

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА**  
**ФАКУЛЬТЕТ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**



**I МІЖНАРОДНА (V онлайн) НАУКОВО-ПРАКТИЧНА**  
**ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ**

**з питань методики викладання іноземної мови**  
**«ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ В**  
**НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС СУЧАСНИЙ МОДЕЛЕЙ**  
**ВИКЛАДАННЯ**  
**ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЛІНГВО-ДИДАКТИЧНІ,**  
**МЕТОДИЧНІ ТА МІЖНАРОДНІ ПЕРСПЕКТИВИ»**

***З Б І Р Н И К   Н А У К О В И Х   П Р А Ц Ї***

**Одеса 2019**

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
ODESA I.I. MECHNIKOV NATIONAL UNIVERSITY

FACULTY OF ROMANCE AND GERMANIC PHILOLOGY

DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES  
FOR SCIENCES FACULTIES



PROCEEDINGS  
of

The I<sup>st</sup> International (V<sup>th</sup> online) Scientific and Practical  
Internet Conference

**THE INVESTIGATION AND IMPLEMENTATION OF MODERN  
TEACHING METHODS AND APPROACHES FOR STUDYING AND  
LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: LINGUODIDACTIC,  
METHODOLOGICAL AND CULTURAL PROSPECTS**

18 March, 2019

Odesa 2019

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

---

**ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА  
ФАКУЛЬТЕТ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**



**I МІЖНАРОДНА (V онлайн) НАУКОВО-ПРАКТИЧНА  
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ АСПІРАНТІВ ТА НАУКОВЦІВ**

**з питань методики викладання іноземної мови**

*«Дослідження та впровадження в навчальний  
процес сучасних моделей викладання  
іноземної мови: лінгво-дидактичні, методичні та міжнародні  
перспективи»*

*18 березня 2019 року*

**З Б І Р Н И К   М А Т Е Р І А Л І В   К О Н Ф Е Р Е Н Ц І Ї**

**Одеса 2019**

УДК 378.14.02:811.11(06)

Збірник затверджено та рекомендовано до поширення через мережу інтернет Вченою Радою факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І.Мечникова  
(протокол № 6 від 6 лютого 2019 року)

### **Редакційна колегія**

проф., декан факультету РГФ Голубенко Лідія Миколаївна  
к. філол. н., доц. Васильченко Олена Германівна  
к. філол. н., доц. Гарчева Ірина Олександрівна  
к. філол.н., доц. Григораш Вікторія Сергіївна  
к. філол.н., доц. Долбіна Каріне Давидівна  
к. філол.н., викл. Добровольська Діана Михайлівна  
к. філол.н., викл. Ковальчук Олександра Константинівна  
к. філол. н., доц. Ткаченко Ганна Володимирівна  
ст. викл. Ягремцева Анастасія Олегівна

### **Відповідальний секретар конференції:**

асистент Ульянова Вікторія Олегівна

Д 70

**І Міжнародна (V онлайн) науково-практична інтернет-конференція аспірантів та науковців з питань методики викладання іноземної мови: «Дослідження та впровадження в навчальний процес сучасних моделей викладання іноземної мови: лінгво-дидактичні, методичні та міжнародні перспективи»:** 18 березня 2019 р. : Збірник матеріалів конференції / М-во освіти та науки; Одеський нац. університет імені І. І. Мечникова. – Одеса: 2019. – 318 с.

У збірник увійшли матеріали наукових доповідей професорсько-викладацького складу та аспірантів закладів вищої освіти України, Білорусії, Киргизстану, Німеччини, Австрії, Швейцарії та Нідерландів. У науковому збірнику представлено сучасні дослідження з іноземної філології в галузях методики викладання іноземної мови, мовознавства та літературознавства.

**Тези подано у авторській редакції.**

## ЗМІСТ

1. Азарова Інесса ДИСТАНЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	17
2. Amelina Oksana PREY WAYS OF THE UKRAINIAN COSSACKS AT THE END OF THE 16th – AT THE BEGINNING OF THE 17th CENTURIES .....	21
3. Atakeeva Ainagul UNSER STIL IM UMGANG MIT LEHRWERKEN .....	26
4. Bogacheva Julia THE PROBLEM OF “VOLUPTUOUSNESS AND CHASTITY” IN RUSSIAN PHILOSOPHICAL THOUGHT (the interpretation of the tragedy of Euripides “Hippolytus”) .....	30
5. Bodelan Olesia PREGNANCY AS A LIFE EVENT AND A HIGH INTENSITY STRESSOR .....	33
6. Bodrug Anatoliy THE PRESERVATION OF COSSACK TRADITIONS IN THE CULTURAL ENVIRONMENT OF THE UKRAINIAN CANADIAN DIASPORA (the second half of the 20th century) .....	36
7. Бойко Світлана ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ TELEGRAM В АУДИТОРНІЙ РОБОТІ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ.....	40
8. Бондаренко Катерина ПІДКАСТИ В ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТЕ ЗАНЯТТЯ»	42
9. Бондарчук Катерина СТРУКТУРНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИВАТНИХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-ОГОЛОШЕНЬ.....	45
10. Brohy Claudine SPRACHEN, MEHRSPACHIGKEIT UND SCHWEIZERTDEUTSCHE DIALEKTE IN DER SCHWEIZ.....	47
11. Brynina Ekaterina NARRATIVER DISKURS: GRUNDLEGENDE ASPEKTE .....	54
12. Vasylychenko Elena WIE VERÄNDERT SICH DER DEUTSCHUNTERRICHT, WENN ES IN DER ERARBEITUNGSPHASE NACH LERNNIVEAUS BINNENDIFFERENZIERT WIRD? .....	57
13. Великожон Вікторія CASE-STUDY ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	61
14. Володько Анна ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	64
15. Гордєєва Анжела ЯК ОРГАНІЗУВАТИ ФАКУЛЬТАТИВНІ ЗАНЯТТЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ.....	66
16. Городнича Лариса, Ольховик Марина ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ У МЕЖАХ КУРСУ "ОСНОВИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ".....	69

17. Hryhorash Vikroriia COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING IN THE 21 <sup>ST</sup> CENTURY.....	72
18. Гусак Олена АНАЛИЗ ТЕОРИЙ СИСТЕМ ПЕДАГОГІЧЕСКОЇ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ .....	75
19. Гуцко Ирина, Познякова Виктория THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	78
20. Danilets Daniil TERMINOLOGIE DER MEDIZINISCHEN ÄSTHETOLOGIE: MEHRSPRACHIGE LEXIKOGRAPHISCHE GESTALTUNG DES KERNWORTSCHATZES.....	81
21. Дзикович Ольга ФУНКЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА КОМІЗМУ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ .....	84
22. Долусова Наталя ЛІНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНИХ СЛОГАНІВ США.....	86
23. Yelesina Maryna THE ROLE OF PERSONAL FEATURES AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SEAMEN IN THE CHOICE OF COPING STRATEGIES .....	88
24. Жиденко Тамара ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ КОНТРАСТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	91
25. Качуровський Дмитро, Олендер Катерина КОМП'ЮТЕРНА ЛЕКСИКА В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ПОХОДЖЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ....	93
26. Kinash Lesya METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH SIMILES WITH A COLOUR-NAMING COMPONENT .....	96
27. Клюкина Марта ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	99
28. Kobrosli Alisar COMPARISON OF ADOLESCENTS' PSYCHOLOGICAL PROFILES DUE TO SOCIAL MEDIA USE .....	102
29. Ковалёва Елена, Колос Эдуард НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРБАНОНИМОВ С КОМПОНЕНТОМ AVENUE (на материале урбанонимов г. Блэкпул (Великобритания)) .....	105
30. Ковальчук Олександра, Русавська Ольга СУЧАСНІ МЕТОДИ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ РІЗНОГО СТУПЕНЯ АКТИВНОСТІ.....	108
31. Козак Лілія, Федорова Олеся ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ОБРАЗІВ КЛАСИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІТЕРАТУРІ ПОСТМОДЕРНІЗМУ .....	111
32. Kozka Iryna THE ADJECTIVES OF PHYSICAL CHARACTERISTICS OF A PERSON IN A CURRENT ENGLISH .....	115



33. Kozłowska Anna	TRANSLATION OF BUSINESS CONTRACTS: OVERT AND COVERT OBSTACLES.....	118
34. Козьміна Наталія	ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ТА ПРАВИЛА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ.....	121
35. Кононенко Анатолій	РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	123
36. Koppensteiner Wolfgang	ATTITUDINAL FLASHLIGHTS ON STANDART IN AUSTRIA: PERSRECTIVES OF USAGE, APPROPRTENESS AND FUTURE .....	126
37. Корнакова Виктория К	ВОПРОСУ УНИКАЛЬНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА ЯЗЫКА .....	132
38. Король Світлана	ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	135
39. Косенко Юлія	КАРТКИ ЯК ШВИДКИЙ МЕТОД ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЛЕКСЕМ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ.....	138
40. Косович Ольга	ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ КОНТАМІНАЦІЇ ЯК ЛІНГВІСТИЧНОГО ФЕНОМЕНА .....	140
41. Котлярова Луиза	ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИМИТАЦИОННО-ДЕЛОВЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	144
42. Левкевич Инесса	АКТИВИЗАЦИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ .....	151
43. Літовченко Вікторія	ПРОБЛЕМА ЛОКАЛЬНОСТІ (РЕГІОНАЛЬНОСТІ) РІЗНОМОВНИХ ПРИСЛІВ'ЇВ І ПРИКАЗОК У ЛІНГВІСТИЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ.....	154
44. Лисак Галина	МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКАЗУ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ .....	158
45. Liashenko Iryna	MAKING THE AIMS SMART IN LESSON PLANNING .....	161
46. Martynyuk Olena	DEVELOPING PHILOLOGY STUDENTS' ENGLISH WRITING SKILLS BY MEANS OF EDUCATIONAL ONLINE RESOURCES .....	164
47. Maslennikowa Swetlana	DEUTSCHE UND WEISSRUSSISCHE PHRASEOLOGISMEN MIT DEN KOMPONENTEN-BEERENBEZEICHNUNGEN .....	167
48. Медкова Ольга	ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА.....	170
49. Mykoliuk Olga	THE PPP APPROACH TO COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING.....	173
50. Michalewitsch Irina	DIE TROPEN UND IHRE VERWENDUNG IN DER PROSA VON	

<i>S.I. VITKEVITSCH</i> .....	176
51. <i>Mohn Dennis DIE STANDARDAUSSPRACHE VON NACHRICHTENSPRECHERN DES BAYERISCHEN RUNDFUNKS (BR) UND ÖSTERREICHISCHEN RUNDFUNKS (ORF)</i> .....	179
52. <i>Никифорова Ірина ПРО ВПЛИВ ЧАСТОК НА ПРОСОДІЮ НІМЕЦЬКОГО МОВЛЕННЯ</i> .....	184
53. <i>Novogran Yuliya EXTRALINGUISTIC FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL IDIOMS</i> .....	187
54. <i>Огородник Наталя ПРО ОСУЧАСНЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ</i> .....	190
55. <i>Отрощенко Лариса ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПІДХОДУ СЛІЛ ЯК ІНТЕГРАЦІЯ МОВНОГО ТА ФАХОВОГО НАВЧАННЯ У НЕМОВНИХ ВНЗ</i> .....	194
56. <i>Панталеєнко Катерина ВЛИЯНИЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛЕКСИКИ НА ВОСПРИЯТИЕ</i> .....	196
57. <i>Панченко Ірина ТИПОВІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ПОМИЛКИ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ УСНО-ІСТОРИЧНИХ ІНТЕРВ'Ю З ЛІКВІДАТОРАМИ АВАРІЇ НА ЧАЕС</i> .....	199
58. <i>Пасютина Юлія ВИДЕО НА КАНАЛЕ «YOUTUBE» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ</i> .....	201
59. <i>Petrova Olga FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION</i> .....	205
60. <i>Pirozhok Olha, Martsinko Elena, Seifullina Inna, Chebanenko Elena SYNTHESIS OF BIS(CITRATO)GERMANATE AND STANNATE WITH TRIS(PHENANTHROLINE)NICKEL(II) CATION</i> .....	207
61. <i>Прокопець Яна КУЛЬТУРНО-ЕТНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧОЇ ПОЕЗІЇ ГАРЛЕМСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ</i> .....	211
62. <i>Prostomolotova Alina PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF JEALOUSY IN FICTION</i>	214
63. <i>Прохненко Марія СУЧАСНІ МОДИФІКАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i> .....	218
64. <i>Пусенкова Галина ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i> .	220
65. <i>Radke Henning, Wagner Verena INTERNATIONALISIERUNG IN DER DAF-LEHRE: CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN AM BEISPIEL VON DEUTSCH FÜR EUROPASTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT AMSTERDAM</i> .....	223
66. <i>Ransmayr Jutta PLURIZENTRISCHE STANDARDVARIATION IM DEUTSCHEN ALS WICHTIGER PUZZLETEIL BEIM INTERKULTURELLEN LERNEN: WARUM DIE</i>	



<i>VARIETÄTEN DES DEUTSCHEN SOWOHL IM DAM- ALS AUCH IM DAF-UNTERRICHT WICHTIG SIND</i> .....	227
67. <i>Решитько Анна ЕФЕКТИВНІ ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i> .....	230
68. <i>Roienko Liudmyla PARTICIPATION OF STUDENTS IN SCIENTIFIC CONFERENCES AS WAY OF IMPROVING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SKILLS</i> .....	233
69. <i>Rozhkovska Valentyna MORITZ SCHLICK'S POINT OF VIEW ON PHILOSOPHY</i> .	236
70. <i>Rumyantseva Elena INTRODUCTION Of BLENDED LEARNING TO UKRAINIAN UNIVERSITIES: BENEFITS AND OBSTACLES</i> .....	238
71. <i>Скарлупіна Юлія ВІДКРИТІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i> .....	243
72. <i>Соляник Майя АУДИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ</i> .....	246
73. <i>Стаблецькая Юлія КОГНИТИВНИЙ АСПЕКТ В ИССЛЕДОВАНИИ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ</i> .....	249
74. <i>Stadnik Elena MEHRSPRACHIGKEIT, MIGRANTENSPRACHEN UND SPRACHLICHE BILDUNG – ÜBER EINIGE ASPEKTE DES UNTERRICHTSFACHES DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE AN DER KPH WIEN/KREMS</i> .....	252
75. <i>Статівка Анна КЛАСИФІКАЦІЯ ФОНОГРАФІЧНИХ СТИЛІЗАЦІЙ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ</i> .....	255
76. <i>Стеченко Тетяна ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i> ...	258
77. <i>Судук Ірина ЧИТАННЯ УКРАЇНОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЗА ФАХОМ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ТЕХНІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i> .....	261
78. <i>Tkachenko Anna, Dolbina Karine, Garcheva Iryna, Yahremtseva Anastasiia MENTAL LEXICON AS THE MEANS OF ONYM STUDY</i> .....	264
79. <i>Туришева Оксана VONG-SPRACHE: ДО ПИТАННЯ ПОХОДЖЕННЯ</i> .....	268
80. <i>Ульянова Виктория РОЛЬ КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА» В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК</i> .....	271
81. <i>Федорова Олеся ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ЗАСТОСУВАННІ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i> .....	273
82. <i>Chaikovska Olha VETERINARY PODCASTS IN EFL STUDYING</i> .....	277
83. <i>Чепурна Зінаїда ДЕСКРИПТИВНИЙ СПОСІБ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКОГО</i>	

<i>МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ</i> .....	281
84. Черненко Єлизавета <i>ЛАКУНАРНІСТЬ У ГУМОРИ: ЧОМУ ЖАРТ МОЖЕ СПРИЙМАТИСЯ ПО-РІЗНОМУ</i> .....	283
85. Шалова Наталія <i>ДО ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ</i> .....	286
86. Shafer Naomi <i>WAS SPRICHT EIGENTLICH FÜR SPRACHVARIATION IM DEUTSCHUNTERRICHT?</i> .....	288
87. Yusukhno Svitlana <i>KEY STRATEGIES APPLIED TO ESP TEACHING</i> .....	295
88. Iukhno Nataliia <i>THE USE BY MEDICAL STUDENTS OF THE SIMULATION MOBILE LEARNING IN PRACTICAL ENGLISH CLASSIS</i> .....	299
<i>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</i> .....	303
<i>LIST OF AUTHORS</i> .....	312

## CONTENTS

1. Amelina Oksana PREY WAYS OF THE UKRAINIAN COSSACKS AT THE END OF THE 16th – AT THE BEGINNING OF THE 17th CENTURIES .....	21
2. Atakeewa Ainagul OUR STYLE IN DEALING WITH TEXTBOOKS .....	26
3. Azarova Inessa E-LEARNING METHODS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES .....	17
4. Bodelan Olesia PREGNANCY AS A LIFE EVENT AND A HIGH INTENSITY STRESSOR .....	33
5. Bodrug Anatoliiy THE PRESERVATION OF COSSACK TRADITIONS IN THE CULTURAL ENVIRONMENT OF THE UKRAINIAN-CANADIAN DIASPORA (THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY) .....	36
6. Bogacheva Julia THE PROBLEM OF “VOLUPTUOUSNESS AND CHASTITY” IN RUSSIAN PHILOSOPHICAL THOUGHT (interpretation of the tragedy of euripides “Hippolytus”) .....	30
7. Boiko Svitlana PRACTICAL ASPECTS OF USING THE MOBILE APPLICATION TELEGRAM IN CLASS WORK TEACHING ENGLISH AT THE INSTITUTION.....	40
8. Bondarenko Kateryna PODCASTS IN FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY .....	42
9. Bondarchuk Kateryna STRUCTURAL AND LINGUISTIC FEATURES OF PRIVAT GERMAN INTERNET-ADVERTICEMENTS .....	45
10. Brohy Claudine LANGUAGES, PLURILINGUALISM AND ALEMANNIC DIALECTS IN SWITZERLAND .....	47
11. Brynina Katsiaryna NARRATIVE DISCOURSE: MAIN ASPECTS .....	54
12. Chaikovska Olha VETERINARY PODCASTS IN EFL STUDYING .....	277
13. Chepurna Zinaida DESCRIPTIVE WAY FOR TRANSLATION OF GERMAN YOUTH SLENG.....	281
14. Chernenko Yelyzaveta LACUNARITY IN HUMOR: WHY A JOKE CAN BE PERCEIVED DIFFERENTLY.....	283
15. Danilets Daniil TERMINOLOGY OF MEDICAL AESTHETOLOGY: MULTILINGUAL LEXICOGRAPHICAL COMPILATION AND DESIGN OF THE CORE VOCABULARY .....	81
16. Dolusova Natalia LINGUOCONCEPTUAL PECULIARITIES OF POLITICAL SLOGANS IN THE USA.....	86
17. Dzykovykh Olha THE FUCTIONAL PARTICULARITIES OF HUMOUR IN POLITICAL DISCOURSE .....	84
18. Fedorova Olesia GREAT BRITAIN’S EXPERIENCE IN APPLYING THE MULTIPLE	

	<i>INTELLIGENCE THEORY IN FOREIGN LANGUAGES LEARNING</i> .....	273
19.	<i>Ghidenko Tamara THE USE OF CONTRASTIVE LINGUISTICS STUDENTS DURING FOREIGN LANGUAGES TEACHING</i> .....	91
20.	<i>Gordyeyeva Anzhela ORGANIZATION OF ENGLISH ELECTIVE COURSE IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT</i> .....	66
21.	<i>Gorodnycha Larysa, Olkhovyk Maryna THE FORMATION OF PROSPECTIVE EDITORS' PROFESSIONAL COMPETENCE BY MEANS OF ENGLISH FOR ACADEMIC WRITING</i> .....	69
22.	<i>Gusak Olena THEORIES ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITY SYSTEMS</i> .....	75
23.	<i>Hryhorash Viktoriia COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY</i> .....	72
24.	<i>Hutsko Iryna, Posdnyakova Viktoriya THE USE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING</i> .....	78
25.	<i>Kachurovskiyi Dmytro, Olender Kateryna COMPUTER VOCABULARY IN MODERN ENGLISH: ORIGIN AND FUNCTIONING</i> .....	93
26.	<i>Kinash Lesya METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH SIMILES WITH A COLOUR-NAMING COMPONENT</i> .....	96
27.	<i>Kliukina Marta INNOVATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES STIMULATING THE ACTIVITY OF STUDENTS IN PRACTICAL FOREIGN LANGUAGE CLASSES</i> .....	99
28.	<i>Kobrosli Alisar COMPARISON OF ADOLESCENTS' PSYCHOLOGICAL PROFILES DUE TO SOCIAL MEDIA USE</i> .....	102
29.	<i>Kononenko Anatoliy THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS ON BASIS OF PROFESSIONAL-ORIENTED APPROACH TO THE TEACHING FOREIGN LANGUAGES</i> .....	123
30.	<i>Koppensteiner Wolfgang ATTITUDINAL FLASHLIGHTS ON STANDARD IN AUSTRIA: PERSPECTIVES OF USAGE, APPROPRIATENESS AND FUTURE</i> .....	126
31.	<i>Kornakova Viktoriya TO THE QUESTION OF UNIQUENESS OF PHRASEOLOGICAL FUND OF THE LANGUAGE</i> .....	132
32.	<i>Korol Svitlana THE PRINCIPLES OF MIND-MAPS CREATION AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES</i> .....	135
33.	<i>Kosenko Iuliia CARDS AS A QUICK METHOD OF MEMORIZING LEXEMES BY FOREIGN STUDENTS</i> .....	138
34.	<i>Kosovych Olga THE INTERPRETATION OF THE CONCEPT "CONTAMINATION"</i>	

	<i>AS A LINGUISTIC PHENOMENON</i> .....	140
35.	<i>Kotlyarova Louise THE PRINCIPLES OF THE IMITATIVE BUSINESS GAMES DEVELOPMENT AND CONDUCTING WHILE FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE TEACHING</i> .....	144
36.	<i>Kovalchuk Oleksandra, Rusavskaya Olga MODERN METHODS OF WORKING WITH STUDENTS OF VARYING ACTIVITY DEGREES</i> .....	108
37.	<i>Kovaliova Alena, Kolas Eduard NOMINATIVE FEATURES OF URBANONYMS WITH COMPONENT AVENUE (BASED ON THE URBANONYMS OF BLACKPOOL (GREAT BRITAIN))</i> .....	105
38.	<i>Kozak Lilia, Fedorova Olesia RETHINKING THE IMAGES OF ENGLISH LITERATURE CLASSICS IN POSTMODERNISM LITERATURE</i> .....	111
39.	<i>Kozka Iryna THE ADJECTIVES OF PHYSICAL CHARACTERISTICS OF A PERSON IN A CURRENT ENGLISH</i> .....	115
40.	<i>Kozlovskaya Anna TRANSLATION OF BUSINESS CONTRACTS: OVERT AND COVERT OBSTACLES</i> .....	118
41.	<i>Kozmina Natalia CHARACTERISTIC FEATURES OF THE INTERACTIVE TEACHING FORM AND RULES AIMED TO ORGANIZE TEACHING PROCESS</i> ..	121
42.	<i>Liashenko Iryna MAKING THE AIMS SMART IN LESSON PLANNING</i> .....	161
43.	<i>Liaukevich Inesa STUDENTS' ORAL SPEECH STIMULATION BY MEANS OF PUBLIC SPEAKING</i> .....	151
44.	<i>Litovchenko Viktoriia THE PROBLEM OF LOCALIZATION (REGIONALITY) OF DIFFERENT PROVERBS AND SENTENCES IN A LINGUISTIC STUDY</i> .....	154
45.	<i>Lysak Halyna METHODS OF TEACHING STUDENTS FREE RETELLING OF ENGLISH TEXTS</i> .....	158
46.	<i>Martynyuk Olena DEVELOPING PHILOLOGY STUDENTS' ENGLISH WRITING SKILLS BY MEANS OF EDUCATIONAL ONLINE RESOURCES</i> .....	164
47.	<i>Maslennikova Svetlana GERMAN AND BELARUSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WHICH CONTAIN THE NAMES OF BERRIES</i> .....	167
48.	<i>Medkova Olga POLITICAL LINGUISTICS</i> .....	170
49.	<i>Mikhalevich Iryna DIE TROPEN UND IHRE VERWENDUNG IN DER PROSA VON S.I. VITKEVITSCH</i> .....	173
50.	<i>Mohn Dennis THE STANDARD PRONUNCIATION OF BAVARIAN (BR) AND AUSTRIAN (ORF) NEWS ANCHORS</i> .....	179
51.	<i>Mykoliuk Olga THE PPP APPROACH TO COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING</i> .....	173

52. Nykyforenko Iryna ABOUT THE INFLUENCE OF PARTICLES ON PROSODY OF GERMAN.....	184
53. Novogran Yuliya EXTRALINGUISTIC FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL IDIOMS.....	187
54. Ohorodnyk Natalia UPDATING MARITIME ENGLISH TRAINING COURSE CONTENT.....	190
55. Otroshchenko Larysa EDUCATIONAL APPROACH CLIL USAGE AS INTEGRATION OF LANGUAGE AND PROFESSIONAL LEARNING PROCESS IN NON-LINGUAL INSTITUTIONS.....	194
56. Panchenko Iryna TYPICAL TRANSLATION MISTAKES WHEN TRANSLATING ORAL-HISTORY INTERVIEWS WITH THE LIQUIDATORS OF THE CHERNOBYL DISASTER.....	199
57. Pantileienko Katerina THE INFLUENCE OF THE IDEOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF THE VOCABULARY ON THE PERCEPTION.....	196
58. Pasiutsina Yuliya VIDEO ON YOUTUBE CHANNEL AS A MEANS OF STUDENTS' MOTIVATION AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.....	201
59. Petrova Olga FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION.....	205
60. Pirozhok Olha, Martsinko Elena, Seifullina Inna, Chebanenko Elena SYNTHESIS OF BIS(CITRATO)GERMINATE AND STANNATE WITH TRIS(PHENANTHROLINE)NICKEL(II) CATION.....	207
61. Prokhnenko Mariia MODERN METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	218
62. Prokopets Yana THE CULTURAL AND ETHNIC PECULIARITIES OF THE HARLEM RENAISSANCE FEMALE POETRY.....	211
63. Prostomolotova Alina PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF JEALOUSY IN FICTION	214
64. Pusiankova Halina THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	220
65. Radke Hennig, Wagner Verena INTERNATIONALISIERUNG IN DER DAF-LEHRE: CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN AM BEISPIEL VON DEUTSCH FÜR EUROPASTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT AMSTERDAM.....	223
66. Ransmayr Jutta PLURICENTRIC STANDARD VARIATION IN GERMAN AS A MAJOR PART OF INTERCULTURAL LEARNING: WHY VARIETIES OF GERMAN ARE IMPORTANT IN TEACHING GERMAN AS A FIRST AND FOREIGN LANGUAGE.	227
67. Reshytko Anna EFFECTIVE FORMS OF INDEPENDENT STUDENT'S STUDY IN	

	<i>THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH</i> .....	230
68. Roienko Liudmyla	<i>PARTICIPATION OF STUDENTS IN SCIENTIFIC CONFERENCES AS WAY OF IMPROVING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SKILLS</i> .....	233
69. Rozhkovska Valentyna	<i>MORITZ SCHLICK'S POINT OF VIEW ON PHILOSOPHY</i> .....	236
70. Rumyantseva Elena	<i>INTRODUCTION OF BLENDED LEARNING TO UKRAINIAN UNIVERSITIES: BENEFITS AND OBSTACLES</i> .....	238
71. Shafer Naomi	<i>LANGUAGE VARIATION IN THE GERMAN CLASSROOM: HOW COME?</i> .....	288
72. Shalova Natalia	<i>TO THE QUESTION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITY</i> .....	286
73. Skarlupina Yulia	<i>OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING</i> .....	243
74. Solyanik Maya	<i>AUDIOPERCEPTION AS A MODERN TOOL OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE</i> .....	246
75. Stabletska Yuliya	<i>COGNITIVE ASPECT IN THE RESEARCH OF PAREMIOLOGICAL UNITS</i> .....	249
76. Stadnik Elena	<i>MULTILINGUALISM, MIGRANT LANGUAGES AND LANGUAGE LEARNING – ASPECTS OF THE STUDY PROGRAMME “GERMAN AS A SECOND LANGUAGE” AT THE UNIVERSITY COLLEGE OF CHRISTIAN CHURCHES FOR TEACHER EDUCATION VIENNA/KREMS (KPH WIEN/KREMS)</i> .....	252
77. Stativka Anna	<i>THE CLASSIFICATION OF PHONOLOGICAL DEVIATIONS IN THE ASPECT OF TRANSLATION</i> .....	255
78. Stechenko Tetyana	<i>DIDACTIC PREREQUISITES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' INFORMATION CULTURE FORMATION</i> .....	258
79. Suduk Iryna	<i>READING OF UKRAINIAN PROFESSIONAL TEXTS AS THE BASIS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH AT THE TECHNICAL UNIVERSITY</i> .....	261
80. Tkachenko Anna, Dolbina Karine, Garcheva Iryna, Yahremtseva Anastasiia	<i>MENTAL LEXICON AS THE MEANS OF ONYM STUDY</i> .....	264
81. Turysheva Oksana	<i>VONG-LANGUAGE: REVISITING THE ORIGIN</i> .....	268
82. Ulyanova Viktoriia	<i>THE ROLE OF THE CONCEPT «WOMAN» IN THE MODERN HUMANITIES</i> .....	271
83. Vasylchenko Elena	<i>IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED APPROACH IN GERMAN LANGUAGE TEACHING: WILL IT IMPACT THE SKILL LEVEL SUBSTANTIALLY?</i> .....	57



84. Velykozhon Viktoria	CASE-STUDY AS INNOVATIVE METHOD FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION DEVELOPMENT .....	61
85. Volodko Anna	ADVANTAGES OF USING MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING .....	64
86. Yelesina Maryna	THE ROLE OF PERSONAL FEATURES AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SEAMEN IN THE CHOICE OF COPING STRATEGIES .....	88
87. Yusukhno Svitlana	KEY STRATEGIES APPLIED TO ESP TEACHING.....	295
88. Iukhno Nataliia	THE USE BY MEDICAL STUDENTS OF THE SIMULATION MOBILE LEARNING IN PRACTICAL ENGLISH CLASSES .....	299
	LIST OF THE AUTHORS (UKRAINIAN) .....	303
	LIST OF THE AUTHORS (ENGLISH) .....	312

# ДИСТАНЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Інесса Азарова

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна

## Abstract

The article considers an opportunity for integration of e-learning methods in teaching of foreign languages. There are offered, closely studied and analyzed some effective methods, means and resources of online education to provide them into educational programs of study for modern foreign languages. The article is also to define a solid rational for the using e-learning/online methods in institutions of higher education.

**Keywords:** e-learning, online learning, LMS (Learning Management System), tutoring content, blog, Wiki Pages, competence.

## ВСТУП

Незаперечним є той факт, що завдяки появі новітніх технологій, і у першу чергу мережі Інтернет, звичайні засоби спілкування зазнали величезні зміни, у тому числі у сфері освіти, і вже немислимі без використання технічних засобів. Інтернет, як канал комунікації та водночас інформаційний ресурс, не тільки усуває всі обмеження, які притаманні традиційним видам зв'язку, але і робить сучасні комунікації більш яскравими, інтерактивними та ефективними.

У зв'язку з такими швидкими та радикальними змінами перед системою вищої освіти в Україні постає необхідність осучаснення змісту та методів застосування інноваційних технологій у галузі освіти, та зокрема у викладанні іноземної мови. На думку багатьох українських та закордонних педагогів (О. О. Андрєєв, В. Ю. Биков, Н. В. Майєр, Н. І. Муліна, В. П. Тихомирова, D. Graddol, G. Dudeney, N. Hockly, M. Moore та ін.) сьогодні відбувається зміна освітньої парадигми від традиційної моделі навчання до електронного навчання (*e-learning*) [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. Відповідно змінюється роль університетів – від постачальника знань до створення умов для набуття нових знань самостійно. Таким чином,

викладач стає ні транслятором готового знання, а виступає у ролі навігатора у безкрайньому інформаційному просторі знань. По мірі розвитку інформаційних технологій стають можливими нові форми реалізації освітніх програм: он-лайн навчання, змішане навчання, моделювання, ігрове навчання, будівництва індивідуальних траєкторій для студентів та ін. [5, с. 75]. У сучасний час дистанційне та он-лайн навчання міцно зайняли свою нішу на ринку освіти та по мірі вдосконалення технологій передачі інформації стають все більш ефективними та затребуваними.

## **МЕТОДОЛОГІЯ**

Одним з питань сучасної вищої школи є зростаючий об'єм інформації по відношенню до критичного зменшення навчального часу. Перед педагогом стоїть непросте завдання: у скорочений термін лаконічно, компактно, зрозуміло та узагальнено подати великий об'єм інформації, а студенту, в свою чергу, зрозуміти, засвоїти, відтворити та творчо підійти до застосування отриманих знань на практиці у майбутній фаховій діяльності. Моделювання змісту освітньої програми залежить від методології та методів навчання, які повинні бути обрані ще на першій стадії підготовки та аналізу майбутнього навчального процесу. Грамотно підібрана та апробована методика, графічна інтерпретація та візуалізація інформації за допомогою сучасних засобів комунікації дозволяють інтенсивно структурувати та засвоїти складний матеріал, стимулює творчі підходи до розв'язання проблем. Використання технологій дистанційного навчання, зокрема мережі Інтернет, під час навчання іноземних мов є корисним підходом до опанування іншомовним матеріалом та досягнення методичних цілей. Саме інтерактивний метод роботи, за допомогою мультимедійних засобів, дозволяє найкраще підлаштовувати темп та складність завдань, сприяє покращенню засвоєння граматичного матеріалу та збільшенню лексичного багажу.

## **ЗДОБУТКИ**

Для методичної організації навчального матеріалу окремого он-лайн

курсу/спецкурсу з іноземної мови по-перше необхідно розробити структуру курсу з обґрунтуванням інтерактивних та інноваційних методів навчання, сценарій он-лайн компоненту курсу, виходячи із компетенцій, які повинен надбати студент згідно з результатами навчання при застосуванні положень педагогічного дизайну, підготовку текстових матеріалів, презентацій, необхідних графічних об'єктів, збірку он-лайн компоненту курсу та його розміщення у електронному навчальному середовищі, використовуючи навчальну платформу *LMS (Learning management system)* [6]. У віртуальному навчальному середовищі до розміщення належать наступні матеріали: презентації основного викладача з головних тем лекційного курсу; фрагменти відео лекцій; практикум для аудиторної та самостійної роботи, тести задля перевірки навичок та вмінь студентів, довідкові матеріали з курсу, посилання на відкриті освітні ресурси, актуальні тематичні публікації у пресі тощо. Також, повинно бути передбачено розміщення в електронному середовищі за допомогою інструментів навчальної платформи презентацій, які можуть бути підготовлені студентами самостійно або колективно створенні та відредаговані студентами текстові і графічні матеріали з тематики навчальних завдань, запропонованих викладачем. Таким чином, кінцевим науково-практичним результатом методичної розробки он-лайн курсу очікується створення веб-сайту, до складу якого буде входити навчальний матеріал у формі презентацій, електронний практикум, форуми для обговорення окремих розділів курсу, блог викладача для публікації актуальних наукових відомостей щодо тематики курсу, сторінки *Wiki* для організації спільної діяльності студентів.

## **ВИСНОВКИ**

Сучасні інформаційні технології є результативним інструментом, який сприяє засвоєнню знань, розвиває інтерактивне, комунікативно спрямоване навчання. При он-лайн навчанні студент самостійно набуває навички та уміння, використовуючи потенціал інформаційного суспільства і

інтелектуальні технології. Отож, під час розробки он-лайн курсу необхідно враховувати вплив організаційних та технологічних рішень, які підвищують ефективність Інтернет технологій при викладанні іноземних мов. В даному випадку рекомендується використовувати комплексні мультимедійні рішення при створенні навчального контенту, враховуючи основні фактори, які впливають на успішність системи дистанційного навчання (технологічну ефективність, підготовленість викладача і студентів до проведення інтерактивних занять). Під час планування он-лайн курсу необхідно керуватися принципами проведення навчального процесу у віртуальному режимі. Такі принципи включають наступне: оригінальність та наочність матеріалів; дроблення навчального матеріалу задля покращення засвоєння; стимулювання засвоєння матеріалу за рахунок циклічності, тобто чергування введення нової інформації (он-лайн навчання) з її засвоєнням на практиці (самонавчання); застосування різноманітних методів навчання (лекція, семінар/вебінар, демонстрація, дискусія, обмін досвідом, випробування на практиці); інтерактивність (зворотній зв'язок з учасниками).

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. (1999). Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ.
2. Биков В. Ю. (2008). Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К.: Атіка.
2. Майер Н. В. (2015). Особливості формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови у процесі самостійної роботи. In: Іноземні мови, № 3, С. 25. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/im\\_2015\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2015_3_5)
4. Муліна Н. І. (2001). Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. держ. лінгв. ун-т.
5. Тихомиров В. П., Тихомирова Н. В. (2012). Россия на пути к Smart обществу: монографія. М.: НП «Центр развития современных образовательных технологий».
6. Amit S. Choosing The Right eLearning Methods: Factors And Elements – Режим доступу: <https://elearningindustry.com/choosing-right-elearning-methods-factors-elements>

7. Dudeney G., Hockly N. (2012). ICT in ELT: how did we get here and where are we going? In: ELT Journal, № 66/4, p. 533–542.
8. Graddol D. (1993). Language issues in Distance education at tertiary level. In: Language Issues in Distance Education. England, United Kingdom: Dunford Seminar Report. ERIC Document: ED370406, p. 23–25.
9. Moore M., Kearsley G. (1996). Distance Education: A systems view. Belmont, CA.: Wadsworth.

## **PREY WAYS OF THE UKRAINIAN COSSACKS AT THE END OF THE 16th – AT THE BEGINNING OF THE 17th CENTURIES**

**Oksana Amelina**

Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

### **Abstract**

The article deals with the peculiarities of the use of land and waterways by Ukrainian Cossacks for military campaigns on the territory of the Crimean Khanate and the Ottoman Empire. These types of routes and geographic features of the Cossack roads are explored and presented. Cossack liberties were located between the Crimean Khanate and the Grand Duchy of Lithuania on the one hand and the Moscow state on the other. Due to the number of trade routes, as well as the main artery of Ukraine - the Dnieper, which allowed the Cossacks to make their produce not only on land, but also on the sea. These paths also had their own peculiarities: the first - the ratio of Cossack roads to Tatar and trade routes. The second – each way had its own crossings and trading locations, within which it was possible to exchange or resale the Cossack prey.

**Keywords:** Cossack prey, geographical paths, sea voyages of the Cossacks.

The history of the Ukrainian Cossacks is one of the leading topics of Ukrainian and foreign historiography. The fact is that the Cossacks directly influenced the state-building processes in Ukraine. In the 16<sup>th</sup> – the first half of the 17<sup>th</sup> centuries. The foundations of Cossack domestic and military culture and worldview were laid. This period became a turning point in the socio-cultural transformation of the Ukrainian Cossacks, which influenced the formation of ideas about it not only at that time, but also in further historical studies. Examples

of protection of Ukrainian Cossack land from Turkish and Tatar attacks are widely discussed. However, the reciprocal interaction of the Cossack campaigns against the Turks, Tatars, Nogaiians was left out of the attention of historians. One of the components of the Cossack military cooperation with the Turkic world was the prey, in which all the specifics of the transboundary way of life of the Cossacks were reflected. The relevance of research due to the fact that the image of Ukrainian Cossacks in the national historiography was Mythicized. The study of the subjects of the Cossack prey allowed to study the phenomenon of the Cossacks more broadly, at the same time and from the point of view of the Turkic communities.

The methodological basis of the research is based on the principle of historicism and the approach to objectivity, which leads to the study and generalization of historical events on the basis of a scientific and critical analysis of the entire complex of sources and literature in relation to the subject of the study. The implementation of general scientific methods allowe to determine the role of prey in the Cossack environment of the 17<sup>th</sup> – 18<sup>th</sup> centuries.

At should be noted that waterways are the most energy-economical, for the Ukrainian steppe the main roads were suburban, the oldest of which were major watershed rivers. In the 16<sup>th</sup> century Cossacks were often in campaigns against Tatars used the same routes that the Turkish-Tatar forces raided on Ukrainian territory. The fact is that the paths in physics and geography are steady. They are subject to certain adjustments over time, but their main routes remain unchanged. We agree with Kh. Lashchenko that the Cossack routes and the old Tartar routes, which actually got to the “heritage” of the Cossacks, entered the united network of Zaporozhye ways [6, p. 97]. Therefore, the first type of routes were those used by the Tatars for attacks on Ukraine.

One of the most famous of these routes was black, laid watershed between the Bug and the Dnieper with their minor lateral branches [10, p. 163]. The mentioned way the Tatars and Turks used to attack the Right Bank and Western Ukraine and Poland in the 16<sup>th</sup> - 17<sup>th</sup> centuries. At the same time, the Black route



was an old trade route, which ran from Belgorod (modern city Bilgorod-Dnistrovsky), through the Mayak (Karavul) to the ferry to the Bug River and the Black Forest (modern Kirovograd region), from which it took its name [10, p.220]. Most often this route was used by the Tatars in order to transport yasyr to the slave markets of Kaffa (modern city of Feodosia). We should point to the fact that the Cossacks also used the Black route for their prey campaigns. Also, the Cossacks used the Kuchman Route, which was one of the branches of the Black Route [10, p.165].

D. Yavornytsky gives information about another very interesting route in our opinion – Sagaidachny. It was called by the name of the famous Cossack hetman. It was this route P.Sagaidachny in the years 1618 - 1620 led the Cossacks to prey. This route was a kind of offshoot Muravskiy route. In turn, the Muravskiy route, by which the Cossacks repeatedly raided the Crimea, also lay through the Cossack territories. Another offshoot was the Crimean Muravskiy route that ran along the left bank of the Dnieper over Great Bow.

The second type of routes coincides with the trade one. The fact is that international trade along the North-South (part of the long route "from the Vikings to the Greeks") has always been active and has almost ceased to function, except during major military campaigns. Therefore, it is not surprising that the Cossacks used trade routes for military campaigns [3, p. 113 – 114].

At the beginning of the 17<sup>th</sup> century. the political orientations of the Cossack prey were not subjected to special changes; therefore, the Crimean Khanate, which was the vassal of the Ottoman Empire, was the main target for the attacks, and as noted P. Sas "in certain periods - Moscow State" [8, p. 168]. Therefore, it is not surprising that the main objects of the attacks of the Cossacks were the city-fortresses of the Crimean Khanate. Often the Cossacks went to Ackerman and Ochakov, because it is through these cities were the main Turkish and Tatar merchant ships and caravans [1, p.142]. There were frequent campaigns to Hadzhibey, Izmail, Perekop and other cities [2, p.27].

During the Moldavian campaigns of the late 16<sup>th</sup> century the Cossacks used

the Moldovan or Pokutsky route, which originated from the nomad of the Budzhak Horde, which was located between the mouth of the Danube and the Dniester, and went along the watershed between the tributaries of the Dniester and Prut rivers, passed through the lands of Moldavia, Pokuttya and Carpathian region, and reached the Vistula, had an offshoot to Lviv [7, p.165].

It should be noted that the routes in the 16th – 17th centuries were fluctuating, new offshoots left them. This is what we see from the above mentioned material. However, the routes always went to certain steady transitions, both on large rivers, and on small ones. Sometimes several routes disappear to one intersection, and vice versa, which transfer several routes [5].

Speaking of ground directions, it is worth remembering the Cossacks had and sea routes. One of them was the secret water route of the Zaporozhian Cossacks, which ran from the Dnieper to the Black Sea, and included such watersheds as: Samara, Vovch, Kalmius, Azov Sea [9, p. 28-30]. The start activation of the use of this route falls on the first half of the 17<sup>th</sup> century. It was during this period that the Turkish fleet blocked the Dnieper estuary, thereby trying to prevent the Cossacks' maritime campaigns into the territory of the Ottoman Empire.

The question of the commercial location of the Cossacks, that is, the place of exchange and sale of prey is interesting. Obviously, Cossack trade took place in the Black Sea and Azov regions. One of the points of sale for the Cossack Yasir, which also belonged to the system of trade routes, was the Azov fortress. Its role especially increased in the period of stay in the hands of Cossack (1637-1642). The fortress has become a reference point that has been characteristic of the Cossack trading slaves. They came here to buy and exchange from the Cossacks not only Turks, Tatars, Nogaiians, but also merchants from Persia [9, p. 30; 111]. We find in the sources, an indication of Azov, as a slave market, [4, p. 75]. We can assume that the Cossacks in a particular period of time used Turkish markets such as Kaffa, Sudak, Ochakov, and others for the sale of slaves [11, p. 76; 102].

Thus, at the end of the 16<sup>th</sup> – first half of the 17<sup>th</sup> century. The prey of Cossack campaigns by sea is increasing, during which the number of military prey increased. The sea and ground routes used by the Cossacks and Tatars for their prey attacks formed a whole network that was stable for a long time. At the same time, these routes also had their own peculiarities: the first - the ratio of Cossack routes to the Tartar and trade routes. The second – each route had its own crossings and trading locations, within which it was possible to exchange or resale the prey.

## REFERENCES

1. Alekberli M. (1961). *Borba ukrainskogo naroda protiv turetsko-tatarskoy agresii vo vtoroy polovine XVI – pervuy polovine XVII vekav*. [The struggle of the Ukrainian people against the Turkish-Tatar aggression in the second half of the 16th - first half of the 17th century]. Saratov.
2. Bruna F. (1879). *Chernomorye*. [Black Sea Coast]. Volume 1. Odessa.
3. Dashkevich, Ya. (2016). *Ukrayina ta Shid*. [Ukraine and the East]. Lviv.
4. Gribovsky V. (2016). *Stepove porubizhzhya 17 – 18 stolita u dokumentakh Derzhavnoho arkhivu Voronezkoyi oblasti Rosiyskoyi federatsiyi*. [Steppe frontier 17<sup>th</sup> - 18th century in the documents of the State Archives of the Voronezh Region of the Russian Federation]. Kiev.
5. Lashtchenko H. (2002). *Heohrafiya, pryrodne seredovyshche volnostey Viyska Zaporozkoho, ta pryrodokorystuvannya zaporozkykh kozakiv (1734 - 1775)*. [Geography, natural environment of the Liberty of the Zaporozhian Army, and the use of the Zaporozhian Cossacks (1734 - 1775)]. Kiev.
6. Lashtchenko Kh. (1998). *Do istorychnoyi heohrafiyi Zaporozhzhya chasiv Novoyi Sichi: shlyakhy brody i perepravy yak elementy roz-haluzhenoyi systemy spoluchen*. [To the Historical Geography of Zaporozhye in the New Sich: The Ways of Feres and Crossings as Elements of an Extended Community of Systems]. Southern Ukraine in the 18th and 19th centuries. Volume 3. Zaporozhye. pp. 96 – 106.
7. Mytsyk A., Plokhii S., Storozhenko I. (1991). *Yak kozaky voyuvaly: Istorychni rozpovidi pro zaporizkykh kozakiv*. [How the Cossacks fought: Historical stories about the Zaporozhian Cossacks]. Kiev.
8. Sas P. (2007). *Voyennyi promysel zaporiz'kykh kozakiv (persha polovyna XVII stjlit)*. [Military fishery of the Zaporizhian Cossacks (first half of the 17th century)]. Ukraine in Central and Eastern Europe. Volume 7. Kiev. pp. 167 – 196.
9. Yavornitsky D. (1990). *Istoriya zaporiz'kykh kozakiv*. [History of the Zaporizhzhya

Cossacks]. Volume 1. Lviv.

10. Yavornitsky D. (2005). *Tvory u 20 tomakh*. [Works in 20 volumes]. Volume 2. Kiev-Zaporozhye.

11. Peyssonnel Ch. (1787). *Traité sur le commerce de la mer Noire*. Volume. 1-2. Paris.

## UNSER STIL IM UMGANG MIT LEHRWERKEN

**Ainagul Atakeeva**

Leiterin des SLZ Bischkek, Kyrgyzstan

### **Abstract**

This article thematises general methodical-didactical aspects of the textbooks „Menschen“ and „Ziel“ which are positively accepted both by teachers and students. The educational materials of those textbooks are used effectively and successfully in our German lessons. Many current topics comply with the requirements of the Common European frame of reference and encourage the language learning by motivating students in oral and written natural language practice.

**Keywords:** Active learning, Common European Framework of Reference for Languages, oral and written natural language practice, discovery learning, regional studies, internal differentiations.

Das Sprachlernzentrum (SLZ) Bischkek ist Vertragspartner des Goethe-Instituts Almaty und bietet allen Deutschinteressierten einen hochwertigen Deutschunterricht. Das Sprachlernzentrums ist durch das Goethe-Institut akkreditiert und ein ebenfalls durch das Goethe-Institut lizenziertes Prüfungszentrum.

Für die Realisierung der in unseren Lehrplänen vorgeschriebenen Sprachabsichten und Lernziele bevorzugten wir die Lehrwerke „*Menschen*“ und „*Ziel*“. An unseren gemeinsamen Seminaren haben wir diese Lehrwerke analysiert und die Entscheidung getroffen, ständig die Erfahrungen auszutauschen.

„*Menschen*“ hat sich als handlungsorientiertes Lehrwerk sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene bewährt. Lernende können sich mithilfe von sechs Bänden auf die gängigen Prüfungen der Sprachniveaus A1, A2, B1 des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens vorbereiten. Die Themenauswahl bezieht sich auf die Vorgaben des GER und ist eng mit dem aktuellen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz verbunden. Das umfangreiche Angebot an Materialien und Medien, die aufeinander abgestimmt sind, ermöglicht ein effizientes Lernen, fördert die Autonomie der Kursteilnehmer, durch authentische Sprech- und Schreibanlässe findet echte Kommunikation im Kursraum statt.

