становлення глобального суспільства.

### **Список використаних джерел:**

Горбач М. *Травелоги, або Як писати про подорожі*. Режим доступу: <https://archive.chytomo.com/news/travelogi-abo-yak-pisati-pro-podorozhi>

Захарченко А. (2014). *Інтернет-медіа: інтерактивний навчальний посібник для курсу «Підтримка сайту» для студентів відділення «Видавнича справа та редагування»*. Тернопіль, «Крок».

Mahesvari. (2024). *Exploring the Ancient Ruins*. URL: <https://medium.com/@priyalakshmanan0318/exploring-the-ancient-ruins-df77610418cb>

*Mera Peak Climbing Overview* [Travel blog]. URL: <https://www.coretreks.com/mera-peak-climbing-in-nepal>

**Савка С.П.**

*Волинський національний університет  
імені Лесі Українки*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ СТРАХ У КОРОТКИХ ОПОВІДАННЯХ ЕДГАРА АЛЛАНА ПО**

**Анотація.** У статті розглядаються особливості вербалізації концепту СТРАХ у готичних оповіданнях Едгара Аллана По. Надано визначення поняття «концепт» і визначено основні актуалізатори концептів. Уточнено, що вивчення концептів є важливим підходом до дослідження особливостей авторського світосприйняття. Для представлення досліджуваного концепту проводиться аналіз найпоширеніших мовних засобів, а також потенційних додаткових значень, які вони набувають у творах автора.

**Ключові слова:** концепт, світогляд, ідея, вербалізація, актуалізація.

**Summary.** The article examines the peculiarities of the verbalization of the concept FEAR in the Gothic stories by Edgar Allan Poe. The definition of the term «concept» is given and the main actualizers of concepts are highlighted. The study of concepts is an important contribution to the study of the peculiarities of the author's worldview. In order to present the researched concept, an analysis of the most common linguistic means is carried out, as well as the potential additional meanings they acquire in the author's works.

**Key words:** concept, worldview, idea, verbalization, actualization.

**Постановка проблеми.** Дослідження лінгвальних засобів репрезентації концепту в мові письменника привертає увагу дослідників, оскільки це дозволяє ідентифікувати принципи організації індивідуально-авторських концептосфер. Здатність певних ідей отримувати додаткові смисли в художніх творах надає їм особливого характеру і дозволяє виявити світогляд письменника.

Важливо пам'ятати, що розуміння художнього твору – це процес взаємодії між читачем і концептосферами автора. Читач намагається відповісти на питання про те, що автор хотів сказати, і про те, як він бачив світ, використовуючи свої життєві знання та досвід. Іншими словами, читач бачить світ твору та автора через призму особистої точки зору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблеми авторських концептосфер, визначення поняття концепту та методів його дослідження привертали увагу провідних лінгвістів (А. Вежбицька, А. Підгорна, С. Жаботинська та інші). Незважаючи на це, питання вербалізації концепту залишається недостатньо визначеним. Основними напрямками досліджень у цьому плані є опис способів вербалізації концептів у певному дискурсі та виявлення особливостей їх структурування.

**Мета та завдання статті.** Метою дослідження є виявлення особливостей мовних способів представлення концепту СТРАХ у творах Едгара Аллана По. Дослідження спрямоване на 1) аналіз мовних засобів, які Едгар Аллан По використовує для передачі різних аспектів страху: від фізичних відчуттів до психологічних станів героїв; 2) аналіз контекстуального використання мовних одиниць для виявлення їхньої семантичної насиченості та емоційного впливу у процесі створення авторської картини світу письменника.

**Виклад основного матеріалу.** Концепт – це сукупність процесів концептуалізації та категоризації світу людиною, які постійно взаємодіють. Е. Сепір стверджує, що концепт містить у собі тисячі

результатів пізнання, і ця кількість лише збільшується (BNC: Science and Education, a New Dimension). Лінгвістичне дослідження концептів допомагає виявити, як знання організовані у мовленні, а також виявити, як культурні та когнітивні чинники впливають на формування концептуальних структур. Наприклад, когнітивна лінгвістика вивчає абстрактні поняття, такі як простор, час і кольори, через аналіз концептів. Аналіз мовних корпусів, експериментальні психолінгвістичні дослідження та інші методи можуть бути підґрунтям досліджень, які намагаються розкрити структурну організацію концептів (Слухай, 2002. с. 462).

Страх, як один із ключових психологічних чинників у повсякденному житті, отримує свою актуалізацію у багатьох коротких творах Едгара Аллана По. Здатність відтворювати страх і те, як він пов'язаний з іншими аспектами людського досвіду, є важливою рисою творів Едгара Аллана По. Це робить страх важливою частиною сюжету та психологічного розвитку персонажів, підкреслюючи його роль у формуванні загального морального та емоційного контексту оповідань (Іващенко, 2003, с. 108).

Дослідження концептосфери Едгара Аллана По свідчить про те, що найяскравіші ідеї викликані особистими труднощами письменника. Рання смерть його батьків, молоді дружини та прийомної матері вплинула на його творчість, створивши в його очах конкретний образ і, можливо, найбільший страх Едгара По. «*I become insane with long intervals of horrible sanity*», – це одна з його відомих цитат.

Таким чином, поняття «страх» є відображенням потрясінь, які пережив Едгар Аллан По, а також вираженням його особистих страхів, які найчастіше пов'язані зі смертю. Письменник використовує низку номінацій, що актуалізують концепт СТРАХ, наприклад *fear, tremulousness, horror, terror, awe, nervousness, disconcerts, anxiety* тощо. Поряд з цим, звертаємо увагу на різноманіття та частотність експресивних засобів і стилістичних прийомів, за допомогою яких актуалізовано концепт СТРАХ. Так, автор використовує багато метафор, епітетів, протиставлень, повторів і порівнянь, щоб описати стан жаху в своїх творах.

До прикладу, оповідання «*The Tell-Tale Heart*» є відомим прикладом використання мовних засобів для демонстрації психологічного напруження та внутрішнього конфлікту головного героя. Для посилення емоційної інтенсивності тексту та створення атмосфери тривоги та страху автор використовує широкий спектр образів і метафор. До прикладу, Едгар Аллан По описує старе людське око як «*the eye of a vulture*» (око птаха падальника), використовуючи метафору, щоб підкреслити загрозливу та жахливу ситуацію. Ця метафора відображає психологічний стан головного героя, його страх

(«*The Tell-Tale Heart*»).

У творі «*The Masque of the Red Death*» концепт СТРАХ експліковано зображенням семи кімнат палацу, кожна з яких має свій особливий колір і атмосферу. Це можна розглядати як мовну метафору для відображення плину часу та наближення моменту смерті. Такий виразний мовний арсенал не лише формує загадкову атмосферу та викликає емоційну напругу, але й розширює розуміння прихованих ідей твору, провокуючи читача на рефлексію над загальнолюдськими проблемами (Lakoff, 1993, p. 223).

Використання метафор є важливим мовним прийомом, який не лише створює атмосферу його оповідань, але й допомагає зрозуміти психологічні особливості персонажів і їхні внутрішні конфлікти. Для досягнення цієї мети автор також використовує інші стилістичні засоби, що надає тексту філософського змісту і естетичної привабливості. Таким чином створюється відчуття внутрішнього світу оповідань, який охоплює складні психологічні та емоційні теми, виходячи за рамки мови.

Особливою частотністю визначаються епітети, які актуалізують концепт СТРАХ і надають додаткових характеристик його різноманітним ознакам. Епітети передають певний настрій або емоційний стан, що додає тривожної атмосфери до оповідання. Наприклад: *deep and dreadful obscurity, melancholy house, misty and seductive streets, vast vacant eye, unutterable horror, inwardly shudder, shuddering terror* тощо. Використання прикметників вищого та найвищого ступенів також підсилює емоцію страху: *the most hideous of fates, more fearful fate, the most horrible plan, more fearful images*.

Вербалізація концепту СТРАХ в оповіданнях Едгара Аллана По здійснюється також через опис дій персонажів та їхніх фізіологічних реакцій на жахливі події, а не безпосередньо через опис почуття страху: «*I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, am I mad? Hearken! And observe how healthily – how calmly I tell you the whole story.*» (Пое, 1994, p. 256).

**Висновки дослідження.** У ході дослідження особливостей вербалізації концепту СТРАХ в коротких оповіданнях Едгара Аллана По виявлено, що для посилення емоційного впливу на читача автор використовує як прямі номінації емоції страху, так і низку стилістичних інструментів (епітетів, гіпербол, метафор, символів). Окрім цього, залучення образів та алегорій дозволяє створювати складні візуальні зображення тривоги та страху. Едгар Аллан По вміло передає психологічні стани персонажів і їхні внутрішні страхи за допомогою мовних одиниць різних рівнів. Їхнє використання допомагає розкрити внутрішній світ персонажів і відтворити їхні психологічні стани. За допомогою цих лінгвістичних прийомів створюється атмосфера страху,

яка залишає читачів небайдужими. Крім того, ці прийоми роблять оповідання Едгара По більш живими та виразними. Його стиль письма вирізняється високою експресивністю та здатністю створювати неповторну атмосферу, яка залишає читача під впливом страху та непевності.

### **Перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі.**

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на всебічний аналіз концептосфери творів Едгара Аллана По з метою виявлення концептів, суміжних з концептом СТРАХ, та встановлення їхньої ролі у створенні концептуальної картини світу письменника. Такий підхід дозволить глибше зрозуміти мовну стратегію Едгара Аллана По та її вплив на сприйняття творів читачем.

### **Список використаних джерел:**

Іващенко В.Л. Ментальна структура концепту. *Мова і культура*. Сер. «Філологія». 2003. Вип. 6. Т. 2. С. 100–108.

Слухай Н.В. Сучасні лінгвістичні теорії концепту як мовно-культурного феномену. *Мовні і концептуальні картини світу: збірник наукових праць*. Київ. 2002. С. 462–470.

BNC: *Science and Education, a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Available at:

<https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2022/08/Theoretical-and-methodological-approaches-to-the-study-of-the-image-of-the-future-%D0%86.-V.-Dobrynina.pdf>

Lakoff G. *The contemporary theory of metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. P. 202–251.

Poe E.A. (1994). *Selected Tales*. Croydon: Penguin Books. 406 p.

*The Tell-Tale Heart*. The Poe Museum. Available at: <https://poemuseum.org/the-tell-tale-heart/>



## МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

**Abramova A.V.**

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

### **WAYS TO OVERCOME UNEQUAL STUDENT PARTICIPATION IN ENGLISH CLASS**

**Summary.** Unequal student participation remains a persistent challenge in educational settings despite efforts to foster inclusive learning environments. The study is an attempt to solve the issue by examining factors contributing to uneven participation and proposing effective strategies to promote inclusivity in English language classrooms. The author identifies barriers to participation, such as lack of confidence, fear of judgment, and biased group dynamics, and proposes some strategies which increase learners' engagement. The effectiveness of the strategies is verified via a four-week intervention conducted with 5<sup>th</sup> grade students in Kharkiv, Ukraine.

**Key words:** basic school students, inclusivity, student participation, teaching English.

**Анотація.** Неоднакова участь учнів у процесі навчання залишається значною проблемою в освіті попри зусилля сприяти інклюзивному навчальному середовищу. Розвідка є спробою розв'язати означену проблему шляхом визначення факторів, що призводять до нерівної участі, і узагальнення ефективних стратегій, які сприяють інклюзивності під час навчання англійської мови. Ефективність запропонованих стратегій перевірено шляхом чотиритижневого експерименту, проведеного з учнями основної школи в м. Харків (Україна).

