

Міністерство освіти і науки України



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

Факультет романо-германських мов
Кафедра міжнародної мовної комунікації

Збірник наукових тез

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Випуск 8

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2021

УДК 81.111

ББК 81.2

3 – 41

*Рекомендовано до друку радою факультету романно-германських мов
Національного університету «Острозька академія»
(протокол № 9 від 26 травня 2021 року)*

Редакційна колегія:

Шевчук Дмитро Михайлович – проректор з науково-педагогічної роботи Національного університету «Острозька академія»;

Ковальчук Інна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету романно-германських мов Національного університету «Острозька академія»;

Юр'єва Оксана Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародної мовної комунікації Національного університету «Острозька академія»;

Крайчинська Галина Вацлавівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародної мовної комунікації Національного університету «Острозька академія».

Технічний секретар:

Зарічна Інна Борисівна – старший лаборант кафедри міжнародної мовної комунікації Національного університету «Острозька академія».

Рецензенти:

Жуковський Василь Миколайович – доктор педагогічних наук, професор;

Коцюк Леся Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент.

3 – 41

English for Specific Purposes : збірник наукових тез / Ред. кол.: Д. М. Шевчук, І. В. Ковальчук, О. Ю. Юр'єва, Г. В. Крайчинська. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. Випуск 8. 90 с.

DOI 10.25264/26.05.2021

У збірнику вміщено тези, присвячені проблемі викладання професійної англійської мови у закладах вищої освіти. Тези стосуються таких основних тем: особливості викладання професійної англійської мови студентам немовних спеціальностей; сучасні підходи до викладання професійної англійської мови; інтерактивні методи навчання професійної англійської та інформаційні технології в освіті; духовна і культурна спадщина при викладанні професійної англійської; лінгвістичні аспекти викладання англійської мови професійного спрямування.

*Відповідальність за зміст, точність поданих фактів, цитат, цифр
і прізвищ несуть автори матеріалів.*

УДК 81.111

ББК 81.2

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2021

ЗМІСТ

<i>Brodoway Paul</i> WHAT I TAUGHT AND LEARNED WHILE TEACHING AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF OSTROH ACADEMY	5
<i>Prince Colleen</i> TEACHING COLLEGIATE ENGLISH AS A NATIVE SPEAKER IN UKRAINE	11
<i>Бобков Вадим, Гурик Ірина</i> ПАРАДИГМАТИЧНІ ТА СИНТАГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВИ	18
<i>Bhinder Nataliya</i> TEACHING MILITARY TERMINOLOGY IN THE ENGLISH CLASSROOM	24
<i>Галецький Сергій</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ STEM-ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	30
<i>Дацишина Інна</i> ПІСНЯ ЯК АВТЕНТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	35
<i>Єсінова Катерина</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕКРАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ РОМАНІВ ДЛЯ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРСЕМІОТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ	39
<i>Жуковський Василь</i> ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	43
<i>Контірук Оксана</i> СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ БАЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ В. ВОРДСВОРТА)	48

Котлярова Анастасія

АВСТРАЛІЙСЬКА СЛЕНГОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ: АНАЛІЗ КОНТЕНТУ ВІДЕО-ПЛАТФОРМИ YOUTUBE	54
---	----

Котляй Соломія

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОМІКСІВ (НА ПРИКЛАДІ СЕРІЇ “MARVEL 1602”)	60
--	----

Мамчур Анастасія

ТЕХНІЧНА ПІДТРИМКА СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ	66
--	----

Ревенко Людмила

ВНУТРІШНЯ ФОРМА МЕТАФОРИ ТА МОВНИЙ СВІТОГЛЯД В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	71
--	----

Стрілецька Ольга

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАВДАНЬ З ВИБОРОМ ОДНІЄЇ ПРАВИЛЬНОЇ ВІДПОВІДІ У ТЕСТУВАННІ ЗНО З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	75
---	----

Yurieva Oksana

PRACTICAL ASPECTS OF TEACHING BUSINESS ENGLISH: ONE CASE OF BUSINESS ENGLISH COURSE DEVELOPMENT	79
--	----

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	88
------------------------------------	-----------

УДК 811,111:378,147

Paul Brodoway
(Edmonton Canada)

WHAT I TAUGHT AND LEARNED WHILE TEACHING AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF OSTROH ACADEMY

The paper describes a personal journey and growth as a visiting volunteer educator at The National University of Ostroh Academy and some insights gained along the way. When seeking to bring about beneficial change, people need to acquire the means to look beyond political theatre, especially when politicians and aspiring politicians take advantage of populism during unsettled times. Overspecialization in education can lead to a loss of a sufficient common understanding, so that citizens lack the ability to form a consensus on critical issues quite apart from the political process. Educators need to be involved in discussions about the social and economic development of the nation which should give rise to meaningful solutions for the people to consider.

Key words: *The National University of Ostroh Academy, teaching English, comprehensive mindset, sustainability.*

У статті описується особиста “подорож” та зростання у ролі викладача-волонтера Національного університету “Острозька академія” та певне усвідомлення, здобуте на цьому шляху. Прагнучи здійснити корисні зміни, люди повинні володіти навичками, що дають змогу поглянути за межі сцени політичних дій, особливо в часи коли амбіційні політики вдаються до попудізму. Надмірна спеціалізація в освіті може призвести до втрати необхідного загального розуміння проблем та здатності діяти консенсусу щодо ключових рішень. Освітняни повинні брати активну участь у дискусіях щодо соціального та економічного розвитку нації, що змусить замислитись над низкою значущих питань.

Ключові слова: Національний університет “Острозька академія”, викладання англійської мови, всебічно розвинене мислення, стабільний розвиток

In the fall of 2008, I joined a family group tour to visit relatives in Ukraine. My friend Valerii Polkovski was aware that I had recently retired from work and when he heard that I was going to Ukraine, he mentioned that he had taught at The National University of Ostroh Academy [4] and advised me to get in touch with Svitlana Novoseletska, the head of the Faculty of Romance and Germanic Languages [2]. I contacted her and that is how I came to teach at The National University of Ostroh Academy. I declined to teach a regular course, but agreed to instead give presentations to individual classes on pretty much any topic I chose. I talked to students about Canada’s native people, its Ukrainian Diaspora, its animals and, in 2017, I prepared some six presentations on the history of Canada over the 150 years since the confederation of our country. I also made presentations on economics, first on topics related to sustainability and then after researching this topic, I gave a short course on sustainability in 2018. In 2019, I gave another small series of lectures on ecological economics. In the fall of 2020, I virtually presented several topics on developing a comprehensive mind and then decided to give two presentations on the Tiananmen Square Student protests in China. I wanted my audience to be able to compare what the students in China had experienced with what students had experienced in the 2013-2014 Euromaidan protests in Ukraine.

This year, I decided to explore with the students the Overall Story in the Bible and have given 10 lessons on this topic, but we have only made it to the halfway point in our studies. I became interested in studying the overall story in the Bible back in 1976 after I attended a meeting in Vancouver British Columbia where Hal Lindsey, a well-known American preacher, stated that the Soviet Union was the Gog and Magog described in Ezekiel 38-39, and that it was going to attack Israel in an attempt to destroy it [3]. I walked out of the meeting very troubled by what I had just heard, as I could not accept the speaker’s prophecy that Ukrainians would be part of such an evil

scheme to destroy Israel. It was then that I decided I would undertake a scientific study of the Bible which resulted in my adopting the concept of the overall story in my study of the Bible. Working towards the understanding of the overall story contributes to the development of a person's ability to better understand how to work more effectively towards the resolution of problems that stand in the way of achieving good government and that is why I decided to give presentations on the overall story in the Bible.

My time here at Ostroh has been very rewarding as, even at my age, I have acquired a greater understanding of the topics I presented to the students, who have always been respectful and attentive. I know how hard they work and am impressed by their maturity and interactions with their peers and their professors. When I filled in for a professor, the students were always helpful and even took charge of the class so that I just went along for the ride, which was a real relief for me. One of the more memorable presentations that I gave in 2011 or 2012 was *Avoiding Jumping from the Frying Pan into the Fire*, which I knew to be a rather strange topic. As someone who is a concerned outsider and aware of Ukraine's status in the world community, I wanted to communicate that it was necessary for the Ukrainian people to keep working towards the more difficult task of achieving the permanent solution for their nation-building project and avoid an easier and wrong solution that would bring about their permanent loss of opportunity to complete their project.

Having little training or experience in teaching before I came to Ostroh, I sometimes ended up making mistakes that I know had a negative impact on students. An example of this is, when at the end of my series of presentations in 2017 on the history of Canada, I gave a final exam that was too complex and the questions too vague, causing some students to simply walk out while others tried their best to complete the exam. In the end, the class average was well below 50%. I realized afterward that I could have given the answers separately in random order and let the students choose the right answers to fill in the blanks and it would have turned out so much better. That is what I did at the end of my presentations on my mini-course on ecological economics in 2019, and it worked out very well as I set up

the exam so that it became a summary of the course and students could keep the exam for future reference. My first presentation for the last course I personally taught at Ostroh began poorly, when I asked the students to form into groups of two or three and discuss the possibility of endless growth in eternity. I could see that they were not talking about the topic I had assigned them and after a few minutes, several of the groups attempted to answer the question that I had posed to them as best they knew how. It was obvious to me, however, that the question was too strange and irrelevant for them to discuss without me having given them more background information. For me, the question of endless growth in eternity is related to endless growth here in this world; both of these are impossible as even God must put a limit to his creation so as to arrive at a state of rest. I consider the matter of endless growth to be one of the central problems that God and Satan were not able to resolve when Satan rebelled against his Creator, a problem that humanity must now address if it is to achieve environmental sustainability and avoid its destruction of the earth's ecological systems.

Humanity has already passed the point of permanent environmental sustainability and must now reduce the size of its world economy. Demonstrations and protests will not bring about the needed change, as it is the adoption of a new economic paradigm or system that is required for achieving sustainability. Ecological economics is the new economic paradigm that provides the means for modelling the economy for sustainability. Rather than just protesting against corruption and hoping for beneficial change with a new government, it would be much more beneficial to first actually work towards the understanding of how to achieve environmental and social sustainability.

When seeking to bring about beneficial change, people need to acquire the means to look beyond political theatre, especially when politicians and aspiring politicians take advantage of populism during unsettled times. It is necessary to think about the long-term solutions to problems in order to bring about permanent beneficial change. To work towards the long-term solutions to problems, it is necessary to look at the big picture and in economics, there is the huge issue of whether capitalism or socialism is a better economic system for the

optimization of humanity's economic well-being. Ukraine's adoption of a capitalist system has not been as beneficial as it could have been, mostly due to corruption. But if there was no corruption in Ukraine, the country's reliance upon a capitalist system might have led it to create a much more unsustainable economy than the one that it presently has due to greatly increased growth. Overcoming corruption must go hand in hand with overcoming endless growth. Corruption is the more immediate problem and needs to be overcome in order to achieve a more equal sharing of the production of goods and services.

Overspecialization in education can lead to a loss of a sufficient common understanding, so that citizens lack the ability to form a consensus on critical issues quite apart from the political process. Educators and even religious leaders need to be involved in discussions about the social and economic development of the nation which should give rise to meaningful solutions for the people to consider. An informed discussion of the advantages and disadvantages of socialism would almost certainly lead to a discussion of credit unions and cooperatives. It would then become easier for Ukrainians to consider if they should not somehow find the means to establish credit unions that people could safely use to overcome corruption in banking and in the judiciary that allows the corruption to take place. In a similar way, joint ownership through the creation of cooperatives could provide the means for overcoming corruption in businesses that offshore illicit gains or unearned income, don't pay their fair share of taxes, and even illegally take over other businesses.

In conclusion, I want to especially express my appreciation to Halyna Kraichynska, the former head of the Department of Business Communication [1], who along with the rest of the faculty and students made my teaching experience so very rewarding. I can honestly say that I have grown intellectually by teaching at Ostroh. I also have greater confidence and ability to enter into meaningful discussions with others. And let us remember that proper understanding should precede proper action and that developing proper understanding is best achieved through the humanities in universities such as The National University of Ostroh Academy.

References:

1. Department of Business Communication. URL: https://www.oa.edu.ua/en/departments/en_romance/filol_practice/ (accessed: 20.04.2021)
2. Faculty of Romance and Germanic Languages. URL: https://www.oa.edu.ua/en/departments/en_romance (accessed: 20.04.2021)
3. The Hal Lindsey Report. URL: <https://www.hallindsey.com/> (accessed: 20.04.2021)
4. The National University of Ostroh Academy. URL: <https://www.oa.edu.ua/en/> (accessed: 20.04.2021)

УДК 811,111:378,147

Colleen Prince*(Hillsdale, Michigan, United States)*

TEACHING COLLEGIATE ENGLISH AS A NATIVE SPEAKER IN UKRAINE

According to the lead representative of the British Council and the International TEFL Academy in 2014, there are about 1.5 billion English language learners worldwide, while a quarter of a million people were documented as English as a Second Language teachers [1]. As reported by Education First's English Proficiency Index, Ukraine's English Proficiency Trend is in 44th place out of 100 countries and regions as of 2020. In this paper I will highlight three pedagogical aspects of teaching English in a Ukrainianian higher institution. These three points will be informed by hands-on experience and responses from students, teachers, and workers in educational policy, supported by scholarship on the topic.

Key words: *ESL, native speaker; teaching English, Ukraine, post-Soviet higher education.*

За словами провідного представника Британської Ради та Міжнародної академії TEFL у 2014 році, у всьому світі близько 1,5 мільярда людей вивчають англійську мову, тоді як чверть мільйона людей задокументовано викладачами англійської мови як іноземної [1]. Згідно Індекса знання англійської мови EF Україна посідає 44 місце із 100 країн та регіонів станом на 2020 рік. У цій роботі я виділю три педагогічні аспекти викладання англійської мови в українському вищому навчальному закладі. Ці три пункти ґрунтуються на практичному досвіді та відповідях студентів, викладачів і працівників в галузі освітньої політики, та дослідженнями з даної теми.

Ключові слова: *англійська мова як іноземна, носій мови, викладання англійської мови, Україна, пострадянська вища освіта.*

English has been a rapidly growing dominant and global language worldwide in a time of industrial and economic advancement, causing a boom in ESL businesses, employers, and employees and a pedagogical focus on immersion classrooms, intensives, and language camps [4]. In the ESL world there exists “two schools [of thought] in this regard – monolingual approach and bilingual approach... monolingual approach [is] learning is determined by the quantity of exposure to the target language. On the other hand, the bilingual approach focuses on the fact that learners are facilitated by the use of their mother tongue [3].” Because there is a titanic amount of content on these methods, a tangential, yet more specific, focus on the way in which a teacher can utilize their multilingual background to inform their class structure and presentation of material will highlight the benefits not only of the students’ interaction with multiple languages, but the teachers’ facilitation of beneficial third party tongues. To cite an example of this in my current collegiate classroom, I utilize my three secondary languages of French, Spanish, and Ukrainian on a daily basis. Ukrainian not only helps in the context of translation, but a foreigner who has been required to learn the construction of Ukrainian grammar (cases, prefixes, etc.) can understand student’s consistent mistakes between “say” and “tell,” how students should understand phrasal verbs in relation to Ukrainian prefixes, comparing the “i” in “opinion” to the pronunciation of the letter “и,” etc. Knowing French provides the teacher the capacity to explain words like “cuisine,” “faux pas,” “adroit,” “laissez-faire,” déjà vu, etc. in their original contexts with the goal of translating literally for further understanding. Knowing Spanish would allow the professor to connect word resemblances such as “meta” [goal] and “мета” [goal], or helping language students studying Spanish simultaneously understand the differences and similarities of the conditional tense in both languages, etc.

When asked to give a “gut reaction” to the statement “Soviet education is still embedded in the Ukrainian higher educational system,” Ukrainian student subjects responded in diverse yet similar ways, Student #1, for example responded:

“Judging from what I heard from my parents and other [older] people... there are some remnants of Soviet Union, for example

giving lectures for the sake of giving lectures... [and] lack of knowledge of the professor on the subject. I think these cases mean people are holding tightly to their positions at universities [without] mobility. There are some good shifts though. Students now have more freedom in expressing their opinions (compared to USSR...)... students aren't forced... to learn everything and get... good marks, so there's a higher dropout rate, but people start thinking about... what is worth spending time on..."

Student #2 highlighted issues with instructors with former USSR mentalities:

The problem is with instructors... post Soviet Union thoughts are still presented. Even humiliating the students as it was popular 30-40 years ago and imposing their thinking on different topics (e.g. LGBT). Also, it feels bad when the instructor is showing how powerful and smart he is... while humiliating students and threatening failed exams or being expelled from the University... bribes... here we can draw the parallel back to the '90s, [for example] when my mum was entering the University, her parents paid for the dean of the faculty with some goods like sugar, meat, and other things... however, I have never felt humiliated or treated badly [at my institution]. What is more, [my university] is super democratic, [I] have never heard anything of bribery."

Educational institution worker A assumed there is still some leftover influence, saying:

"I presume there are some obsolete elements of the old Soviet education system in Ukrainian higher educational institutions. According to my experience, I know that Ukrainian students have a right to choose some disciplines... but as far as I am aware, sometimes the administration of the University decides... there is corruption in some universities. It can be big or hardly even noticeable but it still exists... only new generations with different mindsets will be able to make it completely better."

Ukrainian exchange student in the USA B dove into quintessential aspects of Soviet education that may still be present in some cases, explaining:

“For the most part I would agree [with the fact that Soviet style education is still prevalent in Ukraine]... One of the defining characteristics of the Soviet system was to assign each individual a specific role in society. This manifested through highly specialized courses and universities. Unlike [American host institution], for example, Soviet universities did not aim at developing the "whole person" but tried to make a person really good in something very specific. Nor did the Soviet system want a thinking individual, so memorization was more important than critical thinking. From what I hear from my friends, these aspects are still present in modern universities. There are many specialized courses with a lot of useless information, which professors require to memorize. Critical thinking and debates are not welcome in class. Students are graded on their ability to recite a book or a professor. I believe that it impacts how students learn and think. Definitely a soviet style.”