Unsere Lehrkräfte orientieren sich an Interessen der Lernenden und geben sich Mühe, die vier Fertigkeiten im Unterricht im natürlichen Spracherwerb beizubringen. So kann man in „**Menschen**“ folgende Progression beobachten:

- Hören und Verstehen
- Sprechen
- Lesen und Verstehen
- Schreiben

Für die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten braucht man grundlegende sprachliche Mittel, wie Wortschatz, Grammatik, Orthografie, Aussprache und Intonation. Der Wortschatzerwerb verläuft in spiralförmiger Progression, das heißt: auf jeder Stufe der Wortschatzerweiterung wird der bereits erlernte Wortschatz als Ausgangspunkt für neue Begriffe verwendet und dadurch erneut gefestigt. Besonders hilfreich ist das Bildlexikon, das sehr gut memorierbar ist, außerdem kann man die Bedeutung des neuen Wortes aus dem Kontext erschließen, zahlreiche Internationalismen erleichtern auch das Verständnis ohne die Muttersprache.

Deutlich verändert hat sich die Auffassung von der Bedeutung der grammatischen Themen. Wie alle sprachlichen Kompetenzen werden die grammatischen Strukturen im Unterricht eher induktiv in Gesprächssituationen (entdeckendes Lernen) erschlossen. So können die Lernenden eine neue Struktur wie von selbst „entdecken“, wenn diese Struktur visualisiert oder in verschiedenen Kontexten vorgestellt wird. Wenn die grammatischen Strukturen „farbig“ präsentiert werden, sind die Lernenden imstande, Neues zu sehen und „ihre“ Regeln zu formulieren. In „**Menschen**“ sind die Grammatik- Redemittel- und

Infokästen sehr übersichtlich, diese machen den neuen Stoff bewusst und damit kann man die Sprachfunktionen realisieren.

Das Motto unseres Sprachlernzentrums ist: **„Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren“.**

Zur Gestaltung des Deutschunterrichts in unseren Kursen halten wir uns an folgende didaktische Grundsätze:

- weitgehende Einsprachigkeit
- Handlungsorientierung in authentischen Sprachlernsituationen
- Vorrang des mündlichen Sprachhandelns
- spielerisch entdeckender, kreativer Umgang mit der Sprache
- kommunikative Progression
- Binnendifferenzierung
- Ganzheitliches Lernen

Die Muttersprache soll nur in Ausnahmefällen verwendet werden. Die Verwendung der Zielsprache durch die Lehrkraft ermöglicht den Aufbau eines inhaltsbezogenen Vokabulars, konfrontiert die Lernenden von Anfang an mit der deutschen Intonation und Aussprache und fördert so das Hörverstehen. Unterrichtsroutinen, die sich täglich wiederholen, sollten nur in der Zielsprache begleitet werden.

Handlungsorientierung in authentischen Sprachsituationen motiviert die Lernenden, fördert die Kreativität und Selbständigkeit, weil in der konkreten Situation verschiedene Lösungswege ausprobiert und Handlungsalternativen gefunden werden müssen.

Spielerische Elemente dienen der Entspannung, wirken anregend, machen Spaß und sind, mit Blick auf das Lernen, Vorentlastung bzw. Einübung von Lernstoffen. Sie können somit konstruktives Hilfsmittel für viele Bereiche der Aneignung der Sprache sein und durch Freude am Spiel Barrieren im Lernprozess überwinden helfen.

Kommunikative Progression kann sich in verschiedene Richtungen orientieren. Ihr Ausgangspunkt sind Situations- und Handlungsbezogenheit und die sich daraus ergebenden Sprechakte. Auch die Orientierung an Sprechintentionen und ihren verschiedenen sprachlichen Realisierungen – z. B. *bitten um etwas* mit: Imperativ (Gib ...), „höflichem Imperativ“ (Bitte gib mir ...), Fragesatz (Gibst du ... /Kannst du mir ... geben?), Modalsatz (Ich möchte gern ... haben) oder entsprechenden Umschreibungen (wie: Wäre es möglich, ...? usw.) – führt von einer strengen grammatischen Progression weg hin zu einer pragmatischen (und stilistischen) mit zyklischer Wiederaufnahme der entsprechenden Probleme und Phänomene. Auch sind hier thematisch-inhaltliche Bezüge (etwa: Begrüßung – Vorstellung und die sich daraus ergebenden weiteren kommunikativen Verhaltensweisen), die mit linguistischer Progression verbunden sind, von Bedeutung.

Binnendifferenzierung ist heute ein allgemein verbreiteter methodischer Ansatz. Für den Sprachunterricht stellt er jedoch eine wichtige Voraussetzung dar. Wir alle wissen, dass die Lernenden unterschiedlich sind. Sie entwickeln unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und finden zu der Aufgabenerfüllung unterschiedlich gut den Zugang. Es gibt verschiedene Umsatzmöglichkeiten dieser Methode im Deutschunterricht. In „**Menschen**“ finden wir dazu zahlreiche Dialoge, Interviews, Comics, Rollenspiele, Briefe, Tagebucheintrag, Zeitungsberichte und Anzeigen. Durch verschiedene differenzierte Aufgabenstellungen und abwechselnde Sozialformen wie Gruppen- Partner- und Einzelarbeit können wir unser Lernziel erfolgreich erreichen.

Durch diese handlungsorientierten Lernphasen in unserem Deutschunterricht versuchen wir möglichst vielfältig die unterschiedlichen Lernkanäle der Lernenden anzusprechen, um die Inhalte mit allen Sinnen begreiflich zu machen, denn ganzheitliches Lernen führt zur Entwicklung der Kommunikations-, Kooperationsfähigkeiten und der sozialen Kompetenzen.



Das Lehrwerk „**Ziel**“ umfasst mit den Bänden *Ziel* B2, Band 1 und Band 2, sowie *Ziel* C1, Band 1 und Band 2 die Niveaustufen B und C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Im Lehrwerk „**Ziel**“ werden verschiedene Bereiche bezeichnet, nämlich Binnendifferenzierung nach Lernzielen, nach Sprachstand, nach Interesse und nach Schnelligkeit beziehungsweise Lernstärke. Das Lehrwerk „**Ziel**“ legt großen Wert auf Authentizität. Die Originaltexte zu lesen und „implizite Bedeutungen erfassen zu können“ ist für die Kursteilnehmer äußerst motivierend. Anhand von Hörtexten werden verschiedene Strategien trainiert, die in Alltag, Beruf und Studium wichtig sind. Es gibt sehr interessante landeskundliche Themen und Projekte, die in einem kulturellen Kontext eingebunden sind oder als Zusatzmaterialien angelegt werden.

Man kann noch viele andere Kriterien nennen, aber die Tatsache ist, dass die Lernenden bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und erfolgreich die Prüfungen bestehen.

**THE PROBLEM OF “VOLUPTUOUSNESS AND CHASTITY”  
IN RUSSIAN PHILOSOPHICAL THOUGHT  
(the interpretation of the tragedy of Euripides “Hippolytus”)**

**Julia Bogacheva**

Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Abstract**

The article deals with the problem of love and gender in Russian philosophy at the beginning of the twentieth century. The methodological basis is the analysis of the works of the Russian philosophers D. Merezhkovsky, V. Rozanov and I. Annensky. For D. Merezhkovsky and V. Rozanov, the problem of sex as the problem of “chastity and lust” has not been solved. At the same time I. Annensky saw in the tragedy of Euripides a premonition of Christianity, where the problem of sex ceases to be relevant.

**Keywords:** Russian philosophy, love, sex, chastity, voluptuousness.

**INTRODUCTION**

The problem of love and sex in Russian philosophical thought rises in the

late nineteenth and early twentieth centuries for the first time. This forbidden topic suddenly becomes a subject of public discussion. Love, in the opinion of Russian thinkers, is a phenomenon in which the divine-human essence of personality is manifested. For them, the physiological, sexual characteristics of a person are connected not only with the continuation of the species, but also with the understanding of the spiritual culture of man, with religion, artistic creativity, with the search for new moral values.

## **METHODOLOGY**

The article is based on the analysis of works by thinkers of the late nineteenth and early twentieth centuries D. Merezhkovsky, V. Rozanov, I. Annensky, as well as scientific works of modern authors.

## **RESULTS**

Since the nineteenth and twentieth centuries, many thinkers have turned to the ancient heritage in the search for an explanation of the nature of love. So Dmitry Merezhkovsky makes translations of the tragedies of Euripides and Sophocles. He hopes to revive the ancient mystery in the modern theater. The tragedy of Euripides “Hippolytus”, translated by Dmitry Merezhkovsky, was put on the stage of the Alexandrinsky Theater in 1902. The author himself interpreted the translation before the start of the performance, in order to explain the new meaning of the ancient tragedy. For Merezhkovsky, the production of “Hippolyt” is the first experience to restore the original religious significance of the theater. Indeed, in ancient Greece, the theater was the temple where the service was held. The main question of the tragedy for Merezhkovsky is “what is love?” For him, “love” has two meanings: the first is passion, carnal lust, and the second is mercy, compassion, virgin love. For Merezhkovsky, like Nietzsche, the “native heart” of Hellenic antiquity opens in the images of the “night” gods – Artemis, Demeter and Bacchus-Dionysus. The fundamental conflict of the tragedy is the confrontation of two goddesses: the begetting but tough Aphrodite and the merciful, but the barren Artemis. And both beginnings are equally necessary for the existence of the world. And for the philosopher himself, in reality, this tragic

contradiction has not yet been resolved, “from which we perish just like Hippolytus” [4]. Merezhkovsky wrote about the ancient tragedy in its modern incarnation earlier in 1899. Following Dostoevsky, he noted that the struggle of the two great principles continues in infinity, and the battlefield is the heart of man [5].

In the same year, the idea of confrontation between Artemis and Aphrodite, as the struggle between temperance and lust, was also expressed by Vasiliy Rozanov [6]. He, like Merezhkovsky, notes the double attraction that originated in the ancient man. The first one is the attraction to the connection of the sexes, accessible to everyone. The second one is the attraction to the complete integrity of oneself, the repulsion from all communication with the other sex, eternal virginity. Unlike Merezhkovsky, Rozanov suggested that Hippolytus passed only virginity of age, there was no attraction to eternal virginity [7].

Innocent Annensky, a connoisseur of ancient Greek culture, spoke of Merezhkovsky, who called the translation of Merezhkovsky “a fantasy on the Euripides theme” [1]. When staged on the Alexandrinsky stage, Annensky saw love “without poetry and romantic mystery, love as painful desire, sin and death”, and life – “without ever-growing horror of inevitable agony” [2]. For Annensky, Hippolytus is a seeker of a new faith, a fearless idealist, a dreamer who is insulted by sex as one of the most tenacious realities [3]. In the image of the protagonist, Annensky sees the sadness and pain of Euripides himself, who cannot remain a pure contemplator in life, is powerless to go entirely into the world of legends and creativity. Hippolytus hates women because they prevent a person from thinking and being clean [3].

## **CONCLUSIONS**

Summing up we may conclude that at the end of the 19th and the beginning of the 20th century, Russian thinkers, in an attempt to comprehend the nature of love, turned to ancient tragedies. The problems of sex raised by ancient Greek thinkers Euripides and Sophocles were unresolved in the twentieth century. For D.Merezhkovsky and V. Rozanov, the problem of sex as a problem of “chastity

and sensuality” has no solution, remains an eternal problem. This theory “implicitly led the ancient Hippolytus precisely to the cherished”, instinctive “homosexuality, to the comple” man of the moonlight” [8]. At the same time, I. Annensky saw in the tragedy of the ancient Greek playwright Euripides a premonition of Christianity as a high concept of heavenly life, where the problem of sex ceases to be relevant.

## REFERENCES

1. Annenskij, I. (1892) «*Ippolit*», *tragedija Evripida* [“Hippolytus”, the tragedy of Euripides]. [v perevode D. Merezhkovskogo]. *Filologicheskoe obozrenie*. T. 4. Moscow. pp. 183-192.
2. Annenskij, I. (2007) *Pis'ma* [Letters]: V 2-h t. T. I: 1879-1905. SPb.: Izdatel'skij dom "Galina skripsit"; Izdatel'stvo im. N. I. Novikova, pp. 296-298..
3. Annenskij, I. (1979) *Tragedija Ippolita i Fedry* [The Tragedy of Hippolytus and Fedra]. *Kniga otrazhenij*. Moscow, Nauka. pp. 382-397.
4. Merezhkovskij, D. (1994) *O novom znachenii drevnej tragedii* [On the new meaning of the ancient tragedy]. *Jestetika i kritika*: v 2 t. T. 1. Moscow: Iskusstvo. pp. 547-554.
5. Merezhkovskij, D. (2007) *Tragedija celomudrija i sladostrastija* [The tragedy of chastity and sensuality]. *Vechnye sputniki*. Portrety iz vseмирnoj literatury. S.-Pb., Nauka
6. Rozanov, V. (1999) *Afrodita – Diana* [ Aphrodite - Diana] *Sobranie sochinenij. Tom 10. Vo dvore jazychnikov*. Moscow: Respublika .pp.68 – 79.
7. Rozanov, V. (1902) «*Ippolit*» *Evripida na Aleksandrinskoj scene* [“Eppolit's Hippolyte” on the Alexandrinsky Stage]. *Mir Iskusstva*. № 9/10. p. 248.
8. Rudnev, P. (2003) *Teatral'nye vzgljady V. V. Rozanova* [Theater views of V. V. Rozanov]. Moscow.: Agraf.

## PREGNANCY AS A LIFE EVENT AND A HIGH INTENSITY STRESSOR

Olesia Bodelan

Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

### Abstract

As a result of analysis of various sources dedicated to the nature of stress, we propose to consider pregnancy itself as a high intensity stressor. We believe that investigation of coping-strategies and other factors of stress tolerance in pregnant women will allow of developing a

training program to support stress recovery and prevent postpartum depression. In our research we are going to use resource-based approach and build a model of interfering factors to find out the most sensitive points for psychotherapeutic work.

**Keywords:** pregnancy, postpartum depression, high intensity stressor, stress tolerance, stress coping strategies.

## **INTRODUCTION**

According to statistics from some European countries, as well as the USA and Canada, about 11% of women suffer from postpartum depression. In Ukraine such statistics are not collected, however, annually data on suicides and infanticides in young mothers make us think about significant psychological and social aspects of this problem. Any pregnancy (even desired and not related to health problems) is a stress for a woman. However, we assume that this is not just a stress, but a complex of stress factors interrelated and occurring in a compressed period of time.

Holmes and Rahe assumed that experiencing a large number of stressful events (not necessarily negative) during the year exhaust the resource of stress tolerance and increase the risk of disease [1, pp. 213 – 221]. In Holmes and Rahe Stress Scale, one of such events is pregnancy, however, pregnancy also entails many other events (in particular, from the same scale you can surely include “change in working hours or conditions”, “revision of personal habits”, “change in social activities”, “change in sleeping habits”, “change in eating habits”, “change in financial state”, “vacation”). Therefore, we propose to consider pregnancy as a high intensity stressor.

## **METHODS**

In our research work we are going to use survey and psychological tests in group of pregnant women to collect data. Also the methods of mathematical statistics are used to analyze the results.

According to General Adaptation Syndrome (GAS), developed by Hans Selye [2], there are three phases of stress: alarm, or mobilization phase, resistance phase,

during which the organism makes efforts to cope with the threat; and the third stage could be either *exhaustion* or *recovery*:

- recovery stage follows when the system compensation mechanisms have successfully overcome the stressor effect (or have completely eliminated the factor which caused the stress);
- exhaustion is the alternative third stage in the GAS model. At this point, all of the body's resources are eventually depleted and the body is unable to maintain normal function [2, p. 272].

The experience of a large number of stress factors during a relatively short period of time increases their negative effect and prevents a woman from successful coping with them. The resource approach emphasizes that there is a process of “commerce of resources”, which explains the fact that some people manage to stay healthy and adapt despite different life circumstances [3, pp. 175-194]. As part of the resource approach a wide range of different resources are considered both environmental and personal [4, pp. 100-111].

## **RESULTS**

An analysis of various studies on postpartum depression suggests that its occurrence is more due to socio-psychological factors than biological (in particular, hormonal) factors [5, pp. 762 – 765; 6, pp. 1961 – 1969]. Based on such studies, the criteria for diagnosing postpartum depression have been expanded in the DSM-V classifier of diseases compared to DSM-IV, in particular, the period of onset of symptoms is not limited to the postpartum period, but includes the period of pregnancy, postpartum depression can also occur in women who have suffered a miscarriage and in fathers [7, pp. 379 – 407].

## **CONCLUSION**

Therefore, to define factors which help to cope with the high intensity stress the following tasks are set up for the research work:

- to develop a questionnaire emphasizing the major points on factors which had helped women to handle with stress;

- to use a battery of tests to define prevailing coping-strategies and stress tolerance behaviour in different life-situations;
- to conduct a research interview with Ukrainian pregnant women;
- to analyze collected data and define key system-shaping factors of stress tolerance in pregnant women;
- to make up a conclusion and develop a training program for practical use.

## REFERENCES

1. Holmes T.H., Rahe R.H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), pp.213-221.
2. Gozhenko, A.I., Gurkalova, I.P., Zukow, W., Kwasnik, Z., Mroczkowska, B. (2009). *Pathology: Medical Student's Library*. Radom: Radom University, p. 272
3. Frydenberg, E., Lewis, R. (2002). *Adolescent wellbeing: Building young people's Resources*. In: E. Frydenberg, ed. *Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 175-194.
4. Muzdybaev, K. (1998). Strategiya sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami. [Life obstacles: coping strategies]. *Zhurnal sociologii i socialnoy antropologii [Sociology and social anthropology journal]*. 2(1), pp. 100-111.
5. Miller L.J. (2002). Postpartum depression. *Journal of the American Medical Association* 287 (6), pp. 762–765.
6. Paulson, J.F., Balzmore S.D. (2010). "Prenatal and postpartum depression in fathers and its association with maternal depression: A meta-analysis". *Journal of the American Medical Association* 303(19), pp. 1961-1969.
7. O'Hara, M.W., McCabe, J.E. (2013). *Postpartum depression: Current status and future directions*. *The Annual Review of Clinical Psychology*. 9, pp. 379-407.

## **THE PRESERVATION OF COSSACK TRADITIONS IN THE CULTURAL ENVIRONMENT OF THE UKRAINIAN CANADIAN DIASPORA**

**(the second half of the 20th century)**

**Anatoliy Bodrug**

Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

### Abstract



Within the limits of this research the ways of preservation of national culture in the environment of the Ukrainian diaspora of Canada are considered. An important aspect of life of Ukrainians in Canada is the popularization of Cossack culture. The Cossacks were brave defenders of the nation, patrons of the religion, carriers of the language of ancestors and creators of unique culture, as evidenced by historical sources. It is the very aspects that determine the relevance of the research, because in our time Ukrainian people are concerned about the issue of national identity. The purpose of this study is to research the ways to preserve the Cossack traditions in the environment representatives of Ukrainian diaspora of Canada. The tasks of the article include finding out the characteristics of the Ukrainian Cossack organizations of Canada and studying the manifestation of the phenomenon of the Cossacks in the cultural aspect. The object of the research is the national and cultural activities of Ukrainian diaspora of Canada. The subject of the study is the preservation of Cossack traditions in the cultural environment of Ukrainian diaspora of Canada in the second half of the 20th century. The article uses such scientific methods as the method of analysis, systematization and historical-genetical method. Based on the study of historical sources and historiography, the article concludes that the Ukrainian national movement was associated with the hope of preserving and increasing the native culture. This aspect made it possible to consolidate the Ukrainians because long-term stay far beyond the ethnic territory was threatened by assimilation with the English and French populations of Canada.



**Keywords:** Ukrainian Canadians, Ukrainian culture, Cossack traditions, identity preservation, Ukrainian national movement.

The third wave of Ukrainian emigration took place in the 1950-1960's. At that time, the ideological and economic models of the development of European countries begin to change. If militaristic ideology was popular in the 1920s-1930s, then it began to decline in the 1950s. Thus, in 1948 the offices of the Ukrainian Free Cossacks organization of Germany, which were created by Ataman I. Poltavets-Ostryanitsa, were abolished. Since 1960, the activities of the Cossack centers have been restored in North America through the efforts of the Ukrainian emigrant I. Tsapka. Since 1977 the Canadian Center of the Ukrainian Free Cossacks (UFC) in Toronto has started its work. P. Korshun-Fedorenko, known for his public and cultural activities in the country, became the first

ataman of UFC in Canada. The form of the government and the ideological component of UFC fully corresponds to the traditional Cossack system. From the very beginning of the UFC's existence, a substantial part of its members professed the concept of "atamanshchyna", which was aimed at the revival of the ancient orders of the Hetmanate and Zaporizhzhya Sich 15th - 18th centuries. This fact is not only an attempt to revive the traditional Cossack culture and everyday life, but also makes it possible to see a certain connection between UFC and the Kuban Cossack formation, for which "atamanschyna" was the main ideology [1, p. 18].



The activity of organizations aimed at educating the younger generation of Ukrainians, which depends on the preservation and further development of the Ukrainian traditional culture, is quite important [3, p. 15]. The Organization of Ukrainian Youth - "Plast" was created in 1948 in Canada, with the support of O. V. Tysovsky. The purpose of this organization is to educate young people in the spirit of conscious and responsible citizens of the national and world community, as well as leaders of the people. The methods of upbringing this organization in many cases are based on the Cossack traditions of physical training and the spiritual basis of life. Many famous Ukrainians of Canada such as M. V. Plavyuk (economist), Yu. Ya. Lugovoi (director), O. M. Subtelny (historian), and others are among the pupils of this organization. The Plast organization has established a wide network of centers in Canada that exist in the form of youth centers in big cities of this country: Ottawa, Montreal, Edmonton, and others. The main center of this organization is in Toronto [2, p. 149].



A rather interesting aspect of life of Canadian Ukrainian diaspora is musical activity, in which we see the manifestations of Cossack culture. In 1991, Ukrainian bandurist and composer V. Y. Mishalov in Ontario province founded the Canadian Bandurist Capella, whose goal was to promote the art of Ukrainian kobza. The composition of the chapella includes a male choir and an orchestra

group of bandura players. The uniqueness of this group is associated with the use of the "Kharkov type" bandura, the game mode developed by G. M. Khotkevich, which was similar to the folk slobzhansky art [4, p. 105]. The themes of the works include old Cossack and Ukrainian folk songs.

Thus, representatives of the Ukrainian diaspora of Canada carry out a very important national-cultural activity. As in the distant historical times, the role of the Cossack culture is aimed at preserving national memory. In 1977, the head office of the organization «Ukrainian Free Cossacks» was opened in Toronto, Canada, headed by P. Korshun-Fedorenko. The goal of the organization was to consolidate the Ukrainian diaspora. In order to educate the younger generation in the patriotic Ukrainian spirit in 1948, the activities of the «Plast» organization were launched in Canada. In 1991, the Ukrainian bandurist and composer V. Y. Mishalov founded the Canadian Bandurist Capella in Ontario province, whose goal was to promote the art of Ukrainian kobzars and perform Cossack folk songs. From our point of view this topic has prospects for further research, which is to study the activities of Cossack museums and festivals in Canada, as well as the role of choreographic groups in preserving Ukrainian culture.

#### **REFERENCES**

1. Bondarenko, V. (2016). *Ukrayins'kyi vil'nokozats'kyi rukh v Ukrayini ta na emigratsiyi (1919-93)* [Ukrainian Freestyle Cossack Movement in Ukraine and on Emigration (1919-93)]: Extended abstract of Doctor's thesis, Ivan Franko National University of Lviv. Lviv.
2. Luciuk, L., and Hryniuk, S. (1991). *Canada's Ukrainians negotiating an identity*. Toronto: University of Toronto Press.
3. Mikhailenko, T. (2008). *Natsional'ne vykhovannya molodi ukrayins'koyi diaspori v Kanadi (kinets' 19-20 st.)* [National education of youth of the Ukrainian diaspora in Canada (end of the 19th and 20th centuries)]: Extended abstract of Candidate's thesis, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv. Mishalov, V. (2013). *Kharkivs'ka bandura – Kul'turolohichno-mystets'ki aspekty genezy i rozvytku vykonavstva* [The Kharkov bandura - Cultural and artistic aspects of genesis and development of performing]. Toronto: Publisher Savchuk, O.

# ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ TELEGRAM В АУДИТОРНІЙ РОБОТІ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ.

Світлана Бойко

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, Україна

## Abstract

In this article, we described practical methods of using such messaging application as Telegram in teaching English to university students. Implementing this app into usual lessons revealed its great potential, contributed to the individualization of teaching and studying, intensified group and pair work, fostered more effective communication among all participants of the educational process.

**Keywords:** Telegram, mobile application, teaching English, group and pair work, individualization.

Telegram – це мобільний додаток, що дозволяє користувачам спілкуватись використовуючи мобільні пристрої. Цей месенджер дозволяє обмінюватись повідомленнями й медіафайлами багатьох форматів й великих розмірів. Telegram є досить популярним сервісом серед студентів й може широко використовуватись для організації як аудиторної так і позааудиторної роботи.

Нами було апробовано різні способи використання Telegram для покращення комунікації між викладачем й студентами, а також організації індивідуальної, парної й групової роботи при виконанні різних видів завдань саме під час уроків англійської мови зі студентами I-V курсів Національного технічного університету України „КПІ ім. І. Сікорського” протягом одного семестру.

Telegram дає можливість створення груп, що можуть використовуватись не тільки для оголошень, але й викладач або призначений студент може залишати там домашнє завдання, завантажувати фото матеріалу написаного на дошці та роздаткових матеріалів, аудіо та

відео файли, що використовувались на занятті, як для відсутніх студентів, так і для тих, хто потребує більше часу для опрацювання матеріалу. Таким чином можна досягнути більшої індивідуалізації навчання, бути впевненим, що всі студенти отримали доступ до навчальних матеріалів.

При роботі з текстом студентам пропонувалось скласти питання до тексту або сформулювати правдиві й неправдиві твердження в парах або індивідуально й надіслати їх в чат групи. Потім студенти у невеликих групах або парах мали дати відповідь на всі питання в чаті або вирішити, які твердження щодо змісту тексту є правдивими. Після цього викладач опитував студентів фронтально вибираючи найбільш відповідні питання. Також можна попросити студентів озвучити найкращі на їх думку питання й назвати того, хто має дати відповідь на нього. Можна попросити прочитати тільки правдиві твердження, або навпаки хибні й виправити їх. Подібне завдання займає набагато менше часу, ніж дублювання питань на дошці, не виникає проблем з тим, наскільки добре видно написане, наскільки розбірливий почерк окремих студентів, сприяє розвитку самостійності, оскільки студенти виступають активними учасниками навчального процесу.

При повторенні лексики студенти отримували картки зі словами й мали індивідуально або в парах написати визначення у загальний чат. Далі студенти в групах або парах за визначений час мали пригадати слово, що відповідає визначенню. Можна провести подібну роботу у вигляді змагання, коли представник кожної групи або пари шле відповіді викладачеві або попередньо призначеному студенту у вигляді особистого повідомлення. Тоді, на етапі фронтальної перевірки, можна легко визначити групу-переможця за кількістю попередньо надісланих правильних відповідей.

Чат може використовуватись для імітації реальної переписки на форумі науковців: студенти індивідуально або в парах пишуть тему питання й саме питання, а потім дають відповідь на 1-2 питання поставлених іншими студентами дотримуючись правил ділового етикету й використовуючи певні фрази, наприклад для висловлення власної думки або непрямі питання.

Telegram надзвичайно спрощує перевірку невеликих тестів: студенти відправляють свої відповіді вчителю окремим повідомленням або в чат групи для подальшого аналізу.

При відсутності проектора в аудиторії (або якщо окремі студенти не дуже добре бачать екран) студенти можуть розглянути малюнки й графіки для письмових й усних завдань у своїх гаджетах, за необхідності збільшуючи окремі частини. Це ж саме стосується й відео, при відсутності проектора студенти можуть переглянути його використовуючи навушники, які є практично у всіх.

Крім урізноманітнення занять, можливості реалізації більш індивідуального підходу до студентів й економії ресурсів, використання цього додатку має ще одну вагомую перевагу-він дає можливість продивитись відповіді студентів при плануванні наступних занять, визначити типові помилки, спланувати роботу спрямовану на їх усунення.

Можливості, що надає Telegram, є дійсно широкими, використання цього додатку має великий потенціал при викладанні іноземної мови, проте, варто пам'ятати, що постійне користування мобільними пристроями негативно впливає на здоров'я всіх учасників навчального процесу, й навчання буде ефективним тільки при використанні різних форм і методів роботи. На нашу думку, необхідно поєднувати роботу з гаджетами з роботою за підручником, живим спілкуванням у різних парах і групах, написанням творів „від руки” й аналізом помилок допущених у чатах на традиційній дошці. Подібний підхід робить заняття більш різноманітним, сприяє розвантаженню очей й дає можливість гармонійно поєднати традиційні підходи до викладання іноземної мови з новітніми технологіями.

## **ПІДКАСТИ В ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТЕ ЗАНЯТТЯ»**

**Катерина Бондаренко**

НТУУ «Київський пошлітехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського», Україна

**Abstract**

Modern technologies has led to new approaches in teaching and, as a result, blended learning that combines online teaching materials and Internet capabilities with traditional methods has emerged. One of the most popular trends in blended learning is the technology of "flipped classroom". Students are offered material in the form of audio or video files (podcasts) they work with at home before the next lesson. The experience of using podcasts as an important component of an "flipped classroom" is presented in this publication.

**Keywords:** Internet, flipped classroom, podcasts, authentic materials, interactive engagement.

Широке застосування сучасних технологій в освіті призвело до появи нових "змішаних" методів навчання, які поєднують онлайніві навчальні матеріали та можливості Інтернету з традиційними методами. Однією з популярних тенденцій у змішаному навчанні є технологія «перевернуте заняття».

Основною метою такого заняття є активне залучення студентів в процесі навчання шляхом зміни традиційної моделі заняття, на «перевернуте заняття», тобто спочатку студенти вивчають відповідний матеріал в інтернеті, потім опрацьовують на практичному занятті. Для досягнення цієї мети студентам пропонується матеріал у вигляді аудіо- або відео-файлів (подкастів) для перегляду вдома. Це дозволяє на заняттях засвоювати матеріал за допомогою спільних навчальних вправ, проектів та обговорень.

Популярність подкастів як жанру з'явилась протягом останнього десятиліття. Подкасти часто інтегрують різні думки і точки зору на фоні різноманітних аудіо і відео ефектів, створюючи вражаючі розповіді, крім того їх можна зберегти і відтворити на комп'ютері або смартфоні.

Мета цієї роботи полягає в тому, щоб показати досвід використання подкастів як важливий компонент «перевернутого заняття», більш орієнтованого на студента в американських навчальних закладах.

Журнал «Нью сайєнтист» (New Scientist) оприлюднив дослідження з інтеграції подкастів в навчання. Результати цього дослідження показали, що студенти університетів, які працювали з відео файлами лекцій досягали

істотно вищих результатів. [2]

Кеті Міссілдін (Missildine, Kathy) у своєму дослідженні пояснює як технологія «перевернуте заняття» сприяє більш інтерактивному навчальному середовищу. Замість пасивного сприймання традиційної лекції студенти збирають інформацію, переглядаючи відео лекції або слухаючи подкасти. [4]

Інформаційні технології вплинули на звички у читанні. Дослідження останніх років показують на прямий зв'язок між використанням Інтернету та розвитком навчальних звичок. Мохтарі, Рейхард і Гарднер в своєму дослідженні за 2009 рік «Вплив використання Інтернету та телебачення на читання та навчальну діяльність студентів коледжу» вважають, що студенти часто мають виконувати багато завдань, працюючи з академічними джерелами, але вони витрачають більше часу на Інтернет.

Звичайно, педагоги, які використовують подкасти як центральний "текст" на занятті, можуть висловити занепокоєння щодо відсутності традиційного читання або матеріал подкасту не зовсім академічний. Тим не менш, багато викладачів, які використовували подкасти на заняттях відзначають позитивні результати. Майкл Годсі (Michael Godsey), який зацікавився ідеєю інтегрування подкастів в навчання, вирішив зробити відомий телесеріал центральним компонентом на заняттях англійської мови. Це призвело до зростання інтересу до читання та критичного мислення. Студенти також витрачали більше часу на аналіз матеріалів по темі, таких як дописи, блоги і т.п. [1]

Емма Родеро, у своєму дослідженні, опублікованому в журналі *Journal of Communications Research* вказує на зв'язок між використанням подкастів і підвищенням мотивації слухачів. Вона описує активний характер прослуховування, знаходить кореляцію між увагою і використанням звукових ефектів та іншими звуковими функціями, які допомагають слухачам уявити і запам'ятати розповідь. [5]

Використання подкастів в технології «перевернуте заняття» стимулює студенти до активної участі в груповій роботі. Взаємодія зі складним



автентичним матеріалом та обговорення цього матеріалу з іншими допомагає студентам поглибити своє розуміння основних концепцій шляхом залучення до способів мислення в процесі спілкування.

Незважаючи на те, що подкасти дуже популярні і прийняті в наукових колах, необхідні подальші дослідження, щоб дати відповіді на питання, пов'язані з їх корисністю в освіті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Godsey, Michael. The Value of Using Podcasts in Class “The Atlantic March 17, 2016, at: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/03/the-benefits-of-podcasts-in-class/473925/>
2. Guilia, Guarnieri. Podcasting in flipped classes at: Podcasting and pedagogy <https://podcasting.commons.gc.cuny.edu/category/flipped-classroom/>
3. Cole Rick. Kramer Beth. Podcasts and twenty-first century college classroom. Boston University at: <http://sites.bu.edu/impact/previous-issues/impact-summer-2017/podcasts-and-the-twenty-first-century-college-classroom/>
4. Missildine, Kathy, PhD, R.N., C.N.E., et al. “Flipping the Classroom to Improve Student Performance and Satisfaction.” *Journal of Nursing Education* vol. 52, no. 10, 2013, pp. 597-9.
5. Rodero, Emma. “See It on a Radio Story.” *Communication Research* vol. 39, no. 4, 2010, pp. 458–479, at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0093650210386947>)

## СТРУКТУРНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИВАТНИХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-ОГОЛОШЕНЬ

Катерина Бондарчук

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського», Україна

### Abstract

In this article structural and linguistic features of private Internet ads in terms of linguistics, their genre and involvement in Internet discourse are considered. The main factors influencing the creation of Internet ads and the reasons for their occurrence were explained. In addition, there were given reasons why online ads could be considered a separate genre.

**Keywords:** Internet ads, Internet discourse, texts on a small form, Internet linguistics.

У зв'язку зі стрімким розвитком Інтернет-мережі, комунікативне середовище щодня зростає та привертає увагу науковців, у тому числі й лінгвістів. У результаті активного вивчення Інтернет-дискурсу на сьогоднішній день можна сміливо виділити новий напрямок лінгвістичних досліджень, а саме – Інтернет-лінгвістику.

Завдяки Інтернету ми сьогодні маємо змогу не лише отримати незрівнянно величезний обсяг інформації, а й здійснювати різноманітні приватні потреби. Глобальна зв'язність Інтернет-дискурсу характеризує його в цілому. Макроодиницею дослідження Інтернет-дискурсу вважають сайт, єдність якого як дискурсивної одиниці забезпечується наявністю таких складових: адресант, адресат, зміст, що відповідає призначенню сайту, мета його створення тощо. Одиницею нижчого рівня є окрема сторінка, що далі поділяється на сторінки ще нижчого рівня, а структура має радіально-ланцюжковий характер [1]. Інтернет-оголошення стали справжнім «бумом» за останні роки, і це не дивно, адже було б важко знайти більш доступний та масштабний спосіб донести свою пропозицію або ж своє прохання в маси. В. Є. Чернявська визначає «оголошення» як лексичне позначення різновиду текстів, які охоплюють різні типи письмових повідомлень публічного характеру для цільових груп. Їхня основна функція – повідомляти, анонсувати [2]. Головна перевага коротких текстів – це їх стислість та змістовність. Читач не гаятиме час, вичитуючи довжелезний опис товару абощо. Задля того, щоб привернути увагу, наприклад, потенційного покупця, варто писати коротко та про головне. І саме тому структура Інтернет-оголошення є надзвичайно простою. Важливу роль тут відіграє заголовок. Якщо хтось вважає, що успішне оголошення це таке, де заголовок надрукований великими літерами, то він помиляється. Це лише відштовхуватиме читача, який не любить, щоб йому щось нав'язували. Ідеальний заголовок має бути стриманим, але інформативним, тобто відтіняти всю суть оголошення в декількох словах.

Лексика тексту оголошення характеризується неемоційністю,

конкретністю і офіційністю. Жанротворчими рисами даних оголошень є, з одного боку, інформативність, а з іншого, дозованість, що полягає в передачі максимуму інформації за допомогою мінімуму лексичних засобів. Вибір лексичних, граматичних і словотворчих засобів визначається дотриманням офіційно-ділового стилю спілкування і прагненням до мовної економії [3].

Загалом, жанр Інтернет-оголошень є доволі новим, але й повноцінним жанром у процесі мережевої комунікації. Слід відзначити й важливу роль коротких текстів у житті суспільства. Їх простота та результативність відіграють велику роль для тих, хто цінує свій та чужий час. А отже не потрібно бути вченим, щоб мати змогу використовувати всі переваги даного жанру.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вжещ Я. Л. Інтернет-дискурс: проблема визначення поняття, особливості структури / Я. Л. Вжещ. – К. : Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – №14(249), 2012. – С. 15-19.
2. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009 – 245 с.
3. Сіробаба І. П. ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО ЖАНРУ «ІНТЕРНЕТ-ОГОЛОШЕННЯ ПРО НАЙМ НА РОБОТУ» (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ) [Електронний ресурс] / І. П. Сіробаба, Л. І. Дегтярьова. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/39963/1/Sirobaba.pdf>.

## **SPRACHEN, MEHRSPACHIGKEIT UND SCHWEIZERTDEUTSCHE DIALEKTE IN DER SCHWEIZ**

**Claudine Brohy**

Universität Freiburg/Fribourg, Schweiz

#### **Abstract**

Switzerland is a small, densely populated country in the center of Europe, located at the confluence of the German, French, Italian and Romansh languages and cultures. Its official plurilingualism hides considerable intralingual variation, and roughly since 1950, many immigrant languages increase the linguistic polyphony. Albeit plurilingualism is part of

collective identity fostered by the authorities and society at large, practice of and attitudes toward languages and multilingualism reflect marked interindividual differences.

**Keywords:** Multilingualism, plurilingualism, diglossia, language policy, federalism, language minorities.

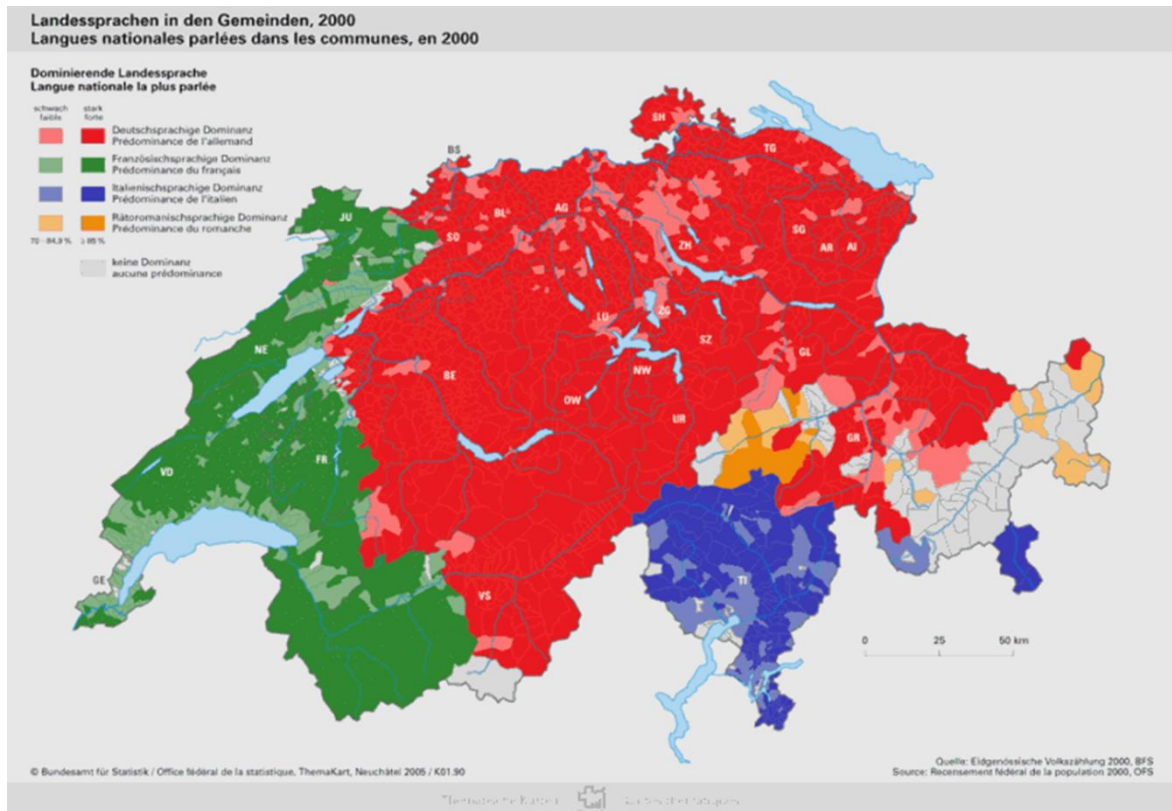
## **1. SPRACHPOLITISCHER HINTERGRUND**

Die Schweiz, mit einer Fläche von 41'285km<sup>2</sup> und ca. 8.5 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern, ist ein kleines offiziell mehrsprachiges Land im Herzen Europas. Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die Landessprachen (Art. 4 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft von 1999). Der eigentliche Sprachenartikel (Art. 70) verankert die drei Amtssprachen des Bundes (Deutsch, Französisch, Italienisch), das Rätoromanische ist auch Amtssprache des Bundes im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache (Art. 70 al. 1). Dabei müssen die Sprachgebiete gewahrt und die historischen Sprachminderheiten berücksichtigt werden (Art. 70 al. 2), wobei Bund und Kantone die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften fördern müssen (Art. 70 al. 3), und der Bund die mehrsprachigen Kantone bei der Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben unterstützt (Art. 70 al. 4). Besonders berücksichtigt werden dabei die Kantone Graubünden und Tessin zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache als Minderheitensprachen (Art. 70 al. 5). Sprachenfreiheit, Territorialprinzip, Föderalismus, direkte Demokratie und eine kollektiv zelebrierte mehrsprachige Identität sind die Grundlagen des Erhalts der verschiedenen Sprachen und der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit („Einheit in der Vielfalt“). Die Schweiz weist eine starke Einwanderung auf, ca. 26% der Bevölkerung hat keinen Schweizer Pass.

Die Schweiz ist also ein stark föderalistisch verwaltetes Land. Die 26 Kantone, die alle über ihre Regierung, ihr Parlament und ihre eigenen Gesetze verfügen, bestimmen ihre Amtssprachen (Art. 70 al. 2 der Bundesverfassung) und besitzen eine Kultur- und Bildungshoheit, wobei 17 deutschsprachig, vier französischsprachig, einer italienischsprachig, drei zweisprachig deutsch-

französisch und einer dreisprachig deutsch-rätoromanisch-italienisch sind.

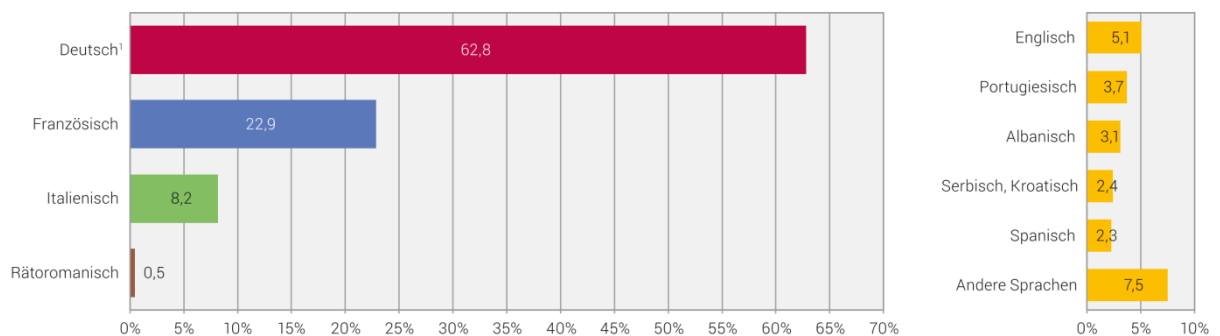
Abb. 1: Die Landessprachen und die Sprachregionen (Bundesamt für Statistik)



Die Mehrsprachigkeit der Schweiz wird individuell, sozial und institutionell sehr unterschiedlich gelebt und auch empfunden, dies hängt von der jeweiligen Sprachgemeinschaft, der Nähe zu den Sprachgrenzen, sozialen und individuellen, migrationsbedingten und sprachbiographischen Faktoren ab.

Abb. 2: Landessprachen und Migrationssprachen in der Schweiz (2018, Bundesamt für Statistik)

Als Hauptsprachen genannte Sprachen, 2016



<sup>1</sup> oder Schweizerdeutsch  
Ständige Wohnbevölkerung, die in Privathaushalten lebt. Die Befragten konnten mehrere Sprachen angeben

Die Schweiz hat die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen 1997 und das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten 1998 ratifiziert.

## **2. INNERSPRACHLICHE VARIATION**

In den vier Sprachgemeinschaften und Sprachregionen gibt es eine innersprachliche, funktional und sozial unterschiedliche Variation. Die italienischsprachigen Sprachgruppen im Süden der Alpen (Kantone Graubünden und Tessin) benutzen neben dem regionalen Standarditalienischen lokale lombardische Dialekte, deren Gebrauch aber wie auch in Italien abnimmt. Die französischsprachige Westschweiz benutzt ein regional geprägtes Französisch, das sich nach und nach durchgesetzt hat und das vor allem gesprochene Frankoprovenzalische und Franc-Comtois (von den Sprechenden beide *Patois* genannt) verdrängt hat. Aber seit Kurzem wird Patois unter der Sprachencharta geschützt, und es bestehen Revitalisierungsbestrebungen seitens der Behörden und der Sprachvereine. Was die kleinste Sprachgemeinschaft der Schweiz betrifft, so besteht das Rätoromanische aus fünf Schriftidiomen und einer 1982 geschaffenen Kunstsprache, Rumantsch Grischun, welche einen Kompromiss zwischen den verschiedenen Idiomen darstellt und zwar auf administrativer allgemein Ebene akzeptiert ist, aber auf schulischer Ebene in vielen Gemeinden auf Widerstand stösst.

In der deutschsprachigen Schweiz wird das Schweizerhochdeutsche als Schriftsprache und für formelle mündliche Situationen gebraucht. Allgemeine mündliche Umgangssprache ist der Dialekt, der von allen sozialen Gruppen in der Familie vermittelt und erworben wird und als unmarkierte Umgangssprache auch mit Unbekannten gebraucht wird. Es handelt sich eigentlich um eine Vielzahl von Mundarten, die in einem polynomen Verhältnis zueinander stehen, und auch schriftlich für die private Kommunikation, in der Werbung, den sozialen Medien und der Literatur benutzt werden. Sie sind ein wichtiger Teil der individuellen und kollektiven Identität und gelten als Gradmesser der Integration. Die schweizerdeutschen Mundarten sind gut erforscht, es gibt allgemeine und

kantonale Wörterbücher und Grammatiken sowie viele Untersuchungen zum Sprachgebrauch, zu den Spracheinstellungen und zum Verhältnis zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch. Die Mehrsprachigkeit und die Diglossie sind auch ein Dauerthema für alle vier Sprachgemeinschaften und werden laienlinguistisch thematisiert (Small Talk, Leserbriefe, Blogs, etc.).

Hochdeutsch wird an allen Primarschulen der Sprachminderheiten als obligatorische Zweit- oder Drittsprache unterrichtet, die Dialekte werden teilweise an Schulen der Westschweiz und in der Erwachsenenbildung angeboten. Seit einigen Jahren bietet auch das Sprachenzentrum der Universität Freiburg den Studierenden Schweizerdeutschkurse an, welche vor allem das Verstehen der verschiedenen Dialekte zum Ziel haben.

Abb. 3: Werbung im Dialekt



### 3. SCHWEIZERDEUTSCHLERNEN AN DER ZWEISPRACHIGEN UNIVERSITÄT FREIBURG

Als Bildungsinstitution eines zweisprachigen Kantons ist die Universität Freiburg seit ihrer Gründung im Jahr 1889 in Lehre, Forschung, Verwaltung und Sozialleben ebenfalls zwei- und gemischtsprachig. Die ca. 10'500 Studierenden verteilen sich auf 43% Französischsprachige, 34.4% Deutschsprachige und 22.6% andere Sprachen, wovon ca. 10% Italophone (Jahresbericht 2017 der Universität Freiburg). Die ausländischen Studierenden machten 2017 einen Anteil von 15.8% aus, wobei diejenigen, die vor Beginn des Studiums schon in der Schweiz wohnten, nicht mitgerechnet sind, bei den Dozierenden steigt dieser Anteil auf 40%, bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden sogar auf 50% (2018). Zweisprachige Studien mit zweisprachigen Abschlüssen sind in vielen

Studiengängen möglich, wobei das Englische als akademische Sprache eine zunehmend wichtige Rolle spielt. Schweizerdeutsch spielt im Diasystem Deutsch eine wichtige Rolle, es wird von Deutschschweizer Studierenden und Dozierenden als Umgangssprache im privaten Austausch vor, während und nach den Veranstaltungen und während den Sprechstunden gebraucht. Aber auch während Seminaren und Laborübungen, für Partner- und Gruppenarbeiten, wird spontan Schweizerdeutsch gesprochen und Hochdeutsch geschrieben, somit ist der Dialekt auch eine wichtige mündliche akademische Sprache.