**Ключові слова:** учні основної школи, інклюзивність, участь учнів, навчання англійської.

**Statement of the problem.** An essential element of educational practice revolves around fostering inclusivity, aiming to ensure that each student, irrespective of their background or abilities, has an equitable opportunity to actively engage in the learning process. However, the unfortunate reality persists: unequal student engagement continues to be a significant challenge in education. This prevalent issue highlights a core concern for those striving to establish learning environments that value diversity and enable all students to thrive. Particularly in today's climate marked by heightened awareness of social justice and equity, addressing disparities in participation has become increasingly crucial within the

realms of educational research.

**Review of literature.** Many scholars have explored the issue of unequal student participation (Ellis & Fotos, 1999; Ellis, 2012; Mackey, 2013). Some researchers have also focused on the provision of practical solutions to bridge participation gaps (Adams, 2016; Dörnyei, 2005; McCroskey, 1992). Notably, much of the current literature pays particular attention to specific aspects related to student engagement. It has been argued that unequal participation stems from differences in student motivation, language proficiency, and confidence levels (Owens, 1992). The surveys conducted by Freire (2018) have shown that certain students, particularly those with lower English proficiency levels, are more likely to participate less frequently in classroom discussions. McCroskey and Baer (1985) suggested that willingness to communicate is like a personality trait, similar to being introverted or extroverted, where people naturally tend to talk more or less. To measure this, they created the willingness-to-communicate scale, which asks about communication in different situations like public speaking, meetings, group discussions, and one-on-one conversations with strangers, acquaintances, and friends. The scale has 20 questions, where participants rate their willingness to communicate on a scale from 0% to 100%. McCroskey (1992) proved the scale is reliable and valid for measuring willingness, and nowadays, it is widely used in research.

Many researchers have also pointed out the impact of cultural and social factors on student engagement, with marginalized or minority groups often facing additional barriers to participation (Ellis & 1999; Ellis, 2012; Mackey, 2013). Recent attention has focused on the provision of inclusive teaching practices to address unequal participation. Zarrinabadi and Pawlak (2021) highlight the importance of creating a supportive and equitable classroom environment where all students feel valued and encouraged to contribute. Ellis and Fotos (1999) emphasize the role of teacher intervention in promoting balanced participation, suggesting techniques such as group work and peer collaboration to facilitate more equitable engagement.

Some studies looked into how willing students talked in class and how the type of activity affected this. As noted by Dörnyei and Korsmos (2000), whose study involved English learners in a Hungarian school, students' willingness to speak was influenced by how they felt about the tasks they were given. Later, Dörnyei (2005) suggested that different kinds of activities might make students more willing to talk and try different ways of speaking.

Together, these studies show that unequal student participation is influenced by various factors like willingness to communicate and classroom dynamics. Overall, they emphasize the need for inclusive

teaching strategies and highlight the importance of understanding student engagement to design effective teaching approaches. The evidence suggests that addressing participation gaps requires tailored interventions and inclusive practices.

**Aim and objectives.** The aim of this research is to identify barriers to equitable student participation while their learning English, and to design effective techniques that promote more inclusive classroom environments. The objectives are: a) to identify the factors which lead to students' unwillingness to participate actively; 2) to explore how group work is organized; 3) to outline and check the effectiveness of the techniques which help increase students' participation level.

**Research methodology.** The research was conducted over a four-week period in October 2023 as part of a teaching practice in School № 99 in Kharkiv, Ukraine (within distance learning). 9 basic school students took part in the study, including 4 girls and 5 boys all of whom were in Grade 5, aged between 11 and 12 years old. Their level of English language proficiency was A1. Ethical principles were strictly adhered to in this study to ensure the safety and dignity of all the participants.

At the beginning of the experiment, the participants were observed during their regular lessons of English. Over the course of five lessons, a recurring issue was identified which was unequal participation among students during classroom activities. Some students appeared hesitant to engage actively, while others dominated discussions, indicating a significant disparity in participation levels within the classroom. The hesitant students often displayed signs of discomfort or lack of confidence when prompted to contribute to discussions or activities. On the other hand, the more vocal students tended to monopolize the conversation, potentially stifling the participation of their peers. This observation highlighted the need to address the unequal distribution of participation and foster a more inclusive environment where all students feel empowered to contribute. This observation highlighted the need to delve deeper into understanding the factors contributing to this imbalance in participation, laying the groundwork for subsequent data analysis and intervention development.

To achieve the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> objectives, an anonymous pre-experimental questionnaire was developed and administered. Since the students' level of English is A1, the questionnaire was in Ukrainian. This questionnaire facilitated the collection of quantitative and qualitative data. The results are presented in detail in Table 1.

Table 1

**Results of Pre-Intervention Questionnaire**

<b>Questions</b>	<b>Results</b>
1. Why are some students reluctant to participate in class? a) Fear of being judged by the teacher b) Fear of being judged by other students c) Lack of confidence in English skills d) Lack of interest in English	4 (44.4%) 3 (33.3%) 5 (55.6%) 4 (44.4%)
2. How comfortable are you with taking part in conversations in English? a) Very comfortable b) A little comfortable c) Not comfortable at all	6 (66.7%) 3 (33.3%) 0%
3. How often do you notice that your English teacher only asks the same students to answer questions or participate in conversations? a) Often b) Sometimes c) Rarely d) Hardly ever	1 (11.1%) 2 (22.2%) 4 (44.4%) 2 (22.2%)
4. In your opinion, how does your English teacher usually form groups in class? a) The teachers forms groups herself b) The groups are formed randomly c) We choose which group we want to work in ourselves	6 (66.7%) 2 (22.2%) 2 (22.2%)
5. Do you think that working in groups helps or hinders your participation in English lessons? a) Helps b) Hinders c) It does not affect	3 (33.3%) 6 (66.7%) 0%
6. What strategies do you think could encourage more students to actively participate in English classroom conversations? a) Creating a supportive environment b) Rewarding participation c) Encouraging students who are less likely to speak to share their views d) Using technology (e.g. online voting)	5 (55.6%) 3 (33.3%) 6 (66.7%) 3 (33.3%)

The results of the questionnaire indicate that the students are reluctant to participate for various reasons, such as fear of being judged by other participants of the educational process (the teacher or other learners), lack of confidence, and lack of interest. Some students opted for one reason;

while others stated that they were unwilling to take part in the lesson for a combination of factors. The majority of the participants (66.7%) reported feeling very comfortable during English class conversations, whereas a significant portion (33.3%) still felt only a little comfortable. A third of the participants often or sometimes observed teacher bias when selecting students for participation. Two thirds stated that the teacher usually forms groups herself. The same number of the respondents believe that group work only hinders their participation level. The most preferable strategies which may activate participation among students are creating supportive atmosphere chosen by 55.6% students, and encouraging less silent students to speak up, which was chosen by 66.7% of the respondents.

The results of the questionnaire were taken into account while developing a set of strategies for intervention. These strategies include:

1. Diverse group formation. We implemented various methods for forming groups in class, such as teacher-led grouping, random selection, and allowing student choice. This ensured that students of different abilities and confidence levels were distributed evenly across groups, promoting equal participation.

2. Peer support. We encouraged students to support each other to participate actively in English lessons. This approach fostered a supportive environment where students felt comfortable and empowered to engage in classroom activities without fear of judgment.

3. Encouragement of quiet students. We actively encouraged and facilitated participation from quieter students by providing opportunities for them to speak and share their perspectives. This included assigning specific roles or tasks that required verbal contributions and providing encouragement and praise for their contributions.

4. Use of technology. We incorporated technology into classroom activities to engage students. This included interactive learning platforms, online polls or surveys, and multimedia resources that catered to different learning styles and preferences.

5. Teacher modeling and feedback. We modeled active participation behaviors and provided constructive feedback to students. By demonstrating effective communication skills and encouraging risk-taking, it was aimed to cultivate a supportive learning environment where students felt empowered to contribute.

Throughout the process of implementing these methods and techniques, we closely monitored student feedback and adjusted our instructional practices accordingly. Continuous reflection and improvement were key components of the approach, ensuring that we remained responsive to the changing needs of the students and the dynamics of the classroom environment.

The effectiveness of the strategies we implemented was assessed via

post-intervention questionnaire, whose results are presented in Table 2.

Table 2

### Results of Post-Intervention Questionnaire

Questions	Results
1. How comfortable are you now with taking part in conversations in your English class? a) comfortable b) somewhat comfortable c) not comfortable at all	8 (88.9%) 1 (11.1%) 0%
2. Do you think that working in groups now helps or hinders your participation in English lessons? a) Helps b) Hinders c) It does not affect	6 (66.7%) 0% 3 (33.3%)
3. Do you feel more willing to participate in class now? a) Yes b) Not sure c) No	8 (88.9%) 1 (11.1%) 0%

The results reveal that the majority of students (88.9%) reported feeling comfortable when participating in conversations in their English class. Only a smaller portion (11.1%) indicated being somewhat comfortable. This data suggests that after the intervention, most students felt at ease engaging in English class discussions, which is a positive sign for classroom participation and learning outcomes. What is more, there were no students who believed that group work was an obstacle to their participation, which can also be considered an improvement in students' attitude to collaborative practices. A great number of students (88.9%) stated that they felt more willing to participate in English classes. Only a small part (11.1%) expressed uncertainty about their desire to participate. This leads to the conclusion that the applied strategies are effective.

**Discussion.** The results of the study indicate significant changes in students' perceptions and behavior after the intervention. Prior to the intervention, a significant proportion of students were reluctant to actively participate in class activities, citing factors such as fear of judgment, lack of confidence and unfair distribution of participation opportunities. However, after the intervention, there was a marked increase in students' comfort level with participating in English class conversations, with the majority of students indicating that they felt "comfortable" or "somewhat comfortable". Furthermore, there was a significant shift in students' perceptions of group work, indicating a growing recognition of its benefits in enhancing participation.

**Conclusions.** In conclusion, this research emphasizes the significance of targeted interventions to improve student participation and inclusivity in English language classrooms. By fostering confidence, peer support, diverse group formations, and addressing biases, educators can create engaging environments where all students feel valued and empowered to succeed. These insights provide practical guidance for educators aiming to enhance participation and learning outcomes in English language learning settings.

Further research may involve identifying the techniques which may enhance students' engagement while doing home assignments.

### References

1. Adams, M. (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Taylor & Francis.
2. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
3. Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275-300.
4. Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
5. Ellis, R., & Fotos, S. (1999). *Learning a second language through interaction*. J. Benjamins.
6. Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*. Bloomsbury Publishing.
7. Mackey, A. (2013). *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford University Press.
8. McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16-25.
9. McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. *Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association*, 11 p.
10. Owens, T. J. (1992). The effects of post high school social context of self- esteem. *The Sociological Quarterly*, 33(4), 553-578.
11. Zarrinabadi, N., & Pawlak M. (2021). *New Perspectives on Willingness to Communicate in a Second Language*. Springer International Publishing. 264 p.

**Bryzhan A.D.**

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

## **DEVELOPING STUDENTS' LISTENING SKILLS USING YOUTUBE BLOGS**

**Summary.** The article deals with the issue of teaching listening to basic school students with the use of YouTube videos. The author identifies the common difficulties students experience while acquiring listening comprehension skills and suggests some ways of integrating YouTube blogs in teaching English. The effectiveness of the recommendations is verified via conducting an intervention.