These answers bring to light some obstacles that professors may need to face at some institutions as foreigners teaching a globalized western language. While there is currently a massive turning point to return complete independence to Ukraine and to its educational institutions, the “belief in the protective power of the state is tempered by an entrenched skepticism in the ability of the government to act in the best interests of the Ukrainian people [5].” This cynicism is commonly encountered in the classroom, and a native teacher of English must have sensitivity and awareness of this background in order to facilitate helpful discussion, contribution of opinions, and be able to answer cultural questions that necessarily come with the job of teaching English in a post-soviet country.

Furthermore, there are many palpable elements to this adjustment and cultural competence in the Ukrainian classroom. I will define the first example as the “notebook over copybook” method that multiple foreign English teachers use in their classrooms. The idea of a ‘copybook’ shows in the language itself that a student in the former education system had to “copy” down word for word the information spoken by the teacher. A ‘notebook’ would be, rather, what the average collegiate student knows today as his or her space to analyze and write

down information according to personal cognizance. Another specific example that a native speaking English instructor will come across is the difference between the Ukrainian and American academic writing systems. “Despite its worldwide popularity, academic writing instruction has never been a part of Soviet education, which traditionally was and still is based on non written forms of knowledge acquisition, control, and evaluation. Consequently, academic writing in Russian, Ukrainian, or other native languages has never been taught in the former Soviet Union... [6]” Even though the average Ukrainian collegiate student has had no consequential experience of the Soviet writing system, there is still a significant aspect of Ukrainian writing that overly focuses on grandiloquent, convoluted, and drawn-out sentences including as many scientific terms as possible to describe something that may be easily understood in fewer words. The balance of this system of “telling, not showing” versus the American “showing, not telling” can be difficult to maneuver in order to preserve the beauty of Ukrainian writing systematics with the conciseness and clarity of the academic writing of the English speaking world.

Total Physical Response is a foreign language teaching method that has become popular in the United States in order to provide students with full body comprehension of data [2, p. 25]. Using physical reactions to verbal input allows the student to activate kinesthetic learning, heavily underused in rigid old-school learning styles, facilitated by auditory learning. As an English language counselor at immersion camps in France, my cohort was trained in TPR in order to provide children with an innovative fusion of all their senses in order to produce quicker and better results in their language mastery. However, TPR has been mainly used with children. Therefore, the transition from hand signals and miming games to a more sophisticated response method using gestures, such as those of American Sign Language, can promote full body memorization in adults while maintaining the essential element of professionalism in the Ukrainian classroom. Consider the example of using the story of the “Three Little Pigs.” For children, the teacher usually asks them to memorize hand signals that represent words such as *snort*, *howl*, or *huff* in order to perform them while listening to the story. Adults who need

a more highly developed method of learning than a child, even when the content may be the same, can respond with ASL or self-created hand gestures to more convoluted or randomly chosen articles, verbs, or phrases while actively listening (this can also be used for listening activities to replace or add onto note taking, especially in discovering diverse learning styles among a student body). Unique and modern approaches, especially from foreign teachers who introduce them to classrooms or departments where these methods may not have been encountered, can create a helpful dialogue and set of experiences so that the Ukrainian language learning system can continue to grow and expand, especially in institutions (for example, farther in the east) that have kept progress at bay.

The ESL environment in Ukraine has exploded and improved exponentially in the past 20-30 years post-independence. Teachers from English speaking countries are welcomed in many institutions throughout the country. While they share and bring into service their distinctive pedagogical background, it is vital that they are culturally aware of Ukraine's history and educational system. Their own multilingualism will assist them in conducting English courses, their perception of possible soviet-style systems in some universities is necessary for them to understand how to operate and problem solve potential misunderstandings and issues, and their unique backgrounds allow them to introduce fresh methodology.

References:

1. Academy, International TEFL. "Get TEFL Certified To Teach English Abroad & Online." TEFL Certification. URL: www.internationalteflacademy.com/ (accessed: 18.04.2021).
2. Davidheiser, J. Teaching German with TPRS (Total Physical Response Storytelling). *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*. 2002. 35(1). P 25-35.
3. Golam, H. M., Md., et al. Use of Other Languages in English Language Teaching at Tertiary Level: A Case Study on Bangladesh. *English Language Teaching*. 2012. 5 (9). P. 71-77.
4. Mélitz, J. English as a Global Language. *CEPR*. 2014. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2501575 (accessed: 18.04.2021).

5. Wanner, C. Educational Practices And The Making Of National Identity In Post-Soviet Ukraine. Columbia University. 1995. URL: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/aeer/article/view/570/672> (accessed: 18.04.2021).

6. Yakhontova, T. The signs of a new time: academic writing in ESP curricula of Ukrainian universities. *Culture and Styles of Academic Discourse* / ed.: A. Duszak. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2011. P. 103-112.

УДК 811'111373?421/422

Бобков Вадим

(Острозька Академія)

Національного університету "Острозька Академія"

Гурик Ірина

(Острозька Академія)

Національного університету "Острозька Академія"

ПАРАДИГМАТИЧНІ ТА СИНТАГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВИ

У тезах здійснено спробу узагальнити теоретичний доробок мовознавців стосовно явищ синонімії та антонімії, виокремити актуальні проблеми даних мовних явищ.

Ключові слова: парадигматичні зв'язки, синтагматичні зв'язки, синонім, антонім, семантика, синонімічний ряд, антонімічний ряд.

The aim of the article is to systematize general understanding of scholars concerning the paradigmatic and syntagmatic relations in the lexico-semantic system of the language and the phenomena of synonymy and antonymy is discussed.

Key words: paradigmatic relations, syntagmatic relations, synonym, antonym, semantics.

Особливість словникового складу мови полягає в тому, що з погляду внутрішньої організації і використання у комунікативній практиці словниковий склад мови становить не довільну сукупність відповідних одиниць, а упорядковану логічним чином систему, де одиниці мовної системи вступають у парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні зв'язки. Системні зв'язки між мовними одиницями виявляються у двох основних типах відношень (парадигматичних та синтагматичних). Деякі дослідники

(напр. Д.М.Шмельов) виділяють і третій тип відношень – епідигматичні або відношення словотвірної похідності.

Парадигматичні відношення. Парадигма – це сукупність елементів системи мови. Лексико-семантична парадигма – сукупність елементів системи мови, об'єднаних якоюсь семантичною ознакою. Для об'єднання слів важливою є наявність/ відсутність спільних та відмінних елементів значень.

Тобто парадигматичні відношення – це відношення між елементами в системі мови, які можуть виступати в тому самому або подібному контексті. Парадигматичні відношення часто окреслюють як відношення відсутності, оскільки вони виникають між елементами, яких в даному слові немає. Розрізнення двох типів зв'язків, а саме парадигматичних і синтагматичних запропонував у мовознавстві Фердінанд де Соссюр. Зв'язки, що відсутні в даному слові, так звані, *in absentia* зв'язки, Фердінанд де Соссюр назвав не парадигматичні, а асоціативні і розумів їх дещо по-іншому, перш за все з психологічної точки зору. Асоціативні зв'язки – це зв'язки між мовними одиницями, які асоціюються у свідомості мовців на основі певної спільної риси (категоріальної, формальної або значеннєвої). Наприклад, в українській мові слово виконання асоціюється з такими формами як співання, читання написання, малювання та ін. Ці слова мають спільний суфікс -ання; а зі словами читати, читаю, читанка (мають спільний корінь), і на кінець, зі словами читання, читанню, читанням і т.д. (флексії одного слова).

Синтагматичні відношення. Ці зв'язки ґрунтуються на закономірностях сполучуваності мовних одиниць у тесті. Так, лексична одиниця поєднуються у словосполученні на підставі спільного компонентного значення (напр., велосипед – засіб пересування, їздити – рухатися, пересуватися). Синтагматичні відношення – це відношення між елементами у словосполученнях. Вони окреслюються також як зв'язки *in praesentia*, оскільки виступають між елементами, які реально існують в даному слові. У синтагматичні відношення вступають лексичні елементи всіх пластів мови: фонема, морфема, слова, групи слів (словосполучення), речення. Очевидним є взаємовплив і взаємозалежність усіх елементів у

реченні. У звуковій площині взаємовплив виявляється у асиміляціях і дисиміляціях, яким підлягають окремі голосні.

Епідигматичні відношення – це зв'язки, що спираються на словотвірну похідність: вітряний двигун, вітряк, вітрянка/ вітер/ вітрило, вітрове скло, вітряний день, вітряно, безвітря, вітряна дівчина. У межах словникового складу мови найважливішими є парадигматичні зв'язки між словами.

До основних типів парадигматичних зв'язків у лексико-семантичній структурі мови належить синонімія та антонімія. Синонімія – це тип лексико-семантичних відношень, які ґрунтуються на тому, що слова належать до однієї частини мови, співвідносяться з одним поняттям, але розрізняються відтінками значень. Власне ці відношення у значеннях синонімів визначають їх існування у мові. Основою синонімії є здатність різних слів позначати одне й те ж саме поняття. У мовознавчій літературі трапляються думки про наявність у мові слів з тотожним значенням (йдеться про існування абсолютних синонімів: орфографія – правопис; лінгвістика – мовознавство; іспит – екзамен). Вони дійсно позначають одне й те саме поняття, але абсолютними їх назвати не можна – вони мають відмінності у сполучуваності (орфограма, екзаменувати) або у словотвірних зв'язках (мовознавець – лінгвіст).

Синонімія базується на вираженні того самого значення за допомогою двох/кількох різних мовних форм. Синонімія може вживатися у граматичних конструкціях (кинути каменем – кинути камінь), у морфологічних формах (студентки – студенти). Лексичні одиниці мови, між якими є відношення синонімії називають синонімами або близькозначними словами. Наприклад, синонімами є: *train, vehicle*. Часто, як у наведеному прикладі, існують відмінності стилістичного плану.

У сучасному мовознавстві є різні підходи до класифікації синонімів, традиційна класифікація, яка є найбільш визнаною в українському мовознавстві, вирізняє: семантичні (ідеографічні) синоніми, стилістичні синоніми, семантико-стилістичні синоніми. Семантичні (ідеографічні) синоніми – понятійні, такі, які різняться певними елементами своїх значень. Напр.: хуртовина – віхола, метелиця, сніговиця, хурделиця, сніговій, сніговійниця,

метіль, завія, задуха, віхтолиця, вертелиця, веремія, куракурія, курява, крутелиця. Стилiстичнi синонiми вiдрiзняються наявнiстю у семантичнiй структурi (системi значень) вказiвки на позитивну чи негативну оцiнку предмета, ознаки, дiї. Напр.: обличчя – пика; гордовитий – бундючний; обманювати – брехати. Семантико-стилiстичнi синонiми вiдрiзняються один вiд одного. Напр.: литися – ринути, хлинути; успiх – торжество, трiумф; охоче – залюбки, радо.

Синонiми об'єднуються у синонiмiчнi ряди, яким властива певна внутрiшня органiзацiя. Основою її центру є перше слово – домінанта. Домiнанта – це стрижневе слово ряду, яке є стилiстично нейтральним. За домінантою помiщають синонiмiчнi одиницi за принципом наростання ознаки. Напр.: кинути – метнути, шпурнути, жбурнути. У системi значень багатозначного слова спостерiгається досить розгалужена система смислових зв'язкiв. Кожне значення слова входить до iншого синонiмiчного ряду чим, власне, i рiзняється багатозначнiсть вiд омонiмiї: вiльний – незалежний, самостiйний; вiльний – безперешкодний, невпинний; вiльний – невимушений, неофiцiйний; вiльний – грубий, фамiльярний, нахабний, нестриманий; вiльний – незайнятий, порожній, незаселений; вiльний – великий, просторий.

Вiд явища синонiмiї вiдрiзняють тип вiдношень, який у мовознавствi має назву гiпонiмiчних. Цей тип має ще назву родовидових вiдношень. Цi вiдношення видiляються на основi спiввiдношення родова назва– видова назва (квiтка – троянда, волошка); множина – її елемент (лiс – дерево, рiй – бджола); цiле – частина (дерево – гiлка).

У рядi таких одиниць видiляється *гiперонiм* (родове найменування) та *гiпонiм* (видове найменування). Як правило, синонiмiчнi ЛО мають подiбне значення, такi синонiмiчнi ЛО утворюють синонiмiчнi ряди. Кожен синонiмiчний ряд є носiєм певної специфiчної iнформацiї про один i той же денотат (поняття), є засобом позитивної або негативної оцiнки, прихильного або негативного ставлення, повiдомлення про мiру вияву ознаки, тощо.

Дiалектизми також вступають у синонiмiчнi зв'язки (як наслiдок взаємодiї лiтературної мови i дiалектiв) як стилiстично

спеціалізовані, обмежені у вживанні назви. Іноді вони повністю адаптуються в літературній нормі: ледар – лодар – ледащо, ледацюга, ледарисько, ледарюга, ледай, ледачина, ледень, ледака, легковит; *лінивець*, ліногуд, лінтюга, лінтюг, лішох, лінюха; *нероба*, баглай, баглій, багливин, багливець; *байда*, байдач, байдала, бай тала; *гульвіса*, гультяйка, гультяй; заседень, лежень, лежебок, лежебока, лега, легака, легма, лежибога...

Антоніми – це слова, що належать до однієї і тієї ж частини мови і мають протилежне значення, наприклад: одружений – холостяк; чоловічий – жіночий (рід); високий – низький; купити – продати; життя – смерть. Антонімія найчастіше спостерігається там, де виражаються позитивні// негативні якісні характеристики людей, предметів, які їх оточують, протилежні параметричні ознаки простору і часу, інтенсивності дій, процесів. Антоніми завжди виражають крайні, протилежні прояви у межах однієї сутності, наприклад: легкий (той, що має вагу) – тяжкий (вага) – важкий (той, що має велику вагу).

Семантична класифікація антонімів включає такі типи протилежності, що лежать в основі антонімії: контрарна протилежність, комплементарна протилежність, векторна та ін. *Контрарна* протилежність виражається видовими максимально протилежними поняттями, “значеннєвий” простір між якими може заповнюватися одним або кількома проміжними членами. Молодий – немолодий, ні молодий ні старий, середнього віку, літній, нестарий, старуватий, пристаркуватий – старий. *Комплементарна* – протилежність ґрунтується на відношенні між поняттями, між якими неможливі проміжні стадії: живий – мертвий; чоловік – жінка; холостий – жонатий. *Векторна* – протилежність спирається на позначення різнонаправлених дій, ознак, властивостей: верх – низ; зволожувати – висушувати; вперед – назад; північ – південь.

Розрізняють два типи антонімів, а саме: різнокореневі та спільнокореневі. *Різнокореневі* антоніми формуються на базі різнокореневих слів (швидкий – повільний). *Спільнокореневі*, які формуються на базі слів одного кореня, і тут особлива роль належить префіксальному словотвору (логічний – алогічний). Антоніми, утворені за допомогою префіксів без-, проти-, а-,

анти-, де-, дис-, дез-: раціональний – ірраціональний, алкогольний – безалкогольний. На окрему увагу заслуговують антоніми, що утворюються за допомогою заперечної частинки не, яка виступає в ролі префікса: залежний – незалежний; доречний – недоречний. Відношення антонімії виникає і тоді, коли перші частини складних слів характеризуються протилежними значеннями: біловолосий – чорноволосий; макросвіт – мікросвіт.

Антоніми не означають незалежних протилежних якостей, вони становлять лексичний засіб для вираження ступеня насиченості риси. Для слів, що мають значення комплементу характерним є те, що заперечення одного спричиняє ствердження другого.

Отже, більшість дослідників схиляються до думки про виокремлення двох основних типів системних зв'язків між мовними одиницями – це парадигматичні та синтагматичні відношення, деякі науковці вирізняють також епідигматичні відношення.

Література:

1. Каплюченко І. Синонімія дієслівних рядів у сучасній англійській мові. *Наука. Освіта. Молодь. Частина 1* URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2018_1/74.pdf (дата звернення: 22.11.20).
2. Класифікація антонімів у англійській мові *Studexpo*. 2017 – 2020. URL: https://studexpo.ru/48171/literatura/klasifikatsiya_antonimiv_angliyskiy_movi (дата звернення: 22.11.20).
3. Межуєва І.Ю. Антонімія як мовне явище: принципи та підходи. *“Молодий вчений”* № 9 (61), 2018. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/molv_2018_9\(2\)_21.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/molv_2018_9(2)_21.pdf) (дата звернення: 09.11.20).
4. Юшук І. П. Вступ до мовознавства. Київ: Рута, 2000. 135 с.
5. Юшук І. Мова нації – державна мова. *Дніпро*. 1995. № 7–8.

УДК 378.147

Nataliya Bhinder
(Odesa, Ukraine)
Military Academy

TEACHING MILITARY TERMINOLOGY IN THE ENGLISH CLASSROOM

У тезах розглянуто особливості навчання військової термінології курсантів немовних спеціальностей на заняттях з англійської мови у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: військова термінологія, заняття з англійської мови, військові фахівці, вищі військові навчальні заклади, немовні спеціальності.

The proceedings analyze the peculiarities of teaching military terminology to cadets in the English language classroom at the higher military educational establishments.

Key words: military terminology, English language lessons, military specialists, higher military educational establishments, non-linguistic specialities.

Currently, endeavouring to counteract the existing security threats, we pay more and more attention towards the improvement of the Ukrainian educational environment and approximation of future military experts' training to NATO standards. Foreign language training has a significant part in the process of formation of professional competence of future officers and development of their personality as well.