Die Schweizerdeutschkurse der Universität Freiburg sind äusserst beliebt und werden intensiv besucht. Benutzt wird das Lehrwerk „Chunsch druus?“ (Müller et al. 2008), das nicht nur die Berner, Basler, Zürcher und Sankt-Galler Grossraumdialekte berücksichtigt, sondern auch kleinräumigere alpine Mundarten abdeckt. Das Lehrwerk wird durch Lieder, Literatur, Comics, Spoken Word, Sketchs etc. ergänzt, welche auf einer elektronischen Plattform den Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Das Lehrwerk beschränkt grammatische Erklärungen auf ein Minimum, somit werden auf Wunsch der Studierenden zusätzliche grammatische Strukturen und auch Wortschatzerklärungen abgegeben. Es werden auch Interkomprehensions- und Transferstrategien zwischen Hochdeutsch und Dialekt geübt.

Eine Untersuchung, welche bei den Studierenden durchgeführt wurde, hat ergeben, dass diese den Dialektkurs als wichtigen Teil eines universitären Fremdsprachenangebots erachten. Sie hat auch zu Tage gebracht, dass das Zielpublikum nicht dem ursprünglich geplanten entspricht, die Mehrzahl der Teilnehmenden stammt aus Deutschland, obwohl die Kurse eigentlich v. a. für Französisch- und Italienischsprachige konzipiert wurde, welche neben Studierenden aus Osteuropa, Asien und den USA den Hauptteil der Gruppe ausmachen. Die meisten lernen den Dialekt zu beruflichen Zwecken, genannt wurden auch andere Gründe, z. B. Integration, Kommunikation, Kultur, Familie. Eine Mehrheit von Frauen besucht den Dialektkurs, viele von ihnen sind zukünftige Psychologinnen, die in der Deutschschweiz arbeiten möchten. Viele



geben an, dass sie nicht nur das Verstehen, sondern auch das Sprechen des Schweizerdeutschen als Lernziel haben, somit werden gelegentlich auch Sprechmodule angeboten. Der Dialekt, der am häufigsten aus der Vielzahl der Dialekte identifiziert wird, ist das Berndeutsche, das hängt sicher mit der starken Präsenz dieses Dialekts in den Medien und in der Musikszene zusammen. Einige Studierende, vor allem solche, welche Dialektologie oder Soziolinguistik studieren, schätzen die sprachtheoretischen und landeskundlichen Erklärungen.

Und zum Abschluss zwei Kommentare, die im Evaluationsbogen der Veranstaltung aufgezeichnet wurden: „I live in Bern and I have a few Swiss German friends who have to switch to English/French/German when I'm around and I'd like to be able to participate in conversations without them accomodating me [...]. I would also like to be able to communicate with my fellow students on my Masters programme, most of whom speak Swiss-German”. „Ich mag vor allem, dass ich mir auf die Phänomene konzentrieren kann, die Schweizerdeutsch und Hochdeutsch unterscheiden. Wahrnehmen zu können, dass es solche Phänomene wie L-Vokalisierung und Entrundung, ziemlich systematisch angewandt werden können, um das Schweizerdeutsche zu ‚entziffern‘, macht den Lernprozess wirklich wertvoll aus einer linguistischen Perspektive, und richtig schön!“ (unkorrigierte Texte).

#### **LITERATURVERZEICHNIS**

1. Allematt, Urs; Späti, Christina (2010): Die zweisprachige Universität Freiburg. Freiburg. Academic Press.
2. Brohy, Claudine (im Druck): „Schwyzertütsch isch Kult“ – Schweizerdeutsch lernen im akademischen Kontext der zweisprachigen Universität Freiburg. In: Ransmayr, Jutta; Vasylychenko, Elena (Hrsg.): Akten der IDT-Tagung 2017 in Freiburg. Bern: Lang.
3. Christen, Helen (2005): Die Deutschschweizer Diglossie und die Sprachendiskussion. In: Sprachendiskurs in der Schweiz: vom Vorzeigefall zum Problemfall. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. 85-96.
4. Erlebnisse und sprachliche Beobachtungen des Deutschen in der Schweiz. [www.blogwiese.ch](http://www.blogwiese.ch)

5. Haas, Walter (2006): Die Schweiz. In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 3. Band. Berlin, New York: de Gruyter, 1772-1787.
6. Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas et al. (2008): Chunsch druus? Schweizerdeutsch verstehen – die Deutschschweiz verstehen. Bern: Schulverlag.
7. Rash, Felicity (2002): Die deutsche Sprache in der Schweiz. Mehrsprachigkeit, Diglossie und Veränderung, Bern: Peter Lang.
8. Schläpfer, Robert; Bickel, Hans (Hrsg.) (2000): Die viersprachige Schweiz. Aarau: Sauerländer. (= Reihe Sprachlandschaft Bd. 25).
9. Werlen, Iwar (2004): Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Schweiz. In: Bulletin Vals-Asla, 79, 1-30.

## **NARRATIVER DISKURS: GRUNDLEGENDE ASPEKTE**

**Ekaterina Brynina**

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

### **Abstract**

This article discusses the main parameters of the narrative discourse as a scientific discipline, which includes the interaction of the author and the reader based on their cultural stereotypes and mentalities. The article analyzes the most common characteristics of the concept of “discourse” and highlights its main aspects.

**Keywords:** narrative discourse, mentality, author, reader, sociocultural interaction.

### **EINFÜHRUNG**

Als wissenschaftliche Disziplin entstand Diskurs in den 60-70er Jahren des 20. Jahrhunderts und ist heute Gegenstand vieler wissenschaftlicher Disziplinen, wie zum Beispiel: Linguistik, Literaturkritik, Soziologie, Philosophie, u.a. Der amerikanische Philosoph C.S. Pierce schrieb: „Keine Sprache, einschließlich auch poetischer Text, kann ohne Diskurs existieren“ [1, p. 258]. In den meisten Fällen bezieht sich der Diskurs auf das Studium der mündlichen oder schriftlichen Sprache als Träger von kulturellen Phänomenen und als Mittel, um sie zu verstehen [2, p. 312]. Man kann aber behaupten, dass der Begriff "Diskurs"

breiter geworden ist als der Begriff "Sprache".

## **METHODOLOGIE**

Betrachten wir die wichtigsten Parameter des narrativen Diskurses:

1. Narrativer Diskurs ist die Kommunikation zwischen dem Autor und dem Leser, der Autor fungiert als Adressant einer Nachricht und der Leser als Adressat.

2. Jeder narrative Diskurs weist ein Zeichen von Anthropozentrität auf (da eine Person ein Subjekt der Realität ist und diese Realität reflektieren kann), und ist auch auf die Form (d.h. auf die Verwendung verschiedener Stiltechniken) fokussiert.

3. Der Zweck des narrativen Diskurses ist die Auswirkung auf den Empfänger, die aufgrund bestimmter Merkmale der Diskursstruktur erfolgt. Mit Hilfe verschiedener Formen der Syntax und des emotional farbigen Vokabulars kann der Autor die aufrichtigsten Gefühle des Lesers hervorrufen. Der Grad der emotionalen Färbung einer Aussage hängt jedoch von der Art und dem Inhalt des narrativen Diskurses sowie vom individuellen Stil des Autors ab [3, p. 89].

4. Ein gemeinsames Merkmal narrativer Diskurse besteht darin, dass verschiedene Ausdruckseinheiten in ihnen starke Positionen einnehmen. Für das Schaffen vieler Autoren ist die Aphoristik charakteristisch.

5. Der Hauptunterschied zwischen narrativem Diskurs und anderen Arten von Diskurs ist der Mechanismus der Interaktion zwischen sozialen Konzepten und Stereotypen einer Kultur (zu der der Autor gehört) mit ähnlichen Begriffen aus einer anderen Kultur (zu der der Leser gehört). Durch diese Interaktion findet ein Umdenken in Bezug auf neue Konzepte statt, während der narrative Diskurs aktualisiert wird.

6. In jeder Erzählung verwendet der Autor verschiedene Techniken, um die notwendige Wirkung auf den Leser zu erzielen [2, p. 324]. Daher spiegelt jedes sprachliche Element des narrativen Diskurses (explizit oder implizit) die Welt des Autors wider, die wiederum vom Leser verstanden wird.

7. Der narrative Diskurs ist untrennbar mit dem narrativen Text verbunden.

Im Gegensatz zum Text handelt es sich bei dem narrativen Diskurs um einen eigentlichen Sprechakt und dementsprechend befindet sich der Diskurs nicht auf der Ebene der Sprache, sondern auf der Ebene der Sprachkommunikation [1, p. 271]. In diesem Fall ist der narrative Diskurs mit der extralinguistischen Komponente der Sprache verbunden, er ist durch die Verwendung von Wörtern und Ausdrücken charakterisiert, die für das Alltagsbewusstsein ungewöhnlich sind (Methoden der verbalen Darstellung, das Mischen von Sprachstilen, Elemente der Umgangssprache).

## **RESULTAT**

Bei der Analyse der Forschungen, die sich mit dem Begriff "Diskurs" befassen, können die folgenden am häufigsten anzutreffenden Merkmale dieses Konzepts identifiziert werden:

1. Diskurs ist formal eine sprachliche Einheit, die den Satz übersteigt.
2. Inhaltlich ist der Diskurs mit der Spracheverwendung in einem sozialen Kontext verbunden.
3. Der Begriff „Diskurs“ ist in seiner Struktur dialogisch, da er auf der Interaktion mehrerer Teilnehmer beruht.

Der Begriff „narrativer Diskurs“ wird im Zusammenhang mit der Diskursanalyse von narrativen Werken verwendet: Märchen, Chroniken, Romane, Reisenotizen usw. Unter Diskursanalyse wird der Umfang der Untersuchung der sprachlichen Kommunikation vom Stadtpunkt ihrer Form, Funktion, situativen und soziokulturellen Bedingungen verstanden [3, S. 129].

## **FOLGEN**

Wir können daher schließen, dass der narrative Diskurs die soziokulturelle Interaktion des Autors und des Lesers ist, die Ansichten und Einstellungen des Autors widerspiegelt und der Zweck des narrativen Diskurses die Auswirkung auf den Empfänger ist. Der narrative Diskurs steht im direkten Zusammenhang mit den mentalen Prozessen und extralinguistischen Faktoren der Sprache, er trägt die Prägung der Kultur einer bestimmten Etappe in der Geschichte der Gesellschaft, auf solcher Weise offenbart das Studium der Besonderheiten von

Formen des narrativen Diskurses die Natur der ethnokulturellen Merkmale und der Mentalität des Sprechers.

#### **LITERATURVERZEICHNIS**

1. Barthes, R. (1982). Introduction to the Structural Analysis of Narratives. In: Sontag, S. (Hrsg.), Barthes: Selected Writings. Oxford: Fontana/Collins, S. 251–295.
2. Luders, Ch., Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 309–333.
3. Schöttler, P. (1989). Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene“. In: Lüdtke, A. (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Diskussionen und Perspektiven. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Redeweisen. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 85–136.

## **WIE VERÄNDERT SICH DER DEUTSCHUNTERRICHT, WENN ES IN DER ERARBEITUNGSPHASE NACH LERNNIVEAUS BINNENDIFFERENZIERT WIRD?**

**Elena Vasylichenko**

Nationale Metschnikow-Universität Odessa, Ukraine

#### **Abstract**

The article is devoted to the studying of one of the central principles of a foreign language teaching, namely, a differentiated approach to learning. The key issue for the research project is formulated as following: How will the students studying German as a general educational subject react and how effectively will they master the learning material if the principle of a differentiated approach is used at the lesson? The methodology was to prepare assignments for students, differentiated according to the level of complexity, students' questionnaires and a questionnaire for the teacher. At the result of the study, it was found that the overwhelming majority of students assessed the differentiated approach to the development of the tasks according to the level of complexity positively, noted their more active work in the classroom, realized the gaps in their knowledge and understood what they need to work at in future.

**Keywords:** principles of teaching, foreign language, differentiated approach, level of complexity.

#### **EINFÜHRUNG**

Der vorliegende Kurzbeitrag ist dem grundlegenden Prinzip des DaF-

Unterrichts gewidmet, und zwar dem Prinzip der Berücksichtigung der Ausgangslage der Lernenden, was besonders wichtig bei der Unterrichtsplanung ist. Als Lehrende müssen wir uns immer Gedanken machen, wo unsere Lernenden stehen, was sie bereits können oder mitbringen, bevor wir uns an die Planung machen. Um das anvisierte Lernziel erreichen zu können, ist erstens darüber nachzudenken, in welchen Bereichen Materialien und Unterstützung oder Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen vorgesehen werden müssen. Zweitens ist es auch zu bedenken, dass „jede/r Lernende individuell unterschiedliche Bedürfnisse, Defizite, Sprach- und Wissensbestände hat und unterschiedliche Lernpotenziale und -präferenzen mitbringt“ [2, S. 74].

Unter dem Begriff „Binnendifferenzierung“ versteht man die Art, so flexibel den Unterricht zu planen, dass die „individuellen Unterschiede der Lernenden akzeptiert werden und der Unterricht für verschiedene Lernwege, Lernzeiten und unterschiedliche Materialien möglichst offen ist“ [3, S. 3]. Im Glossar der Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte wird der Begriff „Binnendifferenzierung“ noch präziser definiert als „Unterrichtsformen und -angebote, die unterschiedlichen Voraussetzungen, Leistungsvermögen und Lernständen der Lernenden gerecht werden. Lernende bearbeiten differenzierte Lernangebote zur selben Zeit. Binnendifferenzierung kann in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen erfolgen“ [1, S. 9]. Das Prinzip der Binnendifferenzierung kann in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden. Man spricht häufig von drei grundlegenden Phasen, in die Lernprozesse und damit Unterrichtseinheiten gegliedert werden können: Einstieg, Erarbeitung und Anwendung bzw. Transfer. Vor allem ist es auch wichtig zu benennen, was und wie ich als Lehrkraft binnendifferenzieren will: nach Interessen mit unterschiedlichen Themen, nach Lernniveaus mit unterschiedlichen Arbeitsblättern, nach sozialen Arbeitsformen etc.

## **PRAXISERKUNDUNGSMETHODEN UND -ABLAUF**

Für die Durchführung des eigenen Praxiserkundungsprojekts (PEP) wurde folgende Leitfrage formuliert: Wie reagieren und wie effektiv behalten

Deutschlernende den Stoff, wenn es in der Erarbeitungsphase nach Lernniveaus binnendifferenziert wird? Für die Datenerhebung wurden Fragebögen für Lernende, Selbstbeobachtungsbogen für mich als Lehrkraft und Formular für Feldnotizen vorbereitet. Folgende Indikatoren, die als Basis für Datenerhebungsinstrumente gelten und unbedingt beobachtbar sein sollen, wurden ausgearbeitet und notiert:

- Lernende mit verschiedenem Sprachniveau arbeiten gleich aktiv und effektiv;
- schwächeren Lernenden fällt produktives Üben leichter und sie schaffen es auch pünktlich;
- Lernende arbeiten autonomer und brauchen weniger Hilfe der Lehrkraft;
- auch schwächere Lernende sind motivierter und stellen Verständnisfragen;
- die Gruppendynamik ist besser;
- Lernende verstehen besser ihren Ist-Stand bei Spracherwerb und können die Wissenslücken oder Schwächen/Stärken feststellen, um selbständig daran aktiv zu arbeiten.

Das PEP wurde in der Erarbeitungsphase mit Rücksicht auf die Binnendifferenzierung nach Lernniveaus in der Gruppe der Studierenden des 1. Studienjahres durchgeführt, für die Deutsch ein studienbegleitendes Fach ist. Der Verlauf des PEPs: Zuerst hat man sich ein Interview mit einer deutschen Studentin angehört und die Aufgaben zum Hörverstehen gemacht. Danach schlüpfen schwächere Studierende in die Rolle der Interviewer (erhielten dabei ihrem Lernniveau entsprechend gestaltete Arbeitsblätter) und interviewten ihre KommilitonInnen (die Fragen haben diese ohne Textvorlage beantwortet). Die Interviewer haben ihre Interviews aufgenommen und verschriftlicht. Danach schlüpfen die Stärkeren in die Lehrerrolle, korrigieren und erklären in Partnerarbeit die Fehler. Anschließend wurden die Ergebnisse im Plenum besprochen und Fragebögen ausgefüllt.

## **ERGEBNISSE**

Insgesamt haben am PEP 23 Studierende teilgenommen. Die Auswertung

aller Fragebögen ließ uns folgende Konsequenzen ziehen:

- Die meisten Studierenden fanden ihre Arbeit im Unterricht aktiver (83%) als sonst und hatten mehr Lust zum Lernen (96%).
- Die meisten Studierenden (96%) waren mit den Übungen pünktlich fertig.
- 65% der Studierenden brauchten weniger Hilfe von der Lehrkraft. 35% der Studierenden fühlten sich etwas verunsichert und baten um Hilfe. Diese Prozentangaben fallen völlig mit der Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades der Übungen zusammen: 65% der Studierenden fielen die Übungen leicht und 35% der Studierenden dagegen schwer.
- Die meisten Studierenden (83%) stellten ihre Wissenslücken fest und verstanden, woran sie noch im Weiteren arbeiten müssen.
- Allen Studierenden (100%) haben die nach Lernniveaus binnendifferenzierten Übungen der Erarbeitungsphase besser gefallen als sonst.

## **SCHLUSSFOLGERUNGEN**

Aus dem PEP haben wir gelernt, dass die erwarteten Lernziele unter der Berücksichtigung der Ausgangslage der Lernenden, ihres Lernstandes und der Lernvoraussetzungen und -vorlieben besser erreichbar sind. Binnendifferenzierendes Herangehen in der Erarbeitungsphase hilft individuell unterschiedliche Bedürfnisse, Defizite, Sprach- und Wissensbestände, unterschiedliche Lernpotenziale der Lernenden zu berücksichtigen, ihre Arbeit im Unterricht zu aktivieren, mehr Spaß am Unterricht zu haben, eigene Wissenslücken festzustellen und die erwarteten Kompetenzen leichter zu erreichen. Im Weiteren wäre es interessant zu erkunden, was sich im Unterricht verändert, wenn es in den Einstiegs- und Anwendungsphasen nach Lernniveaus binnendifferenziert wird.

## **LITERATURVERZEICHNIS**

1. Ende, K., Mohr, I., Hrsg. (2017). Glossar. Fachbegriffe für DaF-Lehrkräfte. München: Goethe-Institut e.V.
2. Ende, K., Grotjan, R., Kleppin, K., Mohr, I. (2013). Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Klett-Langenscheidt.



3. Funkt, H. (2007). *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Zusätzliche Stationen zur Differenzierung, Wiederholung und Erweiterung*, Vorwort. Berlin: Cornelsen.

## **CASE-STUDY ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**Вікторія Великожон**

Київський національний університет технологій та дизайну, Україна

### **Abstract**

The article is devoted to the case-study method. It highlights its innovative and interactive character and importance for professional communication development. The article examines the background of its appearance. It also emphasizes advantages of this method in the foreign languages teaching process and benefits for students' personal qualities. This method has a great educational potential and its effectiveness is in the connection with the future students' professional activity. Therefore, case-study is an innovative method in teaching due to deep analysis of real problem situations during practical lessons. It is aimed at students' professionalization and professional language progress within the educational institution.

**Keywords:** case-study, innovative method, interactive technology, problem situations, professional communication, communicative skills.

У ХХІ столітті іншомовна комунікативна компетентність є вимогою часу, засобом міжкультурної, міжособистісної та професійної комунікації, тому пріоритетного значення набувають використання освітніх інновацій у навчально-виховному процесі.

Одним із найпоширеніших інноваційних та інтерактивних методів навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгових технологій ділової комунікації, особистісного розвитку та формування комунікативних умінь і навичок майбутніх компетентних фахівців М. Пентилюк визначає **кейс-метод (англ. case-study)**.

Теоретико-методичні засади застосування case-study досліджували зарубіжні вчені – Дж. Ерскін, М. Лідере, Е. Монтер, М. Норфі. У вітчизняній освітній практиці цій проблемі присвячені публікації українських спеціалістів у даному напрямку, серед яких В. Лобода, Ю.

Сурмін, А. Сидоренко, А. Фурда, Є. Полат.

Мета статті полягає: 1) проаналізувати визначення case-study та з'ясувати його витoki; 2) визначити переваги застосування кейс-методу для розвитку професійних навичок спілкування; 3) підкреслити важливість методу для розвитку особистісних якостей студентів.

**Метод case-study або метод конкретних ситуацій** (від англійського *case – випадок, ситуація*) – метод активного проблемно-ситуативного аналізу. Особливістю методу case-study є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. Мета кейс-методу – поставити студентів у таку ситуацію, за якої їм необхідно буде приймати рішення. Роль викладача зводиться до спостереження і управління дискусією, роботою студентів. Безпосередня ціль методу case-study – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – case, що виникає при конкретному стані справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір найкращого з них у контексті поставленої проблеми [2, с.3].

Кейс-метод розроблений англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладанні управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, яка добре відома своїми інноваціями. Викладачі Гарварду організовували обговорення зі студентами різноманітних ситуацій, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю: спочатку презентували проблемну ситуацію та ставили перед студентами завдання, потім розглядали різні варіанти його вирішення. Тому кейс-метод нерідко називають ситуаційною методикою або гарвардським методом.

Одним з перших, хто звернув увагу на потенціал методу case-study – Девід Коттон, автор серії підручників «Market Leader». Він виокремив такі структурні складові методу: 1. Background (Вступ). 2. Creative Task (Творче завдання). 3. Communicative Workshop. (Майстерня спілкування) [1, с.46].

До переваг методу case-study можна віднести: використання

принципів проблемного навчання; отримання навичок вирішення реальних проблем; можливість роботи групи на єдиному проблемному полі, при цьому процес вивчення, по суті, імітує механізм ухвалення рішення в житті, він більш адекватний життєвій ситуації, ніж заучування термінів з подальшим переказом, оскільки вимагає не тільки знання і розуміння термінів, але й вміння оперувати ними, вибудовуючи логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку; отримання навичок роботи в команді (Team Job Skills); вироблення навичок найпростіших узагальнень; отримання навичок презентації; отримання навичок прес-конференції, уміння формулювати питання, аргументувати відповідь [2, с.10].

Крім того, кейс-метод має великий виховний потенціал з позиції формування та розвитку особистісних якостей: розвиток креативності; формуванні готовності взяти на себе відповідальності за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи; формуванні впевненості в собі; формуванні навичок комунікативної культури; формуванні соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконаленню і самореалізації.

Таким чином, впровадження методу case-study в практику вищої професійної освіти дозволяє зробити заняття з іноземної мови у ВНЗ більш наближеним до реального життя і практично-орієнтованим на майбутню спеціальність студентів. Кейс-метод є інноваційним, дієвим, результативним та спрямованим на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу студента і викладача. Також аналіз ситуацій під час практичних занять впливає на професіоналізацію студентів, сприяє формуванню їх інтересу до майбутньої професії та розвитку професійної комунікації. Викладачі кафедри іноземних мов КНУТД активно практикують використання кейс-методу на практичних заняттях з англійської мови фахового спрямування, а також в діяльності наукових гуртків.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтярьова Ю. В. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/173.pdf>
2. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій: Навчально-методичний посібник (2012). Львів: ЛІБС УБС НБУ.

## ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анна Володько

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, Україна

### Abstract

The main ideas about the advantages of using media while learning a foreign language are presented in the thesis. The categories studied by scholars should be patterns to the selection of media in order to increase the efficiency of teaching foreign languages. Possibilities of modern technologies give the opportunity to personalize the educational process, optimize the logistical aspect of the search and transfer of knowledge to students, to promote competencies and to intensify training.

**Keywords:** media, language acquisition, teaching aid, targeted search, learning efficiency.

### ВСТУП

Вивчення іноземних мов потребує від викладача особливого підходу до кожного учасника процесу, ґрунтуючись на врахуванні індивідуальних особливостей особистості, наявності чи відсутності внутрішньої та зовнішньої мотивації, схильності до вивчення мов та інших факторів (афективні, біологічні, соціальні, когнітивні), що впливають на рівень успішності під час оволодіння іноземною мовою. Врахування зазначених факторів сприяє таргетованому пошуку викладачем максимально ефективних технічних засобів навчання для швидкого досягнення навчальних цілей у відповідності до зацікавлень студентів.

## **МЕТОДОЛОГІЯ**

Дослідження ефективності навчання іноземної мови включає вивчення особистісних характеристик студентів (P. MacIntyre, C. Muñoz, K. Noels, C. Riemer, P. Robinson, M. Rost-Roth, B. Schmenk, R. Schmidt, S. Tahta, M. Williams), інтерференція (E. Apeltauer, Z. Dörnyei, B. Leaver, O. Oyama, P. Robinson), когнітивного та психологічного підґрунтя залучення нових засобів навчання (W. Penfield, D. Wolff), оцінювання прикінцевих можливостей залучення набутих знань (T. Schlak) та вивчення психологічних аномалій (E. Horwitz, K. Bailey, J. Dewaele, K. Nerlicki).

## **ЗДОБУТКИ**

Основною метою роботи з технічними засобами навчання є збільшення успішності навчального процесу. Можливості сучасних технологій надають викладачеві змогу не тільки персоналізувати навчальний процес, враховуючи індивідуальні потреби та інтереси студентів, але й оптимізувати логістичний аспект пошуку та передачі знань студентам; сприяти формуванню компетентностей (навчальних, стратегічних та інших); інтенсифікувати навчання за потреби чи за бажанням студентів [2, с.113 – 114].

З педагогічної перспективи безсумнівними перевагами залучення до навчального процесу технічних засобів є: постійний доступ студентів до необхідної багатоформатної інформації; портативність та зручність у використанні; різноманіття навчального процесу; можливість впровадження різних підходів до навчання та полегшення роботи з різними навчальними типами студентів; використання системи управління навчанням та можливості залучення елементів автономії до навчального процесу; сприяння комунікації та диференціація навчання через інтерактивні засоби масової інформації (наприклад, багатомовні тандемні навчальні програми та інше) [1, с. 2 – 3].

## **ВИСНОВКИ**

Масштабні та різносторонні дослідження питання ефективності

навчання іноземним мовам дають змогу зробити висновки, що саме зазначені категорії, досліджувані науковцями, мають бути ключовими для відбору технічних засобів навчання з метою збільшення ефективності навчання іноземним мовам. Окрім того, технічні засоби навчання мають однозначні переваги над традиційними, а тому є ефективним додатковим засобом для оптимізації навчального процесу та підвищення успішності студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Riemer, Claudia / Wild, Kathrin (2018): Individuelle Einflüsse auf den Fremdspracherwerb – Einführung in das Themenfeld. In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de. DOI: 10.31816/Dhoch3.2018.82
2. Roche, Jörg (Hg.) (2007): Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven. Berlin: Lit.

## **ЯК ОРГАНІЗУВАТИ ФАКУЛЬТАТИВНІ ЗАНЯТТЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ**

**Анжела Гордєєва**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

#### **Abstract**

The issue arranging optional classes in foreign language at the non-philological university is investigated. The new tendencies aimed at the improving the teaching process as well as at the involving students into their active participations in this process are proposed. The paper discusses the possibility of using students' ideas in organizing optional classes and therefore motivating them to actively influence their study process.

**Keywords:** an optional class, professionally oriented foreign language, professional competence, students-psychologists, non-philological university.

У сучасному міжкультурному просторі іноземна мова є не тільки засобом спілкування і джерелом духовного збагачення людей. У рамках підготовки фахівців будь-якої галузі іноземна мова є обов'язковою

складовою навчального процесу, під час якого студенти мають змогу опанувати фахову іноземну мову. Кількість аудиторних годин, яка відводиться для вивчення професійно орієнтованої іноземної мови для студентів немовних вузів є недостатньою. Питання ефективної організації факультативних занять з англійської мови є досить актуальним.

У нашому вузі студенти немовних спеціальностей вивчають фахову англійську мову як нормативну в кількості 204 годин на першому курсі. Відповідно до програми студенти опановують загальні теми, пов'язані з їхньою майбутньою професією [1]. Можливість поглибити ці знання, оволодіти англійською термінологією відповідно до специфіки фаху, у нашому випадку психологія, соціальна робота, соціальна педагогіка, студенти отримують на другому, третьому і четвертому курсах під час факультативних занять. Кількість годин відведених для цих занять є меншою у порівнянні з першим роком навчання (68 годин на семестр). Факультатив не є обов'язковим для всіх студентів. Контроль рівня сформованості англійської професійної компетентності студентів здійснюється в кінці кожного семестру, коли вони отримують залік, який є свідченням опрацювання студентами вказаного у програмі об'єму навчального матеріалу [2-4].

Таким чином, питання організації факультативних занять з метою надати студентам-психологам можливість поглибити їхні знання зі спеціальності, удосконалити навички та вміння фахової англійської мови потребує ретельного аналізу. Вивчення досвіду колег та власного досвіду проведення факультативних занять дають змогу стверджувати, що одним із результативних способів вирішення проблеми опанування фаховою англійською мовою на факультативних заняттях з обмеженою кількістю годин є, паралельно із збільшенням частки самостійної роботи студентів і забезпеченням ефективного керівництва цією роботою з боку викладача, активне залучення студентів до обговорення процесу та результатів навчання. Зокрема, зі студентами можна аналізувати план аудиторної та

самостійної роботи, заохочувати їх до обґрунтування власного бачення організації занять тощо. На факультеті психології нашого вузу використовується практика залучати студентів до обговорення цілей та завдань факультативного курсу на наступний семестр, визначати разом з ними співвідношення відведених для аудиторної та самостійної роботи годин в рамках кожної теми, затверджувати список питань для самостійного опрацювання, спільно вирішувати які засоби контролю виконаної роботи обрати тощо.

Підвищення рівня автономії студентів-психологів, їхнє включення саме в організацію навчального процесу дає змогу значно підняти рівень мотивацій до вивчення англійської мови, з одного боку, та максимально врахувати специфіку їхньої майбутньої професії, з іншого. Наприклад, студенти отримують можливість донести до викладача, який не є фахівцем в сфері психології, інформацію про особливості рольової поведінки під час вирішення професійних проблем. Навчальні ділові або рольові ігри варто планувати зі студентами, які у фаховому аспекті є неперевершеним джерелом інформації.

Підводячи підсумки, можна сказати, що факультативне вивчення іноземної мови у немовному вузі є нагальною потребою, воно повинно складати єдине ціле з основним обов'язковим курсом. Наш досвід викладання фахової іноземної мови студентам-психологам дає змогу стверджувати, що дієвим способом ефективної організації факультативного вивчення англійської мови є максимальне залучення учасників процесу навчання до обговорення і вирішення основних питань цього процесу. Саме завдяки такому підходу до проведення факультативного курсу ми уможливуємо досягнення максимального рівня іншомовної комунікативної підготовки та мотивації студентів.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова – англійська» для студентів ОКР «Бакалавр» першого року навчання галузей знань 053 соціальні та поведінкові науки, напрямів підготовки 053 психологія, 231 соціальна робота, 231 педагогічна



- освіта / розробники А.Й. Гордеєва, А.Л. Горбаченко. – КНУ, 2018. – 13 с.
2. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова – англійська (факультатив)» для студентів ОКР «Бакалавр» другого року навчання галузей знань 053 соціальні та поведінкові науки, напрямів підготовки 053 психологія, 231 соціальна робота, 231 педагогічна освіта / розробник А.Й. Гордеєва. – КНУ, 2018. – 11 с.
3. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова – англійська (факультатив)» для студентів ОКР «Бакалавр» третього року навчання галузей знань 053 соціальні та поведінкові науки, напрямів підготовки 053 психологія, 231 соціальна робота, 231 педагогічна освіта / розробник А.Й. Гордеєва. – КНУ, 2018. – 11 с.
4. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова – англійська (факультатив)» для студентів ОКР «Бакалавр» четвертого року навчання галузей знань 053 соціальні та поведінкові науки, напрямів підготовки 053 психологія, 231 соціальна робота, 231 педагогічна освіта / розробник А.Й. Гордеєва. – КНУ, 2018. – 10 с.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ У МЕЖАХ КУРСУ "ОСНОВИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ"**

**Лариса Городнича, Марина Ольховик**

Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка, Україна

### **Abstract**

The authors focus on the important higher education methodological problems, considering the peculiarities of teaching Academic writing in a foreign language to the prospective editors. The peculiarities of a modern educational curriculum in editor education are studied. The described exercises will help to develop prospective editors' professional competence as a part of English for academic writing and prepare them for writing their own articles.

**Keywords:** professional communicative competence, foreign language for specific purposes, English for academic writing, editor education, media text.

З прийняттям Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році почалося значне реформування у системі підготовки спеціалістів усіх профілів, зокрема, відбулися зміни системи стандартів вищої школи. Закон України «Про освіту», а також пропонований проект Концепції розвитку

педагогічної освіти засвідчують необхідність якісних змін у методологічних підходах до процесу навчання і, зокрема, до формування освітньо-професійних програм вищої школи. Тим більше євроінтеграційні процеси останніх років, визнання на державному рівні значущості підтримки вивчення іноземних мов системно і всебічно, однією з головних методологічних проблем означили оновлення процесу викладання іноземної мови професійного спрямування в контексті фахового навчання.

Дослідження орієнтоване на вивчення особливостей фахової підготовки студентів-філологів, які додатково отримують кваліфікацію «редактора освітніх видань» у межах освітньо-професійної програми магістра, вчителя української мови і літератури. Проблема якості фахової підготовки у вищій школі, методики цієї підготовки, співвідношення теоретичних дисциплін і практичної підготовки магістрів, місце іноземної мови в освітніх програмах, програмні результати навчання, усе це, безперечно, носить міждисциплінарний характер і повинно висвітлюватися з точки зору мовознавства, текстології, педагогічних наук, в тому числі методики викладання іноземних мов, методичних теорій фахового спрямування (у даному випадку, едитології) вчень тощо.

Теоретичні та практичні особливості редакторського навчання вивчаються С.Фіялкою, Г.Онкович, О.Балюн [1]. Окремо потрібно відзначити дослідження особливостей редагування текстів перекладів, зокрема, наукової літератури (В.Губарець, Н.Миронюк, О.Ребрій, М.Зарицький тощо). Методика іноземної мови за професійним спрямуванням є частиною теоретичних пошуків таких науковців, як Л. К. Мазунова, І.Р.Гальперін, О.Б.Тарнопольський, D.Byrne, J.C.Eisterhold, V.Evans, T.Hedge, T. Hutchinson, C. Tribble.

Однак як засвідчує аналіз робіт, незважаючи на те, що зміст навчання іноземної мови, яка викладається як загальноосвітня дисципліна, і зміст навчання профільно-орієнтованого курсу відрізняються, процеси організації вивчення мови у профільно-орієнтованому курсі такі ж, як і в

загальносвітньому.

На нашу думку, вивчення іноземної мови у вищій школі в освітніх програмах другого рівня підготовки повинно враховувати, перш за все, професійну складову навчального процесу, орієнтуючись виключно на спеціалізації майбутніх фахівців. Мова йде не просто про врахування міждисциплінарності при побудові навчальних програм більшості курсів, зокрема, з предмету «Основи наукового дослідження іноземною мовою», а головне про інтеграцію процесу навчання іноземним мовам у сферу фахових інтересів конкретного студента.

До базових програмних результатів навчання майбутніх редакторів відноситься здатність створювати медіатексти та медіаповідомлення та аналізувати їх за смисловими та структурними критеріями; уміння компетентно будувати інформаційне спілкування в професійному і непрофесійному колі з урахуванням соціокультурного контексту. У цьому ракурсі актуальним сьогодні стає навчання своєрідності процесу редагування власне медіатекстів, які у більшості своїй далекі від якості та несуть у собі приховані або наявні маніпуляції щодо реципієнта. Методику написання статей іноземною мовою необхідно організовувати у декілька етапів відповідно до розробленої групи вправ для розвитку вмінь написання текстів академічних жанрів письма [2, с.402–414]. Специфічною рисою є також те, що у вправах для навчання редагування статей розвиваються стилістичні уміння, вміння додержуватися потрібного стандарту оформлення, вміння викладення думок у письмовій формі. Дана характеристика вправ вимагає, щоб студенти були добре ознайомлені з тим, як носії мови досягають своїх комунікативних цілей через побудову текстів та навіть абзаців з точки зору способів викладення основної інформації. Таким чином, перш ніж самостійно писати статті необхідно провести ретельний жанровий аналіз таких видів текстів з їх мовними особливостями.

Так, виходячи з того, що майбутній філолог-редактор повинен володіти навичками безпосередньої роботи з текстами, медіатекстами та

інформаційними повідомленнями, розроблено вправи для курсу "Основи наукового дослідження іноземною мовою" для вказаної спеціальності, що ґрунтується на особливостях редагування статей, які містять маніпулятивні технології медійного простору. Вправи, розроблені з урахуванням вказаних вимог, допоможуть вдосконалити професійну компетентність майбутніх редакторів освітніх видань та підготують їх до написання власних статей.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Fiialka S., Onkovych H., Baliun O. (2017). The use of modern teaching methods in editor education in Ukraine. *Advanced Education*, 2017, Issue 7, pp. 57-63.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2013. - 590 с.

## **COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**

**Vikroriia Hryhorash**

Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

#### **Abstract**

The paper is devoted to the main principles of communicative language teaching, such as creating meaningful and purposeful interaction, using authentic tasks and focusing on learners' needs (learner-centeredness). Teacher's roles in CLT (communicative language teaching) include a facilitator, an independent participant, and a learner.

**Keywords:** CLT, Authentic Tasks, Facilitator, Learner-Centeredness.

The 20th century has seen an immense leap in language teaching methodology. Grammar Translation, the Direct Method, Audio-Lingualism – all preceded what some have called the Age of Methods, comprising most of the final decades of the last century [4].

When communicative language teaching (CLT) was first developed in the 1970s, it was widely seen as the definitive response to the shortcomings of previous approaches and the communication needs of a globalized world.

This criticism of the traditional view of language learning as a sterile,

intellectual exercise, rather than as a practical undertaking resulting in skills that may be applied in real-life situations, was echoed by scholars such as Habermas (1970), Hymes (1971), and Savignon (1972), who based their understanding of language on the psycholinguistic and socio-cultural perspectives that meaning is generated through a collaborative process of “expression, negotiation and interpretation” [5, p. 262] between interlocutors.

The communicative approach is based on the idea that learning language successfully comes through having to communicate real meaning. When learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition will be used, and this will allow them to learn to use the language.

One of the main benefits of CLT is that it is humanistic learner-centered approach, which means that the main focus is on students’ needs. Students learn by means of interaction and collaboration. Another advantage is that a teacher is no longer the source of information, but a facilitator and a participant, who involves students in real meaningful communication. The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities [2, p. 99].

Activities in CLT typically involve students in real or realistic communication, where the accuracy they use is less important than successful achievement of the communicative task they are performing.

The range of exercise types and activities compatible with a communicative approach is unlimited, provided that such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction. Classroom activities (e.g. interview, role

plays, simulations etc.) are often designed to focus on completing tasks that are mediated through language or involve negotiation of information and information sharing. The teacher does not intervene to stop the activity; and the materials he or she relies on will not dictate what specific language forms the students use either. In other words, such activities should attempt to replicate real communication. A key to enhancement of communicative purpose and the desire to communicate is the information gap. Cooperative learning structures include pairs, small groups, fluency circles, jigsaw activities, etc.

As Nunan relates, in the earlier days of communicative language teaching, there was a tendency among certain linguists to deemphasize the teaching of grammar and other aspects of form; this idea was based on the belief that learners would acquire this knowledge naturally through the process of learning how to use the language. However, the current thinking on this issue is that effective communication cannot take place without attention to the rules of grammar, punctuation, sentence structure, pronunciation, and other more formalized aspects of the language; and therefore, teaching these elements is seen as a necessary component of communicative language teaching [3].

Many proponents of Communicative Language Teaching have advocated the use of "authentic" materials in the classroom. These might include language-based realia, such as signs, magazines, advertisements, and newspapers, or graphic and visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, symbols, graphs, and charts. Different kinds of objects can be used to support communicative exercises [4, p. 80].

Overall, in spite of some drawbacks, learners benefit tremendously from CLT being used in their classrooms. CLT appeals to those who seek humanistic and learner-centred approach to language teaching.

## **REFERENCES**

1. Belchamber, R. (2007). The Advantages of Communicative Language Teaching. *The Internet TESL Journal*, 13(2). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/belchamber-Clt.html>
2. Breen, M., and C. N. Candlin. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics* 1 (2), pp. 89-112.

3. Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Richards, R., and Rogers, T. (1996). *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP
5. Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25(2), pp. 261-277.

## АНАЛИЗ ТЕОРИЙ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Олена Гусак

Харківський Національний медичний університет, Україна

### **Abstract**

Different analysis systems of pedagogical activity and its constituents are considered in this work. The structure of teacher's activity consists of functional components that make the single system. Conception of teacher's activity is also directed to the process of abilities forming to design and analyse pedagogical situations. Additional knowledge concerning methods of pedagogical communication, psychological features of students, self-knowledge, cognition of own personality and activity are necessary.

**Keywords:** pedagogical activity, functional components, communication, personality.

В современной педагогической литературе выработаны различные варианты применения общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, например, Н.В. Кузьмина, вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках предложенной модели выделяются пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения; 5) средства педагогической коммуникации.

Разрабатывая проблему анализа и поиска решений отдельных педагогических ситуаций, Н.В. Кузьмина определила структуру деятельности педагога, состоящую из 5 функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) коммуникативный; 5)

организаторский. [4, с. 34]

Указанные компоненты составляют стройную и единую систему, ибо ни один из этих компонентов невозможно заменить в процессе обучения студентов, поскольку все они находятся как в прямой, так и в обратной зависимости друг от друга. Так, например, гностический компонент относится к сфере знаний педагога. Однако применительно к умению анализировать и находить верные решения в тех или иных педагогических ситуациях знания своего предмета недостаточны. Необходимо дополнительные знания о способах педагогической коммуникации, о психологических особенностях студентов, о самопознании, т.е. познании собственной личности и деятельности. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения. Конструктивный компонент выявляет особенности конструирования педагогических ситуаций и активности обучающихся с учетом ближних целей обучения и воспитания. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности педагога, специфика его взаимодействия со студентами. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических / воспитательных и образовательных / целей. Организаторский компонент – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность студентов.

По мнению В.И. Гинецинского, предложившего модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента: презентативный, интенсивный, корректирующий и диагностирующий. Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала. Интенсивная функция заключается в том, чтобы вызвать интерес к усвоению информации. Ее



реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих обучающихся. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь. [2, с. 78]

Оригинальная концепция деятельности преподавателя, направленная также на процесс формирования умений анализировать педагогические ситуации, разработана в трудах А.К. Марковой. В структуре работы педагога она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки педагога; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. [5, с. 28]

Для проблемы выбора метода обучения значимой является его детерминированность именно четырьмя указанными структурными компонентами. Эта детерминированность обусловлена самим процессом педагогической деятельности, где выбор метода осуществляется на определенном по форме занятии / лекция, семинар, практическое занятие, лабораторная работа и т. д. Организационная форма занятия остается неизменной, а конкретные цели обучения, содержание предмета, состояние субъекта и объекта педагогического воздействия подвержены изменениям.

Таким образом, в процессе обучения анализу педагогических ситуаций возможно использование различных моделей. Выбор и применение моделей обуславливаются базовой теоретической или практической концепцией, а также теми контрольными задачами, которые ставятся перед будущими педагогами. Выбор варианта решения в той или иной ситуации отражает уровень профессионализма, педагогического мастерства. При этом следует помнить, что любая педагогическая ситуация является совместной. В ней, во-первых, обязательно присутствуют две активные стороны: учитель, преподаватель и ученик, студент. В этой связи педагогическая ситуация строится по законам общения. Однако она является совместной еще и в другом

смысле. Ученик (студент) в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой. Когда деятельность педагогического коллектива является согласованной, тогда педагогическая эффективность возрастает.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Блауберг И. В., Юдин Б.Г. Системный подход как современное общенаучное направление //Диалектика и системный анализ. - М.: Наука, 1987. - с.136 - 144.
2. Касьян А.А. Контекст образования: наука и мировоззрение. - Нижн. Новгород, 1996. - 183с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л.,1985. - 32с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1990. - 114с.
5. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя//Педагогика. - 1996. - №6. - С.55 - 63.

## **THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Ирина Гуцко, Виктория Познякова**

Учреждение образования “Мозырский государственный педагогический университет имени Ивана Петровича Шамякина”, Беларусь

#### **Abstract**

The article aims to prove the necessity of modern educational technologies in the process of teaching foreign languages. The list of available modern educational technologies includes, but is not limited to: educational software, online-based learning platforms, as well as a novel and highly personalized multi-sensory approach in teaching foreign languages.

**Keywords:** innovative educational technologies, internet-based platforms, educational software, multi-sensory approach, personalized education.

#### **INTRODUCTION**

We live in the age of polyglots. This means it's necessary to recognize the fact that knowledge of not just one, but several foreign languages is an essential condition for being considered an educated person, as well as a factor that

significantly influences any kind of successful advancement in various fields of activity in the new post-industrial society. Knowledge of foreign languages and computer technologies is among the most important requirements for the degree and quality of education of any specialist, apart from, of course, the professional field.

The main purpose of teaching a foreign language is to educate students as potential subjects of intercultural communication by means of mastering the communicative competence in foreign languages, as well as developing their multicultural personality traits that are demanded by the modern information society in the times of globalization.

The task of the teacher is to create certain conditions for practical study of the language for each student individually, to choose appropriate teaching forms and methods that would allow each student to realize their creativity. It is possible to stimulate the cognitive activity of a student in the process of studying through the use of new educational technologies.

## **METHODOLOGY**

When talking about the choice of educational technologies, we must realize that in order to achieve the goals and solve the tasks set in the framework of the academic discipline of foreign languages, the technologies are chosen based on the need to form a set of general cultural competencies essential for the interpersonal interaction and cooperation in intercultural communication, as well as to provide the required quality of education at all stages.

This particular study is dedicated to the set of technologies best known as the information-communicative. It can be noted that this particular set of technologies somehow expands the limits of the educational process, raising its practical direction and allowing the students to work by themselves, thus increasing their cognitive activity. There are two kinds of information-communicative technologies:

1. The use of computer software allows the effective expansion of the language studies. This category includes various kinds of multimedia software directed at

the development of grammatical and lexicological skills.

These days plenty of such software exists, including “Sounds of Speech”, “Enjoy English”, “Smart Board”, etc.

2. Internet-based technologies which provide more effective means of searching and developing projects.

For example, Kahoot is a game-based online learning platform which can be used for designing various online quizzes, tests and questionnaires. Students can take tests made by the teacher using tablets, laptops, smartphones, and every other kind of device with an active Internet connection. However, the platform is not strictly for teachers. Students can also design their own assignments, and will probably be very happy to receive such a task.

There's plenty more to be said about IC-technologies, but the matter of having a properly equipped classroom with an Internet connection can often become an issue. In such cases, multi-sensory technologies are used. The basis of this technology lies in the fact that every student has their own unique way of learning and unique cognitive peculiarities that directly affect the learning process during the foreign language studies. Several classifications are used to describe various types of cognition of the students (auditory, visual and kinetic). When compiling the materials for the lesson it's necessary to take into account the specific cognitive peculiarities of students. Regular shifts between various types of tasks targeting different perception channels help students to concentrate. Due to engagement of the sensory abilities, this type of learning develops the ability to concentrate and preserve the knowledge for an extensive period of time. It's worth mentioning that the multi-sensory approach is highly personalized. The tasks are designed around personal choice since mechanical learning contradicts the natural flow of conversation and hinders the process of immersion.

## **CONCLUSION**

Using modern educational technologies allows the teacher to improve their skills, and also provides a fresh outlook on the pedagogical process. However, there are also plenty of benefits for the students. Modern technologies can make

the process of education more personalized, allowing the students to fully realize their potential. However, this can only be achieved if the teachers themselves are open to self-improvement. Only a teacher who thinks outside the box can train an open-minded student. There's no need to be afraid of innovation, since more often than not it can prove to be a key to professional success.

## REFERENCES

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Полат Е.С. Под ред. М., 1999.
2. Современный урок иностранного языка. Сафонова Е.П. М.: 2011

## TERMINOLOGIE DER MEDIZINISCHEN ÄSTHETOLOGIE: MEHRSPRACHIGE LEXIKOGRAPHISCHE GESTALTUNG DES KERNWORTSCHATZES

Daniil Danilets

Internationale Universität für Geisteswissenschaften, Ukraine

### Abstract

This thesis deals with the lexicographical compilation and the design of terminology of medical aesthetology. The starting point is the qualitative and quantitative results which were obtained from morphosemantic analysis of the collected terms from corpora. The obtained regularities are assigned to the database of core vocabulary of medical aesthetology. This includes morphosemantic components, etymology, semantic relations and interlingual transparency.

**Keywords:** terminology, medical aesthetology, lexicography, core vocabulary, typology, lemmatization.

### EINFÜHRUNG

Unter der Generierung der anthropozentrischen Räume der letzten Jahrzehnte entstehen vermehrt neue bzw. umgeformte Terminologiebestände. Die daraus entstandenen linguistischen Konsequenzen widersprechen meistens klassischen Vorstellungen der Entwicklung der Fachsprachen(forschung). Das neu entstandene Fachsprachengebiet der *medizinischen Ästhetologie* [4] ist auch

keine Ausnahme mehr.