**Key words:** basic school students, listening comprehension skills, teaching English, YouTube blogs.

**Анотація.** У статті досліджено питання навчання аудіювання учнів основної школи з використанням відео на платформі YouTube. Авторка визначає типові труднощі, з якими стикаються учні у процесі опанування вміннями аудіювання, і пропонує шляхи інтеграції YouTube блогів у навчання англійської мови. Ефективність рекомендацій перевірено шляхом проведення методичного експерименту.

**Ключові слова:** учні основної школи, вміння аудіювання, навчання англійської мови, YouTube блоги.

**Statement of the problem.** In today's digitally driven era, where information flows continuously and communication channels abound, the ability to listen actively and attentively has become increasingly vital. Listening skills are a cornerstone for academic success and personal development. With the birth of multimedia platforms like YouTube, educators are presented with a dynamic toolset to enhance traditional teaching methodologies. The integration of video content into educational frameworks holds promise in engaging students on a multisensory level, exceeding traditional exercises that some students may find either boring or outdated. By using visual and auditory elements such as YouTube blogs, educators possess a powerful tool to captivate students' interests while sharpening their ability to comprehend spoken language in diverse contexts.

**Review of literature.** Many researchers highlight the importance of listening skills in people's everyday communication processes. Two oral communication skills (listening and speaking) are also associated with interpersonal influence, and influence is a critical competency in achieving success (Costigan & Brink, 2020). For example, the study conducted on accounting students emphasizes the significance of acquiring soft skills,



specifically underscoring the development of listening skills (Stone et al., 2013, p. 188).

Scholars also emphasize that video documents can be a better choice for practising listening comprehension in language classes because they enhance comprehension by visualizing audio information and explaining its content while helping learners form ideas. Overall, video materials are superior for listening practice, offering advantages such as reduced fatigue, accommodating more characters without confusion, and minimal distraction. Teachers should also consider benefits of videos in presenting cultural elements and fostering speaking skills (Rahmatian & Armium, 2011).

Another study explores the use of video materials in foreign language learning, highlighting their integral role in modern education. It emphasizes their ability to engage students in all four communicative skills – speaking, listening, reading, and writing – while offering flexibility based on frequency and content. Video integration enhances individualized learning, motivates students, and fosters sociocultural competence and memory skills. Overall, their use enriches lessons, adds realism, and stimulates both auditory and visual senses, ultimately enhancing student engagement and language acquisition (Рибалка, 2021).

The research, conducted by Nofrika (2019), explores the types of YouTube videos frequently watched by EFL students, and the characteristics of English proficiency enhanced through viewing them. The findings reveal that students predominantly engage with videos in art and humanities, social sciences, and vlogs, leading to improvements in listening, speaking, pronunciation, vocabulary, and grammar skills. Moreover, students gain confidence and new insights, demonstrating problem-solving abilities and expanded knowledge. The study highlights the utility of YouTube as a learning tool for both students and teachers, offering insights for classroom integration and future research avenues (Nofrika, 2019).

One more study investigates the impact of using authentic and non-authentic videos on English listening skills and foreign language listening anxiety levels across different proficiency levels (Polat & Erişti, 2022). The findings suggest that authentic videos effectively enhance listening skills, particularly at higher proficiency levels, while reducing listening anxiety. Additionally, a strong relationship between listening skills and other language skills emerges, with experimental groups showing significantly greater development.

In the realm of employing video resources in education, teachers often confront the decision of whether to incorporate captions. A quantitative study investigating the impacts of captioned movies on listening comprehension indicates a current lack of definitive guidance. However, an

overall suggestion emerges: to avoid potential overuse of captions, it is recommended that videos be presented alternately with and without captions (Janfaza et al., 2014). Moreover, the findings from the research investigating the effectiveness of captions reveal that the outcomes and impacts may exhibit variance among students, depending on individual differences in memory capacity and cognitive processing styles (Kam et al., 2020).

It is also important to mention that in one of the researches, students showed enthusiasm towards before, during, and post-listening exercises, which notably enhanced their listening comprehension. Furthermore, they expressed appreciation for activities that facilitated simpler learning experiences by enabling them to listen to materials and take notes effectively (Movva et al, 2022).

Together these studies examine how video materials impact students' listening skills, emphasizing their role in comprehension and anticipation as well as engaging students, boosting their confidence, and enriching vocabulary. The evidence presented in this section suggests that the use of authentic videos improves listening skills and reduces anxiety, contributing to overall language proficiency.

**Aim and objectives.** This study **aims** to explore ways of developing students' listening skills using YouTube blogs to make lesson materials more engaging. To achieve the aim, we set the following objectives: 1) to find out students' preferences in the choice of YouTube videos; 2) to outline the difficulties students may experience while watching authentic blogs on YouTube; 3) to suggest the ways of integrating YouTube blogs in teaching listening to basic school students and to conduct an intervention to check whether these strategies are effective.

**Research methodology.** The study was conducted in Kharkiv lyceum № 99 (within distance learning) for a period of 4 weeks of a teaching practice, in September-October 2023. All the participants were 5th grade students (10-11 years old, 4 girls and 5 boys). The level of their English proficiency was A2. Students were informed about the following work and ensured confidentiality and anonymity while the research process. The research participants' dignity was prioritized and no one was subjected to any harm whatsoever.

The description of the stages of the research is provided below.

**Identifying the problem.** The first step was observation to identify the problem in the classroom. The class was observed for 2 lessons and the focus was on students' listening skills. The attention was particularly drawn to the students' understanding of the teacher's and other students' speeches as well as audio activities during the lesson. In order to explore the peculiarities of students' listening comprehension, a pre-experimental questionnaire, whose results are presented in Table 1, was conducted. The

students were asked to take a 5-scale test to evaluate their personal perception of their listening skills.

Table 1

### Results of the 1<sup>st</sup> Pre-Experimental Questionnaire

Questions	Answers and results					
	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never	Total
I understand everything when the teacher talks.	1 (11.1%)	3 (33.33%)	2 (22.22%)	2 (22.22%)	1 (11.1%)	9 (100%)
I understand everything when my classmates talk.	1 (11.1%)	5 (55.56%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	9 (100%)
I understand everything when I listen to the audio during the lesson.	1 (11.1%)	2 (22.22%)	3 (33.33%)	2 (22.22%)	1 (11.1%)	9 (100%)

As we can see from Table 1, students have different levels of listening comprehensions skills which results in the necessity to tailor instruction to the individual needs of every student.

***Understanding students' preferences in videos and identifying challenges that may occur while watching them.*** The next step involved achieving the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> study objectives. The students were given the second pre-experimental questionnaire. The students were asked to answer 9 questions to evaluate their personal preferences and experiences of watching English-language videos, YouTube video blogs, in particular.

According to the results of the questionnaire, the most popular topics among the participants were funny videos (4 students (44.4%)) and video game streams (4 students (44.4%)). 2 students (22.2%) wrote 'cartoons' and only 1 student (11.1%) did not watch YouTube at all.

Answering the question about the frequency of watching YouTube videos in English, 7 students (77.8%) stated that they never watched it at home, 1 student (11.1%) mentioned that he watched it once a week, and another participant (11.1%) pointed out that he watched YouTube videos in English once or twice a month. What is more, all 9 students (100%) admitted that they did not watch YouTube videos at the lessons of English.

The results of the questionnaire also indicate that while listening, 8 (88.9%) students experienced difficulties with understanding vocabulary

and grammar. 2 of them (22.2%) stated that it happened rarely, 1 student (11.1%) admitted having constant difficulties. For the rest of the students, these aspects were often (2 students (22.2%)) or sometimes (3 students (33.3%)) challenging.

***Implementation of YouTube videos into the lessons.*** The intervention was created as 2 online lessons. It was aimed to enhance students' participation and understanding of the authentic speech with the use of YouTube video materials. The lessons included the following points connected to listening comprehension:

1. Pre-listening stage.

- Objective: Provide context.

- Activity: Predictive questioning based on the title and thumbnail.

- Technique: Students make predictions about the content together, discussing what they expect to hear and see.

2. While-listening stage.

- Objective: Focus on comprehension and listening skills.

- Activity: Watching the selected YouTube video and answering questions.

- Technique: Students answer specific questions about the main ideas, details, and vocabulary.

3. Post-listening stage.

- Objective: Synthesize information and apply critical thinking.

- Activity: Creative project based on the vlog theme.

- Technique: Students create their own short vlogs or digital posters summarizing and reflecting on the content, which they then present to the class.

4. Interactive Elements.

- Objective: Foster active participation and reinforce understanding.

- Activity: Real-time interactive quizzes (Kahoot) based on the content.

- Technique: Immediate feedback and discussion of correct and incorrect answers to reinforce learning points.

The novelty of this intervention lies in its multi-faceted approach that integrates modern digital tools and commonly accepted pedagogical techniques. The integration of interactive and multimedia elements to foster engagement and comprehension differentiates it from traditional listening exercises.

Techniques and Strategies implemented during these two lessons:

- Interactive Whiteboard Miro was used to facilitate brainstorming and engagement in a digital space, allowing for collaborative learning and sharing of ideas.

- Real-time interactive quiz Kahoot was used to enhance participation and provide instant feedback, making the listening activity dynamic and engaging.

- Student-created vlogs encouraged creative expression and deeper processing of content, as students needed to summarize, reflect, and produce their own content based on what they have learned.

By incorporating these innovative techniques, the intervention not only aims to improve listening skills but also to make the learning process engaging and relevant to the digital age, addressing the needs and preferences of 5th-grade students.

After the intervention, another questionnaire was conducted in order to analyze and see if there were any improvements. The results showed that for 8 students (88,8%) videos were not difficult. Still, 5 students (55.6%) admitted they had problems understanding vocabulary, and 2 students (22.2%) had difficulty in understanding grammar. All the students (100%) found watching YouTube videos more interesting than just listening to the ordinary audio materials. Moreover, the overwhelming majority (8 students (88.9%)) expressed the desire to watch more videos at the lessons of English.

**Findings and discussion.** At the beginning of the research, students demonstrated low confidence and motivation in their listening abilities, finding listening activities boring and difficult. Many struggled to engage with English audio and videos, finding them challenging and with lots of unfamiliar vocabulary and grammar patterns. However, once the interventions began and the video materials were implemented into their lessons, a noticeable shift occurred. The introduction of engaging visual materials played a crucial role in transforming students' attitudes towards listening. As participants worked with materials that were more student-appealing, they became more willing to watch more videos in English. The interactive nature of the lesson materials, such as using interactive boards, online quizzes, and creating one's own vlogs, also encouraged their active participation. As they became more comfortable working with YouTube videos, their confidence in listening comprehension grew, paving the way for a more positive and effective learning experience.

Based on the outcomes of this research, several recommendations can be made for educators looking to enhance listening skills through the use of video materials:

- a. Utilize a variety of video genres that align with students' interests, such as funny videos, game streams, and educational content. This approach can cater to different learning preferences and maintain high engagement levels.

- b. Design pre-listening, while-listening, and post-listening activities to provide context, focus on comprehension, and encourage synthesis of

information. Activities like predictive questioning, guided worksheets, and creative projects can enhance the overall learning experience.

c. Integrate interactive elements such as real-time quizzes and collaborative digital tools to make listening exercises more dynamic and engaging. These tools can also provide immediate feedback, reinforcing learning points.

d. Encourage students to watch English-language videos outside the classroom as part of their homework. Providing a list of YouTube channels and videos that are both educational and entertaining can foster continuous learning and improvement.

e. Pay attention to common challenges such as vocabulary comprehension. Provide vocabulary support selectively to students with lower level of language command.