The problem of teaching military English to future specialists is the subject matter of the studies for many pedagogues and linguists (E. Jata, M. Ruzmetova, B. Xhaferi, etc.). But teaching English military terminology to cadets at the higher military educational establishments was not investigated in detail. Some works of

B. Dariusz, S. Mengliyeva reveal the problems of teaching military terms to future officers and present some methodical recommendations but the topic needs further analysis to improve the educational process and enhance foreign language competence.

Terminology and ESP are closely connected as it is impossible to keep them apart while teaching a foreign language to the cadets of non-linguistic specialities at the higher military educational establishments. At the same time the problem of teaching professional terminology is very important in the pedagogical literature [2-6]. Terms are necessary for future experts to deal with everyday situations, regular duties and carry out various professional tasks including reading special texts in order to find out professional information and working with professional or general military discourse materials. Also, the cadets are required to possess a good knowledge of professional terms to conduct profession-oriented conversations, take part in public discussions, write reports and correspond in a foreign language, communicate with mass media and present the current aspects of the professional sphere. That is why we support the idea of S. Mengliyeva [4] that teaching English military terminology is one of the priorities of teaching a foreign language itself.

Experience shows that teaching of military terminology during English lessons at the higher military educational establishments is carried out at two stages: the initial stage and follow-up activities. These stages are currently revealed in a number of legal acts on foreign language training of servicemen in Ukraine [1]. The initial stage is closely connected with studying general military subjects that are oriented towards the formation of general professional knowledge of an extensive range including involvement in military service and acquisition of modern professional terminology. At this stage, the cadets learn general scientific and general technical terms that are used in some fields of science and technology. Follow-up activities are based on a conceptual framework in the native language and skills to work with original professional texts independently. The intended result of follow-up activities is the cadets' acquisition with professional sectoral and highly specific terms of the English language

that are necessary to perform service tasks at a sufficient level by means of foreign language.

In order to develop an ability to learn new terms of both categories, the cadets should become aware of the importance of language learning strategies and be trained to use them appropriately. The language instructors at the higher military educational establishments put a lot of effort toward helping them to learn vocabulary related to their professional field [6, p. 233].

To teach military terminology to cadets at the higher military educational establishments instructors are required to use modern methodological approaches. It is evident that pedagogical staff must find the most effective ways and teach cadets to use the specialized vocabulary, to develop their foreign language potential and to maintain professional conversations that might be very typical within future activities in military units.

The scholars [2-6] insist on active involvement of all the participants during the educational process. Conventional teaching methods are not efficient enough as a simple one-way explanation does not suppose active participation of the cadets. Discussions, role-plays, brain-storming, productive lexical exercises are widely used and improve cadets' practical skills. Some pedagogues insist on using the method of case study playing professional situations within the frames of the lexical material the group has learned. Moreover, the modern element of English language lessons is watching thematic films with comments. The teacher is to select high-quality videos with interesting, informative and educational plots. The findings show that such films increase cadets' motivation to learning and future professional activities significantly. At the same time, they enhance the level of terminological competence of future military experts.

It is widely believed that reading is the major source of technical vocabulary growth. The cadets with strong reading skills who read a variety of professional or general military texts will realize substantial gains in their vocabulary without direct instruction. These cadets may also realize some incidental vocabulary gains through independent reading. The instructors should not ignore or rely solely upon incidental acquisition. They should seek ways to enhance reading effectiveness

using a number of after-reading activities like vocabulary logs, word walls [6], solving crosswords, matching terms with pictures, classifying terms by type, finding words hidden in letters, recording new vocabulary, answering questions, deciding whether the statements are true or false, etc.

E. Jata [3] admits that some techniques used while teaching terms include the following groups of exercises:

visual technique means showing the cadets the pictures or real objects like spare parts, weapons or their components that are difficult to explain in English for the cadets of non-linguistic specialities;

definitions and explanation deals with giving the definition of military terms in both languages;

matching concerns matching terms with sentences, phrases or pictures;

giving the synonym or antonym of the words used in professional activities;

guessing from the context that actually means making the cadets understand a term from the context by activating their professional knowledge.

Also, we have to admit that learning new terms is closely connected with the work with different dictionaries, formation and improvement of skills of using them and making our own vocabulary entries [5]. In this aspect, the English language instructor has to focus cadets' attention towards the usage of guide books, directories, e-resources and online databases. We suggest using the individual work while using the specialized literature and dictionaries as it takes lots of time at the lesson. The instructor can devote the time for explanation and organization of various interactive activities making the memorization easier.

Additionally, the cadets are to improve speaking and listening comprehension skills oriented towards the development of terminological competence as it is demonstrated at the level of creative usage of foreign language [2]. One more aspect of formation of cadets' terminological competence at the higher military educational establishments is interpreting professional texts as it contributes to the improvement of language skills significantly, helps to reinforce

the knowledge of military terms acquired during the lessons or independently [4-5], and to eliminate speaking barriers of future military specialists.

The English language instructors at the military educational establishment should guide the cadets to the success of being fluent and confident in all the areas of using ESP. Some suggestions that can be applied in the English language classroom to help in memorizing and learning new terminology include [3]:

- organizing discussions related to the field of their study, by dividing the cadets based on their skills level and giving them the freedom to contribute by giving suggestions regarding the topics;

- encourage the cadets to work and research independently rather than memorizing language rules;

- choose the materials which suit the cadets' professional needs;

- organize role-plays in the English language classroom;

- prepare the cadets' to be able to present a speech related to their future professional activity in front of an audience.

Teaching military terminology requires special attention by the English language instructors at the higher military educational establishments. Thus, it is essential to develop all the skills and strategies related to acquiring the new terminology by the cadets. In order to have a successful result at the end of the course, it is necessary for the instructors to choose efficient methods and techniques in the English language classroom and develop all the types of language activities to form and to improve terminological competence among future officers.

References:

1. Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf> (дата звернення: 12.04.2021).

2. Dariusz, B. Teaching English military terminology in Military classes. *Safety & defense*. 2017. №3(1). P 31-36.

3. Jata, E. Teaching ESP Terminology- Case Study Agricultural University of Tirana (AUT). *European Journal of Language and Literature Studies*. 2018. № 4(4). P. 22-27.

4. Mengliyeva, S. S. Teaching military terminology to cadets. *Scientific collection "INTERCONF"*. (n/a). № 3(39). P. 512-515. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/7901/7873> (accessed: 12.04.2021).

5. Ruzmetova, M. A. Teaching students professional terminology in the course of English for specific purposes (ESP). *Наука и образование сегодня*. 2020. №3 (50). P. 54-55.

6. Xhaferi, B. Teaching and learning ESP vocabulary. *Revista de Lenguas para Fines Especificos*. 2009-2010. № 15/16. P. 229-255.

УДК 811:378,147

Галецький Сергій

(Острог, Україна)

Національний університет "Острозька академія"

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ STEM-ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена актуальній темі – вдосконаленню процесу професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. Розглянуто особливості використання STEM-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. З'ясовано зв'язок комунікативної компетентності та STEM-освіти. Охарактеризовано порядок застосування форм і методів неформальної освіти у процесі реалізації STEM-освіти майбутніх викладачів іноземної мови.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-орієнтований підхід, підготовка майбутніх викладачів іноземної мови, комунікативна компетентність.

The article is devoted to a topical issue – improving the process of professional training of future teachers of foreign languages. Peculiarities of using STEM-education in the process of professional training of future foreign language teachers were considered. The connection between communicative competence and STEM education has been clarified. The order of application of forms and methods of non-formal education in the process of realization of STEM-education of future foreign language teachers was characterized.

Key words: STEM-education, STEM-oriented approach, training of future foreign language teachers, communicative competence.

STEM-освіта визначає відповідний педагогічний процес формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якос-

тей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності. STEM-освіта ґрунтується на міждисциплінарних підходах до дослідження явищ і процесів навколишнього світу, вирішення проблемно орієнтованих завдань [2].

Особливостям застосування STEM-освіти присвячені праці багатьох вчених, серед них Т. Андрущенко, Н. Балик, С. Бревус, Волков, С. Горинський, С. Гальченко, О. Коваленко, В. Камишин, О. Лісовий, Н. Полісун, М. Попова, В. Приходнюк, М. Рибалко, В. Рохлов, О. Сапрунова, С. Сосновський, П. Ситніков, О. Стрижак, О. Сліпухіна та інші.

STEM-орієнтований підхід до навчання характеризується поєднанням міждисциплінарності та практико-орієнтованості; визначається як процес формування низки особистісних якостей молоді, що визначає їх успішність на ринку праці, як-от: вміння навчатися впродовж життя, критичне мислення, системне мислення, творчість, гнучкість, уміння працювати в команді, здатність до співпраці, здатність до розв'язання комплексних проблем, тощо [4].

Важливість застосування STEM-освіти у процесі формування комунікативної компетентності висвітлено у таблиці 1.

Методика реалізації STEM-освіти ставить у центр навчання практичну проблему, яку повинні дослідити ті, хто навчається, спроектувавши напрями її розв'язання. Аналіз форм і методів неформальної освіти, проведений Н. Павлик [3] дозволяє застосувати сучасні інноваційні форми організації навчання іноземної мови: відкритий простір, навчання на прикладі, майстерня майбутнього, світове кафе. Охарактеризуємо порядок їх застосування у процесі реалізації STEM-освіти майбутніх викладачів іноземної мови.

Відкритий простір (Open Space) є комунікативною методикою навчання для вирішення проблемних ситуацій, виходячи із професійного або життєвого досвіду тих, хто навчається. Застосування відкритого простору ґрунтується на вимогах контравер-

сійності досліджуваної проблеми, її цікавості для учасників та спрямована на збір великої кількості ідей вирішення проблеми у процесі самоорганізованого спілкування.

Таблиця 1

Зв'язок комунікативної компетентності та STEM-освіти

Ключові компетентності згідно з Рекомендаціями Європейського парламенту		Концепція НУШ	Зв'язок із STEM-освітою
2006 р.	2018 р.	2016 р.	
Спілкування рідною мовою (Communication in the mother tongue)	Грамотність (Literacy competence)	Спілкування державною і рідною (у разі відмінності) мовами	Інтеграція навчальних предметів, застосування інтерактивних і діалогічних методів навчання дозволяє опосередковано сприяти формуванню мовних та іншомовних компетентностей тих, хто навчається; розвивати особистісні якості, необхідні для успішного професійного спілкування
Спілкування іноземними мовами (Communication in foreign languages)	Мовна компетентність (Languages competence)	Спілкування іноземними мовами	

Джерело: Ключові компетентності для навчання впродовж життя [1]

З позиції проблеми формування комунікативної компетентності, то відкритий простір дозволяє формувати відповідальність учасників за процес і результати вирішення актуальних проблем; забезпечує зв'язок навчання із життєвим досвідом; сприяє формуванню соціальної відповідальності та активної життєвої позиції; розвиває мовну та культурну грамотність молоді. Наприклад, на початку вивчення курсу “Основи культури іншомовного мовлення” доцільно застосувати Відкритий простір на тему “Можливості застосування знань про іншу культуру в реальному житті”, спрямований на актуалізацію професійного та життєвого досвіду учасників, забезпечення зв'язку навчання та життя, самостійне обрання деталізуючої теми проблеми обговорення. Важливими методичними компонентами застосування відкритого простору є

ведення учасниками протоколів обговорень та планування конкретних дій щодо реалізації ідей і проєктів.

Для завершення курсу вивчення методики викладання іноземної мови студентам варто запропонувати застосувати організаційну форму навчання “Майстерня майбутнього” на тему “Реформування шкільної іншомовної освіти”. Майстерня майбутнього (The Future Workshop) – комунікативна методика навчання, скерована на пошук шляхів вирішення навчального завдання через командну роботу, творчість, винахідливість для конструювання моделей майбутнього на основі аналізу й обговорення альтернативних варіантів. Методика дозволяє формувати соціальну, аналітичну, проєктивну компетентності учасників, сприяє набуттю досвіду творчої діяльності та формуванню активної професійної позиції. Реалізація методики відбувається у малих групах шляхом збору творчих ідей за допомогою мозкового штурму; після чого учасники презентують результати своїх напрацювань та в спільній груповій роботі планують конкретні кроки до їх втілення.

Навчання на прикладі (Case Study) є навчальною методикою, побудованою на аналізі, обговоренні та вирішенні проблемної ситуації із практики діяльності викладачів іноземної мови. Методика застосовується для набуття студентами навичок пошуку професійних рішень, розвитку критичного мислення, формування комунікативної компетентності та здатності до роботи в команді, виховання системи професійних цінностей і переконань, моделювання професійної поведінки. Наведемо приклад кейсу “Послідовність вивчення тем”. Кейс являє собою сукупність програм з англійської мови для загальної середньої освіти та відповідних навчальних планів. Завданням студентів є аналіз одержаних матеріалів за окремими роками вивчення англійської мови в школі (робота у мікрогрупах, вибір року вивчення здійснюється добровільно, залежно від інтересів учасників); виокремлення суперечливих або проблемних моментів; презентація власного бачення послідовності вивчення тем і захист в академічній групі своєї позиції та шляхів оптимізації навчальних тем.

Світове кафе (The World Café) – комунікативна методика навчання через діалог шляхом спільного предметного обговорення

актуальних професійних проблем. Організовується у форматі спілкування майбутніх викладачів за окремими столиками (імітація кав'ярні) з чітко визначеним часом переходу за інший стіл та модерації обговорення спеціально підготовленими “господарями столиків”. Завданнями застосування методики є набуття студентами позитивного досвіду спільної діяльності, кооперація учасників через обмін ідеями, вирішення складних проблем. Наприклад, організація світового кафе з дисципліни “Міжкультурна комунікація” може передбачати роботу столиків, що презентуватимуть різні європейські культури. Гості столиків працюють протягом 20 хвилин за кожною окремою темою, змінюючи протягом методики столики тричі. Після чого господарі столиків презентують групі загальні напрацювання щодо особливостей міжкультурної комунікації у обраних країнах.

Представлені комунікативні методики є освітніми інструментами, які дозволяють реалізовувати STEM-освіту в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, інтегруючи теоретичний і життєвий досвід учасників, з увагою до їх особистих освітніх і професійних потреб.

Література:

1. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 – Цифрова компетентність, 2018. Дистанційне та змішане навчання інформатики. [online] (Останнє оновлення 17 січня 2018) Режим доступу: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html> (дата звернення 30 лютого 2019).

2. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. Лист ІМЗО, 21.1/10-1470 від 13.07.17 року, 2017. Інститут модернізації змісту освіти. [online] (Останнє оновлення 13 липня 2017) Режим доступу: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880/ (дата звернення 17 вересня 2018).

3. Павлик Н. П. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. В: Н. А. Сейко, ред. Сучасні соціальні технології в освіті: колективна монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 148-193.

4. Патрикєєва О. О., Лозова О. В., Горбенко С. Л., Буркіна Н. С. STEM-освіта: проблеми та перспективи: анотований каталог. Київ: ДНУ “ІМЗО”, 2017.

УДК 784:316,77

*Дацишина Інна**(м. Острог, Україна)**Національний університет "Острозька академія"*

ПІСНЯ ЯК АВТЕНТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В сучасній практиці викладання іноземної мови важливим є підвищення ефективності навчального процесу, а також максимальна мотивація та активізація студентів до навчання. У цій статті розглядається включення пісенного матеріалу в дидактичний процес побудови комунікації з метою формування ефективних мовних навичок, збагачення словникового запасу та розширення соціокультурної компетентності.

Ключові слова: *пісня, автентичний, мотивація, мультимодальний підхід, мовленнєва діяльність, мовні навички.*

In the modern practice of teaching a foreign language, increasing the effectiveness of the educational process is essential, as well as maximum motivation and activation of students to study. This article discusses the inclusion of song material in the didactic process of building communication aimed at effective language skills formation, vocabulary enrichment, and the development of sociocultural competence.

Key words: *song, authentic, motivation, multimodal approach, speech activity, language skills.*

Зміст навчання охоплює різні види мовного матеріалу (лексичний, граматичний, фонетичний), які залучаються у різних видах мовленнєвої діяльності (монологічному, діалогічному мовленні, під час читання та аудіювання). Викладачі прищеплюють практичні вміння, розвивають самостійність і творчу активність студентів, використовуючи різні методи і прийоми роботи, які часто можуть призвести до втоми на занятті. Окрім того, бага-

торазовість повторів, особливо на початковому етапі вивчення мови, роблять заняття одноманітним. Автентичні пісні можуть стати тим матеріалом, який може сприяти розвитку зацікавленості та мотивувати до вивчення мови. Разом із цим, через пісенний матеріал розкривається душа народу, його культура, реалії життя, адже автентична пісня це джерело справжньої мови, яке знайомить студентів з її стилістичними особливостями та розвиває чуття мови.

Ідея використання засобів емоційного впливу на людей, які вивчають іноземну мову, розглядається багатьма вченими. На думку Г. Блелля та К. Хельвіга “музика є найбільш ефективним способом впливу на психоемоційний стан людини та залишає слід у культурному розумінні, пробуджуючи креативність та викликаючи індивідуальні мовні реакції” [1]. Ці ж автори описують основоположні функції, що об’єднують музику та іноземні мови. Вони виділяють фізіологічну, емоційну, когнітивну, комунікативну та функцію несвідомого вчення. Це стало умовою для підбору навчальних матеріалів, які будуються не на суто лінгвістичному, а й на культурологічному, комунікативному, особистісному підході. Такі підходи дозволяють більш ширше використовувати цінні в культурному відношенні автентичні іншомовні матеріали.

Впровадження мультимодального підходу поряд з традиційними засобами розвитку мовленнєвих навичок сприяє підвищенню ефективності занять з вивчення мови. Мультимодальність – це здатність людини суміщати кілька способів засвоєння матеріалу: вербальний, візуальний, кінесичний (жестовий). Усі канали сприйняття інформації загострюються і, як наслідок, навчання стає більш результативним. “Можна стверджувати, що поєднання значень, що впливають із цих трьох семіотичних ресурсів (лірика, музика, образ) призводить до появи нового змішаного дискурсного простору у пісні, яка є більш комунікативно ефективною, ніж інші типи мономодальних дискурсів” [2, с. 3].