Basierend auf dem Promotionsprojekt „*Fachsprache der medizinischen Ästhetologie im Deutschen, Französischen, Polnischen und Ukrainischen – Äquivalenzprobleme bei Terminologie- und Wörterbucharbeit*“ entstehen außer etymologischen und morpho-semantischen Analyseverfahren auch solche Denkräume wie Terminologiemanagement und mehrsprachige lexikographische Ordnung. Deshalb lautet eine der Forschungsfragen zu dem zu analysierenden Phänomen folgenderweise: *Welche lexikographischen Strategien bzw. Techniken ermöglichen die typologische Transparenz der lange Zeit als opak fungierenden Terminologie der medizinischen Ästhetologie?*

## **METHODOLOGIE**

Ausgehend von den korpusbasierten statistischen Daten [2, 5, 6] wird sich im Weiteren den lexikographischen Gestaltungsaspekten der Terminologie der medizinischen Ästhetologie angenähert. Die vorliegende Studie hat sich zum Ziel gesetzt, einem Manko der laufenden Terminologieforschung angesichts ihrer Hybridität, Variabilität und Heterogenität [1] abzuhelfen. Um die Terminologieleitfaden zu pflegen und lexikographische Gestaltung der Fachsprache der medizinischen Ästhetologie zu fördern, werden die Ergebnisse der typologischen qualitativ-quantitativen morphosemantischen Analyse der aus Korpora gesammelten Begriffe in Form einer Stammdatenbank zur praktischen Anwendung gebracht. Infolge der Schaffung eines empirisch gesicherten Kernwortschatzes mit Hilfe der elektronischen Datenbanken (als zusammengestellte lexikalische Register bzw. korpuslinguistische Inventare) können sowohl wissenschaftliche, als auch didaktische Interessen erfolgt werden.

## **ERGEBNIS**

Zum wichtigen Kompositionsmerkmal der lexikographischen Kernwortschatzgestaltung gehören die Berücksichtigung der Mikrostrukturen und ihre weitere Zuordnung zu dem zu erstellenden Glossar. D. h. bei dem Aufbau der Datenbank des Kernwortschatzes der medizinischen Ästhetologie sind folgende Strukturelemente von Belang: neben der mehrsprachigen Generalliste

(*de, fr, pl, ukr*) werden solche Minimalisten ausgearbeitet wie Interligalex (morphosemantische Kernbestände), Etyma (Etymologie), Semantische und Inhaltliche Vernetzung, interlinguale Transparenz, Anwendungsfrequenz u. Ä. [3].

Die zu untersuchenden Fachbegriffe lassen sich folgenderweise in der Stammdatenbank zum Vergleich herangezogen werden:

Tab. 1: Mehrsprachige Lemmatisierung des Begriffsnetzes „Rhytidektomie“ (Skizze)

<b>Sprache</b>	<b>DE</b>	<b>FR</b>	<b>PL</b>	<b>UKR</b>
<b>Termini technici</b>	<sup>DE</sup> Rhytidektomie <i>f</i>	<sup>FR</sup> rhytidectomie <i>f</i> <sup>FR</sup> ridectomie <i>f</i>	<sup>PL</sup> rhytidektomia <i>ż</i>	<sup>UKR</sup> ритидектомія <i>ж</i>
<b>Etyma</b>	Gr. ῥυτίς + εκτομία			
<b>volkstümliche Bezeichnungen</b>	<sup>DE</sup> Gesichtsstraffung <i>gf</i>	<sup>FR</sup> redrapage <i>m</i> du visage <sup>FR</sup> lissage <i>m</i> du visage	<sup>PL</sup> podniesienie <i>n</i> twarzy	<sup>UKR</sup> підтяжка <i>ж</i> обличчя
<b>Etyma</b>	Ahd. → Mhd.	Lat.	Urslaw.	Urslaw.
<b>Synonyme / weitere Serialität</b>	<sup>DE</sup> Facelifting <i>n</i>	<sup>FR</sup> lifting <i>m</i> facial	<sup>PL</sup> lifting <i>m</i> twarzy <sup>PL</sup> facelifting <i>m</i>	<sup>UKR</sup> ліфтинг <i>ч</i> обличчя <sup>UKR</sup> фейсліфтинг <i>ч</i>
<b>Etyma</b>	Engl.	Engl. + Lat.	Engl. (+ Urslaw.)	Engl. (+ Urslaw.)

## SCHLUSSFOLGERUNG

Die Beteiligung mehrerer Mikrostrukturen bei der Lemmatisierung und die Bekanntmachung mit der laufenden Studie müssen nicht nur der Terminologiemanagemententwicklung beitragen, sondern die Kodifizierungsprozesse beschleunigen bzw. verfeinern. Besonders in Bezug auf steigende Konkurrenz im beruflichen Leben sind Fachsprachen von großer Bedeutung.

## LITERATURVERZEICHNIS

1. Danilets D. (2017). Serialität als eines der Dekonstruktionsmittel im Bereich der Terminologie der medizinischen Ästhetologie (Komparative Studie: Deutsch - Polnisch - Französisch). In: Germanistik in der Ukraine 12, S. 88-96.
2. Danilets D. (2016). The terminological derivational typology of German medical aesthetology versus Polish and French. In: Mova, Vol. 26, pp. 88-96.

3. Meißner F.-J. (2016). Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KrM). Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit. Giessener Elektronische Bibliothek.
4. Śpiewak R. (2012). Estetologia medyczna, medycyna estetyczna, dermatologia estetyczna, chirurgia estetyczna, ginekologia estetyczna, stomatologia estetyczna - definicje i wzajemne relacje poszczególnych dziedzin. In: Estetologia Medyczna i Kosmetologia 2 (3), st. 69-71.
5. Данилец Д. А. (2018). Способы образования терминов медицинской эстетиологии в польском языке. In: Съпоставително езикознание/ Сопоставительное языкознание/ Contrastive Linguistics. Списание на Софийския Университет «Св. Климент Охридски» XLIII, № 2, С. 33-43.
6. Данилец Д. А. (2018). Способы образования терминов медицинской эстетиологии во французском языке. In: Весник Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова, № 2 (52), С. 98-105.

## **ФУНКЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА КОМІЗМУ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

**Ольга Дзикович**

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна

### **Abstract**

The article is devoted to the consideration of such phenomenon as a comic in politics. The author emphasizes the functional aspect of humor in political discourse and analyzes the roles of the subject and the object of the ridicule. The bilateral nature of political humor comes to the fore.

**Keywords:** political humor, function, comic, joke.

Дослідження проблеми політичного гумору є актуальними й привабливими останнім часом з декількох причин. З одного боку, цей підвищений інтерес обумовлений популяризацією політики в суспільстві в цілому, з іншого боку – доволі частотним прагматичним аналізом взаємодії адресата й адресанта в комунікативно-мовному просторі.

Політичний гумор є специфічною характеристикою мовної



особистості політика. Це один зі способів, що дозволяє наблизити представника влади до народу, зробити політичного діяча доступним, а його мову більш зрозумілою і привабливою для мас [1].

Політичний гумор репрезентує політика не тільки як політичну, а і як мовну особистість. У фокусі уваги дослідників опиняються висловлювання політиків, що створюють комічний ефект: жарти під час виступів, помилки, які викликають сміх, створення каламбурів в політичних промовах тощо.

Більшість політичних діячів, створюючи жарт, вкладають в нього певний підтекст. Іноді одним жартом політик може описати всю ситуацію, що склалася, зняти напруженість в переговорах або схарактеризувати опонента. В таких умовах навіть раптовість переходу від офіційної політичної мови до мови побутової підсилює комічний ефект висловлювання.

Однак функція політичного гумору має і другу, не менш важливу, сторону. Йдеться про зміну перспектив, коли суб'єктом політичного гумору стає група політичних представників: інститути, рішення, програми, ідеологія, ситуація в країні та сама країна, конкретні політики та їх діяльність тощо. В цьому випадку політичний гумор є певним інструментом сублімації м'якої агресії та проявом невдоволення населення політичними масами. Маючи властивість виражати критику та власну думку, політичний гумор здатен виконувати також когнітивну функцію, адже анекдоти, частівки, карикатури політичної тематики можуть забезпечити системне та глибоке засвоєння політичних знань та спонукати до аналітичної інтерпретації дійсності [2].

Таким чином, гумор має двобічну природу. Цим інструментом «користуються» як самі політики задля створення певного іміджу та формування суспільної думки, так і народ для висловлення своїх уявлень у політичному контексті.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дмитриев, А.В., (1998). Социология политического юмора. Москва: Роспэн.

2. Иванюшкин, А.А., (2006). Политический юмор как фактор взаимодействия общества и власти. Москва.

## **ЛІНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНИХ СЛОГАНІВ США**

**Наталя Долусова**

Одеський Національний університет імені І.І. Мечникова, Україна

### **Abstract**

The investigation is devoted to the analysis of linguocultural concepts verbalized in the political slogans of the USA. The basic conceptual constructs of the slogans are: AMERICAN VALUES, PLANNING, ACHIEVEMENTS. Each of the conceptual constructs is made up of concepts, which represent American picture of the world. The construct AMERICAN VALUES comprises the concepts denoting both material and immaterial values, such as FREEDOM, JUSTICE, PEACE, WEALTH. The conceptual construct PLANNING implies actions needed to be taken to achieve the actions above mentioned above, such as: TIME and CHANGES. The conceptual construct ACHIEVEMENTS is formed by such concepts as LEADER and WINNING.

**Keywords:** concept, linguocultural concept.

### **ВСТУП**

Дослідження концептів – є завданням актуального напрямку сучасної лінгвістики, який сформувався на базі когнітології. Когнітивна лінгвістика дозволяє, крім іншого, виявляти концепти, що віддзеркалюють картину світу певного етносу та його культури. Такі концепти мають назву «лінгвокультурні».

### **МЕТОДОЛОГІЯ**

З точки зору лінгвокультурологічного підходу «концепт» визначається базовою одиницею культури, є її концентратом [1, 116]. Цікавим ресурсом для виявлення таких концептів є політичні слогани, бо вони апелюють до масової свідомості, у такий спосіб вони висвітлюють нагальні проблеми народу у певний період часу.

## ЗДОБУТКИ

Проведений аналіз довів, що лексика американських політичних слоганів репрезентує концептуальні конструкти, які, в свою чергу, складаються з концептів, важливих для американської лінгвокультури, а саме: АМЕРИКАНСЬКІ ЦІННОСТІ, ПЛАН, ДОСЯГНЕННЯ.

Концептуальний конструкт АМЕРИКАНСЬКІ ЦІННОСТІ складається з концептів, що є невід'ємними для американської системи цінностей. Сюди відносимо такі концепти, як: СВОБОДА, вербалізований еліпсисом *Liberty*, СПРАВЕДЛИВІСТЬ (*Justice*), НАДІЯ (*Hope, hopeful*) та МИР (*Peace, A Safer World*). Сюди ж відносимо також концепт ДОСТАТОК (*Prosperity and Progress, Prosperity for America's Families, A chicken in every pot and a car in every garage*).

Іншим важливим конструктом для американської лінгвоконцептосфери є конструкт ПЛАН. У менталітеті американців успіх – це не несподіванка, він приходить до тих, хто наполегливо працює, тобто має план дій. В політичних слоганах США важливим є концепт ЧАС, який представляється як спроби зазирнути у майбутнє та вербалізується відповідною лексикою: *Winning the Future, A New American Century, Forward*. Також знаходимо маркери минулого часу: *Return to normalcy, A bridge to the past*. Особливо це стосується кандидатів, хто балотується на другий термін: *do not swap horses in the midstream* – слоган А. Лінкольну, що мав на меті переконати виборців не змінювати президента під час воєнних дій. Інший концепт цього конструкту – це концепт ЗМІНИ. Зміна як явище не має достатнього потенціалу для того, щоб сформувавши окремий концепт. Проте, в політичних слоганах, це явище набуває статусу концепту, тоді як лексема *change*, що репрезентує даний концепт, стає ключовою: *Change; Change We Need; America Needs a Change: It's Time to Change America*.

Концептуальний конструкт ДОСЯГНЕННЯ формують такі концепти, як ЛІДЕР, що вербалізується лексикою із семою «лідер» (*leader, leadership, boss*), чи лексикою, що позначає лідерські якості (*strength, experience,*

*reformer*). Інший концепт, що входить до складу даного конструкту є концепт ПЕРЕМОГА, репрезентований дієсловами *to win, to bet*.

## **ВИСНОВКИ**

Отже, досліджені концептуальні конструкти дозволяють виділити основні категорії американської картини світу: нематеріальні та матеріальні цінності, а також планування і досягнення мети.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Карасик, В. И. (2004) *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис.
2. List of U.S. presidential campaign slogans [Електроний ресурс] // Wikipedia - Режим доступу: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_U.S.\\_presidential\\_campaign\\_slogans](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_U.S._presidential_campaign_slogans)

# **THE ROLE OF PERSONAL FEATURES AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SEAMEN IN THE CHOICE OF COPING STRATEGIES**

**Maryna Yelesina**

Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

## **Abstract**

This paper is devoted to the consideration of the concept about coping strategies and their varieties; the specifics of the seafarers work as a sphere of an extreme situation; the concept of personal characteristics and protective mechanisms. The object of the study is the relationship of the personal characteristics of seafarers with the choice of coping strategies. The subject of the research is coping strategies as a system of psychological defense mechanisms and patterns of overcoming behavior in seafarers. The purpose of the study is due to the study of the relationship of personality characteristics and coping-behavior of sailors in a stressful situation. Also affected the problem of nautical educational institutions that are engaged in the preparation of future specialists, but do not pay enough attention to issues related to the mental health of seafarers.

**Keywords:** coping, extreme situation, personality traits, coping strategies, protective mechanisms.

In the modern world, the problems of coping strategies are actively explored with the help of theoretical and empirical methods in various fields of activity and for example of various professions related to particular types of

activity. The specifics of the seafarers work is such that this type of activity is of particular interest when studying a person who is in an extreme situation, which is the field of activity of water transport specialists.

The situation that has developed over the past 20 years has led to an acute shortage of jobs for maritime transport specialists in Ukraine. As a result, many experienced officers and sailors go to work for foreign shipping companies. In addition to the benefits that such a service provides, seafarers are faced a number of problems, many of which are issues of a psychological nature.

The stressful conditions and the complex nature of the activities of the maritime transport worker largely determine the need for psychological components of readiness for this kind of service. The specificity of the activity is associated with social isolation, sensory isolation, cumulative effects of rolling and vibration, climate-zonal contrasts, round-the-clock work, increased intensity, intensity of work and requires the concentration of physical and psychological forces from a professional.

Expeditionary-rotational method of organizing the work of seafarers, the repeated movement of ships over long distances with the intersection of several time zones make high demands on the human body due to changes in seasonal and daily rhythms against the background of an incomplete adaptation of man to the changed environmental conditions. All these and a number of other factors affect everyone on board. Meanwhile, the majority of maritime educational institutions are mainly engaged only in the training of specialists and practically do not deal with issues related to the mental health of seafarers. As a result, many seafarers, having mastered the main aspects of their professional activities, are not able to effectively resist the negative phenomenon accompanying the work process.

To cope with stressful situations, a person throughout his life forms the so-called coping behavior or coping strategies – a whole complex of purposeful behavior to master the situation to reduce the negative impact of stress on the body. The concept of «coping» comes from the English verb «to cope» (*handle*;

*endure, cope, overcome*). The psychological purpose of coping is to adapt a person as best as possible to the requirements of a particular situation, allowing him to master it, weaken or soften these requirements, try to avoid or get used to them and thus extinguish the stressful effect of the situation.

Analyzing literary sources, one can say that the main difference between defensive automatisms and coping strategies is the unconscious inclusion of defense mechanisms and the conscious and purposeful use of coping strategies.

Thus, according to the primary results of the study, the following conclusions can be drawn: it is customary to understand the constantly changing behavioral and cognitive attempts of a person to cope with special internal or external requirements, estimated as stress or exceeding the individual's ability to overcome them. The highest rate about selectivity of the negation strategies and regression among sailors, followed by substitution and intellectualization, as well as repression, projection and reactive formation. The lowest indicator of the chosen compensation strategy. A further reliable relationship will be revealed through mathematical data processing and sample expansion.

## **REFERENCES**

1. Bronevitskiy G.A. (2014). Psihologiya voennyih moryakov: psihicheskie sostoyaniya [Psychology of sailors: mental states]. / SpB.: Education
2. Klenova M.A. (2014). Vliyaniye psihoemotsionalnogo sostoyaniya i lichnostnyih harakteristik na vyibor strategiy preodolevayushchego povedeniya [The influence of psycho-emotional state and personal characteristics on the choice of strategies for overcoming behavior]. / M: Learning psychology
3. Lebedev V.I. (2016) Lichnost v ekstremalnyih situatsiyah [Personality in extreme situations]. / M.
4. Libina A.V.(2015) Stili reagirovaniya na stress: psihologicheskaya zaschita ili sovladanie so slozhnyimi obstoyatelstvami? [Stress response styles: psychological protection or coping with difficult circumstances?] / M.: Meaning
5. Lobenko A.A. (2015) Adaptatsiya cheloveka k usloviyam mirovogo okeana: Neyro-vegetativnyie aspektyi [Human Adaptation to the Conditions of the World Ocean: Neuro-Vegetative Aspects] / K: Health

# ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ КОНТРАСТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тамара Жиденко

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Україна

## Abstract

In the present article the author reviews comparative and contrastive approaches to languages. The interpretations of the terms 'comparative', 'contrastive', 'confrontative' are discussed. The author substantiates the necessity for metalanguage which can serve as an instrument for description of fundamental features of languages.

**Keywords:** typology, confrontative linguistics, contrastive linguistics, language comparison.

Об'єктом контрастивних досліджень є, як мінімум, пара мов. Предметом контрастування є відмінності або відповідності порівнюваних мов. Такого роду відмінності та відповідності існують на всіх рівнях мови, як знакових так і незнакових. У рамках контрастивної лінгвістики можна порівнювати фонетичні та фонологічні, лексичні та фразеологічні, морфологічні, синтаксичні системи двох мов. Результати таких досліджень корисні при навчанні іноземних мов.

Ми зачепимо тільки деякі сторони відмінностей української та німецької мов. В українській морфологічній системі існує особлива форма — кличний відмінок іменника. Морфологія сучасної німецької мови такої спеціальної форми іменника не має, а ті функції, що в українській мові властиві кличному відмінку, в німецькій виконуються називним: йдеться про функцію звертання, тобто називання адресата при різноманітних усних та письмових формах спілкування. Отже, в німецькій мові називний відмінок є яскраво вираженим синтаксичним омонімом, який обслуговує, з одного боку, функції суб'єкта та предикативного члена речення, а з другого — функцію звертання (апелятивну). Таке положення Х. Брінкман використовує навіть як теоретичне обґрунтування особливої «незалежності» називного відмінка, яка властива йому більше, ніж усім іншим: «сама вона

дає змогу номінативу виконувати у сучасній німецькій мові апелятивну функцію [3, с.61—62]. І. К. Кучеренко : «Коли підметом є іменник у кличному відмінку — присудок має форму другої особи» [1, с.146]. На його думку, «привертання уваги слухача до висловленого мовцем не є підставою, щоб вбачати в цьому якусь окрему синтаксичну функцію» [1, с.141], тому істинною синтаксичною функцією звертань слід вважати функцію підмета. Тим часом лінгвісти, як правило, чітко виділяють «апелятивну функцію», підкреслюючи навіть, що це є «одна з основних функцій мови», і «полягає вона у спонуканні слухача до сприйняття мовлення» [1, с.408]. Слід зазначити, що займенник в українській мові дійсно часто буває опущений; позбавлений спеціального мовного вираження, він виводиться з самої форми дієслова-присудка. В німецькій літературній мові у тих реченнях, присудок яких оформлено індикативом, він обов'язковий (Зараз почувеш це, мамо! *Du hörst es sofort, Mutti!*). Слід підкреслити ще одну особливість. Вважаючи, що форми мамо, тату, брате, друже, вчителько, капітане, негіднику і т. ін. є підметами відповідних речень, треба визнати, що в українській мові існує не одна, а дві форми підмета: мама — мамо, брат — брате, друг — друже і т. ін. Між тим не можна не визнати цілковитої наукової обґрунтованості тези О. С. Мельничука, згідно з якою відмінкова форма провідного члена речення, а саме називний відмінок, «твердо усталена і ніколи в структурі речення не може бути замінена іншим відмінком» [2, с.163]. Тільки називний відмінок може виконувати в українській мові функцію підмета. Оскільки кличний відмінок є явищем, характерним саме українській морфології, ясно, що оволодіння ним виявляється досить складним для німецьких слухачів і студентів, які вивчають українську мову. при перекладі останнього на німецьку мову він просто замінюється номінативом, наприклад: Ти не тривожся, тату, але... — *Reg dich nicht auf, Vater, aber...* Відмінність форм називного і кличного відмінків в українській мові надає останньому певної виразності. Для перекладача справа, безперечно, ускладнюється, коли йдеться про художній



стиль, про поетичну мову.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кучеренко І.Г. Теоретичні питання граматики української мови: Морфологія. — 2-ге вид. — Вінниця: Поділля, 2003. — 464 с.
2. Мельничука О.С. Сучасне зарубіжне мовознавство К. 1983
3. Brinkmann Н. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf. 1962.

## КОМП'ЮТЕРНА ЛЕКСИКА В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ПОХОДЖЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ

Дмитро Качуровський, Катерина Олендер

Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету  
імені Івана Пулюя, Україна

### Abstract

The main causes of the formation of computer neologisms are investigated, methods of word-formation in computer vocabulary are analyzed, features and functions of computer terms and slang are described, the relevance of the translation of English computer terms is emphasized.

**Keywords:** computer terminology, computer slang, ways of word-formation, neologism, translation.

### ВСТУП

Актуальною проблемою сучасної лінгвістики є вивчення комп'ютерної лексики. Численні наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених (Т. Акулініної, Ф. Бацевича, Н. Виноградової, Є. Галичкіної, І. Кучман, Д. Крістала, В. Лейчика, П. Лихолітова, Н. Мечковської, Е. Партріджа, Е.Раймонда, Б.Шуневича та ін.) присвячено різноманітним аспектам вивчення цього питання. Незважаючи на велику кількість досліджень, тема залишається не повністю вивченою. Цей факт пояснюється стрімким розвитком комп'ютерних технологій, а отже, й постійним оновленням лексичної складової сфери.

## МЕТОДОЛОГІЯ

Специфіка досліджуваного об'єкта і мета роботи зумовили використання таких методів дослідження: індукція та дедукція, компонентний, контрактивний, лінгвостилістичний та морфолого-синтаксичний аналіз, описовий метод, метод мовностилістичної абстракції.

## ЗДОБУТКИ

Головними причинами утворення комп'ютерних неологізмів є: позначення нового суб'єкту чи явища, закон економії часу і зусиль, поведінкові або культурні стереотипи, засекречування інформації від дорослих в соціальних групах підлітків, спроба уникнути вживання нецензурного висловлювання [6, с. 1021].

Характеризуючи лексичний склад комп'ютерної підмови, її можна розподілити на декілька груп, згідно зі сферою використання: загальноновживана комп'ютерна лексика; лексика користувачів Internet; професійна лексика програмістів; лексика користувачів комп'ютерних програм; лексика комп'ютерних ігор, тощо [5, с. 170].

У зв'язку з інтенсифікацією темпу життя суспільства найпродуктивнішим способом словотвору комп'ютерної лексики є скорочення. Афіксація також вважається досить продуктивною. Серед префіксів найбільш уживаними є префікси латинського походження, такі як *inter-*, *mini-*, *super-*, *micro-*, *multy-*, *mega-*. Також активно використовуються префікси *non-*, *hyper-*, *re-*, *un-*. Варто згадати існування суто комп'ютерних префіксів, таких як *e-*, *cyber-*, *net-*. Найбільш поширеними суфіксами, що використовуються в англійській комп'ютерній лексиці є *-er*, *-or* (*browser*), *-ware* (*shareware*). Суто жаргонними суфіксами є *-o* (*mouso*, *tyro*) [5, с. 171]. Ще одним способом словотвору є словоскладання (юкстапозиція) (*motherboard*, *hardcoded*, *workstation*, *netdead*, *wirehead*, *barfmail*) [3, с.43].

Комп'ютерні терміни характеризуються системністю, наявністю дефініції, тенденцією до моносемантичності, відсутністю експресії; стилістичною нейтральністю [3, с.43]. Комп'ютерна терміносистема

складається із термінів, які можна поділити на такі групи: терміни, корелятивні загальноживаним словам (file); загальнотехнічні терміни (driver); спеціальні терміни, характерні лише для комп'ютерної галузі знань (hardware); терміни, що мають два і більше значень у комп'ютерній галузі (server) [1].

Ознаками комп'ютерного сленгу є: експресивність, емоційність, лаконічність, гнучкість, рухливість, жвавість, динамічний розвиток, наявність великої кількості скорочень та символів, дотепність, мовна гра, іронічність, жартівливість, образність, часто зневажливе та презирливе забарвлення. Функції комп'ютерного сленгу: експресивна, емоційно-оцінювальна, номінативна, комунікативна, творча, маніпулятивна, ідентифікаційна [2, с.69].

Богачик С. М. виділяє такі способи утворення комп'ютерного сленгу: метафоризація (mouse, worm, bridge, finger, spyware), метонімічний словотвір (wax, wane, packet, hack,), конверсія (booker – to book), словоскладання (spamvertize, webinar, widget), афіксація (cyberspace, decode, hyperlink; software, globalize), скорочення, усічення (Net – Internet, website – site, webcam – cam), аббревіатури, акроніми (ATM – at the moment, ASAP – as soon as possible, BFF – best friend forever) [2, с. 70].

Сьогодні актуальність перекладу англійських комп'ютерних термінів продиктована необхідністю перекладу технічної документації, літератури й інших програмних продуктів. Грицькова Н.В. [4] виділяє чотири основних шляхи перекладу комп'ютерної термінології: транскрипція та транслітерація (server, decoder, processor, cache – кеш, slash – слеш), спосіб адаптованого транскодування (profile – профіль, matrix – матриця, card – карта, directory – директорія), калькування (control panel – панель управління, matrix printer – матричний принтер, file system – файлова система), описовий переклад (cross fade – плавний перехід від одного звукового фрагмента або відеокліпа до іншого).

## **ВИСНОВКИ**

Стрімкий розвиток комп'ютерної сфери обумовлює оновлення не тільки лексичної складової комп'ютерної сфери, а й стимулює поповнення вокабуляру загальноживаної лексики. Проблема утворення та перекладу англійських комп'ютерних термінів є надзвичайно об'ємною та потребує подальшого детального дослідження.

## **REFERENCES**

1. Балюта Е.Г., Єнікеева С.М. Лінгвістична характеристика комп'ютерної терміносистеми англійської мови. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/700.pdf>
2. Богачик М. С. Концептуальна парадигма комп'ютерного сленгу в англійській мові //Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія «Філологічна». -Випуск 64.- 2017-С. 68-70
3. Богачик М. С. Особливості словотворення англійської комп'ютерної термінології. URL:<https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2015/n52/16.pdf>
4. Грицькова Н. В. Проблеми перекладу технічних текстів комп'ютерної тематики.URL:[http://movoznavstvo.com.ua/download/pdf/2013\\_1/16.pdf](http://movoznavstvo.com.ua/download/pdf/2013_1/16.pdf)
5. Зуброва О. Способи утворення нових одиниць сучасної англійської комп'ютерної лексики.URL: [irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?)
6. Сергієнко М. Труднощі перекладу лексичної складової комп'ютерного дискурсу//Траекторія Науки = Path of Science. 2017. Vol. 3, No 11, 1020-1024

## **METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH SIMILES WITH A COLOUR-NAMING COMPONENT**

**Lesya Kinash**

Lviv Ivan Franko National University, Ukraine

### **Abstract**

The attempts are made to illustrate the methodology of teaching English similes with a colour-naming component which has been proved to be an effective technique for developing reading, writing, listening and speaking skills.

**Keywords:** methodology, simile, colour-naming.

## **INTRODUCTION**

Although the use of metaphors and similes is pervasive in the English language, not much has been written about its use as a potential active strategy for teaching various skills, explaining complex concepts. English language learners are often daunted by this task for obvious reasons. Students found that working with metaphors and similes challenged their communication skills. This investigation is aimed at emphasizing the use of similes as a popular technique for teaching both basic language skills (i.e. reading, writing, listening and speaking) and language areas (i.e. vocabulary, grammar and pronunciation) at the English lessons. Reasons for using similes in a foreign language classroom and main criteria for selecting similes with colour-naming components are stressed by many native and foreign investigators so as to make the English learners familiar with these figures of speech.

The material of the study was obtained by choosing examples from lexicographic sources, namely English-Ukrainian Phraseological Dictionary by K.T. Barantsev [1], Dictionary of Similes by Frank J. Wilstach [3] and the British National Corpus [2].

Many methodologists consider the use of similes in learning the language as an interesting and worthy technique. The main aim of this research is to illustrate the ways of using similes in the language classroom, tasks for teaching different skills and benefits of their usage at the English lessons. When selecting the similes to be used at the English classes, the teacher should take into account needs, motivation, interests, cultural background and language level of students. However, one major factor should be taken into account whether this technique will help to develop different skills, arise the learners' interest to use them in the real-life situations, provoke their problem-solving abilities.

Similes can be easily introduced into ESL lessons to stimulate the students' creativity, interest while teaching vocabulary, grammar, speaking or writing. Moreover, students may have fun with similes which will definitely encourage their imagination. Teachers can use similes to enhance students' creative English

language abilities about their formation and usage.

Regarding similes there are no lengthy interpretations as to their formation and usage, their structures are easy to remember. As a rule there are the following structural patterns:

a) ‘*as + colour-naming + as*’: *as black as starless night, as white as the blossoms of the almond tree, etc.*

b) ‘*colour-naming + as*’: *black and glossy as the raven’s wing, blue as forget-me-nots, red as the reddest ruby, etc.*

c) ‘*colour-naming + like*’: *black like an oven, blue like a corpse, white like an angel, etc.*

## **METHODOLOGY**

The process of teaching similes can include:

1. Introduction of similes in the visual way or by means of analogy as visualization plays an important role in revealing the meaning. It helps students to brainstorm their ideas, visualize their emotions, communicate their innermost feelings. Each simile can be supplied with two pictures wherever possible, one – to illustrate its literal meaning, and the other – to depict its real one. It will help students to understand the vividness of a particular simile in a definite context, for example: *white, like a gravestone seen in the pale moonlight.*

2. Involve students in a creative dynamic thought process to enhance understanding of complex contexts, for example *the beautiful young lady, all in white, like a lily in the night, or the moon sweeping over a cloudless sky.*

3. Provide students with some practice for expressing complex ideas succinctly and accurately, for example: *Black as a [chimney] sweep.* The use of similes is considered to be an essential part of the communication skill development and expressions of students’ thoughts orally and in the written form.

## **CONCLUSIONS**

Similes can be used as an effective teaching tool for:

1. Various whole-class discussions, dialogues and monologues to enhance interpersonal communication skills for understanding other people's ideas and expressing their own thoughts.
2. Creating visual images which may have a unique potential for remembering English similes with a colour-naming component.
3. Becoming effective communicators in future.
4. Playing an equally meaningful role in teaching reading and listening, speaking and writing skills.

#### REFERENCES

1. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К.Т. Баранцев. – К.: Знання, 2005. –1056 с.
2. British National Corpus [Electronic resource]. Access mode: <https://corpus.byu.edu/bnc/>
3. Wilstach F.J. Dictionary of Similes [Electronic resource] / F.J.Wilstach Access mode : <http://www.bartleby.com/br/161.html>

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Марта Ключкина

Белорусский государственный университет, Беларусь

#### Abstract

This article deals with the most relevant and increasingly interesting issue of innovative methods of teaching foreign languages, which stimulate the activity of students in practical classes in a foreign language. The author emphasizes that the new time (of Internet and high technology) requires new methods of teaching and learning foreign languages, and that such methods lead to high rates in mastering foreign languages. As an example, the author considers one of the most popular methods of teaching is the project method.

**Keywords:** innovative teaching methods, traditional teaching methods, project method, case study method, interactive learning, modern technologies.

Сегодня в связи со стремительным темпом развития инновационных технологий изменения происходят во всех сферах жизни общества. В

частности, в высшей школе возникает необходимость в новых методах и подходах к обучению иностранным языкам. Новые технологии в обучении иностранным языкам на практике доказывают свою эффективность и приводят к высоким показателям в овладении иностранными языками.

В настоящее время наряду с традиционными методиками преподавания иностранного языка (грамматико-переводной, структурной и коммуникативной) используются инновационные. Изменился статус обучаемого и преподавателя и приоритет их ролей – студент – “объект” обучающих воздействий” [1, с. 277]. На первом месте познавательная деятельность обучаемого, а не обучающая деятельность преподавателя.

В приоритете находится активная мыслительная деятельность студента, а преподаватель играет роль супервайзера, который предоставляет грамотно подобранные и соответствующие целям методы обучения.

К современным инновационным методам в обучении иностранным языкам относятся такие, как метод проектов (интернет-проектов), метод кейсов, STL-обучение в сотрудничестве, мозговой штурм, проблемное обучение, компьютерная презентация и т.д. Они активизируют деятельность студентов на практических занятиях по иностранному языку.

Современные технологии стимулируют у студентов не только практическое применение иностранного языка, но и определенное профессиональное поведение – самостоятельность, активность и творчество [3].

Метод проектов (интернет-проектов) сегодня приобретает все большую популярность. Этот метод направлен на самостоятельное, интерактивное обучение, дает возможность студентам разного уровня проявить себя. Данный метод реализует одну из самых сложных задач с точки зрения методики: одновременно создается языковая среда и используется иностранный язык на практике. При реализации различных проектов студенту необходимо решать комплекс разнообразных задач. Таким образом, “работа над интернет-проектом – это многоуровневый и



многоаспектный подход к изучению языка” [2, с. 303].

Проектная работа должна соответствовать следующим критериям:

1. Наличие профессиональной и практической направленности проектной работы.

2. Наличие конкретной цели работы: использование в работе иностранного языка в устной и письменной форме, развитие умений и навыков во всех видах речевой деятельности.

3. Самостоятельность студентов, начиная с выбора интересующей темы проекта и заканчивая планированием работы.

4. Ориентированность на результат: подготовка творческого проекта на заключительном этапе в соответствующей форме (например, в форме презентации в Power Point).

5. Развитие важных социальных качеств в результате работы над совместным проектом.

6. Развитие межпредметных связей в процессе выполнения работы.

Работа над любым проектом предполагает следующие этапы:

1. Планирование

2. Разработка структуры и общего плана проекта

3. Работа в группах

4. Представление проекта

5. Рефлексия [1, с. 279].

Таким образом, сегодня наряду с традиционными методами обучения иностранному языку все больше используются инновационные методы, которые позволяют активизировать деятельность студентов на практических занятиях по иностранному языку. Проектное обучение, как один из инновационных методов, значительно развивает как языковые, так и социальные и профессиональные навыки студентов.

## **REFERENCES**

1. Крапивкина, О.А., Синева, Ю.О. (2013). О традициях и инновациях в методике преподавания иностранных языков. Вестник ИрГТУ 80, сс. 274 – 281.
2. Янкина, Н.В. (2013). Традиционные подходы и инновационные технологии в

обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам. Вестник ОГУ 151, сс. 300 – 305.

3. Gavin Dudeney, Nicky Hocky (2007). How to teach English with technology. Harlow: Person Educated Limited.

## **COMPARISON OF ADOLESCENTS' PSYCHOLOGICAL PROFILES DUE TO SOCIAL MEDIA USE**

**Alisar Kobrosli**

Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

### **Abstract**

Social media has become an essential part of adolescent's lives nowadays. The present study investigates the differences in adolescents' psychological profiles due to their involvement in social media. We expected that social media abuse could provide anxiety, cognitive disorder, mood swings. The method we applied involved interviews, questionnaires and statistical analysis. The results obtained show that excessive use of social media depends on personal characteristics.

**Keywords:** adolescents' psychic, social media abuse, mental health irritants, accentuated personality traits.

### **INTRODUCTION**

Social media is an integral part of everyone's life, but they are most popular among the younger population. Thus, through the involvement of adolescents in various social media platforms, the question of the relationship between their abuse and psychological health, and subsequently their well-being, becomes urgent. The highest incidence of social media use is seen amongst young adults aged 15 – 28. This adolescence period is highly significant in terms of psychological, emotional and self-conscious development. Since such type of addiction is becoming increasingly common, the study of the impact of social media on adolescents' psychic is necessary.

### **METHODS AND MATERIALS**

The clinic-psychological approach was used to examine individual specifics

of teenagers, due to social media use. To identify the relationship between social media activity and psychological profiles of adolescents, to highlight the most important diagnostic features for this study correlation analysis of the data for each of the scales proposed in questionnaires was applied.

The total sample consisted 40 adolescents aged 17 – 19 years, who were divided into 2 groups: adolescents with high and low social media use. Some analyses considered the gender and intro/ extroversion of adolescents.

## RESULTS

Among the adolescents who spend less than 6 hours in social media there was observed extrovert's domination – 62,25±3,932 points ( $p<0,05$ ), which is due to increased distraction, restlessness, the desire to make new friends in reality. In accordance with the data obtained by the Leonhard-Shmishek Questionnaire [2] many of expressed accentuation features of both groups of adolescents were revealed equally.

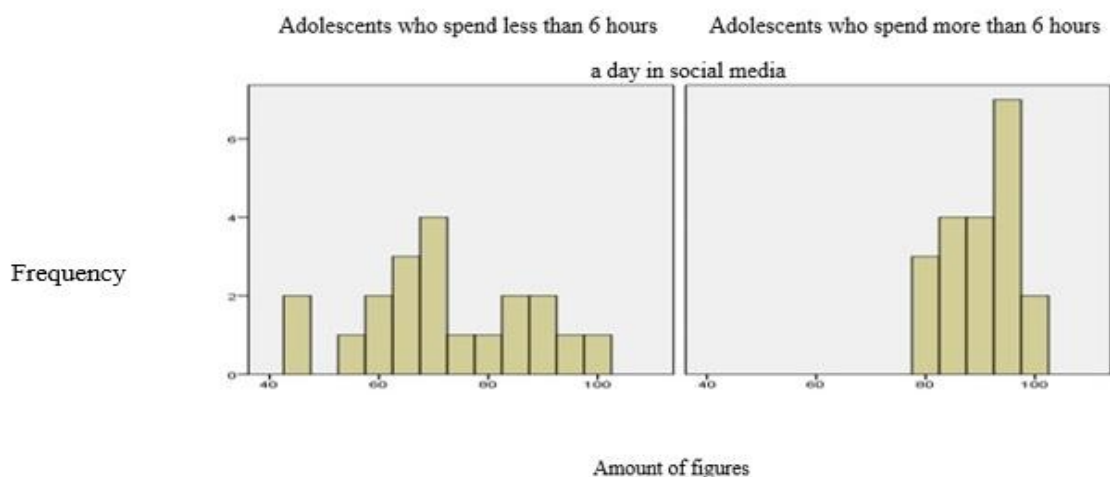
As shown in Table 1, adolescents who spend less than 6 hours a day in social networks are characterized by demonstrativeness which is associated with the desire to be in the center of attention, selfishness, so they publish posts rarely. Adolescents in this group tend to achieve high rates in social media, they are touchy and suspicious, which corresponds to a stuck personality trait. Sense of own inferiority try to disguise in self-affirmation through 'likes'. These characteristics are reflected in the pedantic and disturbing types of accentuated personality traits. Active users (more than 6 hours per day) are characterized by change of hyperthymic and distimicescie phases. The cyclothyme manifested by frequent periodic changes of mood without any reason, as well as dependence on external events.

Adolescents who spend less than 6 hours a day in social media	Adolescents who spend more than 6 hours per day
demonstrativeness – 20,400±0,6743 points ( $p<0,001$ )	distimicescie – 16,950±0.85 points ( $p<0.01$ )
pedantry – 17,600±0,90 points ( $p<0,05$ )	stimulating – 18,600±0.85 points

	(p<0.01)
stuck – 17,700±0,77 points (p<0,01)	hyperthymic – 17,450±1,25 points (p<0.01)
disturbing – 19,800±1,05 points (p<0,01)	cyclothyme – 15,450±0.62 points (p<0.001)
exaltation – 16,400±0,91 points (p<0,05)	
emotionality – 15,450±0.8780 points (p<0.01)	

**Table 1** Accentuated personality traits of adolescents in context of social media use

In the process of study we conducted a comparative analysis of the characteristics of attention by using Pierron-Ruzer's test [3] in connection with the activity in social media.



As depicted in Figure 2 a group of adolescents who spend less than 6 hours a day performed a greater number of figures with the smallest scope (cV% – coefficient of variation) than in the group of active users. The concentration is higher in inactive users, due to the rate of reactions of mental processes in the cerebral cortex and depends on the ability to distribute their attention between different activities. Among active users there are both high and low results on this test. The diversity of the results is due to the individual psychological characteristics of the respondents' personality. Factors that reduce the concentration of attention can be a state of fatigue, poor vision, distraction.

**Figure 1** Effectiveness of test execution “Methodology to study the concentration” (Pierron-Ruzer) depending on the activity in social networks

## **CONCLUSION**

We conducted a study to identify differences in the psychological profiles of adolescents with high and low involvement in social media. In the course of the study it was proved that the accentuated personality traits have an impact on the interaction of individuals with others, and on their activities. We revealed correlation between the levels of intro-/extroversion and typological peculiarities of the personality, correlations between mental processes and social media involvement. Accentuations of personality traits greatly affect the mental processes. Maximum execution of Pierron-Ruzer’s test directly and significantly associated with six psychological scales: the demonstrative and affective-exalted that is 99.9% reliability. Qualities of worsening of this indicator are: Cyclothyme, Excitability, Distimicescie. This pattern indicates that the more time adolescents spend in social networks, the worse it affects their adaptation and cognitive processes.

## **REFERENCES**

1. Kulikov, L.V. (2012). Harakterystyky garmonii lichnosti [Characteristics of personality harmony], 646-676 [in Russian].
2. Leonhard, K. (2002). Aktsentuirovannyye lichnosti [Accentuated personalities]. Moscow: Eksmo [in Russian].
3. Pierron-Ruzer; Semago, N.; Semago, M. (2006). Rukovodstvo po psikhologicheskoi diagnostike. [ Psychological diagnosis guide]. Moscow [in Russian].

## **НОМИНАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРБАНОНИМОВ С КОМПОНЕНТОМ AVENUE**

**(на материале урбанонимов г. Блэкпул (Великобритания))**

**Елена Ковалёва, Эдуард Колос**

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П.  
Шамякина», Беларусь

**Abstract**

The article deals with the semantic features of English urbanonyms (Blackpool, Great Britain), which are formed with onymization and transonymization. These units are motivated by the appellatives, which are considered to be the typical nomenclature terms for these onyms. Such terms are used with lexemes, which denote flora and the localization of the object, other onyms.

**Keywords:** onym, onomastic area, urbanonym, onymization, appellative.

Имена собственные составляют ономастическое пространство определенного языка, под которым понимается совокупность всех собственных имен (онимов). При рассмотрении семантики их апеллятивов можно изучить не только специфику семантической структуры и механизм их формирования, выявить определенную лингвокультурную информацию. Данная информация включает в себя языковые особенности различных народов, а также понимание языка как средства осмысления коллективного опыта, который закодирован в ономастических единицах.

Семантика урбанонима, как и любого онима, устанавливается путем соотнесения его апеллятива или другого имени собственного с именуемым объектом. В нашем исследовании используется классификация А.В. Суперанской, которая выделяет семантическое значение онима (его апеллятива) как указывающее на свойства и качества объекта, указывающее на отношение к другому объекту, указывающее на отношение к деловому объединению людей, указывающее на отношение к человеку, указывающее на связь с абстрактным понятием, указывающее на различные признаки одновременно. В данной работе под термином *урбаноним* понимаются наименования линейных объектов (улиц, проспектов, переулков и т.д.). Материалом исследования послужили названия улиц города Блэкпул (Великобритания). Данные ономастические единицы следует рассматривать как свернутый текст, который «по-разному и всякий раз в неравном объеме актуализируется в различных речевых ситуациях и состоит из нескольких логико-информационных модулей» [1, с. 6]. Урбанонимы исследовались в работах М.В. Горбаневского, Ю.А. Карпенко, А.М. Мезенко,

А.В. Суперанской, В.И. Супруна и др.

В данной группе проанализированы наименования с номенклатурным компонент *Ave (avenue)* ‘авеню’. Первый компонент данных наименований представлен апеллятивом либо другим онимом. Наиболее частотным компонентом выступает лексема, указывающая на особенности флоры (43,7 % от зафиксированных). Урбаноним *Beech Ave* содержит в себе апеллятив *beech* ‘бук, буквое дерево’. Наименование *Myrtle Ave* соотносится с лексемой *myrtle* ‘мирт, калифорнийский лавр’. Ономастическая единица *Poplar Ave* включает в себя компонент *poplar* ‘тополь’. Наименование *Oakland Ave* соотносится с апеллятивами *oak* ‘дуб’ и *land* ‘земля’, но, возможно, происхождение и от микропонима *Oakland*. В состав ономастической единицы *Maple Ave* входит лексема *maple* ‘клён’. Название улицы *Moon Ave* соотносится с лексемой *moon* ‘луна, спутник’. Из онима *Foxdale Ave* можно выделить апеллятивы *fox* ‘лиса, хитрец’ и *dale* ‘долина, поле’, но нельзя исключить и происхождение от микропонима *Foxdale*.

Составной урбаноним *Westmorland Ave* мотивирован лексемами *west* ‘запад’, *mor* ‘гумус, лесная почва’ и *land* ‘земля’. Оним *Meadowcroft Ave* в структуре выявляет две лексемы *meadow* ‘луг, болотистая местность’ и *croft* ‘пашня, небольшое поле’. Наименование *Fordway Ave* мотивировано также двумя лексемами *ford* ‘переправа, река’ и *way* ‘путь, дорога’. Наименование *Highcroft Ave* происходит от апеллятивов *high* ‘высокий’ и *croft* ‘небольшое поле’. Ономастическая единица *Deneway Ave* соотносится с лексемами *dene* ‘дюна, долина’ и *way* ‘путь, дорога’. Название *Blairway Ave* включает в себя компонент *Blairway*, который соотносится с топонимом *Blair* ‘Блэр’ и апеллятив *way* ‘путь, дорога’.

Частотными являются урбанонимы с компонентом *avenue*, содержащие различные топонимы, которые указывают на направление к данному ойкониму. Урбаноним *Gloucester Ave* происходит содержит в себе ойконим *Gloucester*. Название *Brighton Ave* мотивировано лексемой *Brighton*, которая указывает на направление к ойкониму *Brighton*, в состав онима *Blenheim Ave*

входит название населенного пункта *Blenheim*. Из годонима *Newcastle Ave* возможно выделить оним *Newcastle*, который соотносится с ойконимом *Newcastle*.

Оним *Cumberland Ave* соотносится с потамонимом *Cumberland* ‘Камберленд’, который находится в непосредственной близости от объекта. Среди урбанонимов с компонентом *Ave* зафиксированы также отантропонимные наименования *St Bede's Ave* и *St Bernard Ave*. Данные названия соотносятся с антропонимами *Bede* и *Bernard*, урбаноним *St Bernard Ave* может указывать на соответствующий экклезионим.

Таким образом, первый компонент в урбанонимах с номенклатурным термином *avenue* в урбанонимии города Блэкпул представлен преимущественно отапеллятивными наименованиями. Данный компонент мотивирован лексемами, указывающими на особенности флоры (*Oak*), местоположение объекта (*Meadow*). Среди исследуемых ономастических единиц также выявлены отойконимные (*Newcastle Ave*) и отантропонимные названия (*St Bede's Ave*).

## REFERENCES

1. Gorbanevskij, M.V. (1994) Russkaja gorodskaja toponimia: problemy istoriko-kulturnogo izucheniija I sovremennogo leksikograficheskogo opisaniija: avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk 10.02.01 / In-t rus. jas. im. A.S. Pushkina.
2. Blackpool Council [Electronic resource]. – Blackpool, 2019. / Mode of access: <http://www.blackpool.gov.uk>. – Date of access: 15.02.2019.

## СУЧАСНІ МЕТОДИ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

### РІЗНОГО СТУПЕНЯ АКТИВНОСТІ

Олександра Ковальчук, Ольга Русавська

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Одеська національна морська академія, Україна

## Abstract

The degree of student activity in the process of learning is an important factor in successful learning. From this point of view it is important to pay attention to the use of active methods in



teaching foreign languages. Teaching methodology can be effective when it is based on methods and techniques that activate, first of all, mental activities of the trainee. The more active the cognitive activity of the learner, the higher is the efficiency of assimilation. Activation of educational and cognitive activity of students is one of the most urgent tasks in the method of teaching foreign languages.

**Keywords:** methodology, method of teaching, reproductive learning, educational and cognitive activity, adaptive programs.

Зміни, що відбулися в соціально-економічній, політичній і духовно-моральній сферах життя суспільства, висувають підвищені вимоги до психофізіологічних, інтелектуальних, вольових та моральних якостей людини, його ціннісних орієнтацій та ідеалів. Таким чином, сьогодні перед вищими навчальними закладами постає завдання здійснення цілеспрямованої розширеної і поглибленої лінгвістичної підготовки фахівців, здатних вступати в професійно-орієнтоване міжкультурне іншомовне спілкування.

Можна виділити наступні причини зниження активності навчально-пізнавальної діяльності:

- Ослаблення у студентів зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання, що визначають пізнавальний інтерес.

- Не менш важлива причина – обмеженість лінгвістичного досвіду. Ті, що навчаються не можуть спілкуватися на властивому цьому віку інтелектуальному рівні.

- Найвужче і найбільш відповідальне місце проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів – управління самостійною роботою - слабо відбивається в практиці роботи викладачів.

- Нарешті, причина втрати пізнавальної активності криється в недостатньо правильній оцінці навчальної діяльності студентів [3].

Для визначення відповідного методу навчання виділяють три рівні активності студентів : 1) активність відтворення, що характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати, відтворити знання, опанувати способи застосування за зразком; 2) активність інтерпретації, що

характеризується прагненням студента досягнути сенс того, що вивчається, встановити зв'язки, опанувати способи застосування знань в змінених умовах; 3) творча активність, що характеризується прагненням студента до теоретичного осмислення знань, самостійний пошук рішення проблем, інтенсивний прояв пізнавальних інтересів [2].