**Conclusions.** To sum up, the integration of YouTube vlogs into the teaching of listening skills presents a highly effective approach for engaging 5th-grade students and enhancing their comprehension abilities. The research demonstrated significant improvements in listening skills and student motivation, as well as revealed the learners' strong preference for video content over traditional audio exercises. By using the strategies provided, educators can harness the potential of multimedia resources to create a more engaging and effective learning environment, ultimately fostering better language acquisition and comprehension among their students.

## References

1. Рибалка, Н.В. (2021). Дидактика роботи з відеоматеріалами у процесі вивчення німецької мови. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 1 (21), 236–243.* <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-27>
2. Costigan, R.D., & Brink, K.E. (2020). Developing Listening and Oral Expression Skills: Pillars of Influential Oral Communication. *Journal of Management Education, 44(2), 129–164.* Available at: <https://doi.org/10.1177/1052562919890895>
3. Janfaza, A., Javidi Jelyani, S., & Soori, A. (2014). The Impacts of Captioned Movies on Listening Comprehension. *International Journal of Education and Literacy Studies, 2(2), 80–84.* <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.2n.2p.80>
4. Kam, E.F., Liu, Y.T., & Tseng, W.T. (2020). Effects of modality preference and working memory capacity on captioned videos in enhancing L2 listening outcomes. *ReCALL (Cambridge, England), 32(2), 213–230.* <https://doi.org/10.1017/S0958344020000014>
5. Movva, S., Alapati, P.R., Veliventi, P., & Maithreyi, G. (2022). The Effect of Pre, While, and Post Listening Activities on Developing EFL

Students' Listening Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1500–1507. <https://doi.org.10.17507/tpls.1208.05>

6. Nofrika, I. (2019). EFL Students' Voices: The Role of YouTube in Developing English Competences. *Journal of Foreign Language Teaching & Learning*, 4(1), 56–73. Available at: <https://doi.org.10.18196/ftl.4138>

7. Polat, M., & Erişti, B. (2022). The Effects of Authentic Video Materials on Foreign Language Listening Skill Development and Foreign Language Listening Anxiety at Different Levels of English Proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 135–154. <https://doi.org.10.33200/ijcer.567863>

8. Rahmatian, R., & Armium, N. (2011). The Effectiveness of Audio and Video Documents in Developing Listening Comprehension Skill in a Foreign Language. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 115–125. <https://doi.org.10.5539/ijel.v1n1p115>

9. Stone, G., Lightbody, M., & Whait, R. (2013). Developing Accounting Students' Listening Skills: Barriers, Opportunities and an Integrated Stakeholder Approach. *Accounting Education (London, England)*, 22(2), 168–192. <https://doi.org.10.1080/09639284.2013.766015>

**Murha V.M.**

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

## **HOW TO INCREASE BASIC SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION BY USING INTERACTIVE ACTIVITIES IN ONLINE CLASSES**

**Summary.** One of the challenges of distance education is motivating learners. The article investigates the efficacy of integrating interactive activities to enhance basic school student engagement and motivation in online lessons. The results of an intervention with 5th-grade students in Kharkiv, Ukraine, suggest that interactive activities positively impact student motivation.

**Key words:** basic school students, distance education, interactive activities, motivation.

**Анотація.** Одним із викликів дистанційного навчання є мотивація учнів. У статті досліджено ефективність інтеграції інтерактивних вправ для підвищення рівня активності й мотивації учнів основної школи під час он-лайн уроків. Результати експерименту, проведеного з учнями 5 класу у м. Харків (Україна), свідчать про те, що інтерактивні вправи позитивно впливають на мотивацію учнів.

**Ключові слова:** учні основної школи, дистанційне навчання, інтерактивні вправи, мотивація.

**Statement of the problem.** In education, fostering motivation among basic school students has become increasingly challenging, particularly in the context of online learning environments. Despite advancements in technology and the availability of interactive tools, maintaining students' engagement in the classroom remains a concern. The conventional methods of instruction often fail to engage learners, leading to their disinterest and diminished academic performance. As digital platforms become more widespread in education, it becomes necessary to explore innovative strategies that use interactive activities to enhance students' motivation and participation in online classes. This problem is not only important to solve for educators seeking to optimize learning outcomes but also significant in the broader context of educational psychology.

**Review of literature.** In recent years, there has been an increasing amount of literature on the topic of students' motivation in online classes. Such researchers as Hartnett, Gustiani, Knowles, Sexton, Dailey-Hebert, Ertan, Kocadere, Frick, and Kim worked on improving this facet of the education process.

Historically, online teaching faced criticism due to a lack of communication. Early online courses relied heavily on text-based content like discussion boards. Despite this, Hartnett argues that the growth of online learning indicates a shift towards more advanced communication tools, enhancing student engagement and satisfaction (Hartnett, George, & Dron, 2011).

Gustiani's (2020) findings reveal that in online classroom settings, students were primarily motivated intrinsically by their ambition to learn and enjoy new learning methods, while some students experienced a lack of motivation due to external issues such as poor internet connection affecting their ability to engage in online learning. The study concludes that motivation plays a crucial role in students' participation in online learning and recommends further research to explore motivation in different educational contexts.

Research conducted by Knowles (2007) showed that the majority of students were much more internally motivated than externally motivated. Learners had a positive shift in attitude towards online learning throughout the study, reporting more interaction with course material and instructors than expected. Students generally did not miss instructor interaction but missed interactions with other students. The study highlighted the need for strategies to increase student-to-student interaction and mitigate stress in online learning environments.

Sexton (2002) explores the concept of interactivity in distance learning environments, focusing on the value it adds to online teaching. The study defines interactivity as a reciprocal activity, emphasizing the



importance of human interaction with technology and with each other. To assess the effectiveness of interactivity in online courses, the study introduces the Value Added Profile developed by Beach & Sexton. This profile uses LETT Indices (Learner, Environment, Teacher, Technology) to evaluate the level of interactivity and engagement in distance learning settings. The study concludes that understanding and implementing interactivity among learners, teachers, and technology is essential for creating engaging and effective online learning environments. By focusing on student engagement, active learning, and seamless delivery systems, educators can overcome challenges in transitioning from face-to-face to online teaching (Sexton, 2002).

Dailey-Hebert (2018) recommends the integration of diverse communication channels and interactive tools to foster engagement, collaboration, and effective learning. By leveraging a mix of synchronous and asynchronous communication methods, educators can create a dynamic and interactive online learning environment.

Ertan and Kocadere argue that gamification can enhance motivation by supporting the feeling of relatedness, competence, and autonomy, which are the fundamentals of Self Determination Theory. Gamification elements such as badges, rewards, and point systems have been found to positively affect students' motivation. The use of competitive and collaborative elements together, immediate and automated feedback, and challenges suitable for students' skills are some practical suggestions offered in the study for enhancing motivation (Ertan & Kocadere 2022).

Kim and Frick (2011) emphasize the importance of relevance, technology competence, and motivation levels in driving learner engagement in online learning environments. The findings provide insights into designing effective online courses to enhance learner motivation and success. Instructional design principles for sustaining learner motivation include providing relevant content, multimedia presentations, real-world simulations, appropriate difficulty levels, hands-on activities, feedback, easy website navigation, and incorporating social interaction.

The studies mentioned above suggest that in online learning contexts, the majority of students are able to stay intrinsically motivated. Lack of motivation tends to come from external issues affecting learners' attendance and belief in their ability to learn, rather than an inherent part of switching to a distance format. Another concern is the lower rate of student interaction leading to decreasing motivation. Research shows that implementing interactive activities and gamification are effective methods for creating engaging online learning environments.

**Aim and objectives.** The research aims to outline the ways of using interactive activities to enhance motivation levels among basic school students. The objectives of the study are: 1) to identify the factors which

may affect learner motivation; 2) to suggest the ways of using online interactive activities to boost students' engagement; 3) to verify the effectiveness of the recommended techniques.

**Research methodology.** The participants of the research were the group of basic school learners of the 5th year of study, consisting of 11 children. The study took place during their online English classes at Lyceum №75 in Kharkiv, Ukraine, in autumn 2023. The participants were informed that they would be taking part in action research and were free to quit at any time. They were also made aware of the data collected during the research, and that their personal data would be deleted after the research finishes. Learner anonymity was ensured so that the learners could feel free to participate and give honest answers.

To provide evidence for this research, qualitative and quantitative data was collected via 2 observations (before and after the intervention) and a questionnaire. The experiences and findings of the researchers discussed in this paper served as a basis for designing tools and methods for this study.

Before the intervention, the class was observed for 4 lessons over the course of a week. The observation focused on the students' participation and engagement during the lessons.

The intervention was conducted in the form of a lesson with usage of interactive activities, after which the students were asked to fill out a questionnaire as part of their homework. The lesson focused on developing the skills of reading and writing: reading for the gist and writing an informal email to a friend. The interactive parts were a vocabulary exercise where students were asked to match the words with the translations (the activity was created on the platform Wordwall), and a worksheet where they sorted clichés used in an email according to the placement of those phrases in the text (the activity was created on the platform Liveworksheets). Once they were familiar with the structure of an email and had read an example, as homework they were asked to write their own emails talking about their families and describing family members using the clichés given in the previous task. This allowed for checking their understanding of vocabulary, grammar, sentence structure, and overall familiarity with the unit material.

The intervention lesson for this study was created considering that motivating lessons should: connect the lesson content to real-life situations or personal interests of the learners; offer constructive feedback to guide learners' progress and reinforce their efforts; be varied in terms of teaching methods, materials, and approaches to cater to different learner styles and preferences; promote intrinsic motivation, emphasizing the inherent value and enjoyment of learning, fostering a genuine desire to engage with the subject matter; provide opportunities for learners to reflect on their

learning experiences, identify areas for growth, and set future goals.

After the intervention lesson, the learners were given a questionnaire as an additional and optional task to their homework. The questionnaire was created to gather quantitative and qualitative data about the factors affecting learners' decision to actively participate in lessons. The questionnaire included 10 questions. From them to answer question 1, the Likert scale was used, the rest were multiple choice questions about the learners' experience during the lesson. They were asked to self-access their progress and share their opinions on the activities used. All answers were optional and anonymous. The questionnaire was aimed to check the following:

1. Learners' comprehension of unit vocabulary during the lesson.
2. Learners' comprehension of grammar structures.
3. The effect of interactive activities on retention of this knowledge.
4. Learner engagement.
5. Learner confidence in their knowledge.

The group of learners was also observed during 2 lessons after the intervention. The aim of the observation at this point was to check whether there were any changes in the learners' level of motivation.

### **Findings and discussion.**

The results of the pre-intervention observation showed that while some learners actively participated in the lesson, a majority would only answer when prompted by the teacher. Some students would not respond at all, even when asked directly. We can assume that inactivity during the lesson is caused by a lack of motivation, which in turn is linked to three main causes:

- **Low confidence** – learners are unsure in their knowledge and do not want to fail to answer in front of their peers and/or their teacher.
- **Disinterest in the lesson material** – learners do not see a reason to engage with a lesson that does not interest them.
- **No reason to be active** – learners believe that they can be present at the lesson without participating and still get acceptable marks.

All of these points can be addressed by the implementation of interactive activities, to varying degrees:

- **Low confidence** – interactive activities can be used as a means of practice throughout the unit, revision before tests, and self-assessment when given as homework, helping students see their progress and raise confidence.
- **Disinterest in the lesson material** – interactive activities, as a type of individual work, can be personalized for different groups of students, including but not limited to different language levels, learning styles, and pace of learning. This gives the teacher the ability to create lessons which address the learners' needs and boost engagement.

• **No reason to be active** – since the activities are graded automatically, participation can be objectively measured, which allows teachers to track progress and take appropriate measures.