Важливою умовою у виборі аудіоматеріалу до заняття є врахування мовної компетенції студентів, цілей заняття та його теми. Для якісної роботи з пісенним матеріалом важливим є від-

повідність змісту пісні до віку студентів, мелодійність та чіткість виконання, а також наявність лінгвокраїнознавчого компоненту у пісенному творі. Від цього залежить ефективність використання музичного твору як засобу навчання, адже пісня залишається у пам'яті ще довго після того, як заняття закінчилось.

Сформулювавши методичні переваги використання музичного матеріалу у викладанні іноземної мови, приходимо до висновку, що:

- 1) пісні є джерелом розширення лексичного запасу, оскільки містять багато нової лексики та цікавих мовних явищ;
- 2) в пісні легше засвоїти та застосувати граматичні конструкції;
- 3) пісні сприяють вдосконаленню навичок іншомовної вимов;
- 4) аудіо матеріали слугують основою розвитку мовленнєвої діяльності та сприяють розвитку підготовленого і не підготовленого мовлення.

Завдяки музиці на занятті створюється сприятливий психологічний мікроклімат, підтримується інтерес до вивчення мови. Використання музичного матеріалу можливе на всіх етапах навчального процесу:

- для фонетичної зарядки на початковому етапі заняття;
- для введення і закріплення лексичного і граматичного матеріалу;
- як стимул для розвитку мовленнєвих навичок;
- як релаксація, коли потрібно знизити психологічне навантаження та активізувати мовленнєву діяльність.

Слід зауважити, що робота з пісенним матеріалом являє собою послідовність вправ та повинна відбуватися поетапно. Виділяють:

- 1) дотекстовий етап – мета якого активізувати раніше вивчені та необхідні для подальшого розуміння відібраної пісні лексичні одиниці, а також граматичні конструкції;
- 2) текстовий, на якому відбувається прослуховування пісні, контроль розуміння студентами тексту пісні та виконання мовленнєвих вправ спрямованих на формування лексико-граматичних навичок на основі прослуханого пісенного матеріалу;

3) післятекстовий етап, який включає розучування мелодії в процесі спільного виконання пісні та виконання завдань спрямованих на розвиток у студентів відчуття мови, з огляду на те, що пісенна лірика, описуючи внутрішній стан героя пісні, може містити складні метафоричні звороти;

У підсумку варто зазначити, що пісня допомагає змінити методичні прийоми на занятті з вправами для актуалізації, повторення, вивчення та закріплення освітнього матеріалу. Автентичні матеріали дають студентам можливість побачити мову у її реальній ролі як засіб спілкування. У невимушений спосіб зникає страх перед спілкуванням іноземною мовою, покращується вимова і приходить розуміння різноманіття чужої культури. Та, перш за все, пісня сприяє зниженню психологічного навантаження, що сприяє активізації мовленнєвої діяльності. Це робить процес навчання цікавим та впливає на мотивацію вивчення мови. Різноманіття форм використання пісень на заняттях сприяє формуванню мовленнєвих навиків та підвищує ефективність навчання.

Література:

1. Карпенко О. Вивчення іноземної мови через пісню і музику. *Англійська мова та література*. 2004. № 12. С. 2-4.
2. Кречотень О.В. Мультимодальний підхід до роботи з автентичними ресурсами на занятті з іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 20. Том 2. С. 56-62.

УДК 811.111:316.77

Єсінова Катерина

(м. Остроз, Україна)

Національний університет «Острозька академія»

ОСОБЛИВОСТІ ЕКРАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ РОМАНІВ ДЛЯ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРСЕМІОТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У тезах розглянуто основні особливості екранізації англо-мовних романів для дітей в контексті інтерсеміотичного перекладу та виявлено наслідки їхнього впливу на юного глядача.

Ключові слова: інтерсеміотичний переклад, екранізація.

The main peculiarities of the English novels for children adaptation in the context of intersemiotic translation as well as the consequences of their impact on a young viewer are examined in the theses.

Key words: intersemiotic translation, adaptation.

Кінематограф можна назвати винаходом, якому вдалося змінити людський світогляд. Кіно вважається синтезом мистецтв, поєднуючи в собі як ознаки вербального, так і невербального. Варто зазначити, що сценарії значної кількості фільмів базуються на літературних творах. Тож, стає очевидним те, що література й кіномистецтво перебувають у тісній взаємодії. Трансформація художнього твору в кінострічку одержала назву екранізації та є продуктом інтерсеміотичного перекладу, оскільки література й кінематограф є втіленням різних за своєю сутністю знакових систем.

Вперше питання перекладу з точки зору семіотики було порушене Романом Якобсоном, внаслідок чого було визначено три види перекладу:

- 1) внутрішньомовний переклад або перефразування;
- 2) міжмовний переклад або власне переклад;
- 3) інтерсеміотичний переклад або перетворення [5, с. 233].

Особливість інтерсеміотичного перекладу виявляється у тлумаченні словесних знаків за допомогою невербальних знакових систем. Такий різновид перекладу вважається перекладом з природної мови штучно створеною мовою і навпаки. Роль штучної або, за словами Юрія Лотмана вторинної мови, у цьому випадку може відігравати мистецтво [3].

Інтерсеміотичний переклад працює з різнорівневими мовними та культурними кодами. Під час інтерсеміотичного перекладу відбувається взаємодія різних за структурою та функціями семіотичних систем. Інтерсеміотичний переклад ґрунтується на перетворенні твору, створеного в одній знаковій системі у твір, створений в іншій знаковій системі.

Завдяки інтерсеміотичному перекладу існує можливість поєднання видів мистецтва, для яких основною є вербальна складова та тих, які передаються не вербально або використовують обидва способи. Такий різновид перекладу широко використовується у сучасному світі, оскільки дозволяє перетворити словесний твір у невербальний або такий, що поєднує в собі ознаки декількох видів мистецтва. На основі літературних творів виникають картини, балети, опери, екранізації.

В процесі екранізації відбувається повна або часткова заміна вербальної складової невербальною, оскільки, на відміну від сприйняття літературного твору, глядач сприймає кінофільм через аудіовізуальний канал. Під час перегляду до уваги береться як мовний, так і немовний компонент. Відбувається переклад із природної мови штучно створеною, вторинною мовою кінематографу.

Основою дослідження було обрано роман канадської письменниці Люсі-Мод Монтгомері “Anne of Green Gables” та його однойменну екранізацію 1985 року. Можна помітити, що під час трансформації тексту літературного твору в кінофільм зазвичай певна частина змісту залишається незмінною, тобто йдеться про відтворення першоджерела. Досліджуючи екранізацію, можна

зробити висновок, що внаслідок інтерсеміотичного перекладу книги в кінокартину, її будова зазнає певних перетворень у дискурсі.

Доволі часто екранізація розпочинається зі зображення головного персонажу з метою ознайомлення з ним глядача. Таким чином, в екранізації увага глядача зосереджується на головних героях та важливих подіях. Натомість у відповідному романі іноді можна простежити протилежну тенденцію. Письменник спершу описує решту персонажів, щоб створити фонову інформацію перед появою головного героя чи героїні твору.

Також варто зауважити, що деякі події, зображені режисером в екранізації, у романі ми бачимо у вигляді історій з життя головного персонажа. Велика увага приділяється застосуванню жестів та міміки акторами у окремих епізодах з метою передачі настрою персонажів. В результаті акцентування уваги на таких кадрах, в екранізації докладніше розкриваються характери персонажів, їх поведінка. Також можна помітити заміни певних частин твору на створені режисером і сценаристом. Такі зміни є результатом нового прочитання змісту, надають екранізації відтінку новизни, однак можуть і розчарувати юного глядача в силу своєї неочікуваності.

Внаслідок режисерського задуму в екранізації може змінюватися хронологія подій. Таке поєднання використовується з метою економії часу, відведеного на фільм та необхідність дотримання часового регламенту. Іноді відбувається зміна вікових рамок персонажів. Наприклад, у романі персонаж має один вік, а у кінострічці – є старшим чи молодшим. Таким чином режисеру вдається привернути до кінострічки увагу більш старших або молодших дітей, залежно від поставленої мети.

Варто звернути увагу і на лексичну складову фільмів. Лексичне наповнення екранізації досить часто не є повним відображенням оригіналу, тобто літературного твору. Сценарист намагається відповідати тогочасним реаліям, проте прагне зробити мову персонажів якомога зрозумілішою для юного глядача. У фільмах репліки героїв зазвичай стають значно коротшими на відміну від своїх відповідників у книгах.

Особлива манера висловлювання, притаманна головному герою або героїні, має схильність до збереження. Таким чином образ персонажа стає якомога більше наближеним до свого прототипу, створеного письменником. Для глядача збереження стильових особливостей мовлення героїв має велике значення, оскільки так він краще сприйматиме гру актора, навіть якщо останній не виправдав його власних уявлень щодо образу конкретного персонажа.

Підсумовуючи, можна зазначити, що певна частина твору не зазнає змін внаслідок інтерсеміотичного перекладу, проте з рештою відбувається низка трансформацій у дискурсі. У екранізації основна увага глядача концентрується на головних персонажах та важливих подіях. Нерідко події, яким у романі відводиться значно менша роль, на екрані зображені у вигляді повноцінних епізодів. У фільмі можуть з'являтися нові епізоди, які створюють ефект новизни, однак не завжди здатні виправдати сподівання глядача. Інколи змінюється хронологія подій, відбувається об'єднання епізодів з метою економії часу. Лексичне наповнення теж зазнає певних трансформацій, завданням яких є полегшення сприйняття екранізації глядачем.

Література:

1. Некряч Т. Інтерсеміотичний та інтерлінгвістичний переклади: грані суміжності та точки розбіжностей. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2014. Вип. 48. С. 302-310.
2. Лотман Ю. Диалог с экраном. Таллин: Издательство “Александр”, 1994. 115 с.
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php (дата звернення: 15.03.2021).
4. Montgomery L. Anne of Green Gables. 1908. URL: <https://www.gutenberg.org/files/45/45-h/45-h.htm> (дата звернення: 16.03.2021).
5. Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation. *Linguistic Aspects*. 1959. P. 233-239.
6. Anne of Green Gables Film (1985). URL: <https://yesmovies.to/movie/anne-of-green-gables-6855/81851-8/watching.html> (дата звернення: 16.03.2021).

УДК 811:378,147

Жуковський Василь

(м. Острозь, Україна)

Національний університет «Острозька академія»

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У тезах подано можливості здійснення індивідуалізації онлайн навчання іноземної мови студентів першого курсу немовних спеціальностей на основі теоретичних та науково-методичних засад структури індивідуальності, розроблених і К. К. Платоновим та С. Ю. Ніколаєвою.

Ключові слова: *індивідуалізація, онлайн навчання, студенти першого курсу, структура індивідуальності, підструктури, немовні спеціальності.*

The possibilities of individualization of online foreign language learning for the first-year students of non-language specialties on the basis of theoretical, scientific and methodical foundations of the structure of individuality, developed by K. K. Platonov and S. Y. Nikolaeva are presented.

Key words: *individualization, online learning, first-year students, structure of individuality, substructures, non-language specialties.*

Особливістю сучасного навчання, у тому числі іншомовного навчання у закладах вищої освіти, є онлайн навчання або змішане навчання [1, 4, 5]. У процесі онлайн навчання іноземної мови значно зменшується участь викладача та збільшується роль самостійної роботи студента. Особливої ваги в сучасних освітніх умовах набирає індивідуалізація онлайн навчання іноземної мови студентів. Оскільки іншомовне спілкування, як правило, носить індивідуальний характер, тому і сам процес навчання іноземної

мови має бути максимально індивідуалізованим. Забезпечення індивідуалізації процесу навчання іноземної мови є актуальним психолого-педагогічним і методичним завданням у закладах вищої освіти. Особливо важливим є процес індивідуалізації навчання іноземної мови студентів в умовах онлайн навчання [1] і, зокрема, студентів першого курсу немовних спеціальностей, тому що ця спільнота студентів має порівняно невисокий досвід самостійної роботи з вивчення іноземної мови та зазвичай недостатній індивідуальний стиль іншомовної навчальної діяльності.

Процес індивідуалізації іншомовної діяльності студентів першого курсу ефективно здійснюється на основі врахування структури індивідуальності, розробленої психологом К. К. Платоновим [3]. Так, відповідно до теорії К.К. Платонова, структура індивідуальності студента у процесі навчання реалізовується у сукупності чотирьох його підструктур: спрямованості, досвіду, психологічних особливостей та типологічних характеристик. За результатами науково-методичного дослідження О. Ю. Ніколаєвої [2], індивідуалізація вивчення іноземної мови передбачає врахування в кожній з підструктур таких характеристик: інтересу – у підструктурі спрямованості; знань, навичок і вмій – у підструктурі досвіду; фонетичного та інтонаційного слуху, пам'яті та мислення – у підструктурі психічних процесів; темпераменту – у типологічній структурі індивідуальності. У процесі здійснення індивідуалізації вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей використовуються різні її види: мотивуюча, регулююча, розвиваюча та формуюча.

У підструктурі спрямованості індивідуальності студента найважливішою характеристикою є його мотивація, яка реалізується через інтерес до процесу навчання іноземної мови. Інтерес студентів до вивчення іноземної мови передбачає, по-перше, зацікавленість до процесу її вивчення через цікавий зміст, форми і методи роботи і, по-друге, через інтерес до результату вивчення іноземної мови як невід'ємної складової успішної майбутньої професійної діяльності.

Мотивуюча індивідуалізація, що передбачає розвиток інтересу до процесу вивчення іноземної мови, має на меті використання

відповідних автентичних матеріалів: цікавих фактів, автентичних пісень, оригінальних текстів історичного та культурологічного змісту. Водночас інтерес до процесу навчання має на меті використання індивідуальних та групових форм роботи, а також таких методів, як рольова і ділова гра, презентації з використанням особистого досвіду. Розвиток інтересу через майбутню професійну діяльність забезпечується через читання текстів професійного змісту та використання ситуацій, які моделюють майбутню професійну діяльність студента.

Підструктура досвіду передбачає врахування рівня володіння іноземною мовою у сукупності іншомовних знань, навичок та вмінь. Тут має місце застосування регулюючої індивідуалізації, коли викладач з'ясовує стартовий рівень володіння іноземною мовою, виявляє студентів з достатнім та недостатнім рівнем, формує відповідні підгрупи і забезпечує належні умови для формування відповідних іншомовних навичок та розвитку відповідних мовленнєвих умінь у кожній з підгруп.

У підгрупі з недостатнім рівнем володіння іноземною мовою слід виявити прогалини студентів у галузі фонетики, лексики, граматики, рівня розвитку умінь аудіювання, усного мовлення, читання, писемного мовлення і у подальшій навчальній роботі рекомендувати студентам завдання для подолання цих пробілів і набуття можливостей переходу у підгрупу з достатнім рівнем володіння іноземною мовою, спроможністю успішно працювати з усією групою. Так, під час виконання певних вправ менш підготовлені студенти виконують частину вправи, отримують опори-підказки; для них тимчасово знижуються вимоги до рівня та обсягу діалогічного та монологічного мовлення.

У підгрупу з достатнім рівнем володіння іноземною мовою входять студенти, які здатні не лише виконувати, але й перевиконувати вимоги програми, готові успішно робити додаткові вправи, працювати з художньою літературою, читати літературу професійного спрямування. Більш підготовлені студенти зазвичай виконують завдання на занятті першими, слугуючи прикладом виконання іншомовних вправ для менш підготовлених.

Для здійснення регулюючої індивідуалізації у процесі онлайн навчання крім дозування обсягу і труднощів завдань з іноземної мови у процесі формування іншомовних навичок і розвитку умінь слід також здійснювати постійний індивідуальний контроль перебігу навчального процесу. Зазвичай викладач перевіряє виконані студентами завдання на кожному онлайн занятті. Обов'язкова перевірка частини вправи або всієї вправи кожним студентом стимулює їх до навчальної роботи і дає інформацію для викладача про індивідуальну роботу кожного з них.

Третя підструктура індивідуальності – підструктура психічних процесів, куди входить сприйняття (фонетичний та інтонаційний слух), пам'ять і мислення – найголовніші з психічних процесів, від яких залежить успіх засвоєння та використання іноземної мови як засобу іншомовного спілкування. Спостереження за навчальним процесом з іноземної мови засвідчує, що в підгрупах з достатнім, а особливо в підгрупах з недостатнім рівнем володіння іноземною мовою, є чимало студентів, які невідповідним чином вимовляють звуки, слова, синтагми і речення. Слабке володіння фонематичним та інтонаційним слухом, проблеми у вимові значно знижують якість володіння іноземною мовою. Тому викладач звертає увагу на фонетичні проблеми студентів, пропонує відповідні вправи на заняттях та рекомендує додаткові завдання для домашньої роботи. Швидкість засвоєння та якість володіння іншомовними навичками та мовленнєвими умінь значно знижуються через недостатній обсяг пам'яті та мислення окремих студентів. До цієї категорії можуть входити студенти з достатнім і недостатнім рівнем володіння іноземною мовою, але більшою мірою студенти з недостатнім рівнем. Розвиваюча індивідуалізація, що використовується для врахування і корекції відповідних психічних процесів, передбачає для студентів з недостатнім рівнем володіння пам'яті завдання для запам'ятовування та відтворення слів, речень, віршів, пісень, текстів різного обсягу, поступове збільшення обсягу висловлювання діалогічного та монологічного характеру, а також завдання для розвитку мислення, інтонаційного слуху.