Міра активності студентів в учбовому процесі та закріплені отриманих знань є необхідним складовим якісного навчання, який принесе успіх. Згідно з цим необхідно приділити увагу на впровадження активних методів в навчанні іноземних мов. Щодо методики навчання, то вона може бути вдалою тоді, коли вона опирається на механізми та прийоми, які стимулюють та активізують роботу навчаного, передусім, розумову. Необхідно зазначити, якщо пізнавальна діяльність навчаного активна, то успішність засвоєння висока. До активних методів навчання відносимо ті, які використовують установку на високу активність студента в учбовому процесі. Самі по собі методи не можна вивчати як пасивні або активні. Активність у них формує спеціальна організація пізнавальної діяльності студентів. Методи навчання розподіляємо по ролі, яка відводиться активності студентів.

Пояснювально-ілюстративне навчання включає в себе те, що викладач розповідає готову інформацію, а студенти її сприймають, осмислюють і запам'ятовують. Це дуже швидкий за часом спосіб передавання інформації.

Репродуктивне навчання полягає в тому, що викладач просить студента відтворити певний учбовий процес. Студент виконує дії за зразком, який був наданий викладачем, і таким чином засвоює уміння і навички.

Програмоване навчання – це кероване засвоєння учбового матеріалу, здійснюване за спеціально складеною покроковою повчальною програмою. Воно реалізується за допомогою повчальних пристроїв (наприклад, комп'ютерів) або програмованих підручників.

Найпростіший вид повчальних програм – лінійні, при яких учневі послідовно в певній логічній послідовності пропонуються невеликі блоки учбової інформації [1].

Існують також адаптивні програми, які підбирають рівень складності нового учбового матеріалу, змінюють його у міру засвоєння. Можливості сучасних комп'ютерів розширюють перспективи програмованого навчання.

З огляду на викладене, а також реальні умови, в яких здійснюється викладання іноземної мови у вищих навчальних закладів, можна зробити висновок про те, що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів є одним із сучасних завдань в методиці навчання іноземних мов.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Афонасова В.Н. Методика построения профессионально-ориентированных модульно-рейтинговых программ обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 2003.
2. Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности // Ин. яз. в школе. 2004. - № 2.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.

## **ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ОБРАЗІВ КЛАСИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛІТЕРАТУРІ ПОСТМОДЕРНІЗМУ**

**Лілія Козак, Олеся Федорова**

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

#### **Abstract**

The article deals with the problem of rethinking and rewording history in the literature of postmodernism. The new Postmodern genre of historiographic fiction is defined. The key features of English classical writer John Milton`s self-image are investigated on the basis of his literary works analysis. The prospect of the further scientific investigation of the studied problem are defined.

**Keywords:** image, John Milton, historiographic metafiction, rethinking history, postmodernism.

Переосмислення історії набуло великого значення в літературі

постмодернізму. Адже постмодернізм глибоко зацікавлений в переосмисленні та переформулюванні простору і часу. Значна частина постмодерністського експерименту у поданні минулого випливає з невдоволення читачів традиційною науковою історією, її нездатністю ефективно описувати «екстремальні» події, пов'язані з тоталітарними режимами ХХ століття: Голокост, «індустріалізований геноцид», використання атомної зброї (Хіросіма, Нагасакі) та іншої зброї масового знищення (бомбардування, протипіхотні міни, ракети на далекі відстані), вибух і міграція населення в світі, нові види хвороб (СНІД), глобалізація та ін [4].

Вимоги маргінальних груп розглядались як другорядні, відносно великих подій традиційної історії, тому представлення таких трагічних подій створило підґрунтя нових жанрів літератури та кіно. Давнє протистояння історії і пам'яті створило «історію боротьби спогадів пригноблених». З'являється новий жанр літератури, який отримав назву історіографічна металітература. Історіографічна металітература – це жанр, який з'являється у просторі між вигаданим та історією. Термін «історіографічна металітература» запропонований канадським літературознавцем Ліндою Хатчеон, яка описує його як жанр, що створює підстави для переосмислення та переформулювання змісту минулого [3].

Місце Джона Мільтона в історії літератури ніколи не було чимось постійним і незаперечним. Пояснення цьому слід шукати в ідейних переконаннях Мільтона, адже це ім'я настільки тісно пов'язане з пуританізмом, що всі наступні покоління сприймали його спадщину насамперед у цьому контексті. До п'ятдесяти років Мільтон повністю осліп. Дивом Мільтону вдалося знайти в собі сили для виконання задуму, який він виношував і плекав десятки років. Він приступає до головної праці життя - написання біблійної поеми про Бога Творця, про світ ангелів і про перших людей, про рай втрачений і повернутий. Сім років виснажливої роботи витратив незрячий Мільтон для втілення свого грандіозного задуму [1].

«Втрачений рай» був завершений в 1665 році. Поема «Втрачений рай», за зауваженням багатьох істориків і богословів, визначає розуміння і тлумачення Біблії в англomовному світі. Про багатьох класичних поетів кажуть, що вони випробували на собі вплив Біблії. Мільтон же не просто творив під впливом Вічної Книги – він жив і дихав біблійними образами. Біблія була для нього альфою і омегою будь-якого пізнання. Тому, мабуть, він і зміг створити пісню про любов Божу і піднесену подружню любов.

Майстерність Мільтона-художника яскраво відобразилося в описі діючих осіб поеми «Втрачений рай». Мільтон поступово розкриває в ній різнобічні образи своїх героїв. Так, наприклад, зображуючи Адама, Мільтон втілює доблесть, мудрість, мужність. З цими якостями з'єднана жива людська чарівність Адама, одухотворяє його слова і жести. Царствений, мужній і чарівний Адам представлений в «Втрачений рай» як гармонійний образ людини.

Внутрішній світ Адама багатий, він наділений вільною волею. Мільтон був переконаний, що «вільна воля», що спрямовується розумом, допоможе людству знайти істинний шлях, який приведе людей до щастя і справедливості. Свою віру в силу розуму, доброї волі людини Джон Мільтон висловив алегорично. На відміну від багатьох інших письменників як пуританського, так і католицького напрямків, які вважали людину іграшкою в руках «Провидіння» або «Приречення», Мільтон прославляє в «Втраченому раї» «вільну волю» Адама як рішучу людину, яка досягне великих висот в майбутньому.

На нашу думку, саме Адам є авто-образом Джона Мільтона, тому що в реальному житті поет, так само володів силою думки, пристрасті і характеру, був втіленням сили, мужності і глибокодумності. «. . . вони майже всі живуть в самій гушці інтересів свого часу, беруть жваву участь в практичній боротьбі, стають на бік тієї чи іншої партії і борються, хто словом і пером, хто мечем, а хто і тим й іншим разом. Звідси та повнота і сила характеру, які роблять їх цільними людьми». Характер – важлива

сторона таланту, особливо якщо митцю доводиться жити в тяжкий і бурхливий час, подібний тій революційній епосі, коли жив Мільтон. Він повною мірою проявив силу і цільність свого характеру.

Інша поема, а саме драматична, в якій ми можемо простежити авто-образ Джона Мільтона – «Самсон-борець», в якій знову пролунав заклик до дії і помсти. Герой поеми - біблійний герой Самсон. Засліплений ворогами, самотній, в стані недругів, беззбройний, Самсон виявляється незламаним і вступає в смертельну сутичку з противником. Таким ми можемо побачити і Мільтона, тому що він опинився в самому центрі боротьби партій і рухів. Дуже добра і чуйна людина, він, звичайно, не міг залишатися байдужим глядачем духовних і політичних баталій. Тому, Мільтон випускає у світ гострий публіцистичний твір та бориться за права свого народу. Проти нього організовували цькування, але він не здавався, тому що він мужній, сильний, відважний, він - «воїн».

Ціною свого життя як Самсон, так і Мільтон готові наблизити перемогу свого народу над гнобителями. В образі Самсона, що піднімається, «щоб приборкати володарів землі і скинути ярмо сваволі», втілилися неприборканий дух і енергія саме Мільтона, Мільтона-борця. Весь драматизм твору побудований на складній гамі переживань Самсона, який від розпачу й зневіри підіймається до вершини людського героїзму, жертвуючи собою для визволення свого народу. Так само і Мільтон, хоче позбавити свій народ від цькувань, жертвує собою, не дивлячись ні на що.

Отже, авто-образ Джона Мільтона, є чесним, добрим, відважним, мужнім воїном, борцем за справедливість. Але в літературі постмодернізму – в романі Пітера Акройда «Мільтон в Америці» - можна побачити радикально протилежний образ цього письменника. Детальний аналіз саме цього образу є перспективою нашого дослідження.

## **REFERENCES**

1. Аникин Г, В., Михальская Н. П. История английской литературы. М: 1985. 320 с.
2. Курицын В. Постмодернизм: новая первобытная культура. М: Новый мир. 1992. 231с.

3. Hutcheon, Linda. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: 1988. 355 p.
4. Jenkins K. *Re-thinking History*. London and New York. 1991. 94 p.

## **THE ADJECTIVES OF PHYSICAL CHARACTERISTICS OF A PERSON IN A CURRENT ENGLISH**

**Iryna Kozka**

Kharkiv National Medical University, Ukraine

### **Abstract**

The paper deals with the adjectives of the English language which denote physical characteristics of a person. The subject of the research is functional and semantic specific features of the systematic relations of the group of adjectives within the microfield “portrait of a person”. The topicality is specified by the fact that there is a need to outline the speech peculiarities of the adjectives of this system and the role of extralinguistic factors in their pragmatic potential.

**Keywords:** lexico-semantic group, seme, constituent, field.

### **INTRODUCTION**

The characteristic feature of current scientific paradigms is anthropocentrism when scientists research a person as a complex phenomenon. These concepts are fixed in a language by various lexical items. The adjectives are united into lexico-semantic fields in which we distinguish different groups.

The object of the research is the adjectives of the person portraying in the current English language. The subject of the research is semantic peculiarities of the English adjectives which denote physical characteristics of a person as constituents of the lexico-semantic field. These adjectives have been studied by K. Baldinger [1] and some others scientists.

### **METHODOLOGY**

According to the theory of component structure of the lexical meaning it contains macrocomponents which unite blocks of semes: denotative-significant, connotative, grammar and sociolinguistic. The semes of these macrocomponents ensure the usage of the adjectives that are under research. As these adjectives are

considered as members of a definite semantic field, the correlation of semes affects the membership of the constituents of this semantic field in a certain microfield and the nucleus or the periphery of the field. The constituents should be united by one or some common integral semes that is distinguished in the result of the analysis of vocabulary definitions of these adjectives.

## **FINDINGS**

The block with the dominant *fat* includes such members: *fat, full, flat, plump, corpulent, stout, obese, gross, buxom, chubby, tubby, bulbous* and *stocky*. The integral semes of the block are “width of a body” and “stoutness which is more than a norm”: “He was a tallish man, but stockily built, and he seemed ill at ease in his khaki uniform” [3, p.183]. The suffix *-ish-* points at an insufficient intensity of a feature. The word *fat* also has an additional connotative seme of an attitude which is not positive. The context gives a vivid opposition in the pair of adjectives describing a person who is now fat but *was* good-looking: “He’s *fat* and forty now, he does himself too well, but he was very good-looking when he first came to the Colony [3, p.100]. The meaning of the word *plump* is interpreted as a very positive one; this word is related to a person who is fat in a pleasant-looking way. The author uses it describing the woman who he sympathizes greatly with, one of the friends of the Mother Superior:” In a moment a nun came in, short and *plump*, with a homely face, red cheek and merry eyes “[3, p.113]. The words *full* and *fat* are also used to describe the parts of a body: “She liked the little trim curly moustache which did not conceal his *full* red lips “[3, p.43]; “...and the master, a little, *fat-faced* man in a black gown, came out and greeted her “[7, p.54]. We have included the word *bulbous* into this block by the analogy with “bulb “: “1) almost round, thick, underground part of a plant sending roots downwards and leaves upwards” [2]: “He was white-haired, though the eyebrows were still faintly grey; the *bulbous* nose, the misleadingly fastidious mouth, the pouched grey-blue eyes in a hale face “[4, p.47]. The shade of the absence of any positive quality is present in the word *bulbous* implicitly; the narrator depicts Henry Breasley as an unpleasant personage.



The lexical and semantic variant *thin* manifests in the context the meaning of small width and is used to describe a person and parts of a body: “They had swum slowly back together, toward the *thin* figure drying herself” [4, p.94]; “...David looked back and saw the *thin* brown figure in her black singlet pick up her book again” [4, p.51]. In some cases, the lexical and semantic variant *thin* acquires a dramatic negative shade when used with a word with a distinct negative background meaning (*flat-chested*): “She was a woman of fifty, *thin* and *flat-chested*, with prominent cheek-bones and a large, well-shaped nose” [3, p.22]. In these contexts the word *thin* denotes not only the absence of excessive flesh but even an extreme exhaustion: “She noticed how *thin* his hand was, it was a fine hand, *slender*, with long fingers, but now it was nothing but skin and bone...” [3, p.158]; “Looking at him now, for he was staring with abstracted gaze out of the window, she was surprised that she had not noticed before how terribly *thin* he had grown during the last weeks” [3, p.158]. The context proves the idea that *stout* and *thin* form the antonymic nucleus groups: “She was a *tallish* woman, *taller* than Kitty, neither stout nor *thin*, with a good deal of pale brown hair” [3, p.17].

The words *slight* and *slim* are nearly always associated with the youth: “The *slight* figure of the girl cast as dragon turned, a small smile on her face” [3, p.117]; “She waved toward them, the pool of light they sat in, then came down the room; *slim* and cool and composed, belying what had been said” [3, p.103]. The word *slim* names a person who is not only thin but also slender: “He watched the Mouse wading into the water; Diana, *slim-backed* and small-rumped; something underfoot, she stepped sideways before going deeper” [4, p.93]; “She was *slim* in her long embroidered gown and somewhat *taller* than Kitty, used to the Southern people, had expected” [3, p.165]. The adjective *slender* renders not only the meaning of slimness but also a shade of gracefulness. Through the hands the author characterizes a woman with pleasant manners and the ways of speaking and behaving that attract people. The narrator highlights this shade of meaning in describing a Chinese woman by using the word *ivory*, a gorgeous,

magnificent, exquisite and exotic substance: “Kitty noticed her hands; they were preternaturally long, very *slender*, of the color of ivory; and the exquisite nails were painted” [3, p. 165].

The context proves that the words *fat*, *slight* and *thin* are definitely divided into opposite semantic groups : “ He was short ,but not *thick-set*, *slight* rather and *thin*; dark and clean-shaven, with very regular, clear-cut features “ [3, p.31].

## **CONCLUSIONS**

Findings of the research are : 1) we have divided the microfields of adjectives with the general meaning “ width of a body “ in two microblocks; 2) we have singled out the same content 17 adjectives and defined their denotative, significant, connotative and sociolinguistic semes; 3) Such integral semes have been defined: “width of a body” and “stoutness which is more than a norm”, differential semes are: “excessive amount of flesh and fat”, “firm stature“, “roundness like a tub“, “fatness as a result of swelling”, “healthy look“ (of women) and “little depth (this last one concerns the word *flat-chested*); 4) we have come to the conclusion that in the English language there are the suffixes which state the insufficiency of a feature intensity.

## **REFERENCES**

1. Baldinger, K. (1980). Semantic theory. Oxford University Press. 324 p.
2. Hornby, A.S. (1983). Oxford Student’s Dictionary of Current English. Oxford University Press. 769 p.
3. Maugham, W. Somerset. (1981). The Painted Veil. M.: Mezhdunar. otnosheniya. 248 p.
4. Fowles, John. (1980). The Ebony Tower. Eliduc. The Enigma. M.: Progress publishers. 247 p.

## **TRANSLATION OF BUSINESS CONTRACTS:**

### **OVERT AND COVERT OBSTACLES**

**Anna Kozlovska**

Education and Research Institute for Business Technologies “UAB”, Sumy State University,  
Ukraine

**Abstract**

The research deals with some linguistic peculiarities of business contracts which can cause difficulties in their translation. While translating business contracts specific grammatical, stylistic and lexical characteristics should be taken into account by a translator. Contracts being formal, complete, clear, concrete, correct, and concise, need special attention in choice of grammatical, lexical and stylistic equivalents. Every step of a business deal must be supported in a legal way, in an official form with the help of business contracts.

**Keywords:** business contract, translation, business correspondence, linguistic peculiarities.

The interest to the problem of translating contracts is not occasional. Nowadays countries are cooperating more on transnational issues, cross-national cooperation and agreements are increasing, institutions are providing services to ease the conduct of international business, more and more people are getting involved in the world of international business relationships. As a result, our country needs professionals for qualified translation from Ukrainian into English of official documents, namely – business contracts which have their own linguistic peculiarities. The purpose of the research is to reveal a specific character of business contracts' translation as a type of business correspondence.

The texts of official documents are highly standardized: this applies both to the structure of the whole text (macrostructure) and to the arrangement of individual paragraphs and sentences (microstructure) [1, p. 164]. Contracts should be formal, complete, clear, concrete, correct and concise. The task of a translator of official documents is, firstly, to find target language equivalents of the source text frames and use them in translation as standard substitutes, filling the slots with frame fillers in compliance with the document content. Secondly, a translator is to keep to proper matching patterns of lexical and grammatical structures within the frames. And, finally, translation of official documents requires not only sufficient knowledge of terms, phrases and expressions, but also depends on the clear comprehension of the structure of a sentence, some specific grammar, syntactical, and stylistic patterns, which are characteristic of business contracts [1, p. 166-178]. So, while translating contracts we must observe all peculiarities of grammar, vocabulary use and stylistic appropriation.

A formal contract or agreement requires considerations of neatness and attractive arrangement. Completeness of any contract suggests the scope of all significant facts that have reference to the issue of the agreement. While clearness can be reached by the use short words and phrases, concreteness involves proper grammar and vocabulary use, punctuation and formal style. Conciseness can be achieved by packing maximum information into a small package of words.

Active constructions of Ukrainian should be preferably replaced by passive constructions of English while translating business contracts. Grammar of business contracts is simple (lack of diversity of variants) and formal (the most widespread grammar tenses are the Indefinite and the Perfect tenses). Specific vocabulary of such kind of business correspondence should be taken into account (for example, lots of legal terms, figures, prepositions, international words), moreover, special attention should be paid to titles, names, addresses, references, etc. It is worth mentioning that English contracts are full of abbreviations and they are very often used instead of Ukrainian full forms of words. A translator can often come across bookish words which belong to formal style of written English: *therefrom, herewith, the aforesaid*. Formal business correspondence should be more impersonal, i.e. it lacks force and vividness. One more problem is that business correspondence must be as clear and brief as possible without sacrificing clarity: *The time of delivery of the Turbine Plant against the above contract expires on the 1<sup>st</sup> July. Please inform us by return of post of the progress of manufacture of the Turbine*. The use of words of French and Latin origin can create many problems for translators, so they should know them and operate them appropriately: *casus contra (Latin), par excellence (French), id est (Latin), raison d'être (French)*, etc.

Nevertheless, business is made by people, not robots. So, we can find some deviations from the fixed, accepted, formal form because of the influence of informal English. A person's individuality can stir a cool and logical world of business, creating new problems for translators. But it's a rare fact to face in business documents as mostly words have their own exact meaning.

We can conclude that contracts have their specific character of translation as a type of business correspondence. Linguistic peculiarities of business contracts, being difficult to translate sometimes, have been studied as groups of stylistic, grammatical and lexical peculiarities. Much time should be invested in translation of business contracts as a skilled translation is a guarantee that businessmen will understand each other and cooperate in accordance with a certain business strategy.

#### **REFERENCES**

1. Miram, G.E., Daineko V.V., Taranukha L.A., Gryschenko M.V., Gon O.M. (2003). *Basic translation*. Kyiv: Elga, Nika-Center.

## **ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ТА ПРАВИЛА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ**

**Наталія Козьміна**

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського», Україна

#### **Abstract**

The paper compares traditional and interactive forms of teaching foreign languages to students, briefly analyses their advantages and disadvantages. Some peculiarities of the interactive form of education are highlighted, and the algorithm for organizing education process is presented. To make a conclusion, interactive method is not only the exchange of information of many participants in the communication process, it is their interaction on psychological and social levels, a common search for the truth that promotes mutual enrichment.

**Keywords:** traditional / interactive forms of learning, multilateral communication, external / internal motivation, actors of interaction.

#### **ВСТУП**

Підвищення ефективності навчального процесу вимагає пошуку нових технологій, тобто сукупності методів та форм для досягнень бажаного результату або застосування наукових знань для вирішення практичних задач.

Традиційна організація навчального процесу, де способом передачі інформації є одностороння форма комунікації має поступитись місцем інтерактивній формі навчання. Основним недоліком традиційної форми є низький результат засвоєння матеріалу як слідство пасивної позиції студента в процесі навчання, коли викладач транслює інформацію, а студент сприймає. Інколи односторонність порушується і відбувається зворотній зв'язок (захист рефератів, відповіді на запитання, переказ матеріалу). [1, с. 27]

## **МЕТОДОЛОГІЯ**

Основною перевагою інтерактивної форми навчання є високоефективний процес роботи з матеріалом, високий результат його засвоєння та оволодіння певними вміннями, завдяки активності студентів, проявленій в ході багатосторонньої комунікації. Студенти тим краще оволодівають певними знаннями та вміннями, чим інтенсивніше вони «пропустили» їх через свій власний досвід. В процесі багатосторонньої комунікації кожен з її учасників сам конструює свої знання, починаючи з першого знайомства з інформацією, поступового тлумачення, доповнення, інтерпретації іншими учасниками процесу, сперечань, знаходження компромісів. Інтерактивний метод навчання не є просто обміном інформацією багатьох учасників процесу комунікації. Це, скоріше, взаємодія учасників комунікації на психологічному та соціальному рівнях, спільний пошук істини, розвиток через творче «проживання» цієї інформації. [2, с. 130]

## **ЗДОБУТКИ**

Існують певні правила інтерактивного навчання. Перш за все, викладач має організувати роботу таким чином, щоб всі студенти групи, без винятку, брали активну участь в роботі.

Важливим фактором також є створення максимально сприятливого психологічного клімату. Атмосфера душевного комфорту заохочує студентів активізувати роботу, підвищує працездатність і знижує втому. Від

творчої оптимістичної атмосфери всі учасники процесу отримують задоволення. Викладач скоріше не контролює, а регулює процес, визнає право кожного на власну думку. [2, с. 128] Опираючись на свій педагогічний досвід, викладач пропонує цікаву інформацію, різноманітні форми діяльності студентів, включає зовнішню та внутрішню мотивацію студентів, створює такі умови, при яких, в результаті активної взаємодії з іншими, вони самі добувають знання. Проте, ці знання вже мають більш високу якість та цінність. [2, с. 126]

## **ВИСНОВКИ**

Характерною особливістю інтерактивних форм навчання є високий рівень взаємної направленої активності суб'єктів взаємодії, взаєморозуміння, взаємозбагачення. Інтерактивна форма проведення занять вирішує багато задач. Перш за все, пробуджується інтерес та зацікавленість в роботі. Це не дозволяє залишатись пасивними. В процесі роботи формується думка та вміння знаходити аргументи для її підтвердження, формуються життєві навички, більш активно розвиваються інтелектуальні здібності та емоційні якості особистості. В результаті така форма сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу.

## **REFERENCES**

1. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е та ін./за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Анатолій Кононенко**

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, Україна

### **Abstract**

The article is devoted to the development and formation of professional competence of

students on the basis of a professional-oriented approach to the teaching of foreign languages, which involves the formation of the ability of foreign language communication in specific professional, business, scientific areas and situations, taking into account the peculiarities of professional thinking. A prerequisite for the productive formation of professional foreign language competence of students is the integration of educational activities of students from a foreign language and special disciplines, in which the foreign language serves as a means of solving professional-subject tasks.

**Keywords:** professional competence, professional-oriented approach, foreign language communication, professional foreign language competence.

Розробка проблеми розвитку професійної компетентності студентів ВНЗ зумовлена об'єктивною необхідністю підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних працювати в нових, змінених економічних умовах з урахуванням ринку праці та розвитку міжнародних зв'язків.

Сучасний стан підготовки кваліфікованих кадрів в системі вищої професійної освіти відповідно до ускладненням цілей, засобів і структури навчально-пізнавальної діяльності передбачає вдосконалення навчально-виховного процесу, що забезпечує розширення обсягу та підвищення міцності знань, умінь і навичок студентів, формування їх творчих здібностей, необхідних для розвитку професійної компетентності.

Нормативні документи, що регламентують діяльність вищих навчальних закладів (статути, положення, кваліфікаційні характеристики), пред'являють високий рівень вимог до майбутніх спеціалістів: глибокі професійні знання і вміння, здатність до гнучкого їх застосування, ініціативність, комунікабельність. У числі значимих – здатність адаптуватися в потоці швидкоплинної інформації і готовність до безперервного саморозвитку. У процесі навчання і виховання необхідно закласти основи майбутньої діяльності, стимулюючи розвиток професійних мотивів.

Однак існуючий характер навчання в вузі, коли студент перебуває в стані ознайомлення з професійною діяльністю, відсутність рушійних мотивів самовдосконалення в купується фахом не сприяють посиленню



установки на даний професійний вибір і вносять дисонанс в розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця, перешкоджаючи включенню його в творчий пошук способів вирішення професійних завдань і адаптації до майбутньої діяльності. У той же час, саме професійна діяльність надає диференційований вплив на особистісні структури, які в неї включені.

У сучасному суспільстві відбувається складний і суперечливий процес зміни ціннісних орієнтацій молоді, зростає престиж вищої освіти, яка забезпечує розвиток професійної компетентності, дозволяє бути конкурентоспроможним в умовах ринкової економіки, що викликає необхідність зміни змісту і методів підготовки фахівця як професіонала.

Разом з тим, існуючий характер навчання студентів у вузі не в повній мірі сприяє закріпленню зробленого ними професійного вибору, перешкоджаючи включенню їх в творчий пошук по освоєнню професії. Виникає необхідність організувати навчальний процес таким чином, щоб закласти елементи майбутньої діяльності в навчальні предмети, просуваючи студентів на рівень навченості відповідно до міжнародних стандартів, сприяючи розвитку їх професійної компетентності, професійної адаптації в умовах ринку праці.

Удосконалення професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах розглядається нами в руслі професійно спрямованого навчання як основної умови розвитку їх професійної компетентності.

Професійна компетентність представляється нам як сукупність професійних знань, практичних умінь і професійно-значущих якостей особистості, що забезпечують успішну діяльність фахівця в професійній сфері.

Розвиток професійної компетентності студентів вузу є поступове введення в професію за рахунок перенесення в навчальний процес найбільш істотних її аспектів, зближення структури навчання зі структурою професійної діяльності на основі єдності особистісного і діяльнісного.

Зміни і навіть корективи, внесені в цілі вузівської освіти, можуть

спричинити ускладнення діяльності вузівського викладача: пошук шляхів проектування змісту навчального предмета з орієнтиром на кінцевий результат його засвоєння; визначення оптимальних форм і методів навчання, адекватних структурі професійної діяльності; адаптації результатів навчання на етапі включення в професійну діяльність.

Ми вважаємо, що потрібно йти від розуміння підсумків навчання як культури особистості, її професійної компетентності, що передбачає єдність теоретичної і практичної готовності до вирішення професійних завдань. У той же час, не можна було не враховувати того, що культура професійного самовираження в діалозі культур вимагає знання іноземної мови, мови-посередника для ділового спілкування.

Таким чином, усвідомлюючи необхідність внесення змін в навчальний процес, ми звертаємо увагу, що сучасна модель навчання іноземної мови сприяє розвитку професійної компетентності студентів немовних спеціальностей.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Кононенко А.О. Самопрезентація викладача вищої школи. Теорія та практика (соціально-психологічний аспект) : монографія / А.О. Кононенко. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2014. – 339 с.
2. Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя/ Н.В.Матяш// Брянск., 1994. - 160 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.Д.Смирнов //М., 1995. - 271 с.

## **ATTITUDINAL FLASHLIGHTS ON STANDART IN AUSTRIA: PERSPECTIVES OF USAGE, APPROPRIATENESS AND FUTURE<sup>1</sup>**

**Wolfgang Koppensteiner**

University of Vienna, Austria

#### **Abstract**

---

<sup>1</sup> This article results from the Special Research Project “German in Austria. Variation – Contact – Perception (FWF F60-G23), financed by the Austrian Science Fund FWF, cf. [www.dioe.at/en](http://www.dioe.at/en). It presents research results of the project part “Standard varieties from the perspective of perceptual variationist linguistics” (F 6008-G23).

This article provides first insights on language biographical interviews conducted in the course of the Special Research Program (SFB) “German in Austria: Variation – Contact – Perception”, which will be briefly introduced as well. Focusing on ‘High German’ from a lay linguistic perspective, it discusses aspects of usage and appropriateness with regard to school contexts as well as its future development.

**Keywords:** Standard varieties, Austria, attitudes, interviews, school, usage.

## INTRODUCTION

This article deals with standard German in Austria from the lay perspective and thus with attitudinal aspects of ‘High German’, the typical lay term for standard (cf. Koppensteiner/Lenz 2017). Aspects of variation, change and dynamics of language attitudes with regard to standard and near-standard varieties, both on diatopic and diastratic levels, are still to be answered. This is also the case for the sociolinguistic relationship between the ‘Austrian Standard’ on the one hand and other German standards (in other countries) and other non-standard varieties on the other hand.<sup>2</sup> Thus, further comprehensive empirical research is required, an issue currently addressed by the Special Research Program (SFB) “German in Austria. Variation – Contact – Perception” (FWF F60), financed by the Austrian Science Fund FWF (cf. [www.dioe.at/en](http://www.dioe.at/en)). This article will first outline the project’s focus (chapter 1), then provide a methodological overview relevant for the data used (chapter 2), and subsequently present and discuss results with regard to interviews (chapter 3). It closes with a summary and an outlook (chapter 4).

## STANDARD ‘IN THE MINDS’ – PROJECT OUTLINE

The SFB “German in Austria” consists of nine project parts distributed over three Austrian universities (Vienna, Graz, Salzburg) and the Austrian Academy of Sciences.<sup>3</sup> Project part 8 (PP08: “Standard varieties from the perspective of perceptual variationist linguistics”) focuses on German ‘in the minds’ of speakers and listeners and is thus located within the attitudinal-

---

<sup>2</sup> For an overview on the research situation in Austria cf. Koppensteiner/Lenz (in prep.), Soukup/Moosmüller 2011.

<sup>3</sup> For a general introduction of the SFB ‘German in Austria. Variation – Contact – Perception’ cf. Budin et al. (2018), Lenz (2018), Lenz (in print).

perceptual paradigm (cf. Koppensteiner/Lenz 2017). PP08 pursues two central aims: (1) to deliver comprehensive analyses of the variation and dynamics of language attitudes and perception with regard to the standard register of German in Austria from (a) non-linguistic perspective(s); (2) to reveal lay strategies of conceptualization on standard German and (connected) patterns of evaluation. Due to the methodological complexity and heterogeneity of the (attitudinal-perceptual) topic, the project applies a multi-variate approach, striving a balanced relationship of both the speakers' and listeners' perspective. This includes language-biographical interviews, 'guided conversations among friends' as well as listener judgment tests (including online questionnaires).

## **METHODOLOGICAL APPROACH – LANGUAGE-BIOGRAPHICAL INTERVIEW**

For pragmatic reasons, here only the method 'interviews' can be sketched briefly. This direct approach-type (cf. Garrett 2010: 37–38) is used to elicit attitudinal utterances in a (rather) formal setting<sup>4</sup>, employing a structured interview guideline to discuss topics such as language biography, (individual) “vertical” structure of “varieties”, or situational language use. Interviews were conducted in 13 different rural locations all over Austria (at least 10 informants/location). Of these, two locations of the eastern part of Austria ([Neckenmarkt](#), [Allentsteig](#)) with a total of 9 informants will be used to give first insights on 'High German' from lay perspectives with regard to its importance and actual use in school as well as the future of 'High German'.<sup>5</sup>

## **PERSPECTIVES ON 'HIGH GERMAN' – FIRST INSIGHTS**

Questioned about the importance of 'High German' in class, there are recurring comments indicating that school “prepares for the real life” which makes the use of “high language” a necessity (e.g. Inf. 0031). However, that view

---

<sup>4</sup> Which is determined amongst other by parameters of explorer and informant not knowing each other, a (near-)standard type of speech used along with an implicit hierarchy between both persons (expert vs. lay person”. The opposite is the case for method 'conversations among friends'. At a later project stage, both will be contrasted intra- and inter-individually (cf. Koppensteiner/Lenz 2017).

<sup>5</sup> Apart from the fact, that these are only two locations of the 13 covered by the project, both are located in the Eastern part of Austria. Thus, the insights given are not “representative” for the whole of Austria and in-depth analyses “with such an *attitude*” are yet to be conducted.

is differentiated with regard to the subject: in Mathematics “it’s about figures” and thus ‘High German’ is of subordinated importance – in contrast to subject German, where teachers “should teach our Austrian German and not dialect” (Inf. 0025). Dialect “does not fit” in school (Inf. 0028). That also addresses the sphere of teachers being role models with regard to language use: ‘High German’ is the “requested” type of speech in school, using dialectal varieties does not meet the needs of a “good linguistic role model” (Inf. 0031). Other comments indicate that school as an institution has a leading role in imparting / “teaching” ‘High German’, especially in rural areas (Inf. 0027).

Do these opinions meet linguistic reality in schools according to the informants interviewed? Here, a differentiated picture is articulated: Depending on the type of school (“pupils from high school talk High German, pupils from secondary modern schools talk dialect” [Inf. 0031]), a considerable degree of dialect (“lots of dialect” [Inf. 0027]) or “something in-between” (Inf. 0026) seems to be of pronounced communicative relevance, and especially “between the lessons” not only with colleagues but teachers as well (Inf. 0032).

If – according to these informants – ‘High German’ is used heterogeneously at school, how does this affect the evaluation of the future of the development of ‘High German’? In this context, we necessarily need to take the role of teachers as “normative authorities” within Ammon’s (1995: 80) model of a “social forces field of a standard variety” (*Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät*) into account. In our data, we face various utterances: Aspects of “tradition” and “the past” implicitly target the linguistic development every variety and language encounters (Inf. 0024). Sometimes, that process is perceived as “natural”, as a necessity that “always has happened [...] regardless if we want or not” (Inf. 0031). At least the latter part might be interpretable as implicitly negative, although such an evaluation was avoided to a certain extent by all informants analyzed in this article. Thus, being “neutral” (Inf. 0024, 0026, 0027) towards the development of ‘High German’ was often indicated.

## **SYNOPSIS AND OUTLOOK**

According to these first insights, ‘High German’ is perceived as type of speech with a considerable amount of (functional) prestige especially in formal situations<sup>6</sup>, while its actual use seems to deviate from such (normative) views to a certain extent. In-depth analyses, which still have to be conducted, will shed light on heterogeneous attitudinal shapes of ‘standard in Austria. Results of PP08 will at a later stage be also contrasted with [project part 10](#) of the SFB ‘German in Austria’, which deals with language use and attitudes in Austrian schools<sup>7</sup>.

## REFERENCES

1. Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
2. Budin, Gerhard /Elspaß, Stephan /Lenz, Alexandra N. /Newerkla, Stefan Michael /Ziegler, Arne. 2018. Der Spezialforschungsbereich „Deutsch in Österreich (DiÖ). Variation – Kontakt – Perzeption“. The Special Research Programme “German in Austria (DiÖ). Variation – Contact – Perception”. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. Band 46/2. 300–308.
3. De Cilla, Rudolf/Ransmayr, Jutta (2015): Österreichisches Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache. In: Lenz, Alexandra N./Ahlers, Timo/Glauninger, Manfred M. (eds.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontakt. Frankfurt/Main [u.a.]: Peter Lang (Schriften zur Deutschen Sprache in Österreich Bd. 42). 34–47.
4. Edwards, John (1996): Language, Prestige and Stigma. In: Goebel, Hans/Nelde, Peter H./Starý, Zdeněk/Wölck, Wolfgang (eds.): Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An international Handbook of Contemporary Research/Manuel international des recherches contemporaines. 1. Halbband/Volume 1/Tome 1. Berlin/New York: de Gruyter. 703–708.
5. Ender, Andrea/Kasberger, Gudrun/Kaiser, Irmtraud (2017): Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen Bd. 33, Brückenbögen und Tragwerksstrukturen in der DaF/DaZ-Landschaft in Österreich. 97–110.
6. Fink, Ilona Elisabeth/Ransmayr, Jutta/de Cilla, Rudolf (2017): »Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.« Wahrnehmung

---

<sup>6</sup> For theoretical perspectives on prestige cf. e.g. Edwards (1996), Garrett (2010); Cf. e.g. Moosmüller (1991), Soukup (2009), Soukup/Moosmüller (2011), Koppensteiner/Lenz (in print) with regard to such evaluations within Austrian adults.

<sup>7</sup> Recent findings with focus on attitudinal aspects within Austrian school and/or youth contexts cf. e.g. de Cilla/Ransmayr (2015), Fink/Ransmayr/de Cilla (2017), Ender/Kasberger/Kaiser (2017), Lenz (2014).

von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen Bd. 33, Brückenbögen und Tragwerksstrukturen in der DaF/DaZ-Landschaft in Österreich. 79–96.

7. Garrett, Peter (2010): *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press (Key Topics in Sociolinguistics).

8. Koppensteiner, Wolfgang/Lenz, Alexandra N. (2017): Theoretische und methodische Herausforderungen einer perzeptiv-attitudinalen Standardsprachforschung. Perspektiven aus und auf Österreich. In: Sieburg, Heinz/Solms, Hans-Werner (eds.): *Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven* (Zeitschrift für deutsche Philologie, 136. Band, special issue). 43–68.

9. Koppensteiner, Wolfgang/Lenz, Alexandra N. (in prep.): Looking for a standard in Austria: Methodological microvariations of Verbal and Matched Guise Technique.

10. Lenz, Alexandra N. (2014): Sprachvariation und Sprachwandel aus der Perspektive von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern – Einstellungsdaten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: Plewnia, Albrecht / Witt, Andreas (eds.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2013), 323–371.

11. Lenz, Alexandra N. (2018): The Special Research Programme „German in Austria. Variation – Contact – Perception“. In: Ammon, Ulrich/ Costa, Marcella (eds.): *Sprachwahl im Tourismus – mit Schwerpunkt Europa. Language Choice in Tourism – Focus on Europe. Choix de langues dans le tourisme – focus sur l’Europe*. Berlin, Boston: De Gruyter (Yearbook Sociolinguistica 32) 269–277.

12. Lenz, Alexandra N. (in print): Der SFB „Deutsch in Österreich. Variation – Kontakt – Perzeption“. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht: *IDS-Jahrbuch*. De Gruyter.

13. Moosmüller, Sylvia (1991): *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau (Sprachwissenschaftliche Reihe Bd. 1).

13. Soukup, Barbara (2009): *Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception and language attitudes in Austria*. Wien: Braumüller (Austrian Studies in English 98).

14. Soukup, Barbara/Moosmüller, Sylvia (2011): Standard Language in Austria. In: Coupland, Nikolas/Kristiansen, Tore (ed.): *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo: Novus Press (Standard language ideology in contemporary Europe 1), 39–46.

15. [Weblinks](#)

SFB ‘German in Austria’. Variation – Contact – Perception. Project Website.

<https://dioe.at/en/> (last access: Jan. 18th, 2019).

# К ВОПРОСУ УНИКАЛЬНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОНДА ЯЗЫКА

Виктория Корнакова

Белорусский государственный университет, Беларусь

## Abstract

This article is devoted to the phenomenon of a phraseological unit and its characteristic features. Phraseological units constitute a phraseological world picture which in its turn is a part of a linguistic world picture. Phraseological world pictures as well as linguistic ones are nationally specific and most phraseological units are highly metaphoric which leads to the problem of phraseological equivalency.

**Keywords:** phraseological unit (phraseological turn), language picture of the world, phraseological picture of the world, phrase-semantic field, phraseological equivalent.

Изучение сходств и различий в интерпретации зафиксированных в лексике и в частности фразеологии различных языков феноменов является важным в эпоху интенсификации межкультурных, межъязыковых контактов.

Фразеологизм является единицей хранения информации об окружающей среде в языковом (вербализованном) сознании носителей языка. В лингвистике существует несколько концепций, отражающих понятие фразеологизма. В своей книге «Фразеология русского языка» Н. М. Шанский выделяет такие признаки фразеологизма, как воспроизводимость в речи в готовом виде, семантическая целостность, «устойчивость» компонентного состава и местоположения слов-компонентов, непроницаемость структуры, сверхсловность, акцентологическая раздельноформленность [3, с. 18-34]. Несвободное словосочетание (фразему) И. А. Мельчук определяет как словосочетание, в котором не соблюдено одно из двух условий свободного словосочетания – то есть означающее и/или означаемое не являются построенными без ограничений и/или регулярно, то есть фраземой называется «a multilexemic expression whose meaning cannot be deduced by the general rules of the



language in question from the meanings of the constituent lexemes, their semantically loaded morphological characteristics (if any) and their syntactic configuration [1, p. 1]. В работе «Лексикология и лексикография» В. В. Виноградов подчеркивает важность типа синтаксических связей и степени разложимости и характера расчлененности выражения, говорит об утрате смысловой делимости некоторых словосочетаний, невыводимости значений целого из компонентов, утрате графическим единством своего индивидуального значения, и воспроизведении некоторых синтаксических структур по традиции [2, с 326-335]. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в соответствии с концепцией В. В. Виноградова главными признаками фразеологизма являются семантическая целостность и относительное постоянство структуры фразеологического оборота, а также идиоматичность означаемого фразеологической единицы, что проявляется в несоответствии синтаксических связей между компонентами фраземы нормам современной грамматики. Если обобщить все вышесказанное, то с точки зрения лингвистики фразеологизмом является устойчивый оборот, воспроизводимый в потоке речи в готовом виде, обладающий семантической целостностью, относительной непроницаемостью структуры и относительным постоянством компонентного состава. По наличию общих сем в значении фразеологические обороты объединяются во фразеосемантические поля, которые в своей совокупности представляют фразеологическую картину мира. Фразеологическая картина мира является частью языковой картины мира – системы языковых (вербализованных) представлений о действительности, отраженных в сознании членов языкового коллектива. Фразеологическая картина любого национального языка отражает знания людей о каком-либо феномене, их опыт, который аккумулировался в течение длительного времени. Язык является отражением действительности, и всякое изменение окружающего мира фиксируется языковыми реалиями.

Фразеологическая картина мира, как и языковая картина мира, является национально специфичной, что проявляется малом количестве межъязыковых соответствий, образность которых совпадает, а также в том, что большинство фразеологических единиц либо переводятся на другой язык фразеологическим оборотом с иной образностью, либо являются безэквивалентными.

Русская и английская фразеология содержат в себе сходные представления о феноменах беспокойства и тревоги, однако имеются и различия, проявляющиеся в том, что семный состав двух коррелирующих ФСП совпадает лишь на 46-50%. При поиске и анализе русско-английских фразеологических соответствий в рамках ФСП беспокойства, тревоги было выявлено преобладание частичных лексических эквивалентов. Малое количество полных эквивалентов, а также наличие безэквивалентных ФЕ объясняется различным грамматическим строем русского и английского языков, а также национальной специфичностью образности большинства ФЕ. Кроме того, исследование показало, что моноэквивалентны в рамках изучаемого ФСП численно превалируют над полиэквивалентами, что свидетельствует о том, что явление синонимии в меньшей степени характерно для фразеологии по сравнению с лексикой.

В заключение стоит отметить, что являясь уникальным феноменом культурного наследия, фразеологический фонд каждого языка специфичен, что проявляется в преимущественном отсутствии прямых переводных соответствий в другом языке.

#### **REFERENCES**

1. Mel'čuk I. A. Phrasemes in language and phraseology in linguistics / Mel'čuk // *Idioms: Structural and psychological perspectives* / M. Everaert [et al] (eds.). – NJ: Hillsdale, 1995. – С. 167–232.
2. Виноградов В. В. О некоторых вопросах теории русской лексикографии / В. В. Виноградов // *Избранные труды: Лексикология и лексикография* / В. В. Виноградов. – Москва: Наука, 2002. – С. 243–264.

3. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – Москва: Либроком, 2014. – С. 18-34 – (6).

## **ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Світлана Король**

Хмельницький національний університет, Україна

### **Abstract**

The article deals with the main principles of mind maps creation for the foreign language learning. The Mind Mapping process involves a unique combination of imagery, colour and visual-spatial arrangement which is proven to significantly improve recall when compared to conventional methods of note-taking and learning by rote. The mind map format is becoming an alternative to the traditional way of making notes, storing large quantities of educational information by a student for further use.

**Keywords:** mind maps, foreign language, principles of creation.

### **ВСТУП**

Навчання іноземної мови на сучасному етапі вимагає пошуку ефективних методів, форм і засобів задля ефективного оволодіння іношомовною комунікативною компетенцією. Викладачі іноземних мов випробовують різноманітні інноваційні методики, щоб досягнути позитивного результату навчання. Одним з методів, який дозволяє реалізувати неординарний підхід до вивчення іноземної мови є метод інтелект-карт. Тому метою нашого дослідження вважаємо дослідити принципи створення інтелект-карт, вибравши об'єктом – навчання іноземної мови. До основних завдань належить: визначити суть поняття інтелект-карт та аналіз принципів їх створення для використання на занятті з іноземної мови.

### **МЕТОДОЛОГІЯ**

Під час дослідження проблеми було використано такі методи: теоретичні (аналіз та синтез теоретичного матеріалу з проблеми

дослідження, конкретизація, узагальнення); емпіричні (спостереження) для обґрунтування принципів використання інтелект-карт задля ефективного навчання іноземної мови.

## **ЗДОБУТКИ**

В результаті аналізу наукових джерел з проблеми дослідження з'ясовано поняття «інтелект-карт» як технології, що дозволяє ефективно відновлювати інформацію (минуле), генерувати і фіксувати нові ідеї (майбутнє), робити висновки та встановлювати зв'язки між ними [5]. Головна особливість карт такого типу полягає в тому, що її окремі елементи пов'язуються асоціативними зв'язками, найбільш звичними для людського мислення і пам'яті.

Особливість побудови інтелект-карт полягає у використанні радіантного запису та побудові схематичних рисунків як альтернативі традиційному лінійному запису. В інтелект-карті основна тема, на якій сконцентрована увага, розміщується в центрі, і розкривається через ключові слова, які розміщуються на різнокольорових гілках та розходяться від центру. [1].

Розробка інтелектуальних карт містить в собі такі етапи: у центрі аркуша малюється центральний образ, що символізує основну ідею; від центрального образу відходять гілки першого рівня, що розкривають центральну ідею; від гілок першого рівня (за необхідності) відходять гілки другого рівня розукрупнення, що розкривають ідеї, написані на гілках першого рівня; скрізь, де це можливо, додаються символи та графіка, що асоціюються з ключовими поняттями/словами; за необхідності малюються стрілки, що сполучають різні поняття на різних гілках; для більшого розуміння гілки нумеруються і додаються ореоли [4].

Не менш важливо зазначити, що побудова інтелект-карт вимагає урахування основних принципів, які були запропонували Т. Бьюзен і Б. Бьюзен, та розглядаються нижче у контексті навчання іноземної мови.

Головним при створенні інтелект-карти є вибір центрального образу,

який стає найяскравішим об'єктом. На нього зорієнтована вся увага, він відображає основну мету створення інтелект-карти. Наприклад, це може бути назва лексичної теми, що вивчалася. Її можна представити як словом з великих кольорових літер так і відповідним зображенням.

Для усного переказу зображеного на карті іншомовного тексту потрібно пам'ятати, що інформація, закодована в інтелект-карті зчитується по колу, за стрілкою годинника або за нумерацією гілок.

Ефективним для концентрації уваги є використання в інтелект-карті кольорів, що є потужним інструментом сприйняття та цілком доцільним для виділення і структуризації думок. Ідею використання кольорів підтримує С. Шипунов, зазначаючи, що «чим більше кольорів, тим краще». Він вважає, що людина здатна розрізняти найдрібніші відтінки кольорів, тому варто використовувати цей ресурс по максимуму [3].

Використання ключових слів над асоціативними лініями стимулює мозок до нових асоціацій, які продовжують інтелект-карту, що є продуктивним способом пригадування вивченої лексики, створення взаємозв'язків між поняттями. Також використання графічних образів, що відображають зміст понять, впливає на їх запам'ятовування.

Варіювання розмірів об'єктів, які наносяться на інтелект-карту, слів або образів є найкращим способом вказати на ступінь їх значущості в складі окремої ієрархії. Найважливіші елементи інтелект-карти можна підкреслити особливо, намалювавши об'ємно.

Використання стрілок та кодової інформації дозволяє забезпечити миттєвий зв'язок між різними частинами інтелект-карти. Система кодування є дуже зручною, особливо у випадках, коли потрібно запам'ятати великий обсяг інформації, який складається з наукових термінів [2].

## **ВИСНОВКИ**

Дотримуючись принципів створення інтелект-карт можна легко та ефективно працювати над вивченням лексики, переказувати тексти, готувати презентації, писати твори.

## REFERENCES

1. Андреева В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреева. – К. : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Бьюзен Т. Научите себя думать / Т. Бьюзен. – Москва : Попурри, 2014. – 224 с.
3. Интеллект-карты. Тренинг эффективного мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mind-map.ru>
4. Buzan T. The Mind map book / T. Buzan. – USA : Dutton, 1994. – 322 p.
5. Eipper M. Sehen-Erkennen-Wissen / M. Eipper. – Reningen-Malmsheim : expert-Verl., 2001. – 79 p.

## КАРТКИ ЯК ШВИДКИЙ МЕТОД ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЛЕКСЕМ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Юлія Косенко

Сумський національний аграрний університет, Україна

### Abstract

The article covers the use of cards as a quick method of memorizing lexemes by foreign students during self-study and in groups. The method of cards in the process of studying the basic vocabulary of foreign students is analyzed, it is recommended to use this method to expand their vocabulary.