The results of the post-intervention observation showed that the students who were initially active continued to participate, while the rest of the students required less prompting. However, the intervention made no observable difference for the already inactive students.

The results of the questionnaire are presented below.

*Question 1: How would you rate the lesson?* 45% (5 out of 11) participants rated the lesson 5 out of 5, 45% (5 out of 11) rated the lesson 4 out of 5 and 10% (1 out of 11) rated the lesson 3 out of 5 (see Figure 1). Learners did not give ratings below a 3.

*Question 2: Did you like our lesson and games?* 72% (8 out of 11) of the learners answered 'yes', 18% (2 out of 11) chose 'maybe', and 10% (1 out of 11) selected the option 'difficult to answer'.

Thus, the answers to Questions 1 and 2 indicated that the respondents had a mostly positive opinion about the lesson and the activities used.

*Question 3: Can you name all the family members after playing Wordwall?* 64% (7 out of 11) of the learners answered 'yes', 18% (2 out of 11) opted for 'maybe', and 18% (2 out of 11) selected 'difficult to answer'. Therefore, a majority of the learners were confident in their knowledge of the material.

*Question 4: Is it easier to remember the words after playing the game?* 45% (5 out of 11) learners answered 'yes', 45% (5 out of 11) 'maybe' and 10% (1 out of 11) 'difficult to answer'. Almost half of the learners found it easier.

*Question 5: Can you make some sentences after these exercises?* 54% (6 out of 11) of the participants answered 'yes', 18% (2 out of 11) 'maybe', 10% (1 out of 11) 'no', and 18% (2 out of 11) 'difficult to answer'. More than 50% of the learners were confident in their abilities to put together their own sentences.

*Question 6: Can you describe your classmate's appearance after playing in class?* 27% (3 out of 11) answered 'yes', 10% (1 out of 11) chose 'maybe', 18% (2 out of 11) selected 'no', and 45% (5 out of 11) opted for 'difficult to answer'. This suggests that more communicative activities should be used at the lesson to develop students' speaking skills.

*Question 7: Is Liveworksheets more interesting to you than a regular textbook?* 72% (8 out of 11) of the participants answered 'yes', 18% (2 out of 11) chose the option 'maybe', and 10% (1 out of 11) selected the variant 'difficult to answer'. The vast majority of the students found the interactive format more engaging.

*Question 8: Is it easier to describe what someone looks like after completing this unit?* 80% (9 out of 11) of the learners answered 'yes', 10%

(1 out of 11) chose 'maybe', and 10% (1 out of 11) opted for 'difficult to answer'. The majority of the students found it easier.

*Question 9: Do you want to play Wordwall in the next unit?* 90% (10 out of 11) answered 'yes', and 10% (1 out of 11) selected 'no'. The overwhelming majority of the students expressed interest in more interactive activities.

*Question 10: Do you want to come to the next lesson?* 80% (9 out of 11) of the respondents answered 'yes', 10% (1 out of 11) stated 'maybe', and 10% (1 out of 11) chose the variant 'difficult to answer'. Most of the students expressed a desire to continue.

The findings obtained through the observations and the questionnaire suggest that interactive activities help to improve overall motivation in the class, which leads to higher participation and therefore better retention of the material.

**Conclusions.** The aim of the research was to investigate the impact of interactive activities on students' motivation in online learning environments. The intervention lesson included activities like answering introductory questions, vocabulary drill, reading an example email, and completing exercises on the Wordwall and Liveworksheets platforms. The findings indicate that interactive activities enhance motivation leading to increased participation and improved retention of material. Further steps in dealing with the issue of learner motivation may involve exploring the criteria of selecting interactive activities while teaching English to basic school students.

## References

1. Dailey-Hebert, A. (2018). Maximizing interactivity in online learning: Moving beyond discussion boards. *Journal of Educators Online*, 15(3), 1–26.
2. Ertan, K., & Kocadere, S.A. (2022). Gamification design to increase motivation in online learning environments: A systematic review. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 151–159.
3. Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during COVID-19 pandemic era: A case study. *Holistics Journal*, 12(2), 23–40.
4. Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *Research Articles*, 12(6), 20–38.
5. Kim, K.-J., & Frick, T.W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *J. Educational Computing Research*, 44(1), 1–23.
6. Knowles, E. (2007). An investigation of students' attitude and motivation toward online learning. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2(3), 70–80.

7. Sexton, C.M. (2002). Interactivity in a distance learning environment What is it? How do we know we have it? What's the Value Added? *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 21–23.

**Svitlychna A.V.**

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

## **NORMALIZING BASIC SCHOOL STUDENTS' SELF-ESTEEM WHILE TEACHING ENGLISH**

**Summary.** The study addresses the issue of basic school students' self-esteem, emphasizing its significant impact on academic performance, social interactions, and overall well-being. It aims to develop and assess techniques to normalize students' self-esteem in teaching English as a foreign language. Pre- and post-experimental questionnaires reveal significant improvements in students' self-perceived abilities, confidence levels, problem-solving skills, and receptiveness to constructive criticism. The findings underscore the importance of targeted interventions in fostering positive self-esteem for improving academic performance.

**Key words:** academic performance, basic school students, self-esteem, teaching English as a foreign language.

**Анотація.** У дослідженні розглядається питання самооцінки учнів основної школи. Наголошується на її значному впливі на успішність, соціальну взаємодію та загальне самопочуття учнів. Метою розвідки є укладання й перевірка ефективності стратегій нормалізації самооцінки учнів під час навчання англійської мови як іноземної. Результати опитування до та після експерименту виявили значні покращення в оцінці учасниками своїх здібностей, рівня впевненості, навичок розв'язання проблем та у ставленні до конструктивної критики. Результати дослідження підкреслюють важливість цілеспрямованого розвитку позитивної самооцінки для покращення академічної успішності учнів.

**Ключові слова:** академічна успішність, учні основної школи, самооцінка, навчання англійської мови як іноземної.

**Statement of the problem.** The normalization of basic school students' self-esteem while teaching them English is a key aspect of fostering holistic development in educational settings. Among the different challenges faced by educators, addressing students' self-esteem emerges as a classic problem in pedagogy and psychology alike. A primary concern of this issue is the significant impact it can have on students' academic

performance, social interactions, and overall well-being.

**Review of literature.** In recent years, there have been an increasing number of studies dedicated to students' self-esteem in EFL learning. Rubio (2014) explores the correlation between self-esteem and anxiety. The scholar observed that self-esteem and anxiety share a close and reciprocal relationship. Consequently, individuals with higher levels of healthy self-esteem tend to experience lower levels of language anxiety. According to Pramita (2012), it is widely recognized that self-esteem significantly benefits language learning. Self-esteem is a crucial aspect of human psychology, requiring individuals to maintain a healthy balance. When self-esteem declines, it disrupts psychological equilibrium, leading to feelings of insecurity, fear, and social withdrawal (Abdumalikova, 2020). This deterioration in self-esteem adversely affects learners' performance in language acquisition, particularly when tackling the challenges of learning a foreign language, which is inherently difficult for most learners (Haddad & Noori, 2018). Foreign language learners with low self-esteem often avoid taking risks in practicing the language owing to the fear of making mistakes and feeling unsafe. This avoidance is particularly evident in the acquisition of productive language skills like speaking and writing, as opposed to receptive skills such as reading and listening (Kazumata, 2007). In contrast, students with a high level of self-esteem are more willing to speak up in the discussion (Baumester et al. 2003). They also have more courage to state the arguments. Such students are more active, confident, and motivated in the learning process.

As noted by Caisido (2020), self-esteem revolves around individuals' self-concept and self-evaluation, where self-concept refers to one's mental image and self-evaluation involves the assessment process inherent to self-esteem itself. Given its pivotal role in language acquisition, educators must prioritize the maintenance and enhancement of students' self-esteem within language classrooms.

Together, these studies outline a critical role of self-esteem in EFL learning, emphasizing its influence on learners' attitudes, behaviors, and academic performance. Despite the acknowledged importance of self-esteem and anxiety, there appears to be a gap between the recognition of these factors and the actual implementation of teaching strategies and activities in the foreign language classroom.

**Aim and objectives.** This study aims to develop techniques that may normalize basic school students' self-esteem while teaching English. The objectives of the study are as follows:

- 1) to define the current level of students' self-esteem;
- 2) to explore the impact of self-esteem on students' academic performance;

3) to outline the techniques which may have a positive impact on students' self-esteem and to verify their effectiveness.

**Research methodology.** To achieve the objectives of the research, it was necessary to conduct an intervention. The intervention was held online in school № 99 in Kharkiv, Ukraine, in autumn, 2023. It lasted 4 weeks. The intervention involved 10 students in Grade 9. The level of English proficiency of the students was Pre-intermediate (A2+).

Before the start of the research, the students were notified about the upcoming tasks and guaranteed confidentiality and anonymity throughout the research process. It was done to make sure that students would provide honest answers without being anxious.

The observation of students' performance and behavior allowed us to make a conclusion that the student participation was low, with only a minority engaging actively. Typically, those confident in English were more inclined to participate, while others, lacking proficiency, remained silent and hesitant even when prompted to speak. Despite some attempts made by the teacher to engage learners' participation through grading, there was no observable improvement. Consequently, the next phase of the investigation focused on identifying alternative methods to address this issue.

An anonymous pre-experimental questionnaire to gauge students' initial levels of self-esteem was initiated. The questionnaire consisted of 7 multiple-choice questions, which were designed to understand students' general self-esteem and confidence levels in the class, and its possible connections with their academic performance and willingness to participate in the class. This questionnaire aimed to assess various aspects related to students' learning experiences and attitudes. Specifically, it aimed to gauge their self-assessment of academic abilities and confidence levels, their attitude towards mistakes and problem-solving abilities, the presence of clear goals in their learning, their receptiveness to constructive criticism, and their emotional response to poor grades. The results of the questionnaire are presented in Table 1.



Table 1

**Results of Pre- and Post- Experimental Questionnaires**

Questions	Answers	Results	
		Pre-exp.	Post-exp.
1. How would you rate your learning abilities (1 – very low, 10 – very high)?	1-3	0%	0%
	4-6	30%	10%
	7-9	60%	50%
	10	10%	40%
2. How would you rate your level of confidence at the lessons of English (1 – very low, 10 – very high)?	1-3	30%	10%
	4-6	10%	20%
	7-9	60%	20%
	10	0%	50%
3. How do you perceive mistakes in learning English?	I see mistakes as opportunities for growth.	60%	60%
	I feel disappointed and lose confidence.	30%	20%
	Other (specify)	10% (“I don’t care”)	10% (“OK”); 10% (“Get upset but go on learning ”)
4. How would you rate your problem-solving abilities in learning English?	Very strong	10%	50%
	Satisfactory	60%	40%
	Weak	30%	10%
5. Do you have a goal in your studies?	Yes, I have clear goals.	50%	60%
	No, I don't have any goals.	30%	10%
	I don't have clear goals now, but I want to work on it.	20%	30%
6. Do you accept constructive criticism from teachers or classmates?	It depends on the situation.	70%	50%
	It is rather hard for me to accept criticism.	20%	0%
	I accept constructive criticism adequately.	10%	50%
	Other (specify)	0%	0%
7. Do you get upset because of bad grades?	Yes, always	30%	0%
	Sometimes	50%	40%
	No, never	20%	60%

As it can be seen from Table 1, at the beginning of the experiment, the majority of the students (60%) rated their learning abilities as 7-9 out of 10. 30% of the participants regarded their level to be even lower (4-6 out of 10). 60% of the learners stated that their level of confidence was 7-9. The rest considered that they felt even less confident. 30% of the students felt disappointed when they made mistakes. However, 60% considered mistakes as an opportunity to develop. 60% of the respondents rated their level of problem-solving abilities as satisfactory, and 30% as weak. Half of all the respondents noted that they had no goals in learning English. 20% mentioned that it was difficult for them to accept criticism, although 70% stated that it depended on the situation. 30% of the participants admitted that they always got upset when they were given low grades. 50% of the learners sometimes felt like that.