Четверта підструктура індивідуальності передбачає врахування типологічних особливостей студентів, особливостей їхнього темпераменту. З цією метою використовується формуюча індивідуалізація, результатом якої є індивідуальний стиль навчальної діяльності студентів залежно від їх типологічних особливостей. Індивідуальний стиль навчальної діяльності студентів формується за допомогою усних рекомендацій викладача або з допомогою вказівок, поданим письмово на відповідних картках. Ці рекомендації здійснюються у процесі реалізації формуючої індивідуалізації через алгоритм виконання вправ, час їх виконання, врахування слабких і сильних сторін студентів, подолання пробілів, чергування навчальної діяльності і відпочинку.

Таким чином, підсумовуючи вище зазначене зазначимо, що врахування індивідуальних особливостей студентів першого курсу немовних спеціальностей, що на практиці реалізується через індивідуалізацію навчання, дозволяє оптимізувати освітній процес з іноземної мови і зняти низку проблем, що виникають у процесі он-лайн навчання.

Література:

1. Гуминська Н. В. Індивідуалізація самостійної роботи студентів в процесі впровадження моделі змішаного навчання в немовному ВНЗ. *Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей*. Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. С. 29-32. URL: <https://knute.edu.ua/file/ODc0Mw==/52d2d566631bacba41272c11ec631a20.pdf>
2. Ніколаєва С. Ю. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. К.: Ленвіт, 2002. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Nikolayeva.pdf>
3. Платонов К. К. *Структура и развитие личности*. М.: Наука, 1986. 255 с.
4. Романюк С. М. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. URL: <https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/11141/1/Romanuk-318-325.pdf>
5. Сидоренко І. А. Дистанційна освіта як сучасний метод викладання іноземної мови. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/sydorenko_dystantsiina.pdf

УДК 821.111-1

Контірук Оксана

(м. Київ, Україна)

Київський університет імені Бориса Грінченка

СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ БАЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ В. ВОРДСВОРТА)

У тезах розглянуто особливості реалізації емотивності в англомовних поетичних текстах, зокрема в англійській літературній баладі. З'ясовано, що репрезентація емоцій в таких текстах може позначатися відповідними зображувально-виражальними засобами, а саме еліпсованими конструкціями, інвертованими реченнями, паралелізмами, різними видами повторів, риторичними питаннями та звертаннями.

Ключові слова: емотивність, засоби вербалізації емоцій, англійська літературна балада.

The peculiarities of the realization of emotionality in English poetic texts, in particular in the literary ballads are considered. It is found that the representation of emotions in such texts can be expressed by appropriate stylistic means and devices, namely elliptical constructions, inverted sentences, parallelisms, different types of repetitions, rhetorical questions as well.

Key words: emotionality, means of verbalization of emotions, English literary ballad.

Останнім часом спрямованість лінгвістичної думки зумовила великий інтерес до вивчення мовного втілення емоцій людини. Фокусом уваги постають особливості відображення емоційних переживань та їхня категоризація у мові.

Лінгвістика емоцій, або емотиологія є об'єктом уваги багатьох вчених (М. Бреаль, К. Бюлер, Е. Сепір, Г. Гийом, Ш. Баллі і т.д.). На думку Ш. Баллі, М. Бреалья, вираження емоцій є центральною

функцією мови [1, с. 24]. Лінгвістичний аспект дослідження емоцій стає важливим та актуальним тому, що з'явилась можливість уточнити певні положення теорії емоційності.

У лінгвістиці розробником теорії емоції являється В. І. Шаховський, який впровадив її основні положення, розробив термінологічний апарат, окреслив проблеми мовленнєвої комунікації в різних типах дискурсу.

Під емотивністю розуміємо текстову категорію, що формується під впливом емотивної функції мови, яка передбачає здатність мовних одиниць передавати почуття автора художнього твору реципієнтові [2, с. 6].

Невирішеними залишається низка питань, пов'язаних із вивченням динаміки емотивного значення, а також функцією синтаксичних прийомів у формуванні емотивності поетичного тексту, зокрема визначення ролі лінгвостилістичних засобів вербалізації авторських емоцій в англійській ліричній баладі.

Для аналізу візьмемо твори Вільяма Вордсворта “The Mad Mother”, “Lucy Gray, or Solitude” та “Idiot boy”.

Здебільшого, англійські романтичні балади є одноконфліктними й будуються на основі однієї, як правило, трагічної події. Дуже часто неясність і незрозумілість супроводжує баладу від початку до кінця. Хоча у якості заключної частини в деяких баладах іноді виступає узагальнюючий роздум автора:

*Yet some maintain that to this day
She is a living child;
That you may see sweet Lucy Gray
Upon the lonesome wild.*

Серед поетичних жіночих образів, створених Вордсвортом і зв'язаних із сільською проблематикою, необхідно виділити образ Люсі Грей (“*Lucy Gray or Solitude*”), простої самотньої селянської дівчини, що жила поміж високих трав та зелених пагорбів.

Поет розповідає про чарівну, покірливу дівчинку, яку батько в зимовий вечір посилає до міста. Починається снігова завірюха і дитина зникає. Батьки шукають її всюди, знаходять сліди на снігу, та вони ведуть у нікуди:

*...They followed from the snowy bank
Those footmarks, one by one,
Into the middle of the plank;
And further there were none!...*

Однак дівчинка не загинула, вона й тепер блукає по лісових стежинах, не озираючись назад, співає свою самотню пісню (“solitary song”), насвистуючи її вітру. Поет змінює реальний трагічний фінал на таємно-поетичний, тим самим переводячи подію з плану раціонального у план спіритуально-фантастичний, роблячи загибель селянської дитини гарною легендою, близькою до народної казки.

У другому виданні “Ліричних балад” (1800 р.) нові тенденції у творчості Вордсворта особливо проявилися в поетичному циклі про Люсі, у якому вже йдеться про романтичне кохання ліричного героя. Всі вірші, навіяні образом Люсі, відрізняються теплотою, проникливим ліризмом та переконливістю, смутком.

*No motion has she now, no force;
She neither hears nor sees;
Rolled round in earth's diurnal course,
With rocks, and stones, and trees.*

Балади Вордсворта принципово орієнтовані на зображення повсякденності, розвертаються як серія ілюстрацій та прикладів, що незмінно підтверджують невідворотність наступаючої катастрофи. Мотив смерті звучить як постійний відголосок ліричних балад: ним овіяний весь цикл поезій “Люсі”.

Інша поезія з “Ліричних балад”, “The Idiot Boy”, стала добре відомою значною мірою завдяки критиці, з якою на неї накинута сучасники поета. Але божевільні герої з'являються в нього і в інших віршах збірки “The Thorn”, “The Mad Mother”.

Вже у першій строфі балади “The Mad mother” оповідач одразу малює обшарпану заблудлу жінку: “Her eyes are wild, her head is bare / the sun has burnt her coal-black hair”. Жінка одна, за винятком немовляти на руках, розмовляла і співала сама собі, блукаючи лісом. Її образ – це людина, яку відштовхнуло суспільство – вона безпритульна, її зовнішність майже дика, а її рухи наводять думки про її божевілля.

Центральним у цьому вірші є стосунки матері зі своєю дитиною, якій вона вдячна за свій порятунок від божевілля. Вона починає з того, що звертається до своєї дитини: “Sweet babe! They say that I am mad, / But nay, my heart is far too glad”. Незважаючи на те, що мати відсторонена від суспільства, вона знаходить розраду у своєму маленькому синові та спокої, який він надає їй від її хвороби.

Вордсворт підкреслює фізичний зв'язок між матір'ю та дитиною, “фрагментуючи” (дитину) на “lips”, “hand” та “fingers”, водночас “фрагментуючи” себе на “blood”, “brain”, “heart” та “chest”, “змішуючи” її частини тіла та своєї дитини від рядка до рядка, і, таким чином, поєднує їх разом в єдине ціле. Дитина та її саме фізичне існування є природним засобом боротьби з недугами матері, які вона намагається подвоїти шляхом фізичної втечі у дику природу.

Поема “*Idiot boy*” безперечно відноситься до поезій Вордсворта, які написані у стилі англійської народної балади. Цей вірш від самого початку настроює читача на очікування на розгортання подій у незвичному руслі. Поема починається з рядків, які передають нам почуття невпевненості та дивної раптовості, але тон цих рядків зовсім не важкий і похмурий:

*Tis eight o'clock, – a clear March night,
The moon is up, – the sky is blue,
The owlet, in the moonlight air,
Shouts from nobody knows where;
He lengthens out his lonely shout,
Halloo! halloo! a long halloo!*

Розповідаючи історію про те, як Сюзен Гейл лежить хвора та стогне, і як мати відправляє свого сина, щоб покликати доктора опівночі, Вордсворт вправно використовує всі свої прийоми, “чутливі дотики”, якими від репрезентує всі події: де радісний хлопчик біжить на коні під місяцем, а пізніше стурбована мати поспішає пішки опівночі до свого, можливо, збитого хлопчика.

Вже повертаючись додому, Бетті запитує сина, що він робив, що бачив у його подорожі. Його відповідь досить проста. Його думки сповнені сов і місяця:

*“The cocks did crow to-who, to-who,
And the sun did shine so cold!”*

Наведені вище два рядки є найпотужнішими у цій поемі, оскільки в них розкривається час темряви, що бачиться з точки зору дня. Саме той час, коли Джонні можливо і не бачив ночі, а перебував у своєму світі, у своєму сні, з голосами сов, що співали у його голові.

Вірш викладений у баладній формі, рими надзвичайно прості та повторювані, як у народній пісні. Мова теж проста і розмовна. Друга строфа – це гарний приклад вищезазначеного:

***Why** bustle thus about your door,
What means this bustle, Betty Foy?
Why are you in this mighty fret
And **why** on horseback have you set
Him whom you love, your *Idiot Boy*?*

Повторювані фрази, що складаються з “чому” і “що” використовуються безпосередньо з метою “висвітлення” загальної атмосфери балади. Той самий прийом можна спостерігати і в наступних рядках:

*...**There is no need of boot or spur,**
There is no need of whip or wand; ...*

Текст балади також містить елементи ономапоєї з такими словами, як “to-who, to who”, “burr, burr, burring”, and “fiddle-faddle”. Автором навмисне створюється атмосфера, подібна до настроїв, притаманних дитячим римівкам, завдяки використанню алітерації (“In bush and brake, in black and green”, “is silent as the skies” та повтори “Him whom she loves, her idiot boy”, “Oh! Happy, happy, happy John”, “Good Betty go, good Betty go”. Сам текст нібито віддзеркалює слабкий інтелект Джонні Фоя, недоумкуватого хлопчика, створюючи музичний, інфантилізований ритм, перекреслений абсурдними словами.

Слід зазначити, що у своїх творах Вордсворт маніфестував нові теми і образи, нову проблематику, нову мову поезії. Він створює новий жанр – літературну ліричну баладу, в якій головне місце посідали лірика, безпосередність почуттів та етичні теми. Більшість балад митця позначені м'яким сумом, відсутніс-

тю драматичних елементів. На відміну від традиційних балад, В. Вордсворт вводить у світ своїх творів душевно хворих людей зі складними долями.

Аналіз фактичного матеріалу засвідчив, що важливою особливістю синтаксичних засобів вираження емоційних станів у поетичних текстах Вільяма Вордсворта є їх здатність актуалізувати цілий комплекс мовних засобів зображення почуттів і переживань людини, зокрема: еліпсис, інверсія, паралелізм, різні види повторів, риторичні запитання, звертання. Перспективою для подальших наукових пошуків є дослідження вербалізації емотивних станів в англійських ліричних баладах.

Література:

1. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Изд-во ин. лит-ры, 1961. 350 с.
2. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. [2-е изд. испр. и доп.]. М.: Изд. ЛКИ, 2008. 208 с.
3. William Wordsworth. The major works. N.Y.: Oxford University Press, 2008. 752 p.

УДК 811 '776.5

Котлярова Анастасія*(м. Острозь, Україна)**Національний університет Острозька академія*

АВСТРАЛІЙСЬКА СЛЕНГОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ: АНАЛІЗ КОНТЕНТУ ВІДЕО-ПЛАТФОРМИ YOUTUBE

У статті розглянуто особливості, класифікація та переклад австралійських сленгізмів на основі укладеного при аналізі контенту відео-платформи YouTube термінологічного словника.

Ключові слова: *сленг, австралійський сленг, особливості, класифікація, переклад, відео-платформа YouTube.*

The article considers features, classification, and translation of Australian slang on the basis of the terminological dictionary concluded during the analysis of the content of the YouTube video platform.

Key words: *slang, Australian slang, features, classification, translation, YouTube video platform.*

Сучасні тенденції австралійського варіанту англійської мови полягають у піднесенні вживання австралійського сленгу як літературної норми та його стандартизації на державному рівні Австралії. Так як формування мови досі триває, вивчення та аналіз австралійського сленгу дозволяє визначити тенденції майбутнього самостійного розвитку варіанту мови, що є важливим для підтвердження або спростування багатьох лінгвістичних теорій стосовно етапів життя мов. Додатковим індикатором актуальності даної теми є необхідність створення, з перспективою подальшого оновлення, англо-українських термінологічних словників на основі актуальної сучасної лексики, яку в сучасних умовах мож-

ливо визначити з застосуванням аналізу відповідного контенту відео-платформи YouTube.

Попередньою постановкою питання на тему сленгових одиниць мови та його активним вивченням займались вчені XIX-XX. Дослідженням австралійського сленгу та його особливостей в XXI займались такі дослідниці, як Я.А Малінка, Н. О. Орлова та О. Сава. Першими укладачами термінологічних словників австралійського сленгу є Дж. Во, К. Кроу, У. Даунінг, Дж. Уїлкс та Дж. Міллер.

Новизна даного дослідження полягає в реєстрації, класифікації за темами вживання та описі методів перекладу при роботі з приблизно двісті тридцяти одиницями сучасного австралійського сленгу на основі популярного відео-контенту з YouTube за останні десять років.

Завдяки стрімкому розвитку Інтернету та його можливостям, люди з різних куточків світу все частіше вдаються до його використання, особливо для поширення різного типу інформації. Одна з найпопулярніших платформ – відео-платформа YouTube, контент якої – це візуально та аудіо сприятлива користувачеві інформація.

Визначення та добір сленгових слів та виразів базувалось на основі відбору найпопулярніших відео за останні 10 років серед основного контенту відео-платформи YouTube за пошуковим записом: “Australian Slang”. В результаті опрацювання кожного джерела, з урахуванням повторів було нараховано приблизно двісті тридцяти унікальних одиниць. Відповідно до відсоткового підрахунку серед загальної кількості знайдених одиниць австралійського сленгу 60% становлять іменники. Наприклад: *aussie, galoot, hoon, lippy, tutes, ute*. Прикметники займають 19%, приміром: *aggro, bodgy, earbashing, nuddy, woop woop*; дієслова нахшталт: *blue, chewie, knock, pozzy, whinge* – 12%; сталі вирази залишок у вигляді 9%, наприклад: *bloody oath, chuck a sickie, fair dinkum, give it a burl, going troppo*.

Виконуючи аналіз укладеного доробку словника з використанням у відео сленгізмів, було помічено особливість серед таких одиниць, як: *bog in (n.) – a commence eating, to attack food with*

enthusiasm – розпочаток прийому їжі, що супроводжується великою кількістю ентузіазму; boil-over (*n.*) – an unexpected (sporting) result – несподіваний (спортивний) результат; knock back (*n.*) – a refusal – відмова; full on (*adj.*) – intense – інтенсивний (-а), що визначається їх лексичним використанням. Вищенаведені приклади австралійського сленгу семантично використовуються у значенні іменника або прикметника, хоча їх графічний та морфологічний вигляд нагадує широковідомі в англійській мові фразеологічні дієслова. Подібне утворення лексичних одиниць є характерним для австралійського сленгу.

Працюючи з термінами австралійського сленгу на основі аналізу контенту відео-платформи YouTube важливо виконати їх класифікацію відповідно до сфери вживання сленгізмів. Основними тематичними групами є: 1) позначення істот, людей, національностей, професій: ambo (*n.*) – an ambulance officer – робітник швидкої допомоги; Bushie (*n.*) – someone who lives in the Bush – житель (-ка) Бушу; hoon (*n.*) – a hooligan – хуліган (-ка); 2) позначення людських якостей: aggro (*adj.*) – angry – розлючений (-а); crook (*adj.*) – sick – хворий (-а); jelly (*adj.*) – jealous – ревнивий (-а), заздрісний (-а); 3) позначення предметів, місць або інших об'єктів: a quid (*n.*) – money – гроші; barbie (*n.*) – a barbeque (BBQ) – барбекю; veggies (*n.*) – vegetable – овочі; 4) вчинення будь-яких дій: crack onto someone (*v.*) – to hit on someone – вдарити когось; raskoff (*v.*) – to go away, depart – піти, виїхати; veg out (*v.*) – to relax in front of the TV – відпочинок перед телевізором; 5) вираження ввічливості та вихованості: G`day (*phr.*) – hello – Привіт; ta (*phr.*) – thank you, deep expression of gratefulness – фраза на позначку великої вдячності; 6) вираження різноманітних почуттів та емоцій: схвалення (ACE! (*phr.*) – Awesome! Excellent! Very good! – Чудово! Дуже добре), підбадьорення (Good oil (*phr.*) – good idea or information – гарна ідея, корисна інформація), агресія чи смуток (Put a sock in it (*phr.*) – Shut up! – Заткнись), зацікавленість (What`s the John Dory (*phr.*) м What`s going on? – Що відбувається).

При аналізі досліджуваного матеріалу спостерігались наступні характерні для австралійського сленгу особливості, до прикла-

ду: скорочення, утворення аббревіатур, заміна цілої фрази лише одним словом, наприклад, ACE! (*phr.*) – Awesome! Excellent! Very good! – Чудово! Дуже добре; Barbie (*n.*) – a barbeque (BBQ) – барбекю; та (*phr.*) – thank you, deep expression of gratefulness – фраза на позначку великої вдячності. Словотвір завдяки використанню закінчення – ie до кореневої частини як: aussie (*n.*) – an australian – австралієць, австралійка; brekkie (*n.*) – a breakfast – сніданок; cozzie (*n.*) – a swimming costume – купальний костюм; hottie (*n.*) – hot water bottle – пляшка гарячої води; mozzie (*n.*) – a mosquito – комар. В малій кількості спостерігаються представники наступних методів словотворення, як повне запозичення: undies (*n.*) – the underpants – нижня спідня білизна; Chrissie (*n.*) – Christmas – Різдво, а також асоціативний переклад: How good is this weather? (*phr.*) – How good is (something)? – Як добре (щось).