**Keywords:** lexeme, method, Ukrainian language as a foreign language.

Вивчення української мови як іноземної ставить перед студентами ряд завдань: по-перше, вони мають опанувати граматичний курс разом з лексичним; по-друге, повинні навчитися розуміти та говорити українською; по-третє, за досить короткий термін вивчити не тільки побутову лексику, а й на достатньому рівні опанувати мову спеціальності. Кожен слухач підготовчого відділення прагне якомога швидше розмовляти українською мовою. Однак рівень засвоєння знань у кожного студента різний. Якщо іноземець вже вивчав будь-яку іноземну мову, і знає методику запам'ятовування лексем, уміє займатися самостійно, не соромиться вступати у комунікацію з носіями мови, то у такого студента є усі шанси навчитися розмовляти українською мовою швидко та на високому рівні.

У наш час є багато методів запам'ятовування лексем. Найбільш поширеними серед них є: метод асоціацій, а також методика використання карток.

Картки для вивчення базової лексики – надійний інструмент розширення словникового запасу. Вони скомплектовані за темами, кожна картка містить зображення предмета, його назви українською і англійською мовами, транскрипцію. Наочність допомагає навіть без перекладу визначити значення слова, а також швидко та без зусиль запам'ятовувати лексеми.

Картки сприяють довготривалому запам'ятовуванню: спочатку мозок відкладає інформацію в короткочасну пам'ять, а шляхом повторення досягається її перенесення в довготривалу. При вимовлянні тренується м'язова пам'ять, вухо впізнає звучання слова, а мозок автоматично згадує та візуалізує об'єкт. Саме завдяки такій простій, але дієвій методиці досягається максимальний результат.

Цілком актуальним залишається застосування на заняттях лінгвістичних ігор. Вони забезпечують підтримання живого інтересу до навчання, який є головною передумовою ефективності освітнього процесу. Саме гра розвиває у тих, хто навчається потяг до знань, бажання примножити свій інтелектуальний набуток, не зупинятися на досягнутому, формує вміння стрімко, мобільно осмислювати навчальний матеріал, якісно проводити його аналіз, робити самостійні висновки, чітко, логічно, доказово висловлювати свої думки [1; с. 56].

У ігровій формі іноземні студенти вивчають лексеми, відпрацьовують техніку читання, можуть завдяки карткам складати речення. Навчальні картки допомагають інокомунікантам складати цікаві сюжети, наприклад, яскравий малюнок будинку може надихнути студентів-іноземців на розповідь про їх оселю, а саме: що та де знаходиться у їхньому будинку. На початковому етапі вивчення української мови як іноземної дуже важливо навчити слухачів говорити простими реченнями. Навчання має відбуватися послідовно: від простого – до складного. Тому використання яскравих

малюнків завжди допомагають не тільки вивчити назви предметів, а й запам'ятати візуальний образ кожного слова, що суттєво полегшить подальше вивчення мови.

Картка може складатися з одного паперу з написом та малюнком, а може й з декількох. Цікаво, коли малюнок розташований на двох або трьох паперах. Таким чином, інокомунікантам пропонується обрати з-поміж усіх інших карток саме ті, до яких належить потрібний малюнок та прочитати утворене слово. Така методика сприяє швидкому запам'ятовуванню та розвитку мовленнєвої діяльності.

Отже, навчальні картки – це цікаві завдання, веселі малюнки, проста, а головне – ефективна методика, що перетворить процес навчання на захопливу гру.

#### **REFERENCES**

1. Українська мова у світі: Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 6–7 листопада 2014. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 216 с.

## **ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ КОНТАМІНАЦІЇ ЯК ЛІНГВІСТИЧНОГО ФЕНОМЕНА**

**Ольга Косович**

Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка, Україна

#### **Abstract**

The article discusses the phenomenon of contamination in modern linguistics, the place and role of telescopic compounding in word-formation language system of English are defined and its structural and semantic features, as well as activity and efficiency of this model in terms of replenishment language area are identified. The author emphasizes the importance of this phenomenon at the present stage of language development.

**Keywords:** language development, vocabulary, word-formation, blending, telescopic compounding.



## **ВСТУП**

У сучасному мовознавстві використовуються різні терміни для опису феномена створення контамінованих мовних одиниць, а саме: слова-злитки, контамінанти, слова-вставки, слова-телескопи, слова-портмоне, слова-валізи. Це свідчить про недостатню розробку поняття контамінації, а, значить, про необхідність більш ретельного аналізу контамінованих структур, а також про неоднозначність і свого роду унікальність даного явища.

## **МЕТОДОЛОГІЯ**

Інструментарій дослідження складається з сукупності методів і методик словотвірного і семантичного аналізу лексики: методу компонентного аналізу лексичних значень, методу аналізу словникових дефініцій.

## **ЗДОБУТКИ**

Контамінація є продуктивним і уживаним способом словотворення на сучасному етапі розвитку англійської мови.

У «Словнику-довіднику лінгвістичних термінів» Д. Розенталя і М. Теленкової дається наступне визначення контамінації: «Контамінація – утворення нового слова або виразу шляхом схрещування, об'єднання частин двох слів або виразів, пов'язаних між собою певними асоціаціями» [2, с. 205]. Слова і вирази, створені таким чином, зазвичай формуються в конкретному комунікативному акті та мають каламбурний характер.

В. Силіна трактує контамінацію як «... взаємодію, схрещування, об'єднання мовних одиниць або їх частин на основі їх структурної, функціональної або асоціативної близькості, що приводить до їх семантичної або формальної зміни, а також до утворення нової мовної одиниці» [3, с. 113].

На думку Ж. Марузо «контамінація – дія, яку здійснює один елемент стосовно іншого, з яким перший пов'язаний або постійно, або випадково таким чином, що між ними здійснюється схрещення» [1, с. 139].

Очевидно, що випадки змішування з причини незнання норми і неухважність – це мовленнєва помилка. Проте синтаксична контамінація може стати прийомом впливу, якщо її поява обумовлена цілями комунікації – виконанням прагматичної функції. Тоді внаслідок помилки контамінація стає стилістичним прийомом.

У рамках даної статті під контамінацією мається на увазі взаємодія мовних одиниць, дотичних або в асоціативному або в синтагматичному ряді. Згадана взаємодія призводить до їх семантичної або формальної зміни або до утворення нової (третьої) мовної одиниці. Це – поєднання, синтез ознак різних одиниць класифікації в одному мовному факті.

Контаміновані поєднання завжди мають характер відхилення від норми. Проте всі явища синкретизму відносяться до мовних, оскільки вони закріплені системою мови. Контамінації синкретичного характеру об'єднують в собі нейтральні засоби (підпорядкування, синкретизм складного речення, односкладність, двоскладність) та експресивні структури – *анаколуфу* (вільно пов'язані конструкції, прості і складні речення, контамінації за метою висловлювання, за інтонацією).

Принципова відмінність контамінації від афіксації, аббревіації, словоскладання та інших словотвірних процесів полягає у створенні нової номінативної одиниці – результату двостороннього дериваційного процесу складання і усічення будь-якої з вихідних одиниць, кожна з яких представляє невід'ємну частину контамінованого слова.

Характерною рисою процесу контамінації є відсутність конкретних структурно-семантичних моделей словотворення. Стосовно даного способу можна говорити про наявність лише загальних формальних моделей злиття вихідних одиниць, що визначаються за контамінованими словами, які є результатом даного способу.

На лексичному рівні явище контамінації отримало назву *телескопія*, за якої відбувається злиття частин двох і більше слів в одну лексичну одиницю, відповідно супроводжуючись зміною плану вираження, при

цьому хоча б один з елементів контамінованого новотвору виявляється усіченим, з одночасним злиттям значень вихідних слів і створенням похідного значення. Морфологічною основою телескопних слів служить зрощення морфем з частковим «входженням» однієї в іншу (звідси назва *телескопні слова*). При цьому з двох кореневих морфем вихідного матеріалу створюється одна загальна нова коренева морфема.

Основою для утворення телескопізмів служить вільна синтаксична конструкція, стереотипний характер та повторюваність якої є основними каталізаторами її трансформації в цільнооформлену лексему. В основі психологічного механізму конструювання телескопних слів лежить асоціація понять, які зближуються ще більше завдяки їх фонетичній подібності.

## **ВИСНОВКИ**

Таким чином, ми визначаємо контамінацію як процес взаємного об'єднання елементів у двохелементних мовних одиниць, що призводить до утворення нової мовної одиниці. Контамінація є особливим, самостійним і специфічним способом словотворення в сучасній англійській мові. Її питома вага у розвитку лексичного фонду англійської мови характеризується наростаючою динамікою, з другорядного способу словотворення вона поступово перетворюється в один з основних.

## **REFERENCES**

1. Марузо, Ж. (2004). *Словарь лингвистических терминов*. – М.: Едиториал УРСС, С. 139.
2. Розенталь, Д., Теленкова, М. (2001). *Словарь-справочник лингвистических терминов*. АСТ, Астрель, 624 с.
3. Силина, В.Б. (1990). *Контаминация/Лингвистический энциклопедический словарь*. М. : Сов. Энцикл, С. 113.

# ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИМИТАЦИОННО-ДЕЛОВЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Луиза Котлярова

Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова, Украина

## Abstract

Game activity being close to reality has a positive effect on learning both professional and linguistic educational material, it is one of the effective means of teaching foreign language professional competence. The imitative-business games developed by the author should be viewed as a game etude that imitates a typical professional communication situation, pursuing basically both the linguistic purposes of the development of foreign language and speech competence of future specialists in various fields. Imitative-business games help the students quickly respond to a particular situation of professional communication, be able to anticipate the consequences of specific actions, both their own and other participants of the game, and if necessary, neutralize undesirable consequences, quickly adapt to the situation, be able to evaluate it from different points of view, to evaluate the opponent, to solve professional and business problems by the means of foreign language. The emotional effect and clear motivation of activity in these games provides an increasing effect of learning language material and the development of speech skills. In the process of joint activities, what is essentially an imitation-business game, there were developed the communicative skills and habits of foreign language professional communication necessary for future high-level specialists.

**Keywords:** foreign language professional competence, game activity, imitative-business game.

Обучение иноязычной речевой профессиональной компетенции должно идти по пути развития творческого мышления, как основы продуктивной речевой деятельности, а не как способности к воспроизводству готовых клише. Конечной целью обучения профессиональному общению на иностранном языке считается развитие у обучаемых умений и навыков устной профессиональной речи. Одним из самых эффективных средств для достижения этой цели является проведение деловых игр на иностранном языке, имитирующих ситуации

профессионального общения (ИмДИ). К сожалению, в зарубежной и отечественной методической литературе лишь незначительное количество работ ставит перед собой задачу теоретического изучения феномена “деловая игра”.

Естественен вопрос: существует ли какая-либо связь между явлениями, называемыми игрой и деловой игрой или это различные явления, имеющие лишь общее название? Большинство исследователей считают не только связанными эти два явления, но более того «...глубокое понимание природы имитационных управленческих игр возможно только при рассмотрении их как подмножество более широкого класса явлений, объединенных термином игра» [2, с. 139]. Чаще всего деловую игру производят от детской ролевой игры, аргументируя это тем, что: 1) обе игры моделируют социальные отношения и воссоздают их в новой форме; 2) и та, и другая игра являются инструментом обучения и познания.

Более интересными с нашей точки зрения представляются попытки, направленные на разработку универсальной теории игры и ее исследования Кайуа Р. [3]. Автор характеризует игру как деятельность:

- 1) добровольную (игрок не обязан в ней участвовать);
- 2) обособленную (протекающую в точных заранее определенных пространственных и временных границах);
- 3) неопределенную (не имеющую предсказуемого развития или результата, у участника игры всегда есть возможность проявить сообразительность и находчивость);
- 4) непродуктивную (не приводящую к созданию новых элементов или приобретению новых благ, т.е. в конце игры складывается такая же ситуация, какая существовала в начале игры);
- 5) подчиняющуюся определенным правилам и условиям (правила игры подменяют собой обычные законы и временно служат новым кодексом который единственно имеет силу);
- 6) иллюзорную (участники игры сознают, что они действуют в рамках

условной реальности или даже абсолютно вне рамок реальности, в отличие от повседневной жизни).

Указанными принципами можно пользоваться как критериями при определении деятельности, выясняя относится ли она к игровым формам деятельности или нет.

Предлагаемая нами форма учебной лингво-ориентированной игры - имитационно деловая игра (ИмДИ) соответствует выше приведенному определению и, следовательно, является одной из форм игровой деятельности. Добровольность в ИмДИ понимается иначе чем в развлекательных или детских играх. Для всех типов игр этот принцип важен, так как непосредственно связан с привлекательностью их для участников. Информационный потенциал навязанных и неинтересных участникам игр-низок. В ИмДИ добровольность вроде бы отсутствует, так как если это учебная игра, она обязательна для всех обучаемых независимо от их желаний. Нежелание игроков принимать к ней участие может привести либо к развалу игры, либо к недостаточно хорошим результатам. Следовательно, ИмДИ должна быть привлекательной и интересной для участников, но эта привлекательность рождается не до начала игры, а в ходе игрового процесса. Если игра стала привлекательной для участников, то можно считать, что их дальнейшее участие становится добровольным. В большинстве случаев ИмДИ являются неопределенными по получаемому в игровой модели результату: он зависит от принимаемых участниками игры решений, от их языковой подготовки, профессиональной компетенции и т.д. Часто от решения участников зависит не только результат игры, но и само ее течение. Лишь так называемые демонстрационные игры полностью определены как по результату так и в своем развитии, в них отсутствует процесс принятия решения. Такие игры ближе по своей природе к театрализованному представлению. Возможно, в начале следует предложить обучаемым такую игру, демонстрируя процесс проведения ее на иностранном языке. Для ИмДИ выполняется и требование

непродуктивности в материальном смысле, так как основным продуктом ее является информация. В основе каждой ИмДи лежит кодекс правил осуществления игровой деятельности, правила преимущественно не искусственные, они часто переносятся из жизни (практически один к одному). Существенная сторона ИмДи в том, что имеет силу только написанные или специально оговоренные правила, что роднит ИмДи со спортивной игрой.

Несмотря на всю реальность воспроизводимых процессов, в ИмДи присутствует и иллюзорность. Участникам ИмДи свойственна двуплановость поведения: серьезное и условное. С одной стороны существует реальный аналог имитируемого процесса – серьезное, с другой – участник сознает, что не живет в игре реальной жизнью, а лишь исполняет роль – условное. Величина доли иллюзорности различна в различных игровых моделях и составляет одну из важнейших проблем обоснования метода ИмДи в социально-психологических исследованиях. В отличие от детской игры, иллюзорность в ИмДи носит несколько другой характер, она ограничена рамками условной реальности: настоящей, прошлой или будущей. Имитационно-деловая игра обладает всеми признаками игровой деятельности и, следовательно, можно сделать вывод, что она одна из форм многообразного явления, называемого игрой. Но в свою очередь это накладывает определенные ограничения на модели типа «деловая игра», определяет некоторые принципы разработки и проведения их в условиях максимального использования игровых особенностей метода. Остановимся более подробно на формулировке и описании принципов разработки и проведения ИмДи.

1. Принцип адекватности модели игры объекту моделирования. ИмДи должна в целом быть адекватной деятельности, умение в которой мы хотим развить. Принадлежность к играм дополняет это требование следующим: адекватность конструкции игры объекту должна соответствовать уровню знаний о нем ее потенциальных участников. Как

слишком простая, так и слишком сложная игра, перестает быть увлекательной для обучающихся и становится менее эффективной чем предполагалось при ее создании.

2. Принцип вариативности игры. Важнейшим требованием выступает многовариантность результатов и способов их достижения («неопределенность у Кайуа Р.). В конструкции игры обязательно должна быть заложена возможность генерации различных вариантов решений, предусмотрена возможность альтернатив на всех уровнях принятия решения.
3. Принцип равноправного участия в развитии игры. Каждый участник ИмДИ должен иметь возможность проявить свою сообразительность и находчивость, возможность принимать игровое решение. У участников, лишённых этой возможности, резко снижается интерес к игре. Это нежелательно. Участников игры следует освобождать от всякой рутинной, мало интересной деятельности, она должна выполняться, организаторами игры. При конструировании ИмДИ это требование проявляется следующим образом: в игровой модели отражается не вся имитируемая система, а только ее «узловые точки», т.е. те функциональные места, в которых осуществляется принятие решений, которые обеспечивают функционирование имитируемой системой.
4. Принцип целенаправленности игровой деятельности. Наиболее распространенной целью различных классов игр является определение победителя. Следовательно, цель участников игры – выигрыш. В них присутствуют критерии определения победителей и побежденных. В предлагаемой нами ИмДИ нет победителей и проигравших. Цель ИмДИ можно определить, как достижение максимальной похожести игры на реальный имитированный процесс. Цель участника игры заключается в представлении себя участникам реального процесса. Следует отметить, что цели игры во многом определяют мотивацию участников, но далеко не полностью. («Доопределение» происходит с помощью правил игры, а



также самими участниками). Доопределение участниками ИмДИ тем сильнее, чем менее четко определена цель в правилах и чем менее четки сами правила. Не имея четкого определения цели, игрок сам придумывает ее. В дальнейшем он преследует в игре эту цель, что, естественно, изменяет проводимую игру по отношению к разработанной ее конструкции. Разрабатывая ИмДИ, необходимо учесть целенаправленность игровой деятельности, ввод в качестве обязательного компонента цель игры и мотивов ее участников. Цель каждого участника строго определена. В противном случае участники игры могут начать играть в «свою собственную игру», что чаще всего предопределяет неудачу учебного занятия.

5. Принцип постепенности включения участников в игру. Рассматривая особенности требования «добровольности» применительно к ИмДИ, следует отметить, что она возникает не сразу. Начальные этапы включают в себя знакомство с правилами, особенностями игровой деятельности, привыкание к роли и т.д. Поэтому познавательный исследовательский потенциал первых этапов игры низок. Организаторы не должны усложнять работу участников, навязывая им дополнительные задачи. Они скорее всего будут не выполнены или выполнены не верно. Кроме того, знакомство с игрой может растянуться на следующие этапы игры, что обязательно скажется на успешности эксперимента.
6. Принцип игровой перспективы. Каждый участник игры должен не только иметь возможность принятия решения, но и видеть перспективу или необходимость принятия решения в игровой ситуации, а также иметь потенциальную возможность альтернативы и выбора лучшего решения. Нарушение этого ограничения может привести к тому, что участник, который не видит возможностей принятия решений, будет выключен из ИмДи так же, как и участник, не имеющий возможности для принятия решений. Это ограничение требует специального подбора участников игровых ролей. Особое внимание следует уделить подбору студентов на

ключевые роли. От их находчивости, смекалки, умения предугадать следующий ход противной стороны, знания иностранного языка зависит успешность проведения всей ИмДи. Таким образом, модель типа «имитационно-деловая игра» действительно принадлежит к многообразному явлению называемому «игрой». Эта принадлежность ИмДи весьма существенна для конструирования моделей, накладывает ограничение на саму модель, ее реализацию и подбор участников.

Итак, учитывая все вышеизложенное, представляется возможность дать следующее определение имитационно-деловой игры. Под этим термином следует понимать организуемый преподавателем и проводимый на изучаемом языке игровой этюд, моделирующий типовую ситуацию профессионального общения, преследующий вместе с тем в основном лингвистические цели развития иноязычно-речевой компетенции специалистов-обучаемых. Игровая деятельность, приближённая к реальной, оказывает положительное влияние на усвоение как содержательного, так и языкового учебного материала. Это объясняется тем, что все, что усваивается в деятельности усваивается прочно. Имитационно-деловые игры помогают обучающимся быстро реагировать на ту или иную возникшую ситуацию, уметь предвидеть последствия конкретных действий, как своих собственных так и других участников игры, и если нужно, нейтрализовать нежелательные последствия, быстро приспосабливаться к ситуации, уметь оценивать с различных сторон существующее положение вещей, оппонента, решать профессионально-деловые вопросы посредством иностранного языка. Эмоциональный эффект и отчетливая мотивированность деятельности в ИмДи обеспечивает повышенный эффект усвоения языкового материала и развития речевых умений и навыков. В процессе совместной деятельности, чем по сути является имитационно-деловая игра, развиваются коммуникативные умения и навыки профессионального общения на иностранном языке, необходимые будущим специалистам высокого класса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дулалаева Л. П. (2015). Деловая игра в обучении профессиональному иноязычному общению // Современные проблемы науки и образования. № 6.
2. Ефимов В. М. (1978). К теории имитационных управленческих игр //Динамическая и вероятностная оптимизация экономики. Новосибирск.: Наука. с.136-142.
3. Кайуа Р. (2007). Игры и люди: Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ. 304 с.
4. Коньшева А. В. (2007). Английский язык. Современные методы обучения. Мн. 352 с.
5. Маслыко Е. А. (1996). Настольная книга преподавателя иностранного языка / Маслыко Е. А. и др. Мн. 522 с.
6. Avedon, M. E. and Brian, B. S. (1971). Learning through Games. The Study of Games. New York: John Wiley & Sons, Inc. pp 315-321.
7. Byrne, D. (1995). Games. Teaching Oral English. Harlow: Longman Group UK Limited: pp 101-103.
8. Carrier, M. (1990). Take 5: Games and Activities for the Language Learner, UK: np. pp 6-11.
9. Richard-Amato, P. A. (1996). Making it happen. New York: AddisonWesley Publishing Group. pp 192-199.

## АКТИВИЗАЦИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

Инесса Левкевич

Белорусский государственный университет, Беларусь

### Abstract

For many language students standing up in public and doing a speech is the ultimate challenge. In this article we have looked at some ways we can help students to overcome the difficulties involved and explored some techniques for making their speeches as impressive as possible. Besides a variety of techniques which can help speakers to sound much more confident and increase the overall effectiveness of their speech have also been considered.

**Keywords:** public speaking, content generation, structure, body language, pauses, stress.

Для современного человека, претендующего на звание «культурного и образованного», низкая культура общения «должна бы считаться таким же неприличным явлением как неумение читать и писать» [1, с.60]. Но для

многих людей стоять на публике и произносить речь - это один из самых больших страхов. В частности, для многих студентов, изучающих язык, это непростая задача. Существуют способы, с помощью которых можно помочь студентам среднего уровня преодолеть связанные с этим трудности. Можно также предложить им некоторые упражнения, помогающие сделать их выступления максимально впечатляющими.

Публичное выступление это передача одним выступающим информации разного уровня перед группой людей, обычно с некоторой подготовкой. Работа над публичными выступлениями помогает развить беглость речи студентов и требует от них продумывания того, как они говорят, а также что они говорят. Практика речи полезна для выступления в любой жизненной ситуации, будь то на публике или в семейном кругу. При подготовке студентов к публичным выступлениям следует принимать во внимание следующие важные моменты:

а) Идеи / генерация контента.

Многим студентам трудно начать работу, поэтому следует задать студентам конкретную тему, а не что-то абстрактное. Часто бывает полезно, чтобы студенты работали в группах на этапе планирования, помогая друг другу выдвигать идеи. Можно предоставить им различные способы записи идей, потому что не всем нравятся одинаковые методы. Это может быть составление интеллект-карт (mind-maps), составление списков или написание идей на карточках, а затем размещение их на листе бумаги по группам.

б) Структура.

Необходимо подчеркнуть важность наличия начала, середины и конца, и следует напоминать студентам об этом. Затем можно дать им стандартное вступление, чтобы использовать его для первой речи. Например, «Good evening. My name is N and today I am going to talk about Y. I will talk about three main areas: X, Y и Z». Эти центральные идеи помогают студентам выстраивать структуру остальной части своей речи. Однако это

начало речи может показаться немного сухим, поэтому в дальнейшем они поймут, что стоит экспериментировать с разными стилями во вступлении - например, использовать шутки и анекдоты. Многие студенты от волнения так рады, что дошли до конца своей речи, что они торопятся с заключением или иногда полностью забывают о нем. Опять же, предлагаемый формат может помочь им обобщить то, что они сказали.

в) Язык тела.

Существуют различные статистические данные о том, какая часть нашего общения осуществляется с помощью языка нашего тела. В любом случае, следует обратить на это внимание и проделать некоторую работу со студентами в этой области. Например, можно предложить выполнить упражнения, которые помогают держать осанку, следить за жестами, устанавливать зрительный контакт с аудиторией.

г) Монотонность и эмоциональность речи. Ударение. Паузы.

Дело в том, что, когда мы говорим, мы выделяем голосом слова, которые имеют большее значение в предложении. Например, «I DON'T want you to just SIT there and DO NOTHING». Мы также делаем паузу после многих ключевых слов и в конце предложения. Следующее упражнение может помочь студентам звучать более уверенно и повысить общую эффективность их речи. Предложите своим студентам прослушать небольшой фрагмент определенного выступления и определить в нем подчеркнутые слова и паузы, а затем попрактиковаться в выступлении с этой же речью в той же манере. Хорошо попрактиковавшись, они смогут расставлять ударение и паузы в своих собственных речах.

Большинству людей в какой-то момент их жизни необходимо встать и выступить перед публикой. Поэтому обучение студентов необходимым навыкам для публичных выступлений поможет им сделать это более успешно. Видеозапись – это бесценный способ, помогающий студентам понять, в чем заключаются их сильные и слабые стороны. Единственным недостатком, кроме технической стороны использования камеры, является

время, необходимое для записи и воспроизведения. Этот недостаток может быть частично преодолен путем видеозаписи только фрагментов речей каждого студента. Многие студенты очень нервничают в первый раз, когда им приходится выступать перед своими одноклассниками, но с практикой нервозность ослабевает, и они обычно начинают наслаждаться всем этим процессом.

При обучении студентов навыкам монологической устной речи следует учитывать множество факторов, влияющих на качество их выступления с речью. Причем самым важным, на наш взгляд, является именно подготовительный этап. Следовательно, рассматриваемые в данной статье аспекты подготовки к выступлению с речью могут помочь студентам развить необходимые навыки для публичных выступлений. Практика в этих областях может помочь повысить общую уверенность и беглость речи студентов и привнести интересное и полезное разнообразие в традиционную языковую практику.

#### **REFERENCES**

1. Игебаева, Ф.А. (2013) «Деловые коммуникации» в формировании профессиональных компетенций современного выпускника агроуниверситета. *Аграрный вестник Урала. Всероссийский научный аграрный журнал*, № 11 (117), с.60 – 62.

## **ПРОБЛЕМА ЛОКАЛЬНОСТІ (РЕГІОНАЛЬНОСТІ) РІЗНОМОВНИХ ПРИСЛІВ'ІВ І ПРИКАЗОК У ЛІНГВІСТИЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ**

**Вікторія Літовченко**

КВНЗ КОР «Богуславський гуманітарний  
коледж імені І. С. Нечуя-Левицького», Україна

#### **Abstract**

The article focuses on the analysis of proverbs and sayings with the status of local (regional) in multilingual proverbial corpora, specifies the application of this factor in linguistic researches.

**Keywords:** proverb, saying, local / regional, universal, national.

Прислів'я і приказки слугують основою для виявлення загальнолюдських й / або ідіоетнічних констант мовної свідомості в працях багатьох українських і зарубіжних лінгвістів. Такі дослідження проводяться у двох наукових ракурсах, що зумовлено особливим статусом паремій, які є текстами відповідного жанру фольклору і водночас одиницями мови, семантичні особливості котрих зумовлюються специфікою відображення в свідомості тієї об'єктивної реальності, яку вони позначають, тобто своєрідністю взаємозв'язку мови і мислення.

Висновки таких праць базуються на аналізі кількісно різних паремійних груп чи корпусів і мають узагальнений характер, що здебільшого не передбачає врахування фактора локальності (регіональності) певної частини одиниць національних паремійних корпусів.

Цій проблемі присвячено лише окремі пареміологічні дослідження (зокрема праці Е. Кокаре, К. Грігаса, Г. Пермякова), однак для мовознавчих студій вона теж може бути релевантною як у випадку розгляду національних мов, що набули значного територіального поширення, так і при аналізі мовних виявів субетнічних особливостей окремих етносів. Чинник локальності (регіональності), на перший погляд, не є особливо важливим при дослідженні специфіки відображення способу мислення і світогляду народу в пареміях, адже саме на рівні універсалій, з одного боку, і зв'язків між традиціям 254 допомагає встановити зону поширення певного варіанта приповідки, просторову активність її основного «сюжетного» ядра і відокремити центральні характеристики від периферійних [1, с. 365].

За переконанням К. Грігаса, дослідник, який не має хоч би приблизного уявлення про місце виникнення, поширення і типи трансформацій конкретного прислів'я, навряд чи може досліджувати його як явище лінгвокультури [2]. З огляду на це незаперечною є значно вища цінність «регіональних» паремійних збірок (наприклад, добірки М. Номиса, І. Франка, Г. Ількевича в українській пареміографічній практиці) для наукового аналізу, ніж уніфікованих олітературених загальнонаціональних

зібрань. Необґрунтованість класифікації зумовлена ще й тим, що не завжди можна категорично стверджувати, що та чи інша паремія є, наприклад, тільки американською і не вживається (принаймні в якомусь із своїх варіантів) у мовленні інших англомовних народів.

Так, прислів'я *Nothing is certain except death and taxes* лінгвіст вважає американським, підтримуючи думку дослідника американських прислів'їв В. Мідера [3, с. 184]. Однак насправді вперше цитує його саме англійський письменник Д. Дефо у 1726 р., хоча прислів'я, безперечно, давніше [4, с. 55]. Згодом воно вживається в листі відомого американця Б. Франкліна (1789 р.), англійській періодиці (журнал «Spectator», травень 1912 р.) та ін. [5, с. 580].

Отже, аналізоване прислів'я функціонує в мовленні носіїв як американського, так і британського варіантів англійської мови і відоме (крім наведеного вище) у таких варіантах: *Nothing is certain but death and the taxes; Nothing is certain but death and quarter day* [5, с. 580]. Інше прислів'я – *A penny saved is a penny earned*, яке самі інформанти вважають однією з тих паремій, що ілюструють американські національнокультурні цінності (дані І. Привалової [6, с. 14]), зафіксоване у збірках англійських укладачів уже з 1640 р., і широко побутує у творах англійських письменників, періодиці у варіантах *A penny saved is a penny gained (got)* [5, с. 619].

Цікаво, що перший президент Америки Дж. Вашингтон вважав саме це прислів'я найправдивішим серед усього зібрання англійських паремій, а інший успішний представник американського народу Г. Форд – поганою порадою [7, с. 321]. Ця контрастність суджень не є випадковою, оскільки відображена в низці прислів'їв (пор.: *Penny that's saved is not gotten* тощо), що підтверджує думку про поліфонічність фольклору. І лише скрупульозний аналіз із урахуванням чинників варіативності, кількісної та якісної репрезентації паремійної тематичної групи дасть змогу зробити певні висновки про те, котрий із цих паремійних антонімів повніше відображає душу носіїв англійської мови. Загалом тематична група



«ощадливість», яка досить широко представлена в англійській мові, характеризує її носіїв загалом і містить, крім загальновідомих, багато локальних зразків, наприклад: *Placks and bawbees grow pounds* («*placks*» і «*bawbees*» – розмінні шотландські монети [4, с. 261]).

Характерно, що в українському паремійному корпусі такої тематичної групи немає взагалі, не зафіксовані й паремійні блоки з відповідними ключовими словами, хоч окремі прислів'я і приказки, які відображають ставлення народу до ощадливості чи закликають берегти гроші про чорний день, все ж існують: *Запас біди не чинить* [8, с. 93]; *Всякі гроші хороші, та бережи їх про чорний день та про лиху годину* [9, с. 337]. Існує також еквівалент аналізованої англійської приповідки, який не може мати широкого розповсюдження з огляду на зміну реалій на позначення грошових одиниць: *Шаг заощаждений – шаг зароблений* [5, с. 119].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Мокиенко В. М. К разграничению генетических и типологических связей славянской поговорки / В. М. Мокиенко // *Современные славянские культуры: развитие, взаимодействие, международный контекст* : [материалы Междунар. конференции ЮНЕСКО]. – К.: Наук. думка, 1982. – С. 364–369.
2. Grigas K. *Der syntaktische Aspekt bei der vergleichenden Forschung der Sprichwörter* / K. Grigas // *Proverbium*. 23– 1974. – №. – P. 14–19.
3. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English language* / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1995. – 489 p.
4. *The Penguin Dictionary of Proverbs*. 2nd ed. / Ed. by R. Fergusson & J. Law. – Penguin Books, 2000. – 365 p.
5. *The Oxford Dictionary of English Proverbs*. 3rd ed. / Ed. by F. P. Wilson. – Oxford : Clarendon Press, 1992. – 930 p.
6. Привалова И. В. Отражение национально-культурных ценностей в паремиологическом фонде языка / И. В. Привалова // *Язык, сознание, коммуникация* : [сб. статей]. Вып.18. – М. : МАКС Пресс, 2001. – С. 10–16.
7. *Proverb wit & wisdom. A treasury of proverbs, parodies, quips, quotes, clichés, catchwords, epigrams and aphorisms* / Comp. by L. A. Berman; with assist. by D.K. Berman. – New York : Berkley Publ. Group, 1997. – 522 p.

8. Прислів'я та приказки. Взаємини між людьми / упор. М. М. Пазяк. – К. : Наук. думка, 1991. – 440 с.
9. Иллюстровъ І. И. Жизнь русскаго народа въ его пословицахъ и поговоркахъ. Сборникъ русскихъ пословиць и поговорокъ. – Изд. 2-е. / І. И. Иллюстровъ. – СПб. : СПб Губерн. Тип., 1910. – 469 с.

## **МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКАЗУ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ**

**Галина Лисак**

Хмельницький національний університет, Україна

### **Annotation**

The article deals with the problem of teaching students free retelling of English texts. The main methods of teaching students free retelling of English texts have been examined. They are: making a plan, retelling using keywords, questions, retelling by reducing, simplifying and paraphrase of the text.

**Keywords:** monologue speech, retelling, methods of teaching.

У процесі усномовленнєвого спілкування найбільш широко використовуються такі типи монологічних висловлювань як розповідь, повідомлення, опис. Близьким до розповіді є переказ, який низка методистів (І. Бім, Б. Лапідус, Ю. Пассов та ін.) також відносять до основних комунікативних типів мовлення. Разом з тим підкреслюється, що переказ тексту своїми словами має комунікативну та методичну цінність (Ю. Пассов).

Вільно передати основний зміст прослуханого чи прочитаного тексту своїми словами – необхідне вміння в процесі вивчення іноземної мови. Переказ, тобто виклад змісту сприйнятого тексту [2], – традиційний методичний прийом навчання усного мовлення іноземною мовою. Однак проблему навчання переказу англomовних творів не можна вважати вирішеною.

Проблема методики навчання переказу іншомовного тексту одержала

розробку у роботах Л. Андреевської-Ловенстерн і О. Михайлової, В. Аракіна, Н. Гез, І. Грузинської, Л. Лазаркевич, К. Леонтьєвої, С. Максимчук, В. Цетлін та інших. Названі автори здійснили значний внесок у вирішення цієї проблеми. Зокрема, досліджені питання класифікації переказів, створення системи навчання, критеріїв відбору текстів для переказів, мовного аналізу тексту, критеріїв оцінки переказів тощо. Але незважаючи на таку кількість робіт, присвячених переказу, за межами досліджень залишились важливі методичні аспекти навчання переказу англомовного тексту.

Одним із традиційних методичних прийомів підготовки до переказу є *складення плану* [3]. Процес складення плану передбачає виділення логічної структури тексту, що досягається розчленуванням тексту на закінчені смислові частини і виділенням головної думки кожної частини на основі узагальнення змісту. При цьому розвиваються уміння вичленити і викласти кульмінаційну подію; виділити факти і події, які ведуть до кульмінаційного моменту і пояснюють його; встановити їх логічну послідовність на основі усвідомлення причинно-наслідкових і часових зв'язків та відношень між ними; вміння опустити несуттєві факти, які не порушують логіку розповіді і не сприяють розкриттю теми та основної ідеї оповідання. Але слід відмітити, що не завжди вузлові речення тексту можуть бути використані як пункти плану. Оволодіння цим прийомом сприяє розвитку такого вміння мовного оформлення переказу як уміння будувати речення-замінники (групи речень або абзаців) за умови адекватності їх смислового змісту.

Навчати переказу англомовні твори пропонується за допомогою *ключових (опорних) слів* [2; 3]. При підготовці до відтворення сприйнятого тексту із нього виділяються найважливіші моменти, які записуються у вигляді ключових слів та виразів. Ключові слова, як і пункти плану, здебільшого спрямовані на планування змісту висловлювання та стимулювання мовленнєвої діяльності, а також слугують актуалізації в пам'яті і мобілізації лексичних засобів для формування висловлювання.

Розкриємо зміст іншого традиційного прийому навчання переказу сприйнятого тексту, а саме *переказу за допомогою запитань* [2]. Запитання також, як і пункти плану і ключові слова, є опорами для забезпечення логічного розгортання висловлювання учнів. Запитання допомагають виділити кульмінаційну подію, допомагають встановити і запам'ятати логічну послідовність фактів та подій, які ведуть до неї.

Наступним прийомом навчання відтворення сприйнятого матеріалу – *переказ шляхом скорочення, спрощення і перефразу тексту*. Характер дій щодо скорочення і спрощення тексту у процесі його відтворення зводиться до скорочення тексту на рівні речень, групи речень, абзацу і цілого тексту, в той час коли при відтворенні змісту опускаються несуттєві для передачі фабули елементи тексту шляхом виключення надлишкової інформації. До спрощення тексту відносяться дії щодо розчленування складних речень на прості та побудова узагальнюючих речень, більших за обсягом. Здійснення таких адаптаційних дій відбувається на основі складних операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстрагування тощо, які зводяться до трьох основних процесів: перефразу, узагальнення і виключення [2]. Студенти поступово усвідомлюють сам «мовний механізм» цих процесів, відбувається оволодіння тією чи іншою мовленнєвою операцією, яка спрямована на заміну, скорочення, спрощення мовної форми сприйнятого тексту.

Отже, навчання переказу повинно полягати у раціональній послідовності сприймання, розуміння, аналізу і відтворення елементів тексту, та виборі ефективних прийомів, принципів, методів і засобів навчання [1]. Оскільки переказ є різновидом усного непідготовленого монологічного мовлення, тому при організації навчання даного виду діяльності неможлива без урахування методичних прийомів навчання монологічного мовлення.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Панова Л. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах :

підручник / Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова. – К. : Академія, 2010. – 328 с.

2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ, 2000. – 216 с.

3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі / О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.

## **MAKING THE AIMS SMART IN LESSON PLANNING**

**Iryna Liashenko**

Sumy State University, Ukraine

### **Abstract**

This paper provides a discussion of aim setting in designing a course as a SMART approach. It examines the factors which are important in choosing the right aims while making the syllabus or set of lessons, such as approach; syllabus or text book; size of class; level, timing. It also explains the acronym SMART and determines the practical usage of aims in planning the lessons.

**Keywords:** lesson aims, SMART aims approach, lesson planning.

Aim setting is vital for development and results in learning process. It also encourages students' self-improvement in different aspect of learning as it plays an essential component of decision making which related to the mental processes that result in selection of appropriate actions to make accomplishment. To make the process of choosing aims easy it is recommended to choose SMART aims in language learning. Therefore, in order to promote learning in classroom especially students' goals of achievement, it is essential for the educators to understand the concepts of SMART aims setting theory before planning any teaching strategy.

The factors affecting the choice of aims should be considered as following: approach; syllabus or text book; size of class; level, timing.

The approach to teaching influences the kinds of aims. If learning is believed to be provided in a communicative environment, this will influence how to choose aims. The lessons with other approaches will require different aims.

Moreover, the difference in choosing aims also depends on whether a teacher explains the grammar rules to L1 or L2 learners.

The existence of a syllabus or a specified course book will clearly have a direct influence on the choice of aims. A scheme of work may even exist that specifies the content, chapter of the book or others to be used each week. On the other hand, the syllabus may be worded quite generally and provide scope for personal choice.

The size of class will influence not only the scope of the aims but also their type as well. With one-to-one classes, it is reasonable to focus on very specific aims, such as specific pronunciation issues, whereas for a large class this would be inappropriate.

The general level of English of the group will influence the selection of aims and will be closely linked to the next point: time. The degree to which grammar and vocabulary are already known will have a direct influence on what can be achieved, and aims will have to be tailored accordingly.

Timing is very important in any lesson planning process, and it is likewise important to make sure that the aims are suitable for the length of time available to achieve them.

The SMART acronym can be very helpful in writing aims:

Specific—What exactly are we going to do, with or for whom?

Be precise about what you are going to achieve.

Measurable—Is it measurable and can WE measure it?

Quantify your objectives.

Achievable—Can we get it done in the proposed timeframe for this amount of money?

The objective must be realistic given available resources, time period, etc.

Results-oriented—Will this objective lead to the desired results?

The outcomes/results of the project directly support the overall goal.

Time-limited—When will we accomplish this objective?

A clear statement of when the objective will be achieved.

Aims that are too general are difficult to work with. An aim to improve the pronunciation of the learners will not only lead to a difficult lesson to plan, but will also be likely to end in failure. An aim that specifies an area of pronunciation to work on has more chance of success.

Measuring anything in language learning is notoriously difficult. However, you may be able to have some kind of formative assessment, or the aim may be such that feedback from the learners is sufficient.

An aim 'to increase the confidence of the learners on the telephone' would be easily measurable in this way.

Aims that are not achieved can demotivate both learners and teachers. Attainability can relate to level of learners, time available, scope of the aim and size of the group, among others.

Relevance is also highly important for motivation. Learners want to know that what they are learning is relevant to their own goals for learning the language. Relevance may be established simply by reference to the syllabus or course book, in which case the relevance of the aim may need explaining to students. On the other hand, it may be apparent within the context of the course.

The need for aims to be bound to a time framework is less significant for lesson planning. The aims are generally specified as those that relate to the course of one lesson. However, sometimes it is necessary to extend aims beyond a single lesson, in which the timeframe becomes more important and the need to accomplish an aim within a sensible time needs to be considered.

Implementing SMART aims approach in designing the class or syllabus develops such factors as autonomy, self-directedness, criticality and a more elaborate oral production. Besides, this system demonstrates the flexibility in defining needs, requirements and academic demands in every specific teaching concept.

## **REFERENCES**

1. Anderman, E.M. (2011). Educational Psychology in the Twenty-First Century: Challenges for our Community. *Educational Psychologist*, 46: 185-196.
2. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University

Press.

3. Werle Lee, K. P. (2010). Planning for success: setting SMART goals for study. *British Journal of Midwifery*, 18(11), 744-746.

## **DEVELOPING PHILOLOGY STUDENTS' ENGLISH WRITING SKILLS BY MEANS OF EDUCATIONAL ONLINE RESOURCES**

**Olena Martynyuk**

Khmelnyskyi National University, Ukraine

### **Abstract**

The paper deals with the mechanism of out-of-class work with online resources to provide effective development of Philology students' English writing skills by completing different types of writing assignments. The most common genres of writing assignments for Philology students, such as essays and critiques, have been characterized on the basis of foreign pedagogical experience. The six-stage approach to a writing activity (including planning, drafting, revising, editing, proofreading and presenting) has been considered efficient for self-guided writing.

**Keywords:** English writing skill, out-of-class work, educational online resource, essay, critique.

### **INTRODUCTION**

Proper attention should be paid to writing as a productive type of communication activity in the process of students' professional training at higher educational institutions. According to the British and American university practice, students of various specializations are given a significant number of writing assignments when they take their professionally-biased courses. On the British Council educational website we find the classification of writing assignments by genre groups, referred to as *Genres* or *Genre Families*: explanations, exercises, literature surveys, methodology recounts, research reports, essays, critiques, event recounts, public engagement, case studies, design specifications, problem questions, proposals [2].

The issues of teaching effective English writing to Philology students have



been raised by many Ukrainian and foreign researchers such as G. Boretska, E. Vasylieva, T. Glazunova, G. Krivchykova, A. Moskalets, and many others. N. Gorobchenko and O. Sereda considered the peculiarities of German written discourse and German e-mail correspondence. Methodological recommendations for essay writing are provided by M. Balaklytsky, K. Shenderovsky, and others.

## **METHODOLOGY**

The topic of our research is limited to the most popular and effective English language writing tasks meant to develop Philology students' powers of independent reasoning, i.e. *essays* and *critiques*. Such tasks, as a rule, are large in scope and time-consuming, and therefore often assigned for students' individual work. The *aim* of the research is to analyze the information of several English educational online resources and define the mechanism of their use for the effective development of Philology students' English writing skills. The *object* of research is peculiarities of writing activities for Philology students majoring in English. The *subject* of research is a mechanism of effective self-guided essay and critique writing by using popular English educational online resources.

## **RESEARCH RESULTS**

In *essays*, students are expected to develop ideas, make connections between arguments and evidence and develop an individualized thesis. They write essays in response to a question given by a lecturer.

On the website of Roane State Community College (US), we find the classification of essays according to their communicative purposes: analytical, argumentative, persuasive, cause and effect, comparison and contrast, definition, narrative and descriptive [3]. The IELTS website provides similar types of essays: opinion essay, advantages and disadvantages essay, problem and solution essay, discussion essay, two-part question essay [1].

Essays can be structured in many different ways, but they all include a thesis (a statement of the case you are making) and arguments based on evidence to support your thesis, logically organized. Students are often expected to include evidence against the thesis. This will be followed by a conclusion [2].

A Typical Essay Structure

<b>exposition</b>	<b>discussion</b>	<b>challenge</b>	<b>factorial</b>	<b>consequential</b>	<b>commentary</b>
thesis	issue	challenge	state	state	text(s) introduction
supporting arguments	alternative arguments	arguments	contributory factors	ensuing factors	comments
restate thesis	final position	thesis	summary thesis	summary thesis	summary

In *critiques*, students are expected to evaluate something such as a theory, a book or a piece of equipment. Critiques are common across the disciplines, to evaluate the writer's own work, and the work of others. Types of critiques include: academic paper review, review of a book/film/play/website, business environment analysis, interpretation of results, critique of legislation or policy, programme evaluation, project evaluation, evaluation of a lesson, or teaching materials, etc [2].

There are two main organizational structures for a critique. In the first type, students describe one aspect of the object of study and then evaluate it, and then move on to the second aspect, and so on. In the second type, students describe all aspects of the object of study and then evaluate all the aspects. In both cases, they need to end by giving overall evaluation of the object of study.

In order to produce written material more efficiently, any writing process can be broken down into stages. The WhiteSmoke Inc website suggests the following six stages of writing: planning, drafting, revising, editing, proofreading, presenting [4].

## CONCLUSIONS

Nowadays, there are many educational online resources that can help students effectively improve their English writing skills. Thus, the mechanism of work with online resources involves a detailed study of each type of essay and critique, analysis of their structure, learning the vocabulary used to support or argue the author's opinion, logical combination of structural elements of a text,

formulation of a thesis, making comments and conclusions, as well as considering samples of various text genres and following the main stages of writing.

## REFERENCES

1. International English Language Testing System. Deakin University [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.deakin.edu.au/international-students/ielts>. – Загол. з экрану. – Мова англ.
2. LearnEnglish. British Council [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://learnenglish.britishcouncil.org/en>. – Загол. з экрану. – Мова англ.
3. OWL. Roane State Community College [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.roanestate.edu/owl>. – Загол. з экрану. – Мова англ.
4. WhiteSmoke [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.whitesmoke.com/the-stages-of-writing>. – Загол. з экрану. – Мова англ.

## DEUTSCHE UND WEISSRUSSISCHE PHRASEOLOGISMEN MIT DEN KOMPONENTEN-BEERENBEZEICHNUNGEN

Swetlana Maslennikowa

Staatliche Janka-Kupala-Universität Grodno, Belarus

### Abstract

The article describes the German and Belarusian set expressions, which contain the names of berries in their formal structure. The differences and similarities between the considered phraseological units are comparatively analyzed, their quantitative composition is established in both languages. The role of studying German and Belarusian idioms with components-names of berries is emphasized.

**Keywords:** Beerenbezeichnung, Deutsch, Komponente, Phraseologismus, Vergleich, Weißrussisch.

Wie bekannt spiegeln die Phraseologismen die Nationalkultur der Muttersprachler wieder und helfen die national-kulturellen Besonderheiten der Völker zu bewahren, deshalb interessieren sich in der letzten Zeit für ihr Erlernen nicht nur viele Sprachwissenschaftler, sondern auch die Gesellschaft auch. Unser Untersuchungsobjekt sind Phraseologismen mit Beerenbezeichnungen im

gegenwärtigen Deutschen und Weißrussischen, d.h. feste Redewendungen, die in ihrer formalen Struktur einen Beerennamen enthalten.

Der Beitrag setzt sich das Ziel, die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den untersuchten Phraseologismen in den beiden Sprachen in einer vergleichenden Analyse festzustellen und ihren quantitativen Bestand zu beschreiben.

Die untersuchten Phraseologismen wurden folgenden Wörterbüchern entnommen [1; 2; 3]. Sie werden in die Gruppen unterteilt laut der Komponente in ihrem Bestand, die einen Beerennamen bezeichnet.

In den beiden Sprachen treffen sich die Phraseologismen mit der folgenden Komponente-Beerenbezeichnung:

**die Rosine:** *große Rosinen im Kopf haben* ‘hochfliegende Pläne, Ideen haben’; *(sich) die (größten) Rosinen (aus dem Kuchen) (heraus)picken / (heraus)klauben* ‘sich von etwas das Beste nehmen, aussuchen und aneignen’; *не фунт изюму* (wörtlich kein Pfund **Rosinen**) ‘keine Kleinigkeit, eine ernste Sache’.

Nur deutsche feste Redewendungen haben in ihrem Bestand die folgenden Komponenten:

**die Kirsche:** *mit j-m ist nicht gut Kirschen essen* ‘mit j-m ist nur sehr schwer auszukommen; mit j-m sollte man sich besser nicht anlegen’;

**die Pflaume:** *die ersten Pflaumen sind madig* ‘Kommentar beim Kartenspiel zu den ersten Gewinnen, da diese für den Spielverlauf noch nicht entscheidend sind’;

**die Traube:** *j-m / dem Fuchs hängen die Trauben zu hoch; sind die Trauben zu sauer* ‘j-d tut so, als wolle er etwas nicht haben, das er in Wirklichkeit doch möchte, aber nicht erreichen kann’.