After the data was analyzed, a series of lessons was conducted, aiming to normalize students' self-esteem. To achieve this, all the lessons were planned according to the curriculum and learners' needs. Based on the findings derived from the initial questionnaire, the following strategies were put into practice:

1. **Positive Reinforcement.** Students were praised for their efforts. Their contributions were recognized.

2. **Constructive Feedback.** Students were provided with ongoing feedback with the focus on their strengths and possible areas for improvement.

3. **Individualized Instruction.** The instruction was tailored to meet each student's learning needs. The learners received guidance and support throughout the intervention.

4. **Realistic Goals.** Students were assisted in setting feasible goals which motivated them to learn English and helped them to see progress.

5. **Safe Learning Environment.** A supportive and inclusive classroom environment was established where students felt accepted and respected.

6. **Encouraging Self-expression.** The students were given opportunities for expressing themselves creatively in English which fostered a sense of autonomy and ownership over their language-learning journey.

After the intervention, the learners were asked to take the same questionnaire one more time to see if there was any improvement. The results of the post-experimental questionnaire are presented in Table 1.

As it can be seen from Table 1, students' self-esteem became more adequate. 90% of the participants rated their learning abilities as 7-10. 50% of the students stated they felt very confident at the lessons of English, and the same number considered their level of problem-solving abilities as high. 90% of the respondents noted that they either had goals or wanted to set

ones. Half of the students admitted that they accepted criticism adequately, and 60% mentioned that they did not feel upset because of low grades any more.

**Findings and discussion.** The intervention implemented in the study yielded significant improvements in various aspects of students' self-esteem and academic performance:

1. **Self-perceived abilities and confidence.** The intervention led to an overall improvement in students' self-perceived abilities and confidence in learning English. This shift suggests that strategies such as positive reinforcement and individualized instruction positively impacted students' self-esteem, leading to increased confidence levels.

2. **Attitude towards mistakes.** The intervention resulted in a shift in students' attitudes towards mistakes, with a higher percentage viewing them as opportunities for growth. This indicates that the strategies which were used helped cultivate a growth mindset among students, encouraging them to embrace challenges and learn from their errors.

3. **Problem-solving abilities and goal setting.** There was an increase in the percentage of students who rated their problem-solving abilities as very strong and who reported having clear goals or wanting to set ones. This suggests that the intervention facilitated the development of critical thinking skills and goal-setting behaviors among students.

4. **Receptiveness to constructive criticism.** There was a significant change in students' receptiveness to constructive criticism which also had a positive impact on establishing an adequate self-esteem.

5. **Emotional response to poor grades.** The intervention led to a decrease in the percentage of students feeling disappointed with poor grades, with a higher proportion stating they never felt disappointed. This indicates that the intervention helped students develop resilience and a healthier perspective toward academic setbacks, contributing to their overall well-being and academic success.

**Conclusions.** The findings of this study underscore the critical role of self-esteem in shaping students' academic experiences and overall well-being. Before the intervention, students exhibited diverse levels of self-esteem, which influenced their classroom participation, learning attitudes, and emotional responses to challenges. However, the implementation of targeted interventions led to significant improvements across various dimensions of students' self-esteem. Overall, the findings of this research offer valuable insights into the relationship between students' self-esteem, academic performance, and the effectiveness of various interventions in normalizing self-esteem levels. They provide evidence to support the role of constructive feedback, praise, and other techniques in fostering positive self-esteem and improving language achievements among students.

Further research may lie in exploring the correlation between

students' self-esteem and various grouping strategies used while teaching English.

### References

1. Abdumalikova, F. (2020). Role of Self-Esteem in Second Language Oral and Written Performance. *International Journal of Innovation in Engineering Research and Technology [IJIERT]*, 7(12), 29–32.
2. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.
3. Caisido, D. A. D. G.-. (2020). Self Esteem and Language Learning: Empirical Evidence from the Past Two Decades. *Journal of Teaching and Learning English in Multicultural Context (TLEMC)*, 04 (2). Available at: <https://jurnal.unsil.ac.id/index.php/tlemc/article/view/1766/1475>
4. Haddad Narafshan, M., & Noori, S. (2018). Enhancing Self-Esteem in Classroom Language Learning: The Potential of Implementing a Strength-Based Positive Psychology Intervention at Higher Education. *International Journal of Language Teaching and Education*, 2(3), 334–345.
5. Kazumata, K. (2007). *Roles of Self-esteem In Second Language Oral Production Performance*. TUJP. Available at: <https://www.tuj.ac.jp/grad-ed/publications/studies/vol-27/kazumata>
6. Pramita, G. A. (2012). *The contribution of self-esteem and language learning strategies to the students' English proficiency for second-year students of SMA Negeri 7 Denpasar*. *Media Neliti*. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-CONTRIBUTION-OF-SELF-ESTEEM-AND-LANGUAGE-TO-THE-Pramita/1142f278b33abfc02b92121f2da9d4c2c7ef0416>
7. Rubio, F. (2014). Self-Esteem and Self-Concept in Foreign Language Learning. In S. Mercer & M. Williams (Ed.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 41-58). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. Available at: <https://doi.org/10.21832/9781783091362-005>

**Shevchenko M.I.**

*H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University*

## **AUTHENTIC MATERIALS INTEGRATION IN TEACHING READING TO BASIC SCHOOL STUDENTS**

**Summary.** The article deals with the issue of utilizing authentic texts in the context of teaching reading in basic school. The author explores students' attitudes towards reading and authentic materials, suggests practical strategies for authentic materials use, and proves their effectiveness. The findings indicate that integrating authentic materials not only improves reading abilities in English as a foreign language, but also cultivates a positive attitude towards reading and language learning, promoting vocabulary acquisition, engagement, presentation skills, and a habit of reading.

**Key words:** authentic materials, basic school, English as a foreign language, teaching reading.

**Анотація.** У статті розглядається питання використання автентичних текстів у контексті навчання читання в основній школі. Автор досліджує ставлення учнів до читання та автентичних матеріалів, пропонує практичні стратегії використання автентичних матеріалів і доводить їх ефективність. Отримані дані свідчать про те, що інтеграція автентичних матеріалів не тільки покращує навички читання в англійській мові як іноземній, але й розвиває позитивне ставлення до читання та вивчення мови, сприяє засвоєнню словникового запасу, активності учнів, розвитку вмінь презентації й формуванню звички читати.

**Ключові слова:** автентичні матеріали, основна школа, англійська мова як іноземна, навчання читання.

**Statement of the problem.** The use of authentic materials in language teaching has gained significant attention in recent years, particularly in the context of teaching reading to basic school students. Authentic materials refer to texts and materials that were not specifically created for language teaching purposes but are used as they naturally occur in real-life contexts. Integrating authentic materials into reading lessons for basic school learners can be a valuable strategy to enhance their reading skills and engage them in meaningful language learning experiences. The topicality of the research is determined by the increasing need for effective language teaching methods, particularly in basic schools where students are developing foundational reading skills.

**Review of literature.** A large body of literature has explored various aspects of using authentic materials, highlighting its potential benefits for students' language development and reading comprehension skills. Researchers have emphasized the importance of selecting materials that are age-appropriate and correspond to students' interests and background knowledge.

Over the past decade, most studies in integrating authentic materials while teaching reading to basic school students have emphasized the importance of digital resources. With the increasing availability of technology, educators are exploring ways to incorporate digital texts and multimedia materials into their teaching practices. According to Mandarsari (2023), online technologies have the power to make authentic materials instantly accessible to learners in the language and culture classroom. However, the researcher highlights the fact that in order to make the teaching and learning process more successful, teachers need to take into consideration the level of ability that each of their learners possesses.

Kaltseis (2021) states that, traditionally, it has been argued that authentic materials are more interesting, stimulating and entertaining than artificial materials produced for language learners. Some researchers also agree on the difficulty of authentic materials, thereby challenging their effectiveness in the classroom (Widdowson, 1990; Guariento & Morley, 2001). On the other hand, Guariento & Morley (2001) mention that introducing new knowledge and new changes that occur in the uses of English language through authentic materials can motivate students to learn the language in the classroom as they realize that it can be used in real life.

Mishan (2017) discusses the significance of authenticity and cultural content in the EFL classroom, emphasizing the role of authentic materials in exposing students to real-world language use. The researcher suggests that integrating authentic materials can help students develop cultural awareness and communicative competence, which are essential for effective language learning. What is more, based on the research conducted, Al-Shammari (2021) states that authentic materials motivate the class more than the artificial materials do.

Overall, the literature suggests that while integrating authentic materials in teaching reading to basic school students can be beneficial, it requires careful selection, adaptation, and scaffolding to ensure that students can understand and engage with the materials effectively.

The **aim** of the study is to define the ways of integrating authentic materials in reading instruction for basic school students. The **objectives** of the research are: 1) to explore the attitudes of students to reading and authentic texts; 2) to suggest practical strategies of using authentic

materials while teaching reading to basic school students; 3) to check the effectiveness of these strategies.

**Research methodology.** To achieve the objectives of the research, it was necessary to conduct an experiment. The experiment was carried out from September to November, 2023, during online English lessons at Kharkiv school № 75, Ukraine. The participants were 20 students from the 8<sup>th</sup> grade.

First and foremost, informed consent was obtained from all participants before the study began. They were informed about the purpose of the study, the procedures involved, and their rights. The participants were also assured of their anonymity and confidentiality, and they were informed that they could withdraw from the study at any time without any consequences. Additionally, measures were taken to ensure that the study did not cause any physical, psychological, or emotional harm to the participants. The content and activities were age-appropriate and designed to be engaging and educational without causing distress.

The data for this study was collected using questionnaires. The pre-study questionnaire was conducted to explore the background knowledge and attitudes of the participants towards reading and authentic materials. A post-study questionnaire was also used to gather feedback and reflections after the intervention. Students completed the questionnaires outside class time using Google Forms. This method allowed for easy distribution and collection of the questionnaires, as well as providing a familiar and user-friendly format for the students. Overall, conducting the research online allowed for flexibility and accessibility, while still ensuring that the data collected was reliable and valid.

The results of the pre-experimental questionnaire are presented in Table 1.

Table 1

### Results of Pre-Experimental Questionnaire

Questions	Responses	Results
1. How often do you read?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• every day</li> <li>• several times a week</li> <li>• once a week</li> <li>• rarely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5%</li> <li>• 15%</li> <li>• 50%</li> <li>• 30%</li> </ul>
2. Do you prefer reading books, magazines, or online articles?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• books</li> <li>• magazines</li> <li>• online articles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20%</li> <li>• 20%</li> <li>• 60%</li> </ul>

6. What types of books do you enjoy reading the most? (Select all that apply)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adventure</li> <li>• fantasy</li> <li>• mystery</li> <li>• science fiction</li> <li>• non-fiction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 40%</li> <li>• 30%</li> <li>• 20%</li> <li>• 10%</li> <li>• 15%</li> </ul>
7. How confident do you feel when reading English texts?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• very confident</li> <li>• confident</li> <li>• somewhat confident</li> <li>• not confident</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5%</li> <li>• 5%</li> <li>• 40%</li> <li>• 50%</li> </ul>
8. What challenges do you face when reading English texts? (Select all that apply)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• understanding new words</li> <li>• understanding complex sentences</li> <li>• maintaining focus</li> <li>• understanding cultural references</li> <li>• other</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50%</li> <li>• 30%</li> <li>• 25%</li> <li>• 15%</li> <li>• 10%</li> </ul>

These results provide insights into the reading habits, preferences, confidence levels, and challenges faced by the students. Half of the participants stated that they read once a week. 30% stated that they read even more frequently, whereas a significant number of learners read rarely. The majority of the students (60%) prefer reading online articles compared to books (20%) and magazines (20%). This preference for online articles could be attributed to several factors, such as ease of access, variety of topics, and convenience of reading on digital devices. 40% enjoy reading adventure books the most. This is followed by a preference for fantasy books (30%), mystery (20%), and non-fiction (15%). Science fiction books are the least preferred, with only 10% of the participants indicating a preference for this genre. These results suggest that there is a diverse range of reading interests among the participants, with adventure and fantasy being the most popular genres.