Під час аналізу було виявлено часто використовувану особливість словотворення сленгізмів – закінчення -у, яке в більшості є характерним для іменників: bluey (*n.*) – a species of jellyfish – назва одного з видів блакитних медуз; dunny (*n.*) – an outside lavatory – зовнішня вбиральня; esky (*n.*) – a large insulated food/drink container for picnics, barbecues etc. – їжа та напої для прийому їжі не вдома; tufty (*n.*) – a casual: non-uniform dress – повсякденне плаття; lippy (*n.*) – a lipstick – губний блиск, губна помада; rozzu (*n.*) – a position – позиція; tinny (*n.*) – a can of beer – бляшанка пива, або прикметників, наприклад: bodgy (*adj.*) – something of inferior quality – щось погіршеної якості; crikey (*adj.*) – surprised – здивований (-а); exy (*adj.*) – expensive – дорогий (-а); jelly (*adj.*) – jealous – ревнивий (-а), заздрісний (-а); ridgy-didge (*adj.*) – original, genuine – оригінальний (-а), геніальний (-а);

У проаналізованій нами в рамках даної роботи вибірці, мають місце лише три засоби перекладу, а саме: еквівалентний, описовий переклади і калькування. Інших засобів перекладу відмічено не було. Основним засобом перекладу сленгових конструкцій є пошук відповідного перекладацького еквіваленту, що складає приблизно 60% від загальної кількості слів. Всі інші лексичні одиниці були перекладені за допомогою таких засобів перекладу як експлікація або описовий переклад та калькування. Отже, при-

близно 38% сленгових конструкцій перекладені описово, і лише 2% сленгізмів були перекладені за допомогою калькування.

Отже, австралійський сленг відрізняється від інших своєю помітною тенденцією до скорочень та значного спрощення формувань, вживання певних закінчень чи суфіксів, ігнорування відмінних від кореня морфем. Однак ця тема також є цікавою для подальшого вивчення та освітлення у лінгвістичному осередку в зв'язку з швидкою зміною та появою нових тенденцій, фіксація яких особливо помітна серед термінологічних словників.

Відібрані на основі контенту відео-платформи YouTube приблизно двісті тридцять одиниць австралійського сленгу були класифіковані згідно їх сферою вживання, а саме: позначення істот, людей, національностей, професій, позначення людських якостей, позначення предметів, місць або інших об'єктів, вчинення будь-яких дій, вираження ввічливості та вихованості, вираження різноманітних почуттів та емоцій.

Щодо перекладацького аспекту, то при перекладі австралійського сленгу, який виник на основі реалій континенту, доводиться вдаватися до описового методу або до запозичення слів на основі алітерації з підрядковим перекладом. В іншому плані використання широко застосованого методу, як пошуку еквіваленту серед лексем мови перекладу є прийнятним.

Перспективи майбутнього використання результатів даної роботи полягають у популяризації вивчення особливостей австралійського сленгу, його популярних тенденцій, що дасть змогу використати отримані результати в лексикографічній і перекладацькій практиці, створенні й перевірці теорій існування мови та впливу сленгу, передбачення ходу лінгвістичної історії, а також в ході викладання лінгвокраїнознавства, стилістики чи лексикології.

Література:

1. Орлов Г.А. Современный английский язык в Австралии. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/sovranagl/text.pdf>\ (дата звернення: 12.03.2021).

2. Пиркало С.В. Сленг: ненормативно, але нормально. *Урок української*. К.: Наукова думка, 2002. № 2. 26-28 с.

3 Редкозубова Е. А. Сленг как этноспецифичный феномен австралийского и новозеландского коммуникативного пространства. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sleng-kak-etnospetsifichnyy-fenomen-avstraliyskogo-i-novozelandskogo-kommunikativnogo-prostranstva/viewer> (дата звернення: 12.03.2021).

4. Сава О. Сленг австралійського варіанта англійської мови: особливості словотвору. URL: https://typologia.at.ua/index/sleng_avstralijskogo_varianta_anglijskoji_movi_osoblivosti_slovotvoru/0-92 (дата звернення: 12.03.2021).

5. Черновцан І. В, Бялик В. Д. Розвиток австралійського та новозеландського варіантів англійської мови. URL: http://www.vestnikphilology.mgu.od.ua/archive/v37/part_2/47.pdf (дата звернення: 12.03.2021).

6. Швейцер Д.А. Литературный английский язык в США и Англии. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/shveicer1/text.pdf> (дата звернення: 12.03.2021).

УДК 811.111'255.4

Котяй Соломія

(м. Острог, Україна)

Національний університет "Острозька академія"

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОМІКСІВ (НА ПРИКЛАДІ СЕРІЇ "MARVEL 1602")

У тезах подано визначення та розглянуто основні лексичні особливості перекладу креолізованих текстів (коміксів) як текстів професійного спрямування на основі англomовного та перекладеного українomовного варіантів серії (8 випусків) коміксу "Marvel 1602"

Ключові слова: комікс, креолізований текст, лексична одиниця, лексика, переклад

The research presents the definition and considers the main lexical features of the translation of creolized texts (comics) as professional texts on the basis of English and translated Ukrainian versions of the comic book (8 issues) "Marvel 1602"

Key words: comics, creolized text, lexical unit, translation, vocabulary

Актуальність теми полягає у збільшенні популярності коміксів. Цей жанр стає популярним не тільки серед читачів, а й через свою невимушеність та простоту у донесенні інформації, навіть серед вчителів та викладачів як засіб навчання. Це сприяє підвищенню уваги перекладачів і лінгвістів до особливостей перекладу креолізованих текстів.

Комікс – це різновид креолізованого тексту, тобто такого, який містить у собі вербальну та невербальну інформацію: крім тексту у них наявні малюнки, фото, зображення, ілюстрації, графіки тощо. Є. Анісімова запропонувала класифікацію таких текстів: нульову, часткову і повну. Згідно з нею, комікс – це продукт

із повною креолізацією, тобто такий, у якому зображення без тексту і навпаки існувати не можуть. Зображення, у свою чергу, так само як і текст, несе у собі зашифровану інформацію, яку читач повинен декодувати [1]. Крім того, невербально інформація сприймається і декодується набагато легше, ніж текст, саме тому комікси так швидко почали набирати популярність не лише серед юних читачів, а й серед викладачів, що використовують їх у процесі навчання. В цьому ж і полягає головна перевага коміксу – його полегшене сприйняття. Читачу дуже легко зрозуміти посил автора. Для прикладу, не потрібно уявляти собі зовнішність, форму одягу героя чи оточуюче середовище – за рецепієнта це вже зробив художник. Дослідник Р. Барт стверджував, що комікс – це легке читиво не тільки для дітей, а й для дорослих, яке слугує для розвантаження і розслаблення, і яке не викликає сонливості [2]. К. Кайндл у своїй статті “Комікс у перекладі” наголосив, що як такого повного визначення коміксу не існує, а також назвав можливу причину цього. На його думку, різноманіття жанрів (від наукової фантастики до філософії), широта цільової аудиторії та місця публікації (газети, журнали, інтернет тощо) і викликали ці труднощі при спробах дати якнайповніше визначення коміксу [7]. Із його праці стає зрозумілим, що комікс не повинен бути тільки жартівливим і для розваги, а й може використовуватись для інших цілей. Скотт Макклауд у своїй книжці “Розуміння коміксу” порівнює комікс із кінематографом, зазначаючи, що якщо сповільнити фільм і розібрати його на кадри, то він буде дуже схожий на цей вид мистецтва. Він назвав комікс “графічним та іншими зображеннями, розміщеними поруч у продуманій послідовності з ціллю передачі інформації та/або отримання естетичного задоволення” [9]. Тобто сучасний комікс – це продукт тісної співпраці письменника або перекладача, редактора, художника, колориста та інших фахівців у сфері літератури та візуального мистецтва.

Існує дві головні стратегії, у яких виконується переклад тексту коміксів – форенізація (збереження автентики країни, у якій був написаний твір) та доместикація (адаптація до потреб регіону, на яку мову здійснюється переклад) [10]. Ф. Занеттін наполягає

саме на тому, що переклад коміксів повинен бути саме адаптацією тексту та, інколи, зображень до потреб певного регіону [11]. С. Басснет у своїй праці “Перекладознавство” зазначив, що у процесі перекладу фахівець має право змінювати текст і вносити корективи, якщо вважає це потрібним [5]. Це твердження не зовсім підходить для коміксу, так як при перекладі коміксів просто немає місця, щоб вносити у текст свої зміни, (простір мовної бульки обмежений). Саме з цієї причини перекладач повинен чітко слідувати поданим автором структурам і вносити або незначні корективи, або ж вдаватися до послідовного і точного перекладу. Хоча тепер, коли розмір шрифту та інші графічні особливості можна відредагувати за допомогою спеціальних комп’ютерних програм, перекладачі більше не почувуються занадто скутими у своїх діях щодо тексту коміксів. Проте потреба у ретуші зберігається – інколи необхідно змінити розмір текстової бульки або у деяких випадках текст є частиною рисунка, тому при перекладі коміксу без допомоги художника або спеціаліста із графіки не обійтись:



Рис. 1



Рис. 2

Найперша лексична особливість, притаманна жанру комікс, є наявність великої кількості звуконаслідувальної лексики (онома-топеї). Це – лексика, яка є імітацією звуків навколишнього світу. Хордок назвала звуконаслідування “візуальними звуковими ефектами” та “саундтреком коміксів”. [8] Переклад таких лексичних одиниць є певною проблемою. Не існує певних устале-

них правил загального перекладу такого виду лексики. Деякі із них є оказіоналізмами, як, наприклад, *Kraaa!* – *Kpaа!*, *Koff koff!* – *Kхе-кхе*. Деякі адаптують під особливості регіону, застосовуючи стратегію доместикації: *KRRSHSHH!* (*звук розбитого скла*) – *TPPPICCB!*. Деякі можна знайти у словниках: *Faugh!* – *ТЬХУ!*, *BOOM!* – *БУУМ!*

Головною відмінністю досліджуваної серії коміксів “Marvel 1602” від звичайних прикладів жанру є його стилізація. Сам твір було написано у 2004 році, але описує події 17 століття, щоб надати тексту стилістичного забарвлення історичної епохи, автор ускладнив твір відповідним видом лексики – архаїзмами. Необхідно зауважити, що архаїзми не є масивною частиною тексту коміксу. До того ж, лише у 10% досліджуваних одиниць архаїзм перекладався архаїзмом (*innerkeeper* – *трактирник*), у інших 90% – нейтральним відповідником, втрачаючи стилістичне забарвлення: *intelligencer* – *таємний агент*, *laddie* – *юнак*, *to jest* – *жартувати*. Крім того, через стилізацію, текст не містить неологізмів, тому що ті поняття, які у 17 столітті можливо і були новими, зараз є застарілими.

Текст коміксу відноситься до художнього стилю, тому він може стояти на рівні з іншими художніми жанрами. Такий текст може бути проаналізований за такими ж правилами та підпадає під класифікації, притаманні даному жанру літератури. Згідно з А. Н. Мороховським, вся стилістично маркована лексика англійської мови поділяється на лексику зниженого стилістичного тону (колоквіалізми, жаргонізми, неологізми) і лексику високого стилістичного тону (поетизми, книжкова лексика тощо) [4]. Як і у випадку з архаїзмами, книжну лексику у 63% передано нейтральним еквівалентом (*to banish* – *прогнати*, *peril* – *загроза*, *to bind* – *зв'язувати*, *thy* – *твій*), і лише невелику частку – словом відповідного стилю (*mountebank* – *фітляр*).

Щодо лексики зниженого стилістичного тону, то необхідно зазначити, що автори надають перевагу вживанню лексики високого тону та термінам, але не вживають скорочень або просторіч, що є дуже цікавою особливістю. Проте невеликий відсоток розмовної (18% від усього числа вибраних ста лексичних одиниць) у

тексті наявний. Як і у попередніх групах, у цій також наявна проблема втрати емотивного навантаження – майже у всіх випадках книжна лексика перекладається стилістично нейтральним відповідником (*to slaughter* – *убивати*, *to mend* – *зцілюватись*). Інколи такі лексичні одиниці зазнають лексико-граматичних трансформацій (*to reckon* – *за нашими мірками*, *in the name of a thousand blistering Hells* – *тисяча пекельних чортів*). Вигуки та розмовна лексика служать засобами вираження емоцій героїв і найбільшою мірою несуть стилістичне забарвлення тексту. Тут головним завданням перекладача є збереження прагматичного ефекту вихідної мови і перенесення його у мову перекладу, проте не завжди вдається це зробити.

На противагу всім стереотипам про комікси, терміни є найчисельнішою групою у нашому дослідженні. При аналізі серії виявилось, що терміни є найчисельнішою групою лексики у тексті коміксу, і при їх перекладі також спостерігається проблема порушення авторського стилю (науковий термін перекладається нейтральним відповідником). Наприклад: *garments* – *одяг*, *wrath* – *гнів*, *physician* – *лікар*, *to transmute* – *зробити*. Деякі перекладаються прямим відповідником-терміном (лише у 20% від загальної кількості): *anomaly* – *аномалія*, *triumph* – *тріумф*, *galvanic force* – *гальванічна сила*. Цікаво, що інколи переклад англomовного терміну зреалізовується за допомогою підбору розмовного еквівалента: *to credit* – *їняти віру*, *to occurre* – *мати місце*, *guile* – *хитроці*.

Креолізовані тексти та комікс зокрема – це доволі новий жанр у літературі, тому багато проблем є не дослідженими або не достатньо вивченими, особливо проблематика їх перекладу. Проблематикою перекладу коміксів є саме їхня креолізація, яка дуже обмежує місце, де може бути розміщений текст – у так званій текстовій бульці. При аналізі було виявлено тісний зв'язок вербальної та невербальної складових коміксу. При перекладі тексту порушується авторський стиль, і перекладач, щоб зберегти емоційне навантаження, часто покладається на рисунки, що є не завжди вдалою стратегією.

Література:

1. Анісімова Є. Є. Лінгвістика тексту і матеріали міжкультурної комунікації: навч. посіб. : видавничий центр “Академія”, 2003. 128 с.
2. Барт Р. Вибрані роботи: Семіотика. Поетика / пер. з франц. мови за ред. Г. К. Косинкової. Москва : 1989. 616с.
3. Гейман Н. Marvel 1602. Київ : Мальопус, 2020. 224 с.
4. Мороховский А. Н., Воробьева О.П., Лихошерст Н.И, Тимошенко З. В. Стилистика английского языка : Київ: Вища школа, 1984. 248 с.
5. Bassnett, S. Translation Studies. London: Routledge, 1991. 176 p.
6. Gaiman N. Marvel 1602. 2004. URL: <https://www.zipcomic.com/marvel-1602> (дата звернення: 17.09.2020).
7. Kaindl, K. Thump, Whizz, Poom: A Framework for the Study of Comics under Translation. *Target*. 1999. Vol.11, No 2. pp. 263-288.
8. Khordoc, C. The comic book's soundtrack: Visual sound effects in Asterix. In R. Varnum and C.T. Gibbons (Eds.), *The Language of Comics: Word and Image*. Jackson. MS: University of Mississippi Press, 2007. pp.156-173.
9. McCloud, S. Understanding Comics. New York: Harper Paperback, 1993. 216 p.
10. Rota, V. Aspects of Adaptation. The Translation of Comics Formats. Comics in Translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 2008. pp.79-98.
11. Zanettin, F. Comics in Translation Studies. An Overview. Comics in Translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 2008. pp.1-32.

УДК 811

Мамчур Анастасія*(м. Острозьк, Україна)**Національний університет "Острозька академія"*

ТЕХНІЧНА ПІДТРИМКА СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ

Сьогодні сучасне викладання англійської мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах вимагає від викладача перманентного ознайомлення та адаптації до швидкоплинності того як змінюються й оновлюються методи та допоміжні ресурси викладання мови. У час карантинних обмежень і з початком дистанційного навчання, для викладача одним з найважливіших завдань постає проблема підтримки належної якості та технічної обізнаності під час онлайн-навчання. Набуття технічного досвіду для сучасного викладача є не менш важливим аспектом професійного та відмінно організованого заняття з англійської мови. Таким чином, студент отримує нові знання, без жодних втрат з боку якості чи продуктивності незважаючи на дистанційну форму навчання.

Ключові слова: *технічна підтримка, дистанційне навчання, іноземні мови, адаптація, продуктивність.*

These days, modern teaching of English as the second foreign language in higher education institutions requires from the teacher permanent acquaintance and adaptation to the ephemerality of how the methods and additional resources of language teaching change and update. During the quarantine restrictions and with the beginning of distance learning, one of the most important tasks for the teacher is to maintain the proper quality and technical awareness during online teaching. Gaining technical experience for a modern teacher is no less important aspect of a professional and well-organized English class. In this way, the student gains new

knowledge without any loss of quality or productivity regardless of distance learning.

Key words: *technical support, distance learning, foreign languages, adaptation, productivity.*

Проблематика, яку обрано для розгляду у цій науковій статті є надзвичайно важливою, оскільки кількість студентів, котрі вивчають англійську мову у неангломовних країнах постійно зростає з неймовірною швидкістю – це означає нагальну потребу у технічній обізнаності серед сучасних викладачів іноземної мови. Більше того, додаткової актуальності додають й нинішні ситуації, у котрі потрапляють сучасні викладачі мов, зокрема англійської: карантинні умови, дистанційне навчання, перехід з очного подання матеріалів (друковані видання та певні їх частини) на онлайн-формат.