Nur im Weißrussischen gibt es zwei Phraseologismen entsprechend mit den Komponenten:

**die Beere (ягада):** *аднаго поля ягада* (wörtlich *die Beere von einem Feld*) ‘einander sehr ähnlich sein’; *не нашага поля ягада* (wörtlich *eine Beere nicht*

von unserem Feld) ‘nicht gleich, sehr fremd sein (im Zustand, im Benehmen u.Ä.)’;

**die Himbeere (малина):** за малину (wörtlich für eine **Himbeere**) ‘sehr gut, ohne Probleme; wunderbar’; зжыўшы лета ды ў **малины** (wörtlich nach dem Sommer in die **Himbeeren** gehen) ‘die Uneinigkeit mit einer späten Absicht von j-m etwas zu machen’.

Der quantitative Bestand der untersuchten Phraseologismen mit den Komponenten, die Beerenamen im Deutschen und Weißrussischen bezeichnen, wird in der Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1 – Die Anzahl von deutschen und weißrussischen Phraseologismen mit den Komponenten-Beerenbezeichnungen

Die Komponente	Die Anzahl der Phraseologismen im Deutschen	Die Anzahl der Phraseologismen im Weißrussischen
die Rosine	2	1
die Kirsche	1	-
die Pflaume	1	-
die Traube	2	-
die Beere	-	2
die Himbeere	-	2
INSGESAMT	6	5

Laut der Tabelle wurden insgesamt 6 deutsche und 5 weißrussische feste Redewendungen mit den Komponenten-Beerenbezeichnungen gefunden und untersucht. In der deutschen Sprache sind in den Phraseologismen die meistgebräuchlichsten Komponenten-Beerenbezeichnungen: **die Rosine** und **die Traube**; im Weißrussischen – **die Beere** und **die Himbeere**. Sie werden jede in zwei Idiomen gebraucht. Nur in einem Phraseologismus treffen sich im Deutschen die Komponenten **die Kirsche, die Pflaume**; in der weißrussischen

Sprache – **die Rosine**.

Hoffentlich trägt unsere Forschung zum Erlernen vom kulturellen Potential der deutschen und weißrussischen Völker, ihrem nationalen Bewusstsein bei. Sie gibt eine Möglichkeit, nicht nur Allgemeines, sondern auch Spezifisches in der Phraseologie der beiden Sprachen zu entdecken.

#### **LITERATURVERZEICHNIS**

1. Der Duden in zwölf Bänden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, Band 11 / Herausgegeben von der Dudenredaktion, Berlin : Dudenverlag, 2013.
2. Лепешаў, І.Я. (1993). Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы. У 2 т. Т.1. А – Л., Мінск: БелЭн.
3. Лепешаў, І.Я. (2008). Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы. У 2 т. Т. 2. М – Я. Выданне 2-ое, дапоўн. і выпр. Мінск: БелЭн.

## **ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА**

**Ольга Медкова**

Национальный технический университет Украины

«Киевский политехнический институт им. Игоря Сикорского», Украина

#### **Abstract**

The suggested paper clarifies the definition “political linguistics” as scientific discipline possessed interdisciplinary connections. Some historical review of political language development and approaches to apply it are given. The paper presents understanding of importance of political language, its influence on the public life through manipulation of people’s consciousness and, in its turn, political life enriches native languages.

**Keywords:** political linguistics, language manipulation, communication, power.

#### **ВВЕДЕНИЕ**

Сегодня Украина переживает сложное время из-за экономической и политической нестабильности. Особенно политическая жизнь страны активизируется в периоды выборов высшей власти, а политизированная ситуация дает толчок к развитию так называемого, политического языка со всеми особенностями и влиянием на умы и поведение людей, часто побуждая их к активным политическим действиям.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Языковая манипуляция сознанием людей была известна еще с античных времен, мастерством риторики владели представители власти и знали ее значение для политической коммуникации. Но интерес к политическому языку, как предмету исследования, усилился в начале XX века. Политический язык развивался рывками. Этапы развития зависят от происходящих значительных политических событий, изменений мирового масштаба: революционных событий начала прошлого века, появление социалистического лагеря, мировые войны, холодная война, развал Советского Союза, обострения политической ситуации в мире конца XX, начала XXI веков. Политологи, языковеды изучали возможности, технологии, методы и инструменты использования политического языка для пропаганды, влияние публичных выступлений на различные группы людей и на весь народ страны. Умение выделять одни события, не акцентировать внимание на других событиях, подбирать определенные слова, ритм, темп, мелодику речи помогало политику занимать положение на политической арене.

Политическая лингвистика рассматривается как отрасль лингвистики, дисциплина или субдисциплина, которая объединяет две науки – лингвистику и политологию. Политическая лингвистика изучает влияние политики, политических событий на развитие языка, его изменения (появление новых слов, лексических оборотов, придание новых значений старым словам, изменение грамматики, и тому подобное). В свою очередь, можно оценивать влияние языка на политическую жизнь отдельной страны, и всего мира. Политический язык, в основном, используется для передачи политической информации, заявления политиков, обращения их к народу, вовлекая в дискуссию, обсуждения острых политических и социальных проблем на любом уровне, заключения договоров, агитации, обмена мнений политиков при личных встречах и особенно, используя различные современные средства коммуникации – все масс-медиа, включая

эффективный интернет.

Мы можем судить о портрете и личности политика, его интеллектуальном и культурном уровне, предпочтениям и, конечно, о политическом направлении по тому, как он выступает, какими языковыми средствами пользуется, и насколько умело использует язык тела. Все это влияет на слушателя и формирует его сознание, вызывает симпатию или недоверие к политику. Выигрывает в политической борьбе тот, кто знает особенности политического языка и умеет вести монолог и диалог, знает какие слова использовать для убеждения и призыва. Не всегда побеждает политкорректность и толерантность в политической борьбе. Часто политик использует общие фразы, без уточнений, определений, слова с множеством понятий, чтобы можно было трактовать их по-разному при определенных условиях. Иногда политик намеренно использует ошибки в речи, делает неправильное ударение в словах, подстраиваясь под региональный диалект.

Активное использование политического языка в современном обществе дало толчок к тому, что лексика национальных языков обогатилась новыми словами, лексическими оборотами, большим количеством сокращений, аббревиатуры, которые уже вышли за рамки узкого использования для политической коммуникации. Глобализация привнесла свои изменения в национальные языки – появились слова-интернационализмы, которые активно употребляют политики в своей речи, грамматика упростилась, унифицировались многие правила в языках.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ**

В демократическом обществе очень важен диалог между властью и народом. Исторический опыт показывает, что Влияние на общество слова, риторики политиков приводит либо к миру, либо к войне. Язык, как живой организм, развивается, обогащается и всегда является отражением жизни общества. Функция политической лингвистики в условиях предвыборной борьбы может быть предметом дальнейшего изучения лингвистов вместе с политологами.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев А.В. ЛИНГВОПОЛИТОЛОГИЯ VS ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА: ВОЗМОЖЕН ЛИ ДИАЛОГ? // Litera. – 2012. – № 1. – С.25-81. DOI: 10.7256/2306-1596.2012.1.150. URL: [http://e-notabene.ru/fil/article\\_150.html](http://e-notabene.ru/fil/article_150.html)
2. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: [учебное пособие] / А.П. Чудинов. – [3-е изд., испр.]. – М.: Флинта: Наука. – 2008. – 256 с.

## THE PPP APPROACH TO COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

Olga Mykoliuk

Vasyl' Stus Donetsk National University, Украина

### Abstract

This article examines the communicative approach in English teaching as one of the most successful in providing confident students who are able to make themselves effectively understood in the shortest possible time. The basic principles are aimed at teachers and students, affecting classroom activities and styles of learning. Further there are some guidelines for teachers, and even a critique of communicative language teaching, proposed in this article.

**Keywords:** Communicative Approach, Communicative Language Teaching, Presentation, Practice, Production, PPP Approach.

### INTRODUCTION

Language education may take place as a general school subject or in a specialized **language school**. There are many methods of teaching languages. Some have fallen into relative obscurity and others are widely used; still others have a small following, but offer useful insights. While sometimes confused, the terms "approach", "method" and "technique" are hierarchical concepts. An approach is a set of correlative assumptions about the nature of language and language learning. It does not involve procedure or provide any details about how such assumptions should translate into the classroom setting. Such can be related to **second language acquisition theory**.

Communicative Language Teaching (CLT), also known as *the Communicative Approach*, emphasizes interaction as both the means and the

ultimate goal of learning a language. Despite a number of criticisms it continues to be popular, particularly in Europe, where constructivist views on language learning and education in general dominate academic discourse. Although CLT is not so much a method on its own as it is an approach [1].

## **METHODOLOGY**

In recent years, **task-based language learning** (TBLL), also known as task-based language teaching (TBLT) or task-based instruction (TBI), has grown steadily in popularity. TBLL is a further refinement of the CLT approach, emphasizing the successful completion of tasks as both the organizing feature and the basis for the assessment of language instruction. **Dogmatic language teaching** shares a philosophy with TBL, although differs in approach. Dogma is a communicative approach to language teaching as it encourages teaching without published textbooks and instead focuses on conversational communication among the students and the teacher [2].

## **ACHIEVEMENTS**

Nowadays English language teaching reforms have been carried out in schools. Some teaching reforms have been succeeded, but there are still some problems to be solved.

The students who have had several years of training in English are still unable to actually use the language. For example, the students can't understand what the teachers have said and therefore they can't express themselves – their ability to listen and to speak is not up to standard. They can't communicate with others in English and what they have learned is only used in examination. Many people believe that this situation exists because the teachers do not do their job properly. Actually, many teachers ignore the importance of the students' ability to listen and to speak. Now the teachers have been faced with the need to solve these problems.

English teaching reform is carried out on a nation-wide scale, so how do we evaluate it? Most of headmasters and teachers only pay attention to the marks of the entrance examination. It seems that some students have got high marks in

examination, but their listening and speaking are very poor. They cannot communicate using what they have learned. Secondary school students have taken six years to master the essentials of English and still are not able to speak the language adequately in many cases. In essence, the students' linguistic ability is incomplete.

"PPP" (or the "3P's") stands for *Presentation*, *Practice* and *Production* – a common approach to communicative language teaching that works through the sequential progression of its three stages.

*Presentation* represents the introduction to a lesson, and necessarily requires the creation of a realistic (or realistic-feeling) "situation". This demands the target language to be learned and can be achieved through using pictures, dialogs, imagination or actual "classroom situations". The teacher checks to see that the students understand the nature of the situation, then builds the "concept" underlying the target language to be learned using small chunks of language that the students already know. Having understood the concept, students are then given the language "model" and practice using choral drills to learn the target language's forms of statement, answer and question. This is a very teacher-orientated stage where error correction is important.

*Practice* usually begins with what is termed "mechanical practice" – open and closed pair work. Students gradually move into a more "communicative practice" involving procedures like information gap activities, dialogue creation and controlled role plays. Practice is seen as the frequency device to create familiarity and confidence with the new language, along with a measuring stick for accuracy. The teacher still directs and corrects at this stage, but the classroom is beginning to become more student-centred.

*Production* is seen as the culmination of the language learning processes, whereby the students have started to become independent *users* of the language rather than just *students* of the language. The teacher's role here is to somehow facilitate a realistic situation or activity where the students instinctively feel the need to actively apply the language they have been practicing. The teacher does

not correct or become involved unless students directly appeal to him/her to do so.

The PPP approach is relatively straight forward, and structured enough to be easily understood by both students and new or inexperienced teachers. It is a good place to start in terms of applying good communicative language teaching in the classroom. It has also been criticized considerably for the very characteristic that makes it the easiest method for "beginner" teachers, that is, it is far too teacher-oriented and overcontrolled [3].

## **CONCLUSION**

Out of the many approaches and methodologies available to the language teacher, the Communicative Approach has proven one of the most successful in providing confident students, who are able to make themselves effectively understood in the shortest possible time. It is therefore the teacher's responsibility to create situations which are likely to promote communication, and provide an authentic background for language learning.

## **REFERENCES**

1. Communicative Approach. – Retrieved from: <http://www.aber.ac.uk>
2. Methods of Teaching Foreign Languages. – Retrieved from: <http://en.wikipedia.org>
3. The PPP Approach to Communicative Language Teaching. – Retrieved from: <http://www.englishraven.com>

## **DIE TROPEN UND IHRE VERWENDUNG IN DER PROSA**

**VON S.I. VITKEVITSCH**

**Irina Michalewitsch**

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

### **Abstract**

The article is devoted to the analysis of the artistic originality of prose of the famous polish writer S.I. Vitkevich. The article focuses on the identification of various artistic techniques and figurative means such as metaphors, comparisons and individual and author's neologisms. Masterful language proficiency allows the writer to harmoniously bind various artistic techniques for giving flexibility and plasticity to the prose language.

**Keywords:** Stanislaw Ignacy Witkevich, metaphor, comparison, oxymoron, barbarism, vulgarism, author's neologism.

## EINFÜHRUNG

Stanislaw Ignacy Witkevitsch ist polnischer Schriftsteller, Philosoph und Künstler des zwanzigsten Jahrhunderts, berühmter Vertreter der polnischen Avantgarde, Autor berühmter Dramen und Romane. Ein charakteristisches Merkmal seiner Werke ist die Verwendung einer komplexen metaphorischen Basis, die verschiedene Interpretationen zulässt. Das verleiht seinen Werken eine besondere Ausdruckskraft und macht sie den wahren Meisterwerken der verbalen Kunst.

## METHODOLOGIE

Die Gesamtheit von bildlichen und sprachlichen Mitteln, die in Vitkevitschs Prosa verwendet werden, ist in seiner Vielfalt bemerkenswert. Die Sprache des Schriftstellers ist durch eine Vielzahl von Tropen und Figuren gefüllt: Barbarismen, Vulgarismen, Metaphern, Epitheta, Neologismen, Graduierung usw. Mit ihrer Hilfe wird die Wirkung der Ausdruckskraft und Unkonventionalität des Wortes des Autors erreicht.

Ein charakteristisches Merkmal Vitkevitschs Prosa ist die Fülle einer solchen Stilfigur wie Oxymoron. Unter dem Begriff Oxymoron versteht man widersprüchliche Epitheta, d. h. Eine Kombination zweier Wörter mit kontrastierender Bedeutung [2, S. 213]. Betrachten wir einige Beispiele: *сладковатая кислятина, безболезненная боль*. Durch die Verwendung des Oxymorons in seinen Werken erschafft Vitkevitsch einen besonderen emotionalen Eindruck über Helden, Ereignisse und verstärkt so die Wirkung auf den Leser.

Die Reichhaltigkeit der Barbarismen ist ein weiteres charakteristisches Merkmal der Prosa von S. I. Vitkevitsch. Der Begriff Barbarismus wird als künstlerisches Mittel verstanden, das darin besteht, Wörter einer Fremdsprache in die Sprache einzuführen [3, S. 83].

Der Autor verwendet in seinen Werken die Lehnwörter aus dem Deutschen, Französischen, Englischen, Spanischen, Italienischen und Lateinischen. Barbarismen in Vitkevitschs Prosa erfüllen verschiedene Funktionen, und nämlich:

- 1) den Leser auf die Neuheit des Ausdrucks aufmerksam machen;
- 2) übertragen den lokalen Kolorit;
- 3) ersetzen die Wörter, wenn keine entsprechenden polnischen Äquivalente vorhanden sind;
- 4) weisen auf den sozialen Status des Sprechers [1, S. 121-123].

Die häufigste Trope in der Prosa des Schriftstellers ist die Komparation – der Vergleich eines Phänomens oder Subjekts mit einem anderen nach einem bestimmten Kriterium [2, S. 87]. Dabei verwendet der Autor in seinen Werken verschiedene Vergleiche, nämlich asyndetische Vergleiche, vergleichende Nebensätze, vergleichende Wendungen mit den Konjunktionen.

Ein charakteristisches Merkmal der Prosa ist auch das Vorhandensein individuell-schriftstellerischer Neologismen, d. h. die Wörter, die vom Schriftsteller erfunden worden. So zum Beispiel, Vitkevitsch hat die Benennungen der Gerichte ausgedacht (*суп из красных мармонтий и пахнет а-ля Тремуэ из печенок гандийских тривуций*) [1, S. 138].

In der Prosa des Autors gibt es außerdem viele Vulgarismen, die vom Autor verwendet werden, um die Charaktere der Helden sowie die Bedingungen und Umstände, unter denen sie sich befinden, genauer zu beschreiben.

Die Metapher spielt eine besondere Rolle im System der figurativen Sprachmittel, die der Autor verwendet, um der Sprache des Romans Bildsprache, Flexibilität und Bildlichkeit zu verleihen. Metapher ist nicht nur ein Ausdrucksmittel der Sprache, sondern auch eine Denkweise und Erkenntnis der umgebenden Realität. Das Hauptmerkmal der Metapher ist, dass mit ihrer Hilfe der Subtext-Inhalt an die Oberfläche gebracht wird.

In der Sprache Vitkevitschs Prosa haben wir zwei Arten von Metaphern identifiziert: Metaphern, die durch Adjektive ausgedrückt werden (*деревянный*

голос), und Metaphern, die durch ein Verb ausgedrückt werden (*дни улываются, город бурлит*).

Eine solche Fülle von Metaphern erklärt sich aus dem Wunsch des Autors, der Sprache der Prosa eine figurative und ausdrucksstarke Färbung zu verleihen.

## **FOLGEN**

In diesem Artikel haben wir die am häufigsten verwendeten Tropen und Figuren der Prosa von S. I. Vitkevitsch beschrieben. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Schriftsteller alle möglichen künstlerischen Techniken und künstlerischen Ausdrucksmittel aktiv einsetzt und harmonisch miteinander verbindet. Das schafft eine einzigartige Atmosphäre der Leidenschaften, Emotionen, Qualen und Suchen, in die S. Vitkevitsch seinen Leser eintaucht.

## **LITERTURVERZEICHNIS**

1. Kotarbiński, T., Płomieński, J. (1957) *Stanisław Ignacy Witkiewicz Człowiek i twórca*. Warszawa: Państwowy instytut wydawniczy.
2. Timofeew, L. I. (1976) *Osnovy teorii literatury*. Moskwa: Prosweschtschenie.
3. Tomaschewskij, B. W., Tomartschenko, N. D. (1996) *Teorija literatury. Poetika*. Moskwa: Aspekt Press.

## **DIE STANDARDAUSSPRACHE VON NACHRICHTENSPRECHERN DES BAYERISCHEN RUNDFUNKS (BR) UND ÖSTERREICHISCHEN RUNDFUNKS (ORF)**

**Dennis Mohn**

Universität Duisburg-Essen, Deutschland

### **Abstract**

Pronunciation norms for Austria and Bavaria are still a desideratum. That's why in this contribution the pronunciation of austrian und bavarian news anchors is investigated. The investigated variables are the pronunaciation of short <i>, syllabic <s>, of <r> and a few loan/foreign words. It turns out that there are both similarities and differences.

**Keywords:** Standard Austrian German, German standard pronunciation(s), Austrian/Bavarian pronunciation norms, news anchors, variation.

Die Aussprache von Laiensprechern wird aktuell in mehreren

großangelegten Forschungsprojekten (z.B. Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG), Regionalsprache.de (RE-DE)) behandelt, die Ergebnisse des AADG sind zudem in die aktuelle Auflage des Aussprachwörterbuchs des Dudens (2015) eingeflossen. Die Aussprache von Nachrichtensprechern, die nicht aus Norddeutschland stammen, bleibt hingegen ein Desiderat. Die Aussprache von Berufssprechern wurde in Österreich bisher wenig, in Bayern gar nicht empirisch untersucht. Dabei ist unter normativen Gesichtspunkten die Aussprache von Nachrichtensprechern besonders bedeutsam, da sie als Modellsprecher gelten und als sprachliche Vorbilder fungieren.<sup>8</sup> Im Folgenden wird es daher um die monologische Aussprache von Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF) gehen. Es handelt sich um eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse eines Teilbereichs meiner Dissertation.<sup>9</sup>

Untersucht wurde die Aussprache des kurzen betonten <i> (außer vor <r>), des <s> im Silbenan- und Silbeninlaut, des <r> im absoluten Silbenanlaut, im Silbenanlaut nach Konsonanz, intervokalisches <r> und postvokales <r> nach Langvokal, nach Kurzvokal, generell nach <a> und im Suffix <er>. Außerdem wurde noch die Aussprache von bedeutsamen Einzelexemen untersucht (Bsp.: Anlautendes <Ch-> und Endung <-on>). Für die Aussprache der Einzellaute wurden insgesamt 16 Sprecher (jeweils 8 BR- und 8 ORF-Sprecher, von denen jeweils 4 weiblich und 4 männlich sind)) untersucht. Für die Aussprache der Einzelexeme wurden alle gefundenen Belege (pro Sprecher allerdings nur einer, sofern keine intraindividuelle Variation vorlag) verwertet.

Bei der Betrachtung der Variablen ergeben sich einige signifikante Unterschiede zwischen bayerischen und österreichischen Nachrichtensprechern. So verwenden die ORF-Sprecher für das kurze betonte <i> in 71,88% (115

---

1 Vgl. Ammon, Ulrich: Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Standardvariation. Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache? Hrsg. von Ludwig Eichinger/Werner Kallmeyer. Berlin/New York: Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2004, 2005, 28–40, hier S.33.

2 Mohn, Dennis (i. Dr.): Die Standardaussprache von Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF). In: Ransmayr, Jutta/ Vasylenko, Elena (Hrsg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Jahrbuch für internationale Germanistik. Reihe A. Peter Lang



Belege; N=160) der Fälle die geschlossene/verengte Aussprache [i]. Ohne die Lexeme *im*, *in*, *ist* und *mit* sind es sogar 81,56%. Ein offenes/zentralisiertes <i>, wie man es von bundesdeutschen Nachrichtensprechern kennt, wird in betonter Position ohnehin nur von einem ORF-Sprecher regelhaft verwendet. Das kurze betonte <i> ist damit qualitativ meist identisch mit dem langen <i> [i:]. Die BR-Sprecher hingegen verwenden durchwegs offene/zentralisierte <i>-Belege. Langes <i> und kurzes <i> werden somit qualitativ deutlich unterschieden.

Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede (je nach Perspektive) zeigen sich bei der Aussprache des <s> im Silbenan- und Silbeninlaut. 92,61% (326 Belege; N=352) der ORF-Belege für <s> im Silbenanlaut sind stimmlos, nur eine kleine Minderheit von 7,39% (26) sind stimmhaft. 42,59% (138) sind Lenis, 57,41% (186) sind fortisiert. Nur 2 der 8 ORF-Sprecher verwenden gehäuft stimmhaftes [z], bei allen anderen ist <s> = [s] oder [z]. Bei den beiden Sprechern, die auch stimmhaftes [z] verwenden, ist der Anteil der Fortisierungen gering, ansonsten liegt der Wert bei knapp über 50% der Belege. Im Silbeninlaut hingegen sind alle Belege Lenes und „nur“ 75% (48; N=64) stimmlos, während immerhin 25% (16) stimmhaft sind, wobei die Hälfte der Sprecher auch hier nur stimmloses [z] artikuliert. Auch bei den BR-Sprechern dominiert (wenn auch längst nicht so deutlich) bei der Aussprache des <s> im Silbenanlaut mit 70,45% (248) die stimmlose Aussprache. Nur 29,55% (104) der Belege sind stimmhaft. 58,87% sind Lenes und 41,13% (102) sind fortisiert. Jedoch gibt es deutliche individuelle Unterschiede. Während 3 der 8 Sprecher ausschließlich stimmloses [s/z] sprechen, verwenden 2 der 8 Sprecher überwiegend stimmhaftes [z]. Die restlichen 3 Sprecher zeigen einen intraindividuellen Wechsel zwischen stimmhaftem und stimmlosem <s>. Bei den 3 Sprechern, die immer stimmloses [s/z] verwenden, sind jeweils mindestens die Hälfte der Belege fortisiert, bei den anderen 5 Sprechern sind Fortisierungen hingegen selten. Im Silbeninlaut ist das <s> nur bei 32,82% (21; N=64) der Belege stimmlos, bei 67,18% (43) ist es stimmhaft. Das stimmlose <s> ist wie bei den ORF-Sprechern immer Lenis.

Die mit Abstand komplexeste Variable ist die Aussprache des <r>. Das

konsonantische <r> wird von der einen Hälfte der ORF-Sprecher alveolar, von der anderen uvular gesprochen. Beim alveolaren <r> handelt es sich meist um ein schwach gerolltes (einschlägiges) [r]. 2 der 4 Sprecher verwenden daneben aber auch ein kräftiges mehrschlägiges (=zweischlägiges) [r]. Beim uvularen <r> handelt es sich meist um einen schwachen Lenisfrikativ [ʀ], wobei die Friktion (anders als bspw. im Französischen) nur gering ausgeprägt ist. Nur nach stimmloser Fortiskonsonanz wird es bei 2 der 4 Sprecher oft zu einem stimmlosen Frikativ. Die Aussprache des konsonantischen <r> scheint in erster Linie areal bedingt (Burgenland [r]; Vorarlberg, Niederösterreich und Steiermark [r/r] oder [ʀ]; Wien (häufig noch [r/r], zunehmend aber [ʀ]; Oberösterreich, Salzburger Land, Tirol und Kärnten [ʀ]). Bei den BR-Sprechern ist der Anteil an alveolaren <r>-Varianten erwartungsgemäß höher. Hier verwenden 6 der 8 Sprecher alveolares [r/r], nur 2 sprechen uvulares [ʀ]. Während bei den ORF-Sprechern einschlägiges [r] deutlich dominiert, sind bei den BR-Sprechern einschlägige wie auch mehrschlägige Varianten gleichermaßen verbreitet. Während 3 der 6 Sprecher eher kräftige mehrschlägige (=zweischlägige) [r]-Varianten verwenden, verwenden die anderen 3 Sprecher eher oder meist schwache einschlägige [r]-Varianten. Das uvulare [ʀ] weist nur eine sehr geringe Friktion auf, auch nach stimmloser Konsonanz. Auch in Bayern scheint die Aussprache des <r> areal bestimmt zu sein. So verwenden die meisten (aus Bayern stammenden) BR-Sprecher alveolares [r/r]. Eine deutliche Ausnahme sind die Sprecher aus München, die wiederum fast alle uvulares [ʀ] sprechen. Das postvokale <r> wird von den ORF-Sprechern (außer nach <a>) fast immer vokalisches gesprochen. Nur 3,13% (5; N=160) der Belege sind konsonantisch. Lediglich nach kurzem <a> bleibt das <r> oft konsonantisch erhalten (34,38% (22; N=64). Die BR-Sprecher verwenden deutlich häufiger konsonantische <r>-Varianten. Nach Kurzvokal (außer nach <a>) sind es immerhin 17,5% (28) der Belege, in denen konsonantisches (meist alveolares) <r> gesprochen wird. Nach <a> ist der Anteil noch deutlich höher. Nach kurzem <a> sind sogar 51,11% (23; N=45) konsonantisch (meist alveolar). <r> nach Langvokal (außer <a>) und das

Suffix <-er> werden freilich von allen ORF- wie auch BR-Sprechern vokalisch gesprochen. Die größten Gemeinsamkeiten zwischen ORF- und BR-Sprechern zeigt die Aussprache von Lehnwörtern, doch auch hier teilweise mit anderen Häufigkeitsverteilungen.<sup>10</sup> Während die Lexeme *China* (und Ableitungen) und *Chemie* (und Ableitungen) beim ORF immer mit [k] angelautet werden, werden sie beim BR meist mit [k] (55% (22; N=40) bei *China* und 52,78% (19; N=36) bei *Chemie*), aber nicht viel seltener auch mit [ç] (42,5% bei *China* und 44,44% bei *Chemie*) gesprochen. Die Lexeme *Pension* (und Ableitungen) sowie *Balkon*, *Ballon*, *Beton*, *Karton*, *Salon* und *Wag(g)on* werden von allen ORF- wie auch BR-Sprechern [pen'zjo:n], [bal'ko:n], [ba'lo:n], [be'to:n], [ka(r)'to:n], [za'lo:n] und [va'go:n] ausgesprochen. Hier herrscht somit Einheitlichkeit. Das Lexem *Saison* wird beim ORF wie auch beim BR meist [ze'zo:n] gesprochen, beim ORF allerdings mit 70% (14; N=20), beim BR mit 52,78% (19; N=36). Seltene Alternativvarianten dazu sind bspw. ebenfalls unnasalierte, aber endungslose Varianten [ze'zo:] oder [ze'zɔ:], beim BR wird zudem noch die Variante [zai'zo:n] verwendet. *Fonds* wird von ORF-Sprechern meist, von BR-Sprechern oft [fo:] oder [fɔ:] ausgesprochen, also ebenfalls denasaliert.

Zusammenfassend fällt auf, dass die Unterschiede zwischen den ORF- und den BR-Sprechern überwiegen. Besonders auffällig ist hier der Vokalismus (Bsp: Aussprache des kurzen <i> (ähnliches gilt auch für kurzes <u>, <ü> und langes <ä>) ORF = [i], [u], [y], [e:/ɛ:], BR = [ɪ], [ʊ], [ʏ], [ɛ:]). Absolute Gemeinsamkeiten sind selten (Bsp.: Aussprache von *Pension* immer [pen'zjo:n] und der Endung <-on> in *Balkon*, *Ballon*, *Beton*, *Karton*, *Wag(g)on* usw. immer [o:n]). In der Regel handelt es sich um relative Gemeinsamkeiten, d.h. dass es zwar einige gemeinsame Aussprachemerkmale gibt, die jedoch nicht die gleiche Häufigkeitsverteilung aufweisen (Bsp.: stimmloses [s/z] im Silbenan- und Silbeninlaut, alveolares/uvulares <r>, [k]-Aussprache bei *China* und *Chemie*).

---

4 Vgl. Mohn, Dennis: Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF). In: Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik. Hrsg. von Meike Glawe/Line Marie Hohenstein/Stephanie Sauer Milch/Kathrin Weber/Heike Wermer. Hildesheim: Olms, Kleine und regionale Sprachen, 4, 2017, 117-141.

## LITERATURVERZEICHNIS:

AMMON, Ulrich: Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Hrsg. von Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner. Berlin/New York: Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2004, 2005, 28–40.

DUDEN: Das Aussprachewörterbuch. 7. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Berlin 2015. (Duden, 6).

KLEINER, Stefan (2011– ): Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG). Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. Online verfügbar unter: <http://prowiki.idsmannheim.de/bin/view/AADG/>, (Abruf: 21.10.2017).

MOHN, Dennis: Die Standardaussprache von Lehn- und Fremdwörtern bei Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF). In: Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik. Hrsg. von Glawe, Meike/Hohenstein, Line-Marie/Sauermilch, Stephanie/Weber, Kathrin/Wermer, Heike. Hildesheim: Olms, Kleine und regionale Sprachen, 4, 2017, 117-141.

MOHN, Dennis (i. Dr.): Die Standardaussprache von Nachrichtensprechern des Bayerischen Rundfunks (BR) und Österreichischen Rundfunks (ORF). In: Ransmayr, Jutta/ Vasylychenko, Elena (Hrsg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Jahrbuch für internationale Germanistik. Reihe A. Peter Lang

REDE = Regionalsprache.de. Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas Marburg. Online verfügbar unter: <https://www.regionalsprache.de>, (Abruf: 28.10.2016).

## ПРО ВПЛИВ ЧАСТОК НА ПРОСОДИЮ НІМЕЦЬКОГО МОВЛЕННЯ

Ірина Никифороенко

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Україна

### Abstract

The article deals with the study of German modal particles in dialogical speech and studies their influence on prosody. The study also determines the basic system of prosodic organisation of utterances which contain particles; establishes the differential signs of the utterances' prosody. Authentic German speech cannot be imagined without the application of particles, which are used by native speakers in communication due to its communicative universality.

**Keywords:** particles, dialogical speech, prosody, pragmatics.

Сучасна лінгвістика виявляє великий інтерес до питань міжособистісної комунікації, її структури та системи, її функціонування, тож повністю природною виявляється необхідність виявлення та опису її складових елементів, які в процесі взаємодії з іншими чинниками як лінгвістичного, так і екстралінгвістичного характеру, є її рушійною силою.

В лінгвістиці початку XXI століття стали приділяти особливу увагу питанням, пов'язаним з комунікативно-прагматичним підходом до вивчення мовленнєвих одиниць в їх реальному функціонуванні в мовленні. Характерною особливістю німецького розмовного мовлення, зокрема діалогічного, є частки, які слугують для вираження емоцій та суб'єктивного ставлення до змісту висловлення. Вживання часток у процесі комунікації типове, бо вони надають мові емоційного забарвлення, жвавості й неповторного колориту природного спілкування [1, с. 23; 3, с. 14]. Це засвідчує актуальність вибраної теми.

Загальновідомо, що система часток німецької мови досить розгалужена. Однак, як показує наше дослідження, їх вплив на просодичне оформлення та прагматичні встанови висловлювання у діалозі недостатньо розроблено, тому проведене дослідження за своєю проблематикою є своєчасним.

Застосувавши комплексний підхід до вивчення як зовнішніх, так і внутрішніх ознак своєрідної звукової анатомії висловлення, було встановлено, що висловлення з частками для кожного комунікативного типу на рівні сприйняття виявляють специфіку своєї просодичної організації з різним кількісним співвідношенням акустично сприйманих ознак.

Особливості функціонування часток завжди пов'язані з обставинами спілкування та відображенням позиції його учасників [4, с. 46]. Оскільки діалог – це повноцінна підсистема комунікації, яка представляє діяльність адресанта й адресата і містить сукупність мовленнєвих засобів та екстралінгвістичних факторів, обраних і скомбінованих для оптимального досягнення комунікативних завдань, то його можна розглядати як

адекватний рівень для повного й детального опису часток.

Висока частотність часток у діалогічному мовленні пояснюється їх комунікативною універсальністю, причому для носіїв мови процес вибору та вживання часток є автоматизованим і не залежним ані від соціального положення, ані від рівня освіченості мовця, натомість він завжди зумовлений ситуаційно [1, с. 128]. Частки допомагають реалізувати цілі та наміри мовця, емоційну оцінку змісту висловлювання [2, с. 4]. Окрім цього, при здійсненні своїх функцій частки взаємодіють не лише з лексичним складом усього висловлювання, але й з його просодичним оформленням.

Об'єктом нашого дослідження є діалогічні єдності, до складу яких входять висловлювання з частками. Предметом дослідження було обрано просодію висловлювань діалогічного мовлення, проаналізовану з урахуванням впливу на неї часток.

Матеріалом дослідження послужили записи автентичних діалогів носіїв німецької мови. З усієї кількості висловлювань детально досліджено й проаналізовано 598 висловлювань основних комунікативних типів (45 % оповідальних, 38 % питальних і 17 % спонукальних).

Результати аудиторського аналізу дають підставу стверджувати, що акустичні ознаки висоти мелодії, гучність і темп висловлювань з частками для всіх комунікативних типів у сучасному німецькому мовленні на рівні сприйняття є їх відмітними ознаками [5, с. 12].

Проведене комплексне експериментально-фонетичне дослідження дало можливість визначити основні закономірності просодичної організації висловлювань, що містять частки; встановити диференційні ознаки просодії названих висловлювань; простежити кореляцію між частками, просодією та прагматичною установкою висловлювань у залежності від їх комунікативного типу.

Отже, отримані в ході проведення експерименту результати аналізу висловлювань з частками підтверджують висунуту нами гіпотезу про існування цілої низки частотних, динамічних і темпоральних

характеристик, що служать для опису просодичної організації та диференціації висловлювань різних комунікативних типів у діалогічному мовленні. Частки акумулюють у собі суб'єктивно-модальні значення висловлювань та детермінують, таким чином, вживання лексичних, граматичних, синтаксичних і просодичних засобів для експлікації певних значень і формування діалогічного спілкування.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Егоршина Е.Е. (1997). Прагмалингвистические особенности лексических усилителей в современном немецком языке: Автореферат дис. канд. филол. наук: 10.02.04, Пятигорский государственный университет.
2. Heggelung K.T. (2001). Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächchen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive. *Linguistik online*, 9.
3. Weydt H. (2010). Abtцnungspartikel und andere Disponible. In: Harden Th., Hentschel E., 40 Jahre Partikelforschung, Tьbingen: Stauffenburgverlag, S. 11-32.
4. Kresiж M., Batniж M. (2016). Modalpartikeln. Deutsch im Vergleich mit dem Kroatischen und Englischen. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches DaF* 1, Leipzig: Erich-Schmidt-Verlag, S. 45-54.
5. Verbitskaja T., Kulina I., Nikiforenko I. (2012). Modalpartikeln bei der Entwicklung der deutschen diskursiven Kompetenz: методична розробка до практичного курсу німецької мови для студентів 2-го та 3-го курсів факультету романо-германської філології, Одеса: Атлант.

## **EXTRALINGUISTIC FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL IDIOMS**

**Yuliya Novogran**

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

#### **Abstract**

The article dwells on the extralinguistic factors of the development of international idioms. The main roots of the independent development are taken into consideration. The link between international phraseological units and spheres of material, cultural and socio-economic life is stated. Phraseological parallelism in international units is observed on the examples of European languages.

**Keywords:** international idioms, European languages, etymological-genetic analysis, phraseological parallelism, extra-linguistic factors.

## **INTRODUCTION**

The overwhelming majority of international phraseological units formed independently in European languages are semantically motivated formations. Therefore, the general extra-linguistic basis of the independent occurrence of the majority of the international phraseological units is amenable to synchronous disclosure. Many identical or similar facts of the material and spiritual life of peoples receive the same reinterpretation in different languages independently of each other. The action of universal extralinguistic stimuli in the first place determines the coincidence of the imagery, the similarity of its orientation.

## **METHODOLOGY**

The general extralinguistic basis for the independent development of phraseological parallelism is made up of factors covering many areas of the material and spiritual life of people. [1, p. 34].

Phraseological units taken from the following dictionaries by the method of the comparative etymological-genetic analysis were demonstrated in the article: “Oxford Dictionary of Idioms” by J. Siefring [2], “German-Russian phraseological dictionary” by L. E. Binovich [3] and “Spanish-Russian phraseological dictionary by E. I. Levintova [4].

## **RESULTS**

The images of a number of international phraseological units go back to the universal phenomena of nature and are based on a rethinking of the main and most common signs and features characteristic of these phenomena [1, p. 116]. For example, the formation of some international phraseological units of the given group is stimulated by the associations of similarity and contrast at the same time: eng. *like night and day*, rus. *как день и ночь*, germ. *wie Tag und Nacht verschieden sein* ‘to be totally different’.

A significant proportion falls on the imagery of which is determined by the



properties of substances. Comparative parallels are especially numerous among them: rus. *таять как воск*, eng. *melt like wax*, it. *struggersi come la cera* ‘to be very weak due to illness’.

The origin of many international phraseologisms is connected with the peculiarities of habits, behavior of animals, birds, and insects, which are equally noticed by different peoples. For example, fear, vigilance in dogs and wolves, is accompanied by tail pressure (specific signaling of this state), which is transparently reflected in the phraseological images: rus. *поджать хвост*, eng. *put on tail between one's legs*, ger. *den Schwanz einkneifen*, sp. *meter el rabo entre las piernas* ‘to retreat, surrender’. The desire to escape from decisions, to hide from life, is associated with the peculiarities of the ostrich to bury their heads in the sand: rus. *страусовая политика*, eng. *ostrich policy*, germ. *Vogel-Strauß-Politik*, sp. *política de avestruz*, fr. *politique de l'autruche*.

A relatively small group consists of internationalism, based on the signs, characteristic of the plants. For example: rus. *крепкий орешек* – eng. *a hard nut to crack*, germ. *eine harte Nuß zu knacken* ‘a person or thing not easily understood or influenced’.

Extremely rich is the reservoir of international phraseology based on the properties and functions of organs, parts of the human body. For example, many somatic international phraseologisms with the component “hand” are associated with it as a symbol of labor activity: rus. *приложить руки*, germ. *Hand anlagen*, sp. *meter las manos*.

Opinion about the random and unpredictable nature of the occurrence of the majority of phraseological units can emerge when studying phraseological materials based on one language [1, p. 66-67]. The study of the processes of internationalization of phraseology, and especially along the line of independent development of parallelism, allows us to speak not only about the “randomness” of the occurrence of phraseological units, which, as a rule, prevents interlanguage convergence, but also about the regularity and certain predictability of their education, especially in the lexical-thematic and thematic-semantic relations.

This generally refers to the different bits of the FP, and distinguished both in terms of the degree of semantic fusion, and the functions they perform.

## **CONCLUSIONS**

The connection of the images of international phraseologisms with the most diverse spheres of material, cultural and socio-economic life of peoples, their history, manifestation of human psychophysiological activity, with natural phenomena, facts about animals and flora is traced. A significant commonality is the stimulating basis of the independent phrases of phraseological parallelism.

## **REFERENCES**

1. Солодухо, Э. М. Проблемы интернациональной фразеологии (на материале яз. слав., герм. и роман. групп) / Э. М. Солодухо. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 168 с.
2. Sieftring, J. Oxford Dictionary of Idioms Second edition / J. Sieftring. – New York: Oxford University Press Inc., 2004. – 340 p.
3. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. – М.: Аквариум – 1995. – 387 с.
4. Левинтова, Э. И. Испанско-русский фразеологический словарь / Э. И. Левинтова, Е. М. Вольф. – М.: Русский язык, 1985. – 1078 с.

## **ПРО ОСУЧАСНЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ**

**Наталя Огородник**

Херсонська державна морська академія, Україна

### **Abstract**

The need to enhance and update the maritime English teaching and learning process through the subject-oriented model course 3.17 has been grounded. The following factors affecting the training course have been indicated: merchant fleet modernization and development resulted in Manila Amendments to the STCW Convention and Code, the need for maritime English communicative competence upgrading and re-design; the modifications in the seafarers' professional language itself as well as in their attitude towards the language they communicate onboard.

**Keywords:** future seafarers, maritime English, model course, communicative competence.

Конвенцією ПДНВ, що є основоположним документом у стандартизації підготовки та дипломування моряків, їх функціональних обов'язків та умов праці на борту, окреслено також і вимоги щодо володіння ними англійською мовою [2, с. 277]. Зазнавши повного редагування у 1995 р. у зв'язку з гострою необхідністю стандартизації компетентностей для всіх членів екіпажу заради підвищення безпеки мореплавства, вона стала основою для радикального оновлення укладених на її засадах модельних курсів Міжнародної морської організації (ММО). Головним призначенням модельних курсів ММО є надання допомоги в удосконаленні, оновленні та забезпеченні мінімального стандарту в тій чи іншій сфері підготовки фахівців морської галузі у всьому світі.

Зрозуміло, що кожний перегляд Конвенції ПДНВ тягне за собою зміни й у заснованих на ньому регламентних матеріалах. Будучи «важливим засобом інтерпретації» вимог Конвенції ПДНВ для широкого кола залучених у морську індустрію осіб, модельний курс 3.17 зазнав на сьогодні вже третього редагування (1999, 2009, 2015) [1].

Відомо, що з введенням у дію Манільських поправок у 2012 році у змісті окремих модельних курсів виявилися серйозні недоліки та невідповідності, зумовлені модернізацією торговельного флоту, інтенсивним запровадженням нових технологій і складного обладнання, автоматизацією процесів керування судном тощо. Разом із потребою у моряках, здатних компетентно вирішувати робочі питання та ще й переважно в ситуаціях іншомовного спілкування, чітко означилася необхідність оновити зміст формованої під час їх навчання та підготовки англійської професійної комунікативної компетентності.

Так, за даними дослідження змісту спілкування на борту, проведеного у зв'язку із поставленим ММО завданням переглянути й удосконалити модельний курс 3.17 з урахуванням сучасних вимог і потреб торговельного флоту, серед найважливіших трансформацій, вартих уваги фахівців з мови, відзначено: по-перше, перетворення, що відбулися в самій англійській мові

як робочій мові морської галузі; по-друге, зміни у ставленні моряків до мови, якою вони користуються в якості робочої мови на борту [3, с.234-235].

На користь першого зауваження свідчать дані експертів про те, що, відповідно до вищезазначених обставин, сучасна професійна англійська мова для моряків досить швидко перетворюється на більш технічно орієнтовану (*technical information-focused (TI-focused)*). Через це її попередня, дещо метафорична характеристика, як так званої *salted* (просоленої) або *marinated* (оморяченої) мови, що тривалий час схвально сприймалася як досить дотепне означення причетності до морської галузі, втрачає свою актуальність.

З новим технічним оснащенням, а також з поширенням багато національних екіпажів змінюється специфічна природа професійного жаргону, через що старий *salted maritime English*, властивий однонаціональним командам з однією культурою, звичаями та традиціями, стає все менш затребуваним. На переконання дослідників, щоб задовільнити сучасні потреби та вимоги галузі, потрібен *re-marinated* – оновлений, розширений та збагачений новою термінологією варіант робочої мови з переконливим статусом *needed*, тобто високо затребуваний, необхідний для вирішення професійних питань [3, с.235].

Друге зауваження про зміни у ставленні моряків до робочої мови на судні підкріплюється фактами відвертої стурбованості сучасних моряків щодо якості й ефективності їхнього професійного спілкування. Проведене анкетування підтвердило зростаючі обережність і відповідальність фахівців флоту. Жоден з опитуваних, навіть, не припускав думки про те, щоб спричинити критичну ситуацію через помилки у спілкуванні. Хоча водночас відомим є факт того, що попри затверджену єдину робочу мову, досить поширеним у змішаному екіпажі є використання так званої персональної англійської мови (*personal language*), тобто варіанту мови, забарвленого національними особливостями. На основі результатів анкетування

фахівцями виділено п'ять ступенів частотності користування персональною англійською мовою: I (*високий* (strong)) – майже в кожному реченні, II (*середній* (medium)) – половина висловлювання, III (*незначний* (slight)) – за необхідності, IV (*низький* (few)) – 1/5 висловлювання, V (*винятковий* (rare)) – 1/10 висловлювання [3, с. 236].

Утім, завдяки усвідомленню шкідливого впливу персонального варіанту мови на ефективність професійного спілкування та щирому прагненню мінімізувати ризики та ймовірність непорозумінь під час вирішення робочих питань, переважна більшість моряків, за твердженням дослідників, спілкуючись у побуті, головню, *свою*, тобто *персональною* мовою, свідомо утримуються від неї у процесі професійно-технічної взаємодії. Таким ставленням моряки демонструють чітке розуміння надзвичайної важливості компетентної професійної комунікації для попередження будь-якої загрози безпеці судна.

Тож, з огляду на виявлені факти, а також у зв'язку з невідпинним прогресивним розвитком морської галузі, очевидною виявилася необхідність оновлення спеціалізованого з англійської мови для моряків модельного курсу 3.17. Перероблений модельний курс введено в дію у 2015 році. Осучаснений згідно вимог доповненої Манільськими поправками Конвенції ПДНВ (2012) та логічно структурований він містить усю необхідну інформацію про спосіб організації та змістове наповнення процесу навчання англійської мови майбутніх моряків.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Maritime English Model Course 3.17. – London. – ІМО, 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.marifuture.org//IMONewModelCourseMaritimeEnglish.pdf>
2. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). – London. – ІМО, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.saturatore.it/Diritto/STCW95.pdf>
3. Wang X. Turning “Salted” into “Needed”: the New Model Course 3.17 / The 27th International Maritime English Conference – IMEC 27 Proceedings (12-15 October, 2015). Johor. – Malaysia. – P. 232-240.

# ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПІДХОДУ CLIL ЯК ІНТЕГРАЦІЯ МОВНОГО ТА ФАХОВОГО НАВЧАННЯ У НЕМОВНИХ ВНЗ

Лариса Отрошенко

Навчально-науковий інститут бізнес технологій «УАБС» СумДУ, Україна

## Abstract

The aim of this research is to define main peculiarities of CLIL approach implementation in Sumy state university. Two main directions have been analyzed: professional disciplines teaching in English and interdisciplinary subject matter usage while teaching «English as a foreign language» or ESP. Advantages and difficulties of CLIL usage have been presented.

**Keywords:** CLIL, English for specific purposes, university, competence, teaching.

## ВСТУП

В умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти професійно-орієнтоване навчання іноземним мовам у немовних ВНЗ стає пріоритетним підходом, адже саме цей підхід передбачає формування й подальший розвиток у студентів навичок іншомовного спілкування в конкретних професійних ситуаціях. Технологія CLIL (Content and language integrated learning (предметно-мовне інтегроване навчання)) вважається найперспективнішою за рахунок поєднання фахового і мовного навчання. CLIL інтегрує засоби навчання предмету й вивчення самої мови [1, с. 11].

Мета дослідження – на основі вивчення наукових праць закордонних й вітчизняних науковців, специфіки навчального процесу в Сумському державному університеті визначити головні особливості освітнього підходу CLIL з метою удосконалення навчання іноземних мов в університеті.

## МЕТОДОЛОГІЯ

Методологічною основою дослідження є загальнотеоретичні принципи наукового пізнання, а саме щодо взаємозв'язку і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності; головні положення системного, діяльнісного, акмеологічного й міжкультурного підходів до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах; положення теорії людського капіталу; ідеї неперервної освіти.

## ЗДОБУТКИ

Використання освітнього підходу CLIL у немовних ВНЗ (зокрема у Сумському державному університеті) здійснюється за двома напрямками:

1. Викладання фахових дисциплін іноземною мовою (hard CLIL).

2. Використання міждисциплінарної тематики у викладанні предметів «Foreign language (Іноземна мова)», «Business English (Ділова іноземна мова)», «Foreign Language for Specific Purposes (Іноземна мова за професійним спрямуванням)» (soft CLIL).