The results also indicate that half of the participants do not feel confident when reading English texts. Another 40% feel somewhat confident, while only 10% feel either confident or very confident. These results suggest that there is a significant level of insecurity among the participants when it comes to reading English texts, highlighting a potential area for improvement in English language education.

The findings also show that the most common challenge faced by participants when reading English texts is understanding new words, with 50% of students selecting this option. Understanding complex sentences is the next most common challenge, indicated by 30% of participants.



Maintaining focus is a challenge for 25% of students, while understanding cultural references is mentioned by 15%. These results suggest that vocabulary acquisition and sentence structure comprehension are key areas for improvement in dealing with authentic English texts.

As we can see from the results of the pre-experimental questionnaire, the students were not accustomed to working with authentic materials in their English classes. Therefore, a decision was made to make reading students' hobby. Every week, every student had to choose authentic English text they liked (a book chapter, an interview, a blog-post, a video-game description etc), read it, work with new words and prepare a short presentation (orally) about what he/she had read, what words/expressions were new and share the experience of it at the end of the week.

The method of integrating authentic materials by having students choose their own English texts and preparing a short speaking presentation about them offers several advantages. Firstly, it allows students to select material that interests them, making the reading experience more engaging and enjoyable. This choice also promotes autonomy and responsibility for their learning, as they are actively involved in the selection process. Moreover, by working with new words and expressions from the chosen text, students can expand their vocabulary in a meaningful context. The oral presentation component helps develop their speaking skills and confidence in using English. Additionally, sharing their reading experiences with peers can create a sense of community and foster a positive learning environment. In terms of engagement, this approach is likely to be highly effective. Students are more likely to be motivated when they have a say in what they are reading and can see the relevance of the material to their own interests. Overall, this method provides a student-centered approach to integrating authentic materials, offering a range of benefits such as increased engagement, vocabulary development, and speaking practice.

A post-experimental questionnaire was conducted to gather feedback from the learners. The results of this questionnaire are presented in Table 2.

Table 2

**Results of Post-Experimental Questionnaire**

Questions	Responses and results				
	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1. I enjoyed reading authentic materials.	25%	15%	10%	25%	25%
2. Using authentic materials made reading more interesting.	10%	15%	25%	20%	30%
3. Authentic materials helped me understand the text better.	5%	20%	30%	25%	20%
4. Using authentic materials improved my vocabulary.	15%	15%	20%	30%	20%
5. Now I feel more motivated to read authentic materials.	10%	20%	25%	30%	15%

As we can see from Table 2, 50% of students either agreed or strongly agreed that they enjoyed using authentic materials, while only 40% disagreed or strongly disagreed. This suggests that the majority of students found the materials enjoyable. In terms of interest, 50% of students agreed or strongly agreed that using authentic materials made reading more interesting, compared to 25% who disagreed or strongly disagreed. This indicates that the majority of students found the materials engaging and stimulating. When it comes to understanding the text, 45% of students agreed or strongly agreed that authentic materials helped them understand the text better, while 25% disagreed or strongly disagreed. This suggests that a significant number of students felt that the materials improved their comprehension. As for the vocabulary improvement, 50% of students agreed or strongly agreed that using authentic materials improved their vocabulary, while 30% disagreed or strongly disagreed. This indicates that half of the students perceived an improvement in their vocabulary skills. Regarding motivation, 45% of students agreed or strongly agreed that they felt more motivated to read when using authentic materials, while 35% disagreed or strongly disagreed. This suggests that the materials had a positive impact on many students' motivation to engage in reading activities. Overall, the results of the post-study questionnaire

indicate that the students generally had a positive experience with using authentic materials.

**Discussion.** The introduction of engaging and relevant materials, coupled with a positive learning environment, played a crucial role in transforming students' attitudes towards reading. The intervention has several positive outcomes:

1. Improved vocabulary. Students showed enhanced vocabulary acquisition. Working with authentic texts exposed them to a wider range of words and expressions in context, aiding their understanding and usage.

2. Increased engagement. The use of real-life, interesting texts such as those the students chose to work with captured their interest. This resulted in higher levels of engagement and motivation to read.

3. Enhanced presentation practice. The requirement for students to prepare a short presentation about their chosen text provided valuable speaking practice. This not only improved their oral communication skills but also encouraged them to organize their thoughts coherently.

4. Cultivating a reading habit. The weekly task of choosing and reading authentic texts helped cultivate a habit of reading among students. Regular exposure to English texts outside the classroom setting is likely to contribute to improved reading proficiency over time.

5. Encouraging responsibility in learning. By selecting their own materials and preparing presentations, students took on greater responsibility for their learning. This approach fostered a sense of accountability and encouraged them to actively participate in their education. They were also empowered to take ownership of their learning, leading to increased engagement and motivation.

**Conclusions.** To sum up, the findings demonstrate that integrating authentic materials is an effective approach to teaching reading to basic school students. It not only improves their reading abilities but also fosters a positive attitude towards reading and language learning. As students work with topics they are interested in, they become more willing to learn new words and concepts. The interactive nature of the activities, such as preparing presentations, also encourages active participation. As the learners become more comfortable working with authentic texts, their confidence in reading English grows, paving the way for a more positive and effective learning experience. Further research may lie in exploring the ways of using authentic materials while teaching English to primary school students.

## References

1. Al-Shammari, A.H. (2021). Authentic materials in classroom: A case study on students of faculty of social sciences – Kuwait University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1243–1257.
2. Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *Elt Journal*. 55 (4), 347–353.
3. Kaltseis, M. (2021). Is Authentic Equal to Motivating? Authenticity and Motivation in Second Language Education. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*. 1 (1), 16–29.
4. Mandarsari, P. (2023). Online Authentic Materials in Teaching English for EFL Students. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 65-78.
5. Mishan, F. (2017). ‘Authenticity 2.0’: Reconceptualising ‘Authenticity’ in the Digital Era. In A. Maley & B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in materials development for language learning*. Cambridge Scholars Publishing.
6. Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

**Морозова М.О.**

*Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка*

### **ДО ПРОБЛЕМИ СТРАТЕГІЙ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЛОКАЛІЗАЦІЇ КОМЕРЦІЙНИХ ВЕБ-САЙТІВ**

**Анотація.** Стаття розглядає особливості перекладу комерційних веб-сайтів, зокрема, необхідність використання локалізації для адаптації контенту до цільової аудиторії. В статті аналізуються різні стратегії перекладу та трансформації, необхідні для ефективної локалізації, на прикладі відомих брендів. Дослідження підкреслює важливість врахування культурних аспектів та потреб користувачів для успішного просування на міжнародному ринку.

**Ключові слова:** локалізація веб-сайтів, стратегії перекладу, комерційні тексти, трансформації

**Summary.** The article explores the specifics of translating commercial websites, particularly the need for localization to adapt content to the target audience. It analyzes various translation strategies,

transformations, and tools required for effective localization, using examples from well-known brands. The research emphasizes the importance of considering cultural aspects and user needs for successful promotion in the international market.

**Keywords:** website localization, translation strategies, commercial texts, transformations

**Постановка проблеми.** З розвитком онлайн-торгівлі та глобалізацією ринків, компанії все частіше стикаються з необхідністю адаптації своїх веб-сайтів до різних культур та мов. Простий переклад контенту часто не достатній, оскільки він не враховує специфіку цільової аудиторії, культурні особливості та потреби користувачів. Це ставить питання про ефективні стратегії перекладу та локалізації комерційних веб-сайтів, що забезпечать успішне просування продукції на міжнародному ринку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У дослідженні ми спираємось на роботи вчених, які зосереджуються на проблемах перекладу та локалізації, зокрема адаптації комерційних веб-сайтів до різних культурних контекстів. Серед них варто виділити таких дослідників, як М. Брандес, яка підкреслює важливість розуміння не лише мови, але й способу подачі інформації у тексті, а також необхідність врахування цільової аудиторії та мети перекладу. Крістіане Норд, яка наголошує на пріоритеті прагматики тексту в процесі перекладу та необхідності врахування комунікативної ситуації та мовних норм.

Також в дослідженні враховано праці науковців, що розглядають специфіку перекладу веб-сайтів та програмних інтерфейсів, зокрема, використання CAT-tools та особливості роботи з HTML-структурою.

**Мета статті:** дослідження особливостей перекладу комерційних веб-сайтів та аналіз ефективних стратегій локалізації, що дозволяють адаптувати контент до потреб різних культурних груп.

**Виклад основного матеріалу.** Успішний переклад починається з вибору правильної стратегії. Загальноприйнятим у теорії перекладу є розуміння стратегій перекладу як «свідомо обраного перекладачем алгоритму дій при перекладі» (Калянова, 2021 с. 27).

Кожна дія перекладача, як і процес перекладу в цілому, складається з трьох послідовних етапів:

1. Орієнтування та планування: на цьому етапі перекладач аналізує текст оригіналу, визначає його особливості та мету перекладу, обирає відповідну стратегію та планує подальші дії.

2. Реалізація: перекладач втілює обрану стратегію, застосовуючи конкретні методи та прийоми перекладу.

3. Зіставлення та оцінка: перекладач порівнює отриманий результат з початковою метою, оцінює якість перекладу та вносить необхідні корективи.

Переклад здійснюється на двох рівнях стратегій: загальному (макро) та детальному (мікро). Макростратегії формують підхід до перекладу всього тексту, а мікростратегії відповідають за вибір оптимальних слів та граматичних конструкцій у кожному реченні.

Найпростіша схема реалізації стратегії включає розуміння вихідного повідомлення та використання необхідних перекладацьких трансформацій для його переформулювання засобами мови перекладу. У свою чергу, розгорнутіша модель перекладу містить: 1) підготовчий етап (доперекладацький аналіз); 2) вираження змісту тексту оригіналу засобами мови перекладу, або варіативний пошук засобів перекладу, спрямований на відтворення інваріанта змісту в перекладі; 3) аналіз результатів перекладу (післяперекладацький аналіз) (Калянова, 2021, с. 28).

М. Брандес стверджує, що якісний переклад вимагає від перекладача глибокого розуміння не тільки мови, але й способу подачі інформації у тексті. Перекладач має сприймати мову як систему, а не набір окремих слів. Наприклад, при перекладі рекламного тексту, перекладач стає маркетологом, прагнучи створити текст, що ефективно впливає на споживача. Він використовує емоційну лексику та стилістичні прийоми, щоб підкреслити переваги продукту. На противагу цьому, переклад наукової статті вимагає точності та адекватності передачі інформації, зберігаючи об'єктивність та термінологічну відповідність оригіналу.