Проблематика даної теми буде мати популярність завжди, адже над цим працювали різні науковці, а саме ті, котрі мають пряме відношення до викладання мов у різних форма та різними методами. Серед тих, хто вивчав та досі вивчає цю тематику й може поділитися власним досвідом й здобутками можна виокремити таких: Тоні МакЕлеві, Сара Хоррокс, Анна Ріггел (наукова праця “Technology-Supported Professional Development For Teachers: Lessons From Developing Countries”) [3]; Рафаел Іноа та Стівен ЛоКаскіо (наукова праця: “Tech Engages Today’s Students, But Teachers Need Support”) [5]; Мері Бернс (наукова праця: “How To Help Teachers Use Technology In Classroom: The 5J Approach”) [4]; Дженіфер Альберт та Маргарет Бланчард (наукова праця: “Supporting Teachers’ Technology Integration: A Descriptive Analysis of Social and Teaching Presence in Technical Support Sessions”) [1].

Якщо перед викладачем постає потреба у впровадженні новітніх технологій, проведення занять з використанням сучасних онлайн-платформ навчання, або ж, просто викладач бажає оновити свою методично-навчальну базу технічними засобами для кращого засвоєння матеріалу, то новітні технології і їх невпинний розвиток – це найкраще рішення. Використання графічного

дизайну, відео, аудіо у різних стилях та для різних тематик може стати надзвичайно ефективним способом заохочення для студентів, які вивчають англійську мову як другу іноземну. Постійне використання онлайн-ресурсів під час занять з англійської мови не лише полегшують роботу викладача, а й підвищують цікавість та мотивацію викладача і студента до розвитку у цьому напрямі [2, с. 10].

Із неочікуваним впровадженням онлайн-навчання, для багатьох працівників освітньої сфери стало не найлегшим завданням організувати якісний та продуктивний урок з англійської мови. Більше того, у сфері освіти виникла неочікувана проблема того, що багато викладачів, не зважаючи на їх швидку адаптацію та високий рівень професіоналізму, не мали змоги засвоїти усі технічні особливості роботи у онлайн-форматі. Що спровокувало таку нестачу знань та обізнаності можна лише здогадуватися. Серед основних причин можна виділити такі:

- неочікувана зміна формату навчання;
- недостатня обізнаність працівників техзабезпечення у сфері онлайн-платформ для навчання;
- недостатнє технічне ознайомлення викладачів з новітніми інноваційними засобами навчання.

Карантин 2020-2021 років вніс свої корективи у роботу вищих навчальних закладів, що спричинило досить різнобічні ситуації серед викладачів іноземних мов. Зокрема англійської як другої іноземної. У першу чергу, перед викладачами постала проблема із ознайомленням з онлайн-платформами для спілкування у великих кількостях з використанням аудіо- та відео-зв'язку. Досвід та практика показали, що найдієвішими ресурсами виявилися Google Meet, Zoom, Skype, GoToWebinar.

Якщо зі спілкуванням у форматі реального часу виникали непорозуміння, що швидко регулювалися, то наступною проблемою постало питання організації тестування, практики та проміжної та фінальної перевірки знань. Для сучасного викладача, до карантинних обмежень, перевірка знань у паперовому вигляді була більш звичним методом оцінюванням. З початком дистанційного навчання у ВНЗ, найефективнішими серед викладачів-

мовників факультету романо-германських мов Національного університету “Острозька академія” виявилася локальна навчальна онлайн-платформа Moodle. Вона містить різні види завдань для повноцінного процесу перевірки вивченого матеріалу: завдання множинного вибору, завдання з розгорнутою відповіддю, можливість написання есе, тощо. Ця онлайн-платформа показала себе з позитивного боку і під час тематичних оцінювань і під час модульних та фінальних перевірок знань. З досвіду інших вітчизняних та іноземних викладачів іноземних мов виділяють й інші програми для створення тестів, вікторин та завдань: FyzeBox, FreeOnlineSurveys, Interact, VocabTest, ClassMaker.com. Загалом, тривала дистанційна форма навчання в умовах карантину дозволила сучасним викладачам краще розібратися у повноті сучасного технічного багатства, що дозволяє в повній мірі покращити та полегшити процес підготовки та проведення занять й перевірок.

Основним завданням локального керівництва перед кожним викладачем повинно поставати питання забезпечення регулярного росту рівня обізнаності про новітні платформи, програми, додатки та можливості для викладача англійської мови. У свою чергу, викладач нині має всі можливості для саморозвитку не лише у своїй спеціалізації, а й у інших сферах, що можуть бути або дотичними або допоміжними для основного виду професійної діяльності.

Отже, швидка адаптація викладача до неочікуваних швидкоплинних змін, що стосуються його професійної діяльності вимагають від роботодавця та працівника постійного ознайомлення та тримання руки на пульсі змін у технічній сфері навчання. На даному етапі розвитку технічної бази навчальних процесів, сучасний викладач англійської мови може забезпечити не лише якісний навчальний процес, а й всебічне інтерактивне та соціокультурне збагачення для студентів. Карантинні умови показали, що дистанційне навчання англійської мови для студентів ЗВО викладачами України може бути таким ж продуктивним, якісним і цікавим як і аудиторні заняття, завдяки сучасним технологіям й розробкам, що полегшують цей процес.

Література:

1. Albert, J., Blanchard, M., Kier, M., Carrier, S., Gardner, G. Supporting Teachers' Technology Integration: A Descriptive Analysis of Social and Teaching Presence in Technical Support Sessions. *Journal of Technology and Teacher Education*. 2014. 22(2) P. 137-165.
2. How To Help Teachers Use Technology In Classroom: The 5J Approach. *eLearn*. 2010. URL: <https://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1865476> (дата звернення: 17.04.2021).
3. McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S., Riggall, A. Technology-Supported Professional Development For Teachers: Lessons From Developing Countries. Berkshire: Education Development Trust, 2018. 64 p.
4. Slimane, M.B. Supporting English Language Learners Through Technology. *Educator'sVoice*. 2017. URL: <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/20726/YLP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.04.2021).
5. Tech Engages Today's Students, But Teachers Need Support. EdTech. URL: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/02/tech-engages-todays-students-teachers-need-support> (дата звернення: 15.04.2021).

УДК 811.111 '373.612.2

Ревенко Людмила

(м. Острог, Україна)

Національний університет "Острозька академія"

ВНУТРІШНЯ ФОРМА МЕТАФОРИ ТА МОВНИЙ СВІТОГЛЯД В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У тезах розглянуто специфіку взаємозв'язку метафори та її внутрішньої форми. Запропоновано модель міжмовного зіставлення внутрішньої форми метафори. Проведено аналіз внутрішньої форми метафори на позначення концепту TIME / ЧАС на матеріалі англійської.

Ключові слова: *Метафора, форма, мовний світогляд, зміни, відображення, когнітивна функція.*

There were considered the specifics of the relationship between metaphor and its internal form in theses. A model of interlingual comparison and the internal form of a metaphor is offered. An analysis of the internal form of the metaphor is denoting the concept of TIME / TIME on the material of English.

Key words: *Metaphor, form, linguistic worldview, changes, reflection, cognitive function.*

У тезах розглянуто вивчення історичної динаміки внутрішньої форми метафор часу в англійській мові. Спираючись на зміни у світосприйнятті, культурних та технологічних надбаннях, розвитку особистості, починаючи з християнсько-теоцентричного світогляду Середніх віків та сучасного світського егоцентричного світогляду, відбуваються когнітивні зрушення у внутрішньому метафоричному відображенні.

Внутрішня форма метафори – категорія нового етапу сучасних багатоаспектних наукових студій. Вона пов'язана із встановленням взаємозв'язків та співвідношень у ланцюжку *свідомість – мова – репрезентація – концептуалізація – сприйняття*. Внут-

рішня форма метафори – це чуттєво-розумовий образ-уявлення, семантичний код номена, джерело відображення універсальних та національно своєрідних мовних та когнітивних картин світу. Вона здатна відбивати емоційно-оцінні уявлення, вказувати на оцінку предмета чи дійсності [4]. Метою даного дослідження є зіставлення внутрішньої форми метафори на матеріалі англійської мови, яка охоплює концептуальний, функціонально-семантичний і лінгвокогнітивний аспекти аналізу. У цьому ключі доцільно розглянути взаємозв'язок складових ланцюжку “концепт” – “метафора” – “внутрішня форма”. Концепти допомагають пояснити одиниці ментальних або психологічних ресурсів свідомості й тієї інформаційної структури, що відображає досвід та знання людини. Вони майже повністю матеріалізуються у мові, спричиняючи в ній накопичення великої кількості метафоричних образів. Внутрішня форма метафор збагачується за допомогою особливостей механізму надбання людиною певного досвіду через пізнання всього, що є навколо, за допомогою культурного обміну, передачі інформації, оновлення певних технологій. Вона виділяється індивідуальними, етнічно-культурними та лінгвальними особливостями мовця. Міжмовне зіставлення внутрішньої форми метафори дає змогу порівняти мовну специфіку та виявити неповторність картин світу.

Час – феномен надзвичайно абстрактний, його не можна побачити, почути чи сприйняти. Однак доступ до таємниць часу можливий засобами мови: уявлення про час та його якісне наповнення, сформоване у свідомості в результаті природного темпорального досвіду, втілюється в знакові форми і стає надбанням мови. Саме метафори з часом використовуються для того, щоб показати швидкоплинність життя, його цінність, неминучість, надбання, розвиток, когнітивні можливості. Як бачимо, англomовне поняття часу, показуючи зовнішню схожість, не в усьому є тотожним поняттю іншої культури. Це обумовлене тим, що кожне суспільство має власне уявлення про світ та загальні явища. Ці відмінності найчіткіше можна помітити у міжмовних зіставленнях. *“Time is a circus, always packing up and moving away”* (Ben Hecht).

Було досліджено концепт *Time* метафори в англійській мові. Обов'язковими лексемами метафоричних словосполучень виступають слова 'time' / 'час' (англ. pulse 'of time' – укр. пульс 'часу'). Обрані темпоральні метафори підтверджують існування різних інтерпретацій часу.

Те, як універсальна характеристика внутрішньої форми доповнюється національно-специфічними особливостями спостерігаємо у ході аналізу: однаковість внутрішньої форми метафор на позначення концепту TIME / ЧАС не є абсолютною, до прикладу, проаналізувавши 30 метафор (переважно дієслівного характеру) із відмінною внутрішньою формою, робимо висновок, що вони виражають однакові поняття, використовуючи при цьому різні образи: англ. *give "time"* (досл. "стиглий час") – укр. слухний "час", англ. *"time" is running out* (досл. "час вибігає") – укр. "час" закінчується, англ. *"time" presses* (досл. "час тисне / вичавлює") – укр. "час" не чекає / не стоїть, англ. *lose track "of time"* (досл. "втрачати слід часу") – укр. втрачати відчуття "часу". Зауважимо, що деякі з них можуть мати й універсальні відповідники в обох мовах, як скажімо англ. *difficult time* – укр. важкий "час", англ. *use time* – укр. використовувати "час", разом з тим англ. *thin "time"* (досл. "тонкий час") співвідноситься з укр. важкий "час", англ. *employ "time"* (досл. "займати час роботою") з укр. використовувати "час". Такі випадки демонструють національно-специфічні особливості внутрішньої форми метафори.

Отже, ми можемо зробити наступні висновки: етнокультурні метафори відображають образ світу, вони втілюють цінність ієрархію та міфологічні уявлення. Специфіка етнокультурних метафор пов'язана зі специфікою географічної, культурно-історичні та інші умови. Етнокультурна своєрідність передається не конкретними метафорами самими по собі, а їхньою сукупністю, оскільки їх кількість у мові обмежена.

Література:

1. Agger, V. *iTime: Labor and life in a smartphone era. In Time and society.* 2011. № 1. P. 119-136.

2. Allan, K. On groutnolls and nog-heads: A case study of the interaction between culture and cognition in intelligence metaphors. In *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Stefanowitsch, A., Gries, S.T. (eds.). Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. P. 175-189.

3. Афанасьева О. В. Особенности трёхслойной структуры концепта времени (на материале английского, испанского и русского языков). *III Международные Бодуэновские чтения: И. А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания: труды и материалы*. Казань, 2006. Т. 2. С. 127-129.

4. Голянич М. І. Внутрішня форма слова і художній текст. Коломия: Вік, 1997. 180 с.

5. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. *Теория метафоры*. М.: Прогресс, 1990. С. 387-415.

6. Серебренников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. 216 с.

7. Серебренников Б. А. Языковая номинация: общие вопросы. М.: Наука, 1977. 357 с.

8. Словник української мови в 11 т. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1970–1980.

9. Сукаленко Н. И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира. К.: Наукова думка, 1992. 162 с.

УДК 811,111:371.3

Стрілецька Ольга

(м. Острозь, Україна)

Національний університет «Острозька академія»

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАВДАНЬ З ВИБОРОМ ОДНІЄЇ ПРАВИЛЬНОЇ ВІДПОВІДІ У ТЕСТУВАННІ ЗНО З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У тезах досліджується проблема ефективності завдань з вибором однієї правильної відповіді у контексті тестування ЗНО з англійської мови. Також тут розглядаються правила конструювання такої форми тестових завдань.

Ключові слова: завдання з вибором однієї правильної відповіді, тестування ЗНО з англійської мови, складання тестових завдань.

The research analyzes the issue of effectiveness of multiple choice test questions in terms of External Independent Evaluation in English. Additionally, rules of creation of such a form of tests are analyzed here.

Key words: multiple choice test questions, External Independent Evaluation in English, tests creation.

Сучасна ситуація у сфері освіти є достатньо нестабільною, адже вона знаходиться на перехідному етапі від традиційних методів навчання та викладання до нових, більш дієвих. В таких умовах важливо аналізувати уже здобутий досвід та відкидати непрактичні методи викладання. Оскільки контроль знань – це важлива частина навчального процесу, необхідно також приділяти достатню увагу цій складовій. Зокрема, питання постає в тому, наскільки точно результати тестування ЗНО передають реальну картину знань та навичок учнів. Тому у цій публікації піднімаєть-

ся питання ефективності, зокрема, однієї форми завдань, які використовуються у тестуванні ЗНО з англійської мови.

Питання ефективності тестування ЗНО не є такою поширеною темою серед наукових досліджень. Серед науковців, які займалися цією темою: Г. С. Кашина, В. П. Сергієнко, В. Є. Бахрушин, О. М. Горбань.

Перша форма тестових завдань, яка використовується в ЗНО, це завдання з вибором однієї правильної відповіді. Кожне завдання такої форми складається з умови, яка дає конкретне завдання тестованому, та варіантів відповідей. У завданнях першої форми є лише одна правильна відповідь. Всі інші – дистрактори (неправильні відповіді).

Існують основні вимоги при складанні завдань з вибором однієї правильної відповіді [1, с. 87]:

1) формулювання завдання повинне бути однозначним та точним;

2) завдання потрібно будувати у стверджувальній формі, тоді вибравши правильну відповідь, воно стане або правильним, істинним, або неправдивим твердженням;

3) завдання доцільно формулювати одним коротким простим реченням. Рекомендовано використати не більше 8 слів;

4) дистрактори та правильна відповідь мають бути приблизно однакової довжини. Також інколи можна правильний варіант зробити коротшим за дистрактори;

5) заборонено формулювати завдання таким чином, що правильна відповідь впливає з іншої;

6) всі завдання повинні бути повністю об'єктивними. Не варто включати завдання, які передбачають запити на власну думку та висловлювання тестованих;

7) дистрактори мають бути ймовірними та “привабливими”;

8) жодна із неправильних відповідей не може бути частково правильною;

9) важливо, щоб усі варіанти граматично узгоджувалися із завданням.

У тесті ЗНО з англійської мови завдання із однією правильною відповіддю використовуються у розділах Читання (22-26) та

Слухання (1-6; 12-16). По факту, ця сама форма завдань використовується у розділі Використання мови, але укладачі ЗНО називають ту форму “завдання на заповнення пропусків”.

У завданнях з частини Читання даються чотири варіанти відповідей, що може точніше перевірити розуміння учнем тексту. Аналізуючи завдання такої форми розділу Читання у ЗНО, я зустріла багато завдань, які сформульовані не відповідно до правил побудови тестових завдань.

Наприклад [2]:

24 Which of the following is **NOT TRUE** about the tractor?

- A It looked horrible.
- B It moved very quickly.
- C It made a terrible noise.
- D It illuminated the area.

Ця умова сформульована негативним твердженням, що на думку деяких методистів відволікає, плутає тестованого. Та на мою думку, це хороший спосіб перевірити не тільки конкретні знання із предмету, але й уважність, кмітливість екзаменованого, що є також дуже важливо у сучасному світі.

У розділі Слухання існує два завдання такої форми. Перше – це шість прослуханих текстів, до кожного дається одне питання. Друге – прослуховується один великий текст і до нього є п'ять запитань. Це перевіряє вміння виділяти конкретну інформацію із контексту. Переглядаючи всі завдання цієї форми у розділі Слухання, я помітила, що вони сформульовані коротко, точно, лаконічно, тобто вони відповідають правилам формулювання тестових завдань.

Отож, у підсумку, перелічимо переваги та недоліки завдань з вибором однієї правильної відповіді:

Завдання з однією правильною відповіддю	
Переваги:	Недоліки:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Оцінювання результатів швидке, легке, об'єктивне, надійне. ➤ Завдання достатньо структуровані й чіткі. ➤ Дають можливість вимірювати результати навчання від простих до складних. ➤ Неправильні варіанти відповідей дають діагностичні відомості про рівень сформованості знань і вмінь. ➤ Результати менше залежать від угадування порівняно із завданнями з альтернативними відповідями. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Складання завдань потребує багато часу. ➤ Часто складно знайти правдоподібні дистрактори. ➤ Завдання неефективні для оцінювання вмінь розв'язувати проблеми. ➤ Рівень сформованості навичок читання може впливати на результати оцінювання.