Реалізація першого напрямку здійснюється в університеті, наприклад, при підготовці економістів-міжнародників, коли спеціальні предмети викладаються англійською мовою. Іноземна мова, таким чином, стає засобом отримання професійних знань, умінь та навичок, тобто засобом формування й розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців. Відбувається паралельне засвоєння знань з певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєвих навичок і вмінь, пов'язаних з мовою, що вивчається, та зі спілкуванням нею [2, с. 226].

В умовах недостатньої кількості годин викладання (у середньому 96 аудиторних годин у рік) й нетривалого терміну вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» в університеті (для більшості напрямів підготовки у середньому 2 роки) залучення міждисциплінарної тематики на аудиторних заняттях з іноземної мови відбувається за рахунок використання текстів професійного характеру, кейсів, ділових/рольових ігор, проектів, есе тощо.

Перевагами використання інноваційної технології CLIL у немовному ВНЗ вважається:

- Ефективна комунікація студентів засобом іноземної мови;
- Розширення міжкультурних знань студентів й формування їх соціокультурної компетентності;
- Опанування професійної термінологією;
- Розвиток творчого потенціалу студентів;

- Розвиток мовленнєвих знань студентів;
- Розвиток навичок спонтанного мовлення;
- Підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов;
- Формування у студентів готовності до подальшого навчання та/ або професійної діяльності на іноземній мові.

Серед ризиків використання предметно-мовного інтегрованого навчання слід зазначити недостатній рівень володіння іноземною мовою викладачів спеціальних дисциплін, а також відсутність у викладачів іноземних мов знань того чи іншого фахового компоненту.

## **ВИСНОВКИ**

Вважаємо, що використання технології CLIL у немовному ВНЗ сприяє формуванню компетентного, конкурентноздатного, висококваліфікованого фахівця, здатного до ефективної комунікаційної взаємодії у професійному середовищі.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Батурина, Н.В., Руковишников, Ю.С., Батунова И.В. (2017). Использование приёмов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата. *Педагогические науки* 10 (64), с. 9-13.
2. Якушенко, І.О. (2018). Перспективи впровадження напрямів інтегрованого навчання іноземної мови для спеціальних цілей у технічному ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи* 60, с. 226-229.

## **ВЛИЯНИЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛЕКСИКИ НА ВОСПРИЯТИЕ**

**Екатерина Панталеенко**

Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта,  
Днепр, Украина

### **Abstract**

The purpose of this article is to outline our experience of professional terminology study and description according to these modern science trends. Thus, for example, linguists state that



scientific phenomena should be studied according to their role for a human being, their assignment for human personality development and improvement.

**Keywords:** linguistics, comprehension, vocabulary, ideographic aspect.

## **ВВЕДЕНИЕ**

Современная лингвистика насыщена богатым опытом в изучении явлений, связанных с описанием рода занятий человека и его профессиональной деятельности. Но в настоящее время ученые отмечают современный сдвиг в изучении языков не только «в себе и для себя», но и в изучении его в тесной связи с человеческим сознанием, его познанием, культурой и профессиональной практикой, т. е. сдвиг в сторону тесно связанного с идеографическим изучением языка антропологического и цивилизационного языкознания (Е. Кубрякова, Л. В. Ивина, И. Г. Рузин, Г. Лакофф, М. Джонсон). Таким образом, проблема нового подхода к изучению употребления профессий, а именно артистического характера, становится актуальной в настоящее время. Так, например, лингвисты утверждают, что научные явления должны изучаться в первую очередь в соответствии с их ролью для человека, их предназначением для развития и совершенствования человеческой личности.

## **МЕТОДОЛОГИЯ**

Исходя из этого, идеографический аспект языка отражается через истинное и четкое понимание уровня знаний человека в артистической тематике. Постоянно подвергаясь целенаправленной деятельности человека, она постоянно формируется и изменяется под влиянием уровня развития науки, служащей ее потребностям.

Исследована гипотеза о том, что методология идеографического описания применима для современных терминологических систем и позволяет ученым систематизировать лексику [2, с. 197 – 210]. Лексика артистического характера имеет общие логические, структурно - семантические особенности, единую словообразовательную

характеристику, устанавливающую логико-семантические связи, а также на формирование выражения в текстах (балерун-балерина, певец-певица) Национального корпуса русского языка.

## **РЕЗУЛЬТАТ**

Исследования в современной лексикологии подчеркивают, что полное и всестороннее изучение лексической системы языка возможно только при составлении ее тезауруса, где можно не только очертить парадигматические отношения, но и показать типичные комбинированные модели лексических единиц (Москвин (1997), Шайхулов (2001), Табанакова (2001) [1;7]. В своих идеографических исследованиях эти ученые указывают на то, что ни одно исследование лексической системы языка не может в полной мере описать ее раздельность. Эта задача может быть решена только путем составления идеографических словарей, в основе которой лежит принцип изучения полного объема лексической системы языка, одновременно отражающие основные принципы ее формирования-целостность, преемственность, иерархичность и открытость. Идеографические словари, как утверждает ученый, позволяют представить всю совокупность семантических полей, лексико-семантических групп и других сочетаний лексем в их соотношении и иерархической организации.

## **ВЫВОДЫ**

По мнению ученых, идеографические словари наряду с другими типами словарей (аналогическими, ассоциативными, синонимическими, семантическими, предметно-тематическими и др.) являются средством описания единиц термина конкретной терминологической системы и в то же время позволяют представить систему терминов как совокупность понятий, каждое из которых имеет свою специфическую структуру и содержит лексем относительно равной семантики.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Morkovkin, V.V. (1970), Ideographic Dictionaries. Moscow: MGU.
2. Samigullina, L. Z. (2015) Some Aspects of Cognitive and Ideographic Characteristics as a Means of Professional Terminological System Description. European Research Studies 4, pp.

## ТИПОВІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ПОМИЛКИ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ УСНО-ІСТОРИЧНИХ ІНТЕРВ'Ю З ЛІКВІДАТОРАМИ АВАРІЇ НА ЧАЕС

Ірина Панченко

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна

### Abstract

The article deals with the typical translation problems, which translators usually face in oral-history interviews with liquidators or participants of technological disasters illustrated by the results of the student translating project “Chernobyl Oral History in German”. Special attention is paid to culture-bound terms of the soviet period, specific military terms and emotionally coloured words.

**Keywords:** culture-bound term, emotionally coloured words, military terms, technological disaster, translation problem.

Доповідь базується на результатах перекладацького проекту, проведеного в рамках українсько-німецького року мов факультетом іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна спільно з Чорнобильською історичною майстернею за підтримки Посольства Німеччини України та Гете-Інституту. Мета проекту полягала у перекладі 25 усно-історичних інтерв'ю з ліквідаторами аварії на ЧАЕС або переселенцями з заражених територій німецькою мовою студентами факультету та інших вишів м. Харкова, що вивчають германістику.

Переклади учасників проекту проходили багаторазову вчитку та корекцію викладачами факультету та носіями мови, в ході чого були визначені та класифіковані найбільш типові помилки, що зустрічаються у перекладах.

Перекладацьку помилку, слідом за К. Норд, вживаємо у широкому значенні як «недосягнення перекладацької цілі» [1, с. 366]. Базуючись на класифікації К. Норд, виділяємо серед виявлених перекладацьких помилок прагматичні, культурні та формальні.

Формальні помилки не становлять особливого інтересу в рамках дослідження і пов'язані здебільшого з недостатньою граматичною компетентністю студентів, що брали участь у проекті.

Натомість помилки прагматичні та культурні безпосередньо пов'язані з матеріалом перекладу та мають низку особливостей.

Тематика текстів передбачає наявність певної термінології, перш за все, зі сфери воєнної справи та техногенних катастроф (позначення воєнної техніки, специфічних приладів, звань тощо). Адекватний переклад цієї лексики вимагав доручення фахових словників, енциклопедій, візуального матеріалу, а інколи навіть консультації з експертами. Приміром:

- лексика зі сфери техногенних катастроф: максимальна проектна супераварія – der (Super)GAU, респіратор «пелюсток» – Atemschutzmaske;
- лексика, безпосередньо пов'язана з аварією на ЧАЕС: зона відчуження – die Sperrzone, місто-привид – Geisterstadt, радіактивний дощ – der Fallout; твел (тепловидільний елемент) – der Brennstab;
- воєнні терміни – військово-облікова спеціальність (ВОС) - die Ausbildungs- und Tätigkeitsbezeichnung (АТВ), ЗВК (загальновійськовий захисний комплект) – die Militärschutzausrüstung (MSA), воєнні збори, перепідготовка – die Reservisten-Ausbildung, die militärische Umschulung.

Крім того, інтерв'ю з ліквідаторами ЧАЕС та переселенцями з зараженої зони насичені великою кількістю реалій радянських часів (колхоз, «перестройка», дефіцит, комсомол тощо), що також становить перекладацьку проблему. Обираючи спосіб передачі реалії (калька, транслітерація, напівкалька тощо), учасники мали врахувати, перш за все, фактор адресата, адже текст перекладу призначався для широкої аудиторії – від вчених, що досліджують соціальний фактор аварії на ЧАЕС, до звичайних зацікавлених цією проблематикою людей без особливої

підготовки.

Наступною особливістю будь-якого усно-історичного інтерв'ю є спонтанність мовлення, що призводить до плутаності та неструктурованості розповіді, повторів, вживання діалектальних чи розмовних варіантів, зловживання емоційно забарвленою лексикою та словами-паразитами. Завдання перекладача полягало не лише в адекватній передачі змісту, але й передбачало певну редакторську та коректорську роботу – скорочення або, навпаки, додаткові пояснення, оформлення виносок, синтаксичні трансформації тощо.

Цікаво, що навіть одиниці вимірювання радіації в німецькій та українській традиціях відрізняються – у Німеччині прийнято вимірювати радіацію у мілізівертах (мЗв), тоді як в Україні досі більш розповсюдженими одиницями вимірювання є рентген (R), тож учасники проекту вимушені були використати арифметичні навички та переводити показники відповідно в інші одиниці.

Таким чином, переклад усно-історичних інтерв'ю з ліквідаторами ЧАЕС та переселенцями з заражених територій став справжнім випробуванням, але й одночасно цінним досвідом для студентів факультету.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Nord, Ch. (1992). Aus Fehlern lernen. In: Überlegungen zur Beurteilung von Übersetzungsleistungen: Translation Studies – an Interdiscipline. Selected Papers from the Translation Studies Congress Vienna, S. 363-376.

## **ВИДЕО НА КАНАЛЕ «YOUTUBE» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

**Юлия Пасютина**

Витебский государственный технологический университет, Беларусь

#### **Abstract**

The article deals with an important role of different YouTube videos in teaching foreign language. Videos are considered as a source of online materials that can be very helpful in the teaching and learning field. YouTube can play a significant role in helping students to improve

their professional knowledge of the foreign language, advance their understanding of English and to motivate them. YouTube videos are one of the means of teaching profession-oriented communication.

**Keywords:** YouTube channel, authentic video, vlogs, bloggers, online materials.

Общество, в котором мы живем, постоянно меняется и развивается, предъявляя все новые и новые требования к преподаванию иностранного языка в школе, университете. Несомненно, владение иностранным языком является неотъемлемой частью жизни современного человека, так как позволяет получать новую актуальную информацию, приобретать необходимые профессиональные умения и навыки. В настоящее время английский язык – это рабочий язык во всем мире, поэтому так важно овладеть им, чтобы быть хорошим и востребованным специалистом в своей области.

Преподавание профессионально-ориентированного иностранного языка помогает учащимся лучше разбираться в своей профессии и в будущем рассчитывать на хорошую вакансию, однако в учебном процессе преподаватели нередко сталкиваются с многочисленными проблемами, одной из которых является отсутствие мотивации у студентов. К сожалению, многие из них воспринимают уроки иностранного языка как помеху в их обучении. В связи с этим следует разнообразить формы работы на занятиях, осовременить их, что поможет заинтересовать молодых людей. Разнообразные онлайн видео, расположенные на канале YouTube, дают неограниченные возможности в этой области. Цель нашего исследования – изучить влияние видео на мотивацию студентов неязыковых университетов.

Прежде всего, необходимо отметить, что такие ученые, как Л. Выгодский, А. Леонтьев, З. Цветкова, И. Цатурова, И. Кириллова, В. Павлова и другие изучали проблему использования видеоисточников на занятиях по иностранному языку в том или ином ключе. И. Жинкина, О. Зимняя уделяли внимание психологическому аспекту данной проблемы, а К. Карпова, М. Ляховицкий, Н. Касаткина, И. Кошман, И. Комков писали о

методологии применения технических средств в работе со студентами. Известны монографии и статьи, посвященные вопросам преподавания иностранного языка в неязыковых вузах (Н. Алмазова, М. Аكوпова, С. Велединская, Л. Голикова, М. Евдокимова, Н. Нечаев, Г. Резницкая, Г. Петрова, Е. Соколова, Л. Яроцкая и другие). Авторы предлагают различные способы улучшения качества образования, однако многие вопросы, связанные с преподаванием иностранного языка на неязыковых факультетах в группах с разными уровнями языковой подготовки, до сих пор не раскрыты. Приоритет предметов по специальности, ограниченное количество учебных часов, нехватка учебников, и, как следствие, отсутствие мотивации затрудняет решение методологических проблем. Мы согласны с И. Царевой, которая полагает, что целью преподавания иностранного языка в любом техническом вузе является создание условий для развития умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности на выбранном языке, для приобретения иноязычного опыта в различных областях технических наук, для успешного профессионального общения [1].

В настоящее время мы располагаем значительным количеством онлайн материалов (одно из таких «хранилищ» – канал «YouTube»), которые могут быть применены на занятиях по иностранному языку. Выбор данного канала очевиден: он популярен среди молодых людей, вмещает невероятное количество аутентичной информации, и, что немаловажно, бесплатен. Использование видеисточников делает процесс изучения профессионально-ориентированного иностранного языка более интересным и увлекательным, позволяет легко запоминать необходимую лексику и общаться на нужные темы. Таким образом, работая с таким материалом, у студентов повышается мотивация, исчезает негативное отношение к процессу обучения.

Исходя из этого, мы провели эксперимент в группах у студентов специальностей «Финансы и кредит» и «Дизайн», построив процесс

обучения в них на основе онлайн видео. Учащимся на каждом занятии предлагалось поработать с разнообразными материалами канала «YouTube» (влоги популярных дизайнеров, стилистов, моделей, финансистов, аналитиков, менеджеров; интервью с известными людьми; подкасты, в которых объясняются основные понятия и категории дизайна и финансовой деятельности; новости и др.).

Все материалы тщательно подбирались с учетом интересов студентов, разрабатывались задания, позволяющие обогатить словарный запас молодых людей, улучшить понимание иноязычной речи на слух. Успех такого обучения, на наш взгляд, зависит от качества предлагаемых видеоисточников. Главное условие – использование аутентичных материалов, что помогает эффективно организовать учебный процесс, ведь такие диалоги и монологи помогают развивать коммуникативные навыки студентов, будучи примерами реальной речи (разные акценты, манера и стиль говорения).

Итак, в результате эксперимента выяснилось, что у 80% студентов за год улучшились знания по иностранному (английскому) языку, они усвоили необходимый объем профессиональной лексики, которую смогли использовать в общении, усовершенствовали навыки восприятия иноязычной речи на слух, что, безусловно, говорит о повышении мотивации у учащихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Цатурова, И. (1995). Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе, диссертация, кафедра педагогики, Московский государственный университет.



# FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION

**Olga Petrova**

Kharkiv National Medical University, Україна

## **Abstract**

The communication deals with formation of English as a foreign language competence in postgraduate medical education. Professional foreign language competence is formed by involving targeted work on language skills which are necessary for the search and analysis of scientific information from authentic international sources, and oral and written professional communication, based on the real needs of medical PhD postgraduates.

**Keywords:** Foreign language professional competence, language needs analysis, medical PhD postgraduates, really useful tasks.

## **INTRODUCTION**

One of the important tasks of the third (educational-scientific) level of higher medical education is formation of foreign language professional competence in the course of English for specific purposes, which is studied by post-graduates of the medical university. Its main purpose is to form foreign language communicative competence of the PhD postgraduates, enabling them to use English as a means of professional intercultural communication. In addition, the main goal is to create a professional foreign language competence that will allow the medical professionals to use English as a medium for life-long professional growth.

The Foreign Languages department of Kharkiv National Medical University has been developing a research "Language needs analysis of PhD medical postgraduates", that is targeted at effective studying English by medical postgraduates.

## **METHODOLOGY**

Multidimensional work which considers the methodology of English for specific purposes (ESP) grounded by the famous scholars T. Dudley-Evans, M. J. St John, D. Hymes, R. West, et al. [ 1; 2 ], and thus the language needs of PhD

postgraduates concerning their use of English in professional communication, is carried out. Within the analysis of the needs, the postgraduates' necessities, lacks and wants were studied by interviewing the involved groups: postgraduates, teachers, translators and scientific administration of the university. Such surveys were conducted before the beginning of the course, and in the process of work as a reaction to the course of studies, as well. The method of pedagogical observation and analysis in assessing the ability of postgraduates to use foreign language as a means of forming commitment for professional and scientific activity is also used. Current testing provides with diagnosing and correction of the academic activities.

### **ACHIEVEMENTS**

The course of professional foreign language, which is taught for PhD students, aims at forming a personality of a scientist who can independently use English as a foreign language to accomplish scientific and professional tasks. Modern didactic approaches are based on anthropological paradigm, which means orientation on the personality, that develops in the process of productive foreign language activities, acquisition of communicative competence (as it is suggested in the Common European Framework of Reference for Languages) [2]. The PhD postgraduates are taught to form foreign-language professional communication skills in their professional activities, taking into account different communication situations which are assessed as real in their everyday practice.

Based on the analysis of the needs of medical PhD postgraduates, an ESP program was compiled. The subject covers both aspects of terminology in the field of medicine and topics related to actual and prospect clinical work, clinical research, international scientific conferences, scientific publications, scientific projects, presentation materials concerning medical PhD postgraduate education at the University and defending PhD thesis. During the course, postgraduates learn to search and select the necessary references in international databases and catalogues of libraries according to their real research tasks. They are involved in acquiring different types of reading to obtain the necessary scientific information

from authentic English sources to understand professionals speaking English, writing CV, abstracts of an article, making presentation, or poster presentation in English, applying for a grant, participation in an international conference, publication of an article, discussing scientific research, writing case history and case report form, etc. The level of proficiency in English (entry Intermediate B1) allows to focus on the content of the subject and presenting material, linguistic features of the genres of professional communication in the field of medicine which correspond to the situations of real professional communication.

## **CONCLUSIONS**

Formation of the foreign language professional competence in postgraduate medical education can be enhanced by involving targeted work on skills which are necessary for the search and analysis of scientific information from international sources in English, and oral and written professional communication, based on the real needs of medical PhD postgraduates.

## **REFERENCES**

1. Dudley-Evans, T., and St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

## **SYNTHESIS OF BIS(CITRATO)GERMANATE AND STANNATE WITH TRIS(PHENANTHROLINE)NICKEL(II) CATION**

**Olha Pirozhok, Elena Martsinko, Inna Seifullina, Elena Chebanenko**

Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

### **Abstract**

The new complexes  $[\text{Ni}(\text{phen})_3][\text{Ge}(\text{HCit})_2] \cdot 2\text{H}_2\text{O}$  (1),  $[\text{Ni}(\text{phen})_3][\text{Sn}(\text{HCit})_2] \cdot 3\text{H}_2\text{O}$  (2) (where phen is 1,10-phenanthroline,  $\text{H}_4\text{Cit}$  is citric acid) were synthesized. The purpose of this work was to characterize the new methods of synthesis. The identity, composition, and thermal stability of the complexes were established by elemental analysis, thermogravimetry, and IR spectroscopy. Improved methods of synthesis, as well as crystals for the continuation of research work.

**Keywords:** Citric acid, 1,10-phenanthroline, nickel(II) complexes, tin(IV), structure, germanium(IV).

## INTRODUCTION

Obtaining and determining of the structure of coordination compounds formed with biometals and hydroxycarbonic acids are of great interest nowadays because of the creation of new medicines on their basis. Citric acid is the direct participant of a cycle of three carbonic acids (the Krebs cycle) and is present in blood plasma [1]; germanium lactate-citrate possesses radioprotective properties [2].

In the past few years, authors have shown that germanium(IV) and tin(IV) in water solution are able to form cation–anion coordination compounds with bis(citrate)germanate  $[\text{Ge}(\text{HCit})_2]^{2-}$  or bis(citrate)stannate  $[\text{Sn}(\text{HCit})_2]^{2-}$  anions and octahedral  $[\text{M}(\text{H}_2\text{O})_6]^{2+}$  cations (M= Mg, Mn, Fe, Co, Ni, Cu, Zn) [3,4]. Such a type of coordination compounds show santhyoxic, cerebroprotective and antiviral properties [5]. Subsequently, new complexes with similar bis(citrate)germanate anions and cations  $[\text{M}(\text{phen})_3]^{2+}$  (phen - 1,10-phenanthroline, M = Fe(II), Co(II)) and  $[\text{CuCl}(\text{phen})_2]^+$  have been synthesized and described by the authors [6]. A group of British and Portuguese scientists also have synthesized a number of complex compounds which contain tris(oxalato-O,O')germanate anion  $[\text{Ge}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{2-}$  and transition-metal cationic complexes  $[\text{M}(\text{phen})_3][\text{Ge}(\text{C}_2\text{O}_4)_3] \cdot x\text{H}_2\text{O}$  (where  $\text{M}^{2+} = \text{Cu}^{2+}, \text{Fe}^{2+}, \text{Ni}^{2+}, \text{Co}^{2+}$ ). Synthesis of new analogical bis(citrato)stannates is also of great. These complexes can not be prepared from  $\text{SnO}_2$  because it is poorly soluble in water and acids.

**Experimental.** Germanium(IV) oxide ( $\text{GeO}_2$ , 99.99%), Tin(IV) chloride ( $\text{SnCl}_4$ , 98%), citric acid ( $\text{H}_4\text{Cit} \cdot \text{H}_2\text{O}$ , 99%), 1,10-phenanthroline (phen, 99%), nickel(II) salts  $\text{NiCl}_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$  (99%) and  $\text{Ni}(\text{CH}_3\text{COO})_2 \cdot 4\text{H}_2\text{O}$  (98%) were used as initial reagents for the synthesis of new complexes.

**$[\text{Ni}(\text{phen})_3][\text{Ge}(\text{HCit})_2] \cdot 2\text{H}_2\text{O}$  (1).** A suspension of germanium(IV) oxide (0.0523 g, 0.5 mmol) and citric acid (0.21 g, 1 mmol) in 100 mL of hot distilled

water was stirred to dissolve reagents completely and slowly evaporated at 50°C to a 20 mL volume. After cooling the solution to the room temperature, 20 mL of a 95% ethanol solution containing 1,10-phenanthroline (0.27 g, 1.5 mmol) and NiCl<sub>2</sub>·6H<sub>2</sub>O (0.119 g, 0.5 mmol) were added. In 3 days, a pink-colored crystalline solid precipitated. Single crystals suitable for X-ray diffraction were collected from the reaction medium.

Elemental composition, based on single-crystal data for C<sub>48</sub>H<sub>38</sub>GeN<sub>6</sub>NiO<sub>16</sub> (1086.14), analytically calculated in %: C 53.03, H 3.50, Ge 6.68, N 7.73, Ni 5.43; found for the as-synthesized bulk material (in %): C 52.78, H 3.29, Ge 6.57, N 7.63, Ni 5.38. The thermal destruction of **1** (weight losses,  $\Delta m$ ): 80-140°C, endothermic peak 100°C (-3.3%); 290-360°C, endothermic peak 350°C (-24.7%); 420-580°C, exothermic peak 530°C (-54.0%). Selected IR data for **1** (in cm<sup>-1</sup>): 3396  $\nu$ (OH), 1722  $\nu$ (C=O), 1626  $\nu_{as}$ (COO<sup>-</sup>), 1588, 1518  $\nu$ (C-C<sub>Ar</sub>), 1393  $\nu_s$ (COO<sup>-</sup>), 1349  $\nu$ (C-N), 1086  $\nu$ (C-O), 1151, 905, 855  $\delta$ (CH), 641  $\nu$ (Ge-O).

**[Ni(phen)<sub>3</sub>][Sn(HCit)<sub>2</sub>]·3H<sub>2</sub>O (2)**. It was prepared by dissolving citric acid (0.01 mol, 4.2 g) in water (20 mL), then this solution was brought to boiling, SnCl<sub>4</sub> (0.005 mol, 0.625 mL) was added, heated for 10 min and cooled. After addition of tin tetrachloride to the acid solution, pH was brought to 1 by adding ammonium hydroxide. This was done because of complexation does not take place in highly acidic medium, while further increase in the pH results in hydrolysis. In the second step, solution of Ni(CH<sub>3</sub>COO)<sub>2</sub>·4H<sub>2</sub>O in water (5 mL) was added, the mixture was stirred and complex [Ni(H<sub>2</sub>O)<sub>6</sub>][Sn(HCit)<sub>2</sub>]·4H<sub>2</sub>O [3,4,5] was crystallized at the room temperature. The blue precipitate was filtered off on a Schott glass filter, washed with cold water, and dried at room temperature (20°C). In the third step, a suspension of [Ni(H<sub>2</sub>O)<sub>6</sub>][Sn(HCit)<sub>2</sub>]·4H<sub>2</sub>O (0.0523 g, 0.5 mmol) and 1,10-phenanthroline (0.27 g, 1.5 mmol) was stirred in 20 mL of warm distilled water. The next day, a red crystalline solid precipitated, from which single crystals were collected mechanically and analyzed by X-Ray crystallography. Elemental composition, based on single-crystal data for C<sub>48</sub>H<sub>40</sub>N<sub>6</sub>NiO<sub>17</sub>Sn (1150.25), analytically

calculated in %: C 50.12, H 3.39, N 7.31, Ni 5.13, Sn 10.35; found for the as-synthesized bulk material (in %): C 50.00, H 3.11, N 7.58, Ni 5.10, Sn 10.24. The thermal destruction of **2** (weight losses,  $\Delta m$ ): 80-160°C, endothermic peak 150°C (-4.7%); 270-320°C, endothermic peak 280°C (-15.7%); 320-360°C, endothermic peak 330°C (-7.7%); 360-680°C, exothermic peak 570°C (-50.2%). Selected IR data for **2** (in  $\text{cm}^{-1}$ ): 3417  $\nu(\text{OH})$ , 1723  $\nu(\text{C}=\text{O})$ , 1625  $\nu_{\text{as}}(\text{COO}^-)$ , 1589, 1518  $\nu(\text{C}-\text{C}_{\text{Ar}})$ , 1427  $\nu_{\text{s}}(\text{COO}^-)$ , 1341  $\nu(\text{C}-\text{N})$ , 1077  $\nu(\text{C}-\text{O})$ , 1144, 940, 869  $\delta(\text{CH})$ , 537  $\nu(\text{Sn}-\text{O})$ .

## CONCLUSIONS

The complexes of germanium(IV) and nickel(II) with citric acid and 1,10-phenanthroline were synthesized. The method of synthesis of tris(phenanthroline)nickel(II) bis(citrate)stannate using complex  $[\text{Ni}(\text{H}_2\text{O})_6][\text{Sn}(\text{HCit})_2] \cdot 4\text{H}_2\text{O}$  as a starting compound was proposed for the first time.

## REFERENCES

1. Koenigsberger, L.; Koenigsberger, E.; May, P.M.; Hefter, G.T. (2000). Complexation of iron(III) and iron(II) by citrate. Implications for iron speciation in blood plasma. *Journal of Inorganic Biochemistry*.
2. Martsinko, E.E.; Minacheva, L.Kh.; Pesaroglo, A.G.; Seifullina, I.I.; Churakov, A.V.; Sergienko, V.S. (2011). Bis(citrato)germanates of bivalent 3d metals (Fe, Co, Ni, Cu, Zn): crystal and molecular structure of  $[\text{Fe}(\text{H}_2\text{O})_6][\text{Ge}(\text{HCit})_2] \cdot 4\text{H}_2\text{O}$ . *Russian Journal of Inorganic Chemistry*.
3. Martsinko, E.E.; Minacheva, L.Kh.; Chebanenko, E.A.; Seifullina, I.I.; Sergienko, V.S.; Churakov, A.V. (2013). The Conditions of formation of heterometallic complexes in the  $\text{GeCl}_4$  ( $\text{SnCl}_4$ )–citric acid– $\text{M}(\text{CH}_3\text{COO})_2$ – $\text{H}_2\text{O}$  systems. The crystal and molecular structures of  $[\text{M}(\text{H}_2\text{O})_6][\text{Ge}(\text{HCit})_2] \cdot 4\text{H}_2\text{O}$  ( $\text{M} = \text{Mg}, \text{Mn}, \text{Co}, \text{Cu}, \text{Zn}$ ) and  $[\text{M}(\text{H}_2\text{O})_6][\text{Sn}(\text{HCit})_2] \cdot 4\text{H}_2\text{O}$  ( $\text{M} = \text{Mg}, \text{Co}, \text{Ni}$ ). *Russian Journal of Inorganic Chemistry*.
4. Seifullina, I.I.; Martsinko, E.E.; Afanasenko, E.V. (2015). Design and synthesis of new homo- and heterometal coordination compounds of germanium(IV) for preparation of low toxic drugs with a wide therapeutic action. *Odessa National University Herald. Chemistry*.
5. Seifullina, I.I.; Martsinko, E.E.; Chebanenko, E.A.; Pirozhok, O.V.; Dyakonenko, V.V.; Shishkina, S.V. (2017). Synthesis, Thermal stability, and structure of dis(citrato)germanates:

[Co(Phen)<sub>3</sub>][Ge(HCit)<sub>2</sub>]·2H<sub>2</sub>O, [Fe(Phen)<sub>3</sub>][Ge(HCit)<sub>2</sub>]·4H<sub>2</sub>O (H<sub>4</sub>Cit = citric acid, phen = 1,10-phenanthroline). *Russian Journal of Coordination Chemistry*.

## КУЛЬТУРНО-ЕТНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧОЇ ПОЕЗІЇ ГАРЛЕМСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Яна Прокопець

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

### Abstract

Afro-American female literary work is a source of multi-dimensional scientific interest. The female poets reflected the life of the Afro-American people in unfavorable conditions through the prism of works. Women's poetry represents the cultural and ethnic heritage of the Harlem Renaissance period. As a rule, critics saw traditions and sentimentalism in women's poetry with activist, rebellious racial consciousness. The civil war and the abolition of the working system in the United States have influenced the development of female literature in a new interpretation. Therefore, the literary heritage of the Harlem Renaissance remains relevant today and is favored by many other cultures.

**Keywords:** Harlem Renaissance, imperialism, discrimination, feminism, racial inequality.

Визначальним аспектом афро-американської літератури є творчість жінок, яка набуває широких масштабів та феміністичного спрямування. Одним з основних аспектів феміністичного афро-американського руху в літературі було і те, що письменниці наважувалися піднімати ті теми, які замовчувалися протягом багатьох років та не виносилися на широкий загал.

Афро-американські жінки представляли події того часу через призму поезій. Поезія набувала великої популярності в 1920-х роках. Добре відомі в інтелектуальних колах свого часу поети-жінки здобули повагу та популярність серед аудиторії середнього класу. Вчені які пройшли крізь період Гарлемського Ренесансу мали позитивний відгук про них. Стерліг Браун, до прикладу, порівнює Енн Спенсер з Емілі Дікінсон і називає поезію Джорджії Дуглас Джонсон «майстерною та легкою». Джеймс Уелдон Джонсон прославляє Гвендолін Беннет за її «витончену, жагучу»

лірику, в цей ж час захоплюється «світлою та лаконічною» зворушеністю Джесі Фаусет [2, с. 1].

Ліричні поетеси писали вірші, в основі яких полягала тема протесту та спадщини. Наприклад, Енн Спенсер зверталася до расизму, в той час як Джорджия Дуглас Джонсон часто роздумувала про несправедливість та культурний імпералізм. Більша частина жіночої поезії публікувалася з 1918 по 1931 роки в одних із кращих журналах Гарлема, таких як «Можливість» та «Криза», які порушували расові проблеми. Впродовж десятиліття для чоловіків та жінок були провідними стереотипи, суб'єкти життя, упередження, білий культурний імперіалізм, сила африканських предків, чорна культура та краса її кольору. Тим не менш, впродовж певного часу, жіноча поезія здобула високого рівня за період Гарлемського Ренесансу. Ерлін Стетсон, Глорія Халл відкривають нові можливості для критики поетів жінок саме зазначеної епохи, стверджуючи, що їхнє мистецтво стає новою соціальною основою [2, с. 2].

Джесі Фаусет є однією з афро-американських поетес, які зосереджували свою увагу на особистому світі кохання. Вона була палким прихильником панафриканських ідей і одним з головних рушіїв Гарлемського Відродження. Вона стверджувала, що расова проблематика завжди була з нею: «Я не зможу, якщо я забуду факт кольору майже у всьому, що я роблю чи кажу». Енн Спенсер боролася з расовою дискримінацією в її маленькому місті Вірджинії і основне гасло яке було згадано в кожному її поетичному рядку: «Я з гордістю пишаюся тим, що я афро-американка». Як афро-американська нація, жінки були чутливими до політичних та мистецьких течій, тематикою яких була доля темношкірих людей в соціумі [2, с. 3-4].

Значення жіночої творчості в період Гарлемського Ренесансу можна краще зрозуміти вивчаючи представників цього часу. Енн Спенсер є однією з них, яка досягла великого успіху. Вона опублікувала менше 30 віршів між 1920 та 1931 роками та отримала позитивні відгуки від провідних діячів



того часу, зокрема такого як Джеймс Уелдон Джонсон. Крім того, її поезія відповідає сучасним уявленням про жінок. Енн Спенсер – жінка, яка була нетрадиційною у своїх поглядах і активним політичним діячем. Ці якості відобразилися в її письмі, хоча не в тих частинах, які добре відомі [2, 24-25].

Основним фактом є те, що більшість жінок завершили письменницьку діяльність після 1931 року. Спільнота, яка об'єднала жінок з Філадельфії, Бостона, Нью-Йорка, Вашингтона, почала занепадати до кінця десятиліття. Не дивлячись на це, афро-американські жінки відчайдушно підтримували один одного на етапі творчості. Все це допомогло їм впоратися з натиском, що проявлявся на фоні расової нерівності [2, с. 31].

Тим не менш, більша частина поезії жінок є стереотипною, але існують основні факти, які поєднані з сучасним ритмом, мистецтвом, що виражає приховане послання. Поезії з високо вираженою естетикою представили Енн Спенсер, Анджеліна Уелд Грімк, Гуендолін Беннетт та Хелена Джонсон, які завжди допомагали розширювати межі поезії, залучивши Імажизм, білий вірш та афро-американську усну традицію в свою професійну діяльність [2, с. 32].

Не є випадковим те, що афро-американські жінки відіграли одну з найголовніших ролей у розвитку Гарлемського Ренесансу, що призвело до завершальної тенденції, представленої у «чорній» літературній культурі, а саме появу афро-американок «як провідних літературних митців». Такий рух жінок і ріст до цього інтересу спричинило виникнення у них майстерності та інтересу до тем особистого та общинного, які витіснили політичну тематику із нової афро-американської культури [3, с. 336-337].

Такі швидкі зміни спричинили появу посиленого інтересу до афро-американської мови та літератури серед науковців. Найвизначнішою представницею зазначеного періоду є Тоні Моррісон, яка отримала Нобелівську премію. Як стверджує П. Б. Бьорк, звільнивши себе від ідеологічних та літературних утисків, сучасні чорношкірі письменниці перетворили афро-американські твори на необмежений засіб відкриття та

ствердження афро-американської культури [1, с. 15].

Таким чином, афро-американський жіночий літературний доробок є джерелом багатоаспектного наукового інтересу. Крізь призму творів жінки-поетеси відобразили життя афро-американської нації в несприятливих умовах. Значний внесок в сферу літератури здійснили поетеси Гарлемського Ренесансу, зокрема, такі як Енн Спенсер, Емілі Дікінсон, Джорджия Дуглас Джонсон, Гвендолін Беннет, Ерлін Стетсон, Глорія Халл, Джесі Фаусет, Анджеліна Уелд Грімк, Хелена Джонсон та багато інших. Основною ознакою їхніх поезій є відтворення життя Гарлемського періоду в усіх його аспектах. Важливо зазначити, що провідними темами афро-американських поетес були протест, спадщина, природа, кохання та пристрасть. Критики, як правило, вбачали в жіночій поезії традиційність та сентименталізм з активістською, бунтарською расовою свідомістю. Звичайно, Громадянська війна та скасування рабовласницького ладу в США вплинула на розвиток жіночої літератури в новій інтерпретації. Тому, літературна спадщина Гарлемського Ренесансу є актуальною в наш час, їй приділяється великий інтерес не лише в межах кордону Америки, але й у всьому світі.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Bjork P. (1996). The Novels of Toni Morrison: the search for self and place within the community. USA: Peter Lang Inc.
2. Honey, M. (1989). Shadowed dreams: Women's poetry of the Harlem Renaissance. USA: Rutgers University Press.
3. Washington, R. E. (2001). The ideologies of African American literature: from the Harlem to Renaissance to the Black Nationalist revolt. USA: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS.

## **PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF JEALOUSY IN FICTION**

**Alina Prostomolotova**

Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

#### **Abstract**

The article is devoted to a comparative analysis of jealousy in fiction and real life. Comparing

the manifestations of jealousy in fiction and observed in real life by psychologists and psychiatrists when counseling patients, in general, no significant difference was found between them. In the course of our work, we noticed that a psychological analysis of jealousy in the literary classics has the advantage over clinical cases, which allows an almost unlimited number of researchers to express their opinions on the issue being addressed and standardize common approaches and assessments. In the continuation of the thoughts of the classics that great writers are also great psychologists at the same time, we believe that they are also great documentaryists. They convey to subsequent generations of people a reliable description of such interpersonal relationships as love and jealousy, envy and hatred. Taking into account these arguments, the psychological analysis of jealousy experienced by the characters in classic literature conducted by researchers, as well as the analysis in the clinic, is considered scientific. While conducting our research we used such methods as clinical-psychological and clinical-analytical, that considered to be the most valid ones. Psychological analysis of jealousy in the literary classics has an undoubted advantage over clinical cases, which allows an almost unlimited number of researchers (all reading classical fiction) to express their points of view on the issue under consideration and thus standardize common approaches and assessments

**Keywords:** psychological analysis, jealousy, envy, fiction, character.

## INTRODUCTION

The idea to use the description of experiences, reactions, actions and the whole life of people in fiction to illustrate the psychological and pathopsychological state of patients of psychologists, psychotherapists, psychiatrists is not novel, we only use it, as well as some experience of predecessors. Karl Leonhard, a classic of psychology and psychiatry, devoted the second most part of his original monograph “Accentuated personalities” to characters of fiction, exposing them to psychological analysis, just as they do in clinics when analyzing real patients, in 1976 [1]. He wrote: “In fiction, we find in abundance remarkable descriptions of human psychology that should have been used in our science for a long time. Great writers are also great psychologists. Particularly convincing results are obtained by studying the psychology of the heroes of literary works when analyzing a person as an individuality [1, p. 9-10]. P. B. Gannushkin [2], another classic, of border psychiatry whose patients were

on the border of mental health and mental illness wrote: “The most brilliant examples of this border region are presented not on the pages of textbooks, but in works of fiction writers or in court records” [2, p. 107]. The idea of Leonhard, that “great writers are at the same time great psychologists,” must be supplemented, in our opinion, by another equally indisputable fact that they (great artistic writers) are also unsurpassed documentalists. Moreover, they do not only pass on a reliable documentary description of what is happening, its individual form and external manifestations, to subsequent generations of readers but also what is hidden behind and under them. The latter, especially the description of the senses, is recognized as a field of fiction. There is a description of the area of such interpersonal relationships as love and jealousy, envy and hatred among the traditional objects of fiction. At the same time, it is important to note that the great writers realists, like artists and sculptors, do not invent anything, but truthfully convey the external and – unlike photography – the internal state of the heroes' soul. In this respect, the following documentary evidence is of great interest. Lev Tolstoy, the undisputed master of the secrets of writing, once in conversation with his eldest son Sergey, welcomed the popularity of young M. Gorky and, explaining his success, said: “Gorky discovered a new literary trend: they are the tramps, and he knows their life and portrays them well but he knows people from another environment poorly and, he imagines” describing them. [3, p. 223]. This imagination, that is, the unreliability of the description of reality, was noticed not only by the brilliant L. Tolstoy, but also by many astute readers. Psychological researchers must assume the possibility of such inaccuracies and double-check it, just as in the clinic they recognize simulation and dissimulation.

## **METHODOLOGY**

Taking into account the before mentioned arguments, in our opinion, which coincides with the opinion of the before mentioned classics, the psychological analysis of jealousy experienced and demonstrated by the characters in the works of literary classics, conducted by researchers, is as far as scientific as it is

conducted in the clinic. While conducting our research we used such methods as clinical-psychological and clinical-analytical, that considered to be the most valid ones.

## **RESULTS**

As for the description of jealousy in fiction, here we find its most diverse manifestations, starting - as in life - from the easiest and even half-laughable and comical, and ending with dramas and tragedies. Comparing the manifestations of jealousy, described in fiction and observed in real life, revealed by psychologists and psychiatrists during the consultative reception of patients, we did not determine the difference, except for a possible more vivid and detailed description in fiction, including many external circumstances, as well as nuances of manifestation of character and personal response, motivation of personages behavior. All this, according to Leonhard, is capable of affecting the perception of their behavior by readers, that they can rate it as pathological. "In fact, the behavior of the heroes is the behavior of people who are perfectly normal" [1, p.7]. Here the classic quotes the following thought of F.M. Dostoevsky, that explains a lot in this regard: "Writers in their novels and stories for the most part try to take types of society and present them figuratively and artistically, types that are extremely rarely found in reality entirely, although they are nevertheless more valid than reality itself". In general, sharing this idea, we believe that the opinion of Leonhard, referencing to Dostoevsky's point of view, sometimes still requires clearness.

## **CONCLUSIONS**

Psychological analysis of jealousy in the literary classics has an undoubted advantage over clinical cases, which allows an almost unlimited number of researchers (all reading classical fiction) to express their points of view on the issue under consideration and thus standardize common approaches and assessments

## **REFERENCES**

1. Leongard, K. (1981). Akcentuirovannye lichnosti. [Accentuated personality]. Transl. from

German by Leshenskaya V. Kiev: Vishha shkola.

2. Gannushkin, P. (1964). Izbrannye trudy. [ Selected Works]. Moscow: Medicina..

3. Tolstoj, S. (1966). Ocherki o bylom. [Essays on the past]. Tula.

## СУЧАСНІ МОДИФІКАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марія Прохненко

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна

### Abstract

The theses deal with the analysis of modern methods of foreign language teaching. The work describes most widely used modifications of the communicative approach such as Task Based Learning, CLIL, Dogme and Flipped Classroom. The analysis outlines the obsolescence of using only classical methods and proves the effectiveness, creativity and new possibilities for teachers of modern approaches.

**Keywords:** foreign language teaching, classical methodology, innovative methodology, communicative approach, postmethod condition.

Як відомо, успіх оволодіння учнями іноземної мови часто залежить від методики, яку використовує викладач у процесі навчання.

Усталені класичні методики (прямий метод, граматико-перекладний метод, метод аудіювання, комунікативний метод) вже не задовольняють потреби сучасної педагогіки, тому регулярно розробляються нові методи, дозволяючи кожному викладачеві обрати для себе відповідну методику роботи.

Я хочу зупинитися на останньому, комунікативному підході, що й досі залишається актуальним. У 20-21 століттях з'явилися його модифікації, нові підходи в методиці. Розглянемо деякі з них:

*Task based learning* – підхід, заснований на певних поставлених задачах. Цільові завдання зазвичай включають у себе широкий спектр мовних областей, а також усі чотири мовні компетенції. Єдиною слабкою стороною даної методики може стати різне сприйняття задачі вчителем та

учнем. [3]

*Content and Language Integrated Learning* – це підхід, на засадах якого учні вивчають науковий курс іноземною мовою, водночас набуваючи відповідного словникового запасу і мовних навичок. Єдиним недоліком такого методу є нестача матеріально-технічної бази і кваліфікованих викладачів. [2]

*Dogme* – це підхід, характерною рисою якого є зосередження викладання на учневі, а не керування наявними ресурсами, включаючи навчальні посібники. Труднощі полягають у тому, що підхід вимагає від учителя гнучкості, вміння швидко перемикатися і великого досвіду, а також не є ефективним для підготовки до іспитів. [5]

*Flipped classroom* – це підхід, що передбачає самостійну підготовку учнів до заняття (переважно інструктовану у режимі онлайн) та дискусії безпосередньо з учителем. Мінусом є те, що метод підходить тільки для мотивованих учнів високого рівня. [1]

Розглянуті вище відгалуження комунікативного методу вже важко назвати «методами» у загальному розумінні цього слова. Адже останні дослідження у педагогіці сигналізують про перехід від загальноприйнятої концепції методу до «постметодного стану» («*the postmethod condition*»), що передбачає відхід від нав'язаних шаблонів, мотивує вчителів до пошуку, виходу із узгоджених рамок та вповноважує їх розробляти власну систематичну та відповідну альтернативу методам. [4] Тому представлені підходи здатні задовольнити потреби як сучасних учнів, так і вчителів, які стають усе більш творчими та креативними.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Bergman J., Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: reach every student in every class every day*. ISTE, ASCD.
2. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. (2012). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
3. Ellis R. (2005). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

4. Kumaravadivelu B. (1994). *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. TESOL Quarterly, Volume 28, Number 1, p. 27.
5. Thornbury S., Meddings L. (2012). *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Delta Publishing.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Галина Пусенкова**

Белорусский государственный университет, Беларусь

### **Abstract**

The paper is devoted to the development of professional competence of nonlinguistic university students in learning a foreign language. The author dwells on the communicative component of professional competence. The paper deals with different types of competence, in particular with linguistic competence and also the problem of building up linguistic competence within professional higher school system.

**Keywords:** professional competence, communicative component, professional communication, linguistic competence.

В настоящее время в качестве главного результата высшего образования рассматривается не только система профессиональных знаний, умений и навыков, но и способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации, выстраивать коммуникацию с другими людьми. Иностранный язык стал одним из важных факторов профессионального развития выпускника вуза.

В методической литературе описываются различные виды компетенций, по-разному взаимодействующие друг с другом. Основной для современной методики преподавания иностранных языков является коммуникативная компетенция, которая включает: лингвистическую (языковую), речевую (социолингвистическую), дискурсивную, стратегическую (компенсаторную), социальную (прагматическую),



социокультурную, предметную, профессиональную компетенции.

Развитие профессиональной компетентности студентов вуза обусловлено объективной необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных работать в новых, изменившихся экономических условиях с учетом рынка труда и развития международных связей.

Высокий уровень профессиональной компетентности специалиста достигается наличием у него профессиональных знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе изучения специальных, социально-экономических и гуманитарных дисциплин во время обучения в вузе. Иноязычные умения и навыки реализуются в составе компетентности (коммуникативный компонент), лишь в том случае если они соответствуют профессиональным умениям и навыкам, определенным квалификационными характеристиками специалистов определенного профиля.

Под коммуникативным компонентом профессиональной компетентности специалиста, владеющего иностранным языком понимается потенциальная способность коммуникантов реализовать обмен информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществить поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка.

В практике некоторых вузов наблюдается почти полное исключение на старших курсах устной иноязычной речевой деятельности. В содержание обучения профессиональному общению студентов неязыковых специальностей включают: 1) навыки и умения продуцирования монологического высказывания; 2) навыки и умения ведения беседы по проблемам специальности; 3) речевой и языковой материал.

Формирование иноязычной компетенции является сложным процессом в неязыковом вузе не только ввиду недостаточного количества часов,

отводимых на дисциплину «Иностранный язык», но и загруженность студентов профилирующими предметами. Поэтому ведущие вузы страны выбрали программу курса «Профессиональный язык» («English for Specific Purposes») как способ улучшения сложившейся ситуации. В решении вышеперечисленных проблем определенная роль отводится самостоятельной работе студентов, которая непосредственно связана с их аудиторной деятельностью.

Студентам вузов и выпускникам приходится работать с большим объемом научной и профессиональной литературы на иностранном языке. Поэтому иноязычная компетенция формируется и в таких видах деятельности как составление реферата, аннотации и резюмирование текста.

Таким образом, иноязычная компетенция значима для будущего профессионала. Именно она дифференцирует его от других специалистов, является критерием интеллектуальной личности и расширяет круг профессиональных возможностей. Сегодня выпускник должен продемонстрировать не только хорошие профессиональные знания в избранной им области деятельности, но и иметь достаточное фундаментальное образование, чтобы быть способным построить на этом фундаменте новое конкретное знание в соответствии с новыми условиями.

В достижении эффективных результатов при обучении иностранному языку огромную роль играют индивидуальные особенности всех субъектов образовательного процесса, как обучаемых, так и обучающихся, непосредственно воплощающих в жизнь программные установки.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Маслыко Е.А. Профессиональное речевое общение и его моделирование в обучении иностранным языкам//Исследование системных свойств языка и их использования в методике обучения иностр. яз. – Мн, 1984.
2. Тарасова Е.П., Андреасян И.М. К обучению профессиональному иноязычному общению студентов неязыкового вуза: республиканский межведомственный сборник «Методика обучения иностранным языкам»// Минск «Вышэйшая школа», 1986.

3. Хитрик К.А. Теоретические основы речевого общения в специальном языковом вузе (иностр. яз.): дис. д-ра пед. наук // К.А. Хитрик. М.: МГЛУ, 2001.

**INTERNATIONALISIERUNG IN DER DAF-LEHRE: CHANCEN UND  
HERAUSFORDERUNGEN AM BEISPIEL VON DEUTSCH FÜR  
EUROPASTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT AMSTERDAM**

**Henning Radke und Verena Wagner**

Duitsland Instituut Amsterdam und der Universiteit van Amsterdam, Niederlande

**Abstract**

In recent years, foreign language teaching and