На думку Крістіане Норд, «перекладацька стратегія стосується різноманітних аспектів продукування тексту, а саме прагматичні умови, комунікативна ситуація та мовні норми. При цьому важливим є те, що переклад починається з прагматики тексту, а вже в останню чергу перекладач звертає увагу на синтаксис, граматику та лексичні особливості» (Забіяка, 2018, с. 54).

Сучасне перекладознавство враховує дві стратегії: передачу змісту і збереження стилістичних нюансів. Вибір стратегії залежить від типу тексту, мети перекладу та одиниці перекладу. Семантичний переклад використовується для точного відтворення наукових або культурно значущих текстів. Комунікативно-прагматичний переклад застосовується для широкої аудиторії, а функціональний – для реферативного перекладу наукових статей та інформаційних матеріалів.

Слід зазначити, що розвиток онлайн-торгівлі спонукає компанії локалізувати свої веб-сайти, адаптуючи їх до мови та культури міжнародної аудиторії для залучення клієнтів з різних країн.

Локалізація сайту – адаптація контенту до соціокультурних особливостей аудиторії. Це не лише переклад тексту, а й урахування метричних систем, форматів дат та часу, звертань до користувачів,

релігійних особливостей та інших культурних аспектів. Основна мета – зрозумілість та релевантність для аудиторії. Першочергово локалізація сайту включає переклад інтерфейсу за допомогою професійних CAT-tools, таких як Trados TagEditor та Catscradle, що забезпечують ефективність та узгодженість перекладу. Ці інструменти також забезпечують безпечну роботу з HTML-структурою, уникаючи випадкового видалення тегів. Додаткові функції, такі як глосарії та пам'ять перекладів, покращують якість і швидкість роботи. Програми, такі як Alchemy Catalyst, SDL Passolo, Multilizer, Visual Localize, RS-WinTrans та STAR Transit, спеціально розроблені для перекладу інтерфейсів програм, зберігають візуальні елементи. Однак, важливо зауважити, що технології не можуть повністю замінити людський фактор, тому фонові знання та культурна компетенція перекладача є невід'ємними для якісної локалізації сайту.

Локалізація сайту має містити у собі:

- Переклад сторінок сайту й адаптацію інформації з урахуванням специфіки ринку й національного менталітету;
- Переклад програмних модулів сайту;
- Адаптацію графічного інтерфейсу й коду сайту – меню, кнопок, елементів коду, призначених для пошукових машин;
- Оптимізацію сайту під національні пошукові системи;
- Збірку, тестування й налагодження локалізованого сайту;
- Реєстрацію в іноземних пошукових системах і довідниках (Чубань, 2012, с. 181).

Інтернет-магазини, такі як «Persil», «Kneipp», «Make Up», «N&M», «Zara», «Kiko» та «Sephora» надають зручний доступ до широкого асортименту товарів. Однак, їх специфічна структура вимагає не просто перекладу, а локалізації, тобто адаптації не лише мови, але й структури та контенту до соціокультурних особливостей цільової аудиторії (Літвінова, 2022).

Розглянемо деякі приклади локалізації комерційних веб-сайтів:

*Jeder Inhaltsstoff wurde sorgfältig ausgewählt, um die beste Leistung zu bieten und gleichzeitig die Verträglichkeit für Haut und Umwelt zu gewährleisten.*

*Koжен інгредієнт ретельно добирається для забезпечення найкращих результатів, враховуючи сумісність із різними типами шкіри.*

На сайті Persil в Україні відсутня інформація про екологічну безпеку продукту, яка є в оригінальному тексті, що свідчить про вибірковий підхід до перекладу та адаптації контенту. Таким чином, перекладачі або замовники вважають, що українські споживачі не надають великого значення екологічним аспектам продукції.

*Das Chemikalien-Segment konzentriert sich darauf, den BASF-Produktionsverbund zu unterstützen und weiterzuentwickeln.*

Одним з основних напрямів діяльності BASF у сегменті хімікатів є підтримка та розвиток великих промислових комплексів (*Verbund*) (Літвінова, 2022, с. 292).

Приклад демонструє, як перекладач прагне досягти максимальної ясності, пояснюючи німецьку реалію «*Produktionsverbund*» українською мовою («*великі промислові комплекси*»). Однак, збереження німецького терміну в дужках видається надлишковим, оскільки може ускладнити сприйняття тексту українським читачем, а не полегшити його.

Сучасний перекладач не лише перекладає слова з однієї мови на іншу, але й прагне передати первинний зміст, задум автора та емоційне забарвлення тексту. Для досягнення цієї мети перекладач може використовувати різноманітні трансформації, адаптуючи текст до культурного контексту та особливостей цільової аудиторії. Тож, розгляньмо деякі трансформації, що використовуються при перекладі комерційних текстів та проаналізуємо їх.

1. *Seit 1968 bringen wir Freude in jeden Tag* (Офіційний сайт компанії Kinder).

*З 1968 року ми щодня даруємо моменти радості* (Офіційний сайт компанії Kinder в Україні).

- *Freude* – моменти радості: лексико-семантична трансформація, додавання лексичної одиниці для передачі більшої емоційності та образності.

- *in jeden Tag* – щодня: граматична трансформація, заміна частини мови; німецький вираз «*in jeden Tag*» складається з прийменника «*in*» та іменника «*Tag*» у знахідному відмінку однини. Український відповідник «щодня» – це прислівник.

2. *Seit 1968, als wir Kinder Schokolade erfanden, haben wir unseren Fokus immer darauf gelegt, Produkte in kleinen Portionen zu kreieren* (Офіційний сайт компанії Kinder).

*Від часу створення Kinder® Chocolate у 1968 р. ми постійно займаємося розробкою продуктів у вигляді невеликих порцій* (Офіційний сайт компанії Kinder в Україні).

- *Seit 1968* – від часу: лексико-семантична трансформація, лексичне розгортання (використання замість слова – словосполучення з таким самим основним значенням);

- *erfanden* – створення: граматична трансформація, заміна частин мови (дієслово – іменник);

- *unseren Fokus immer darauf gelegt* – постійно займаємося розробкою: лексико-семантична трансформація, використання смислового узгодження для кращого сприйняття тексту.



3. *In dem Wissen, dass Kinder nicht nur Schokolade lieben, sondern auch das spielerische Entdecken von allem Neuen, hat die Ostertradition der Eiersuche eine unserer innovativsten Kreationen inspiriert: Kinder Überraschung* (Офіційний сайт компанії Kinder).

Ми знаємо, що діти люблять шоколад, грати в ігри та відкривати щось нове. Бренд Kinder звернувся за натхненням до традиції пошуку великодніх яєць та створив унікальний продукт – Кіндер сюрприз (Офіційний сайт компанії Kinder в Україні).

- *In dem Wissen* – Ми знаємо: граматична трансформація, заміна частин мови; німецьке речення було поділено на два речення в українському перекладі, що призвело до появи підмета «ми» та заміни іменника «*Wissen*» на дієслово «знаємо»;

- Конструкцію «*nicht nur., sondern auch...*» опущено;

- *spielerische Entdecken von allem Neuen* – грати в ігри та відкривати щось нове: граматична трансформація, заміна частин мови; субстантивований інфінітив замінено на дієслово, у наслідок чого, переклад втратив важливий семантичний нюанс, не передаючи паралельний процес навчання та гри, що є ключовою особливістю продукції Kinder.

- *innovativsten Kreationen* – унікальний продукт: граматична трансформація, заміна форми числа; використання лексичної заміни для більшої переконливості;

- *Hat inspiriert* – звернувся за натхненням: лексико-семантична трансформація, додавання лексичних одиниць, а також стилістична трансформація – стилістична спеціалізація.

Отже варто зазначити, що локалізація є найефективнішою стратегією для адаптації веб-сайтів до потреб різних культурних груп. Вона дозволяє зробити сайт зручним та зрозумілим для потенційних покупців з різними соціокультурними характеристиками, що сприяє успішному просуванню товарів та послуг на міжнародному ринку.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Локалізація веб-сайтів є ключовим фактором успіху на міжнародному ринку, виходячи за межі простого перекладу та адаптуючи контент до культурних особливостей цільової аудиторії. Ефективна локалізація вимагає вибору відповідної стратегії, використання трансформацій, застосування інструментів автоматизованого перекладу та врахування культурної компетенції перекладача. Це дозволяє зробити сайт зрозумілим, релевантним та привабливим для користувачів з різних країн, сприяючи просуванню товарів та послуг на глобальному ринку. Перспективами подальших досліджень є спрямованість на покращення якості машинного перекладу та розробку інструментів, що спрощують процес локалізації. Крім того, зі зростанням глобалізації дослідження будуть спрямовані

на розробку ефективних стратегій локалізації для нових ринків та менш поширених мов.

**Список використаних джерел:**

Забіяка, Д.С. (2018). *Композиція веб-сайту як жанру Інтернет-комунікації: функціональний та перекладацький аспекти* (Магістерська дисертація, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»). Інституційний репозитарій Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Київ, Україна.

Калянова, К.Д. (2021). *Локалізація комерційних веб-сайтів українською мовою (на прикладі інтернет-магазину одягу H&M)* (Кваліфікаційна робота магістра, Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»). Інституційний репозитарій Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі». Полтава, Україна.

Літвінова, М.М. (2022). Локалізація корпоративних вебсайтів: перекладацькі рішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, 58, 290-294.

Офіційний сайт компанії Kinder. Вилучено з <https://www.kinder.com/de/de/>

Офіційний сайт компанії Kinder в Україні. Вилучено з <https://www.kinder.com/ua/uk/>

Скиба, К.М. (2019). Роль перекладу у процесі локалізації. В: Ю.П. Бойко, О.В. Ємець, Л.І. Белехова та ін. (ред.), *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. Вип. 15, с. 70-72. Хмельницький.

Чубань, А.В. (2012). Основні характеристики та особливості перекладу тексту веб-сайтів. *Наука і молодь. Гуманітарна серія*, 11-12, с. 179-182.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Абрамова Анастасія Віталіївна**

студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Болотнюк Назар Анатолійович**

магістрант 1 курсу Рівненського державного гуманітарного університету

**Брижан Альона Дмитрівна**

студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Глинюк Ліна Михайлівна**

студентка 4 курсу Волинського національного університету  
імені Лесі Українки

**Гурик Неля Миколаївна**

студентка 3 курсу Рівненського державного гуманітарного університету

**Мацюк Ольга Вікторівна**

студентка 4 курсу Рівненського державного гуманітарного університету

**Морозова Марія Олексіївна**

студентка 3 курсу Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка

**Мурга Вікторія Миколаївна**

студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Савка Софія Петрівна**

студентка 3 курсу Волинського національного університету  
імені Лесі Українки

**Світлична Ангеліна Вячеславівна**

студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Сиворіг Наталія Володимирівна**

магістрантка 1 курсу Рівненського державного гуманітарного університету

**Ткачук Олександр Анатолійович**

магістр 1 курсу Рівненського державного гуманітарного університету

**Шевченко Марія Ігорівна**

студентка 4 курсу Харківського національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

Наукове видання

# STUDIA PHILOLOGICA

Збірник  
студентських наукових праць

ВИПУСК 8

The Collection of Students' Scientific Works ISSUE 8

---

Формат 60x84<sup>1/16</sup>.  
Папір офсетний. Друк ризографічний.  
Гарнітура Century Schoolbook.  
Ум. др. арк. 4,8. Наклад 100.

Редакційно-видавничий відділ  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне, 33000, вул. Ст. Бандери, 12  
тел.: (0362) 26-48-83

Друк: «ПараГраф+»  
м. Рівне, 33000, вул. Гетьмана Мазепи, 6/8  
тел.: (0362) 26-49-27