Активізація
Перейдіть до
активності 4

Література:

1. Кухар Л.О., Сергієнко В.П. Конструювання тестів. Луцьк, 2010. С. 87.
2. Сертифікаційна робота з англійської мови. 2020. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/747/74790/Angl_mova-Osnovne-ZNO_2020-Zoshyt_1.pdf (дата звернення: 10.03.2021).

УДК 372.881.111.1

Oksana Yurieva

(Ostroh, Ukraine)

The National University of Ostroh Academy

PRACTICAL ASPECTS OF TEACHING BUSINESS ENGLISH: ONE CASE OF BUSINESS ENGLISH COURSE DEVELOPMENT

This paper presents the results of a descriptive study of a Business English course development process at the National University of Ostroh Academy, Ukraine. It considers how Business English is situated in ESL studies and the need for a special approach. The analysis focuses on the participants' experiences and highlights the following issues characteristic of the course development: needs and situation analysis, setting of course objectives, selection and development of materials, choosing teaching methodology, assessment, and testing, the role of a Business English teacher, and any particular challenges faced by the educators.

Key words: *Business English, English for Specific Purposes, BE course development, needs analysis, BE course objectives, BE teacher's challenges.*

Статтю присвячено аналізу процесу розробки курсу ділової англійської мови у Національному університеті “Острозька академія”. Аналіз зосереджено на досвіді учасників навчального процесу. У статті висвітлено основні проблеми, притаманні процесу розробки курсу: аналіз потреб і ситуації, визначення мети та завдань курсу, вибір та розробка матеріалів, вибір методів викладання, контроль та оцінювання, роль викладача ділової англійської мови та труднощі, з якими викладачі стикаються.

Ключові слова: *ділова англійська мова, англійська мова професійного спрямування, розробка курсу з ділової англійської мови, аналіз потреб, завдання курсу з ділової англійської мови, труднощі викладачів ділової англійської мови.*

The English language has currently become the dominant language of international communication and *lingua franca* of science and business in the world. Therefore, the need to communicate across borders in areas of business and commerce has largely motivated the emergence of Business English (BE). Consequently, there has been an increased demand for language courses and new approaches to language teaching and learning, and language teachers have been confronted with a number of challenges. BE teachers have to deal with questions about learners' needs assessment, course design and its content, teaching special vocabulary and business skills, the authenticity of learning materials, or specific pedagogy. This paper attempts to provide answers to these questions in the context of the author's and her colleagues' practical experience as BE teachers at The National University of Ostroh Academy (NUOA) in Ukraine.

The current study aims to:

- provide insights into the challenges of Business English course development on the basis of Business English teachers experience at the NUOA
- discuss challenges that Business English teachers face
- suggest implications for the future development of teaching BE.

Business English (BE) ought to be considered as one of the varieties of English for Specific Purposes involving a specific language corpus and emphasizing specific communication context. Hutchinson and Waters suggest a cause-effect relationship while identifying three main reasons for the emergence of English for Specific Purposes (ESP): 1) “the demands of a Brave New World” driven by the unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale and the Oil Crises of the early 1970s; 2) a revolution in linguistics which shifted attention from defining the formal features of language usage to discovering the ways in which language is actually used in real communication; 3) the development in educational psychology which emphasized the central importance of the learners and their attitudes to learning [7, p. 6].

Although ESP is an approach that has been widely used for over several decades, its definition still remains uncertain. Hutchinson and Waters attempt to define ESP by showing what ESP is not, claiming

that ESP is not a matter of teaching “specialized varieties” of English; therefore, it does not mean that it is a different form of the language. Nor is it different in kind from any other form of language teaching as all language teaching should be based on learners’ needs; thus, there is no such thing as an ESP methodology since methodologies applied in ESP classroom can be used in learning any kind of English [7, p. 18]. Basturkmen’s view resonates with the abovementioned scholars’ since she marks it as debatable whether ESP has a distinctive methodology and discusses it around the concepts of input and output, which are associated with information processing views of second language acquisition in general [2, p. 114]. Robinson, however, mentions ESP methodology but argues that there is little difference between GE and ESP language teaching methodologies. Robinson identifies two specific features of ESP methodology: ESP activities can be based on students’ specialism (but need not do so), and ESP activities can (but may not) have a truly authentic purpose derived from students’ target needs [10]. Dudley-Evans and St. John believe that ESP teaching, especially one linked to a particular profession or discipline, utilizes a methodology that differs from that used in GE class. In their definition of ESP, they provide absolute and variable characteristics, where absolute characteristics include 1) ESP being designed to meet specific needs of the learners, 2) the use by ESP of the underlying methodology and activities of the discipline it serves, 3) focusing on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre; and variable characteristics comprise 1) relation of ESP to or its design for specific disciplines, 2) the use by ESP, in specific teaching situations, a different methodology from that of GE, 3) the likelihood of ESP to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation, 4) the tendency of it being designed for intermediate or advanced students, 5) the assuming by ESP courses some basic knowledge of the language systems [4, p. 4-5]. Thus, the scholars maintain that a characteristic feature of ESP methodology is the use of tasks and activities reflecting the students’ specialist areas. ESP learners having specialist knowledge from working or studying experience can be presented to a “deep-end strategy” when they are

introduced to language activities that would normally be considered too advanced for their level [4, p. 190]. The conclusion that we can draw from these somewhat differing views is that it is not an easy task to differentiate between ESP and GE language teaching methodology. Having analyzed many definitions of ESP, Basturkmen assumes that the only thing certain to say is that ESP is narrower in focus than GE because it concentrates on learners' needs and places emphasis on occupational and academic needs rather than personal ones or general interests [1, p. 3]. This means that ESP courses focus on the language, skills, and genres appropriate to the specific activities the learners need to carry out in English.

This descriptive study provides a snapshot of a course and, therefore, syllabus development in one Ukrainian public university (the NUOA), and it is intended to be the start of a longitudinal study. It includes some collected by face-to-face interviews with five BE university teachers (two associate professors and three instructors). The results of the placement tests, as well as the currently used syllabi, were analyzed to provide a more detailed description of the needs analysis and course development process. To provide the structure to the data collection process, the author of the study asked the BE teachers to talk about the following issues: needs and situation analysis, setting of course objectives, selection, and development of materials, choosing a methodology, assessment, and testing, the role of an ESP teacher, and any particular challenges they faced.

In December 2017, the university and the Department of Business Communication adopted a new strategy of teaching ESP, according to which students of the Faculty of Economics have two years of GE before they start BE courses. In addition, the number of class hours for English courses allotted in the curriculum has been increased to 240 class hours for two years of GE and 180 class hours for two years of ESP.

Since all language teaching should be based on learners' needs, all first-year students are given a placement test to assess their level of proficiency. Upon entering the university, students in Ukraine are expected to have at least B1 level (according to the Ministry of Education recommendations), and they should be able to reach B2 or

C1 level at the end of their undergraduate study. However, the results of the placement test regularly reveal an inadequate level of language proficiency of the first-year students. For instance, testing in September 2020 showed that over half of the students at the Economics department (61%) did not have the adequate level of English required for the university entrants and scored below the expected level. Therefore, groups with different levels of language ability were created, ranging from A2 to B2. The BE course starts for these students after completing a two-year GE course. While developing a BE course syllabus, Evan's principles are taken into consideration:

1) deciding on the course aims and objectives (to understand why the course is happening and what are the outcomes);

2) compiling syllabus components (which should reflect the discourse that the learners will face in the workplace, find necessary language forms that will be learnable, the tasks the learners need to complete should be achievable, the syllabus has to be structured, orderly with manageable chunks of language, and provide a basis for decisions about the material);

3) negotiating the syllabus with the learners (in order to adjust to emerging needs as the course advances);

4) and managing the logistics (which is currently particularly relevant with the present Covid-19 restrictions) [5, p.32-35].

The objectives of the course are clearly defined, and they mainly refer to the command of vocabulary, grammar structures, and functions aimed at the development of effective communication skills in academic and business environments. By the end of the course, students should acquire a number of skills in four basic areas of English: listening, reading, speaking, and writing, and develop communicative competence in BE. Thus, the expected outcomes of the course are divided into four basic groups with a focus on a particular skill in each, with the authenticity of the content and development of practical, real-life skills moving to the foreground.

When choosing the materials, the instructors aim at taking into account the main considerations expressed by Sylvie: the materials cost and availability, their relevance to the students' needs and the content that will suit the course objectives, cultural appropriacy

and sensitivity, accessibility, and usability, teacher preferences and whether they are up-to-date [11, p.36-38]. A BE textbook should be able to create authentic contexts in the classroom, put emphasis on communication skills, speaking, listening, writing, reading within a business context, and be focused on functional areas, like language for presentations, negotiations, meetings, etc. The instructors on the course chose *Market Leader* [3] as the textbook to cater for the course since it is structured into units that cover the topics of the course (e.g., international business, partnerships, business ethics, finance and banking, project management, etc.), contains business vocabulary development activities, and includes authentic business texts from *Financial Times*. Other assets of the textbook which facilitate a strongly task-based approach are special *skills* pages with excerpts from conversations and role-play tasks to help students develop their spoken and written communication skills and practice functional language, and *case study* spreads based on realistic business problems or situations designed to actively engage students and encourage them to use newly acquired language. The textbook is accompanied by supplementary audio and video materials, a workbook, and tests.

During the course, formative and summative assessment strategies are used. Continual formative assessment through observation, student questioning, written assignments helps teachers monitor students' progress. The assessment scheme includes their participation in classes, quick vocabulary tests, case study presentations or writings, home reading (the article from *The Economist* or *The Financial Times* of their choice), performance in mid-term and final tests or exams. Mid-term and final tests or exams include oral part, in which students need to produce a coherent, articulate, detailed monologue on one of the suggested business topics (previously covered in classes), and written part, which is aimed to assess basic language skills, i.e., reading, listening, writing and use of functional language.

The role of the teacher is another important issue that cannot be ignored in the context of this study. Basturkmen argues that ESP teachers may "find themselves dealing with content in an occupation or subject of study that they themselves have little or no prior knowledge of, they may even find they have far less knowledge and

experience in the subject than their learners' ' [1, p. 7]. University programs in Ukraine usually do not provide future ESL teachers with special courses in teaching ESP or BE in particular; therefore, BE teachers in Ukraine, and NUOA is no exception, are usually former GE teachers. Some BE teachers can do special training for teaching BE like the one provided by Dinternal Education and International Language Assessment Center together with Pearson and obtain LCCI First Certificate for Teachers of Business English (FTBE), which, according to their website, allows qualified general English teachers to gain a specialist qualification in teaching English for business purposes [9]. However, the fee for the 5-day course and the exam is not easily affordable for an average Ukrainian educator [8], and universities are usually strapped for costs to be able to cover the expenses for teacher development. Thus, inexperienced BE teachers frequently end up being thrown in at the deep end when they are asked to teach their first BE course and sometimes even have to learn the trade by trial and error. This becomes even more challenging when some ESP teachers find themselves working alone without colleagues to ‘sound off’ ideas for course and materials design [1, p. 7]. Fortunately, in the case of NUOA, inexperienced BE teachers have an opportunity to work in an experienced team of ESP teachers who provide them with the necessary information and resources. Less experienced teachers admit that much of what they have learned is due to the help of their colleagues. Other ways of gaining BE teaching experience, according to them, is attending seminars, doing BE online courses, or learning business vocabulary and terms with the help of the internet. All things considered, the issue of BE teacher training is currently quite critical and needs to be scrutinized and dealt with at the national level. Team teaching of a subject/content teacher and a language teacher can be regarded as another solution to the problem of a language teacher’s lack of specialist expertise. However, it is a rather new concept, and therefore, apart from the possibility of issues emerging, it can create an additional workload for both. Nevertheless, it also needs a thorough study in order to come up with specific feasible guidelines for teachers and for university administrators as it can become an efficient teaching approach.

This study sought to provide insight into BE course development at the National University of Ostroh Academy by collecting data through the interviews and analysis of the following issues: needs and situation analysis, setting of course objectives, selection, and development of materials, choosing a methodology, assessment and testing, the role of a BE teacher, and any particular challenges. The evidence of these processes was found in the institution, and the findings of the study can be summarized by the following implications.

According to the results of needs and situation analysis, the majority of the students do not possess the adequate language ability to start BE course in their first year at university. They are also not capable of working with business terminology and discussing issues that need to be covered by a BE course even if their language level is relevant, which necessitates at least a year- or two- long GE course. Needs and situation analysis should include not only teachers and students but also administrators to generate support and resources needed.

In terms of setting course objectives, a language policy should be agreed upon for the whole university so that a framework can be used for all relevant courses. Objectives should agree with the identified needs and be focused on practical language skills development.

As for materials and methodology, teachers should be free to choose those they consider the most relevant to achieve the objectives. The selection criteria should take into account the material's availability, authentic context, communicational skills, and functional language. Additional resources such as business newspapers, magazines, authentic business interviews, company websites should also be included. BE teaching methodology needs to be a combination of traditional GE communicative methods with an emphasis on more functional activities like case studies and role-plays. Assessment and testing should be part of the course development and involve summative and formative assessment schemes for more objective results.

The teacher plays a key role in the course development and implementation process; therefore, required teaching skills and teachers' abilities should be considered. However, the most common challenge faced by BE teachers is a lack of expertise in the business

sphere, and therefore they face the additional load to bridge the knowledge gap. Relevant teacher training is the best solution for the issue; therefore, monetary support from administrators is essential.

The study is limited in scope and rather subjective, relying on the judgment of the author, and it should be regarded as more of a pilot study rather than research from which theory can be derived, but it provides the foundation of inquiry for other institutions. Based on the insights gained from the current study, further research could be carried out in the area of quantitative analysis of the course through a questionnaire, course effectiveness evaluation through feedback from students, teachers, employers, and comparison with BE course development process in other institutions.

References:

1. Basturkmen, H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Auckland : Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.
2. Basturkmen, H. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 186 p.
3. Dubicka, I., O’Keeffe, M. *Market Leader Advanced Coursebook*. Pearson Longman, 2011. 184 p.
4. Dudley-Evans, T., St. John, M. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 320 p.
5. Evan, F. *How to Teach Business English*. Essex: Pearson Longman, 2005. 162 p.
6. Gerring, J. What Is a Case Study and What Is It Good for? *The American Political Science Review*. 2004. № 98. P. 341–354.
7. Hutchinson, T., Waters, A. *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
8. LCCI First Certificate in Teaching Business English. URL: <http://ilac.com.ua/int/FTBE2019> (accessed: 12.10.2019).
9. LCCI in English language. Teachers of Business English (FTBE) URL: <https://qualifications.pearson.com/en/qualifications/lcci/english-language/teachers-of-business-english-ftbe.html> (accessed: 29.03.2021).
10. Robinson, P. *ESP today: A practitioner’s guide*. UK: Prentice Hall International Ltd, 1987. 146 p.
11. Sylvie, D. *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 332 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

Brodoway, Paul – visiting English language instructor at The National University of Ostroh Academy (Ostroh, Ukraine), Master's degree in History, University of Alberta, Canada, Bachelor in Theology, Aldersgate College (Edmonton, Canada)

Prince, Colleen – visiting English language instructor at The National University of Ostroh Academy (Ostroh, Ukraine), Fulbright Ukraine ETA 2019-2020, BA in Philosophy and Spanish, Hillsdale College (Hillsdale, Michigan, United States)

Бобков Вадим Олексійович – викладач кафедри міжнародної мовної комунікації, факультет романо-германських мов, Національний університет «Острозька академія» (м. Острог, Україна)

Бхіндер Наталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов, факультет підготовки спеціалістів військової розвідки та спеціального призначення, Військова академія (м. Одеса, Україна)

Галецький Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри міжнародної мовної комунікації, факультет романо-германських мов, Національний університет «Острозька академія» (м. Острог, Україна)

Гурик Ірина Анатоліївна – студентка факультету романо-германських мов, III рік навчання, Національний університет «Острозька академія» (м. Острог, Україна)

Дацишина Інна Миколаївна – викладач кафедри індоєвропейських мов, факультет романо-германських мов, Національний університет «Острозька академія» (м. Острог, Україна)

Єсіпова Катерина Валентинівна – викладач кафедри міжнародної мовної комунікації, факультет романо-германських мов, Національний університет «Острозька академія» (м. Острог, Україна)

Жуковський Василь Миколайович – доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та літератури, факультет романо-германських мов, Національний університет “Острозька академія” (м. Острог, Україна)

Контірук Оксана Степанівна – магістрантка Інституту філології, кафедра англійської філології та перекладу, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)

Котлярова Анастасія Дмитрівна – студентка факультету романо-германських мов, III рік навчання, Національний університет “Острозька академія” (м. Острог, Україна)

Котяй Соломія Ігорівна – студентка факультету романо-германських мов, III рік навчання, Національний університет “Острозька академія” (м. Острог, Україна)

Мамчур Анастасія Сергіївна – викладач-стажист кафедри індоєвропейських мов, факультет романо-германських мов, Національний університет “Острозька академія” (м. Острог, Україна)

Ревенко Людмила Михайлівна – викладач кафедри міжнародної мовної комунікації, факультету романо-германських мов, Національний університет “Острозька академія” (м. Острог, Україна)

Стрілецька Ольга Іванівна – студентка факультету романо-германських мов, IV рік навчання, Національний університет “Острозька академія” (м. Острог, Україна)

Юр’сва Оксана Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародної мовної комунікації, факультету романо-германських мов, Національний університет “Острозька академія” (м. Острог, Україна)

Електронне наукове видання

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Збірник наукових тез

Випуск 8

Укладач *Оксана Юр'єва*

Комп'ютерна верстка *Наталії Крушинської*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 5,23. Ел.вар. Зам. № 47–21.
Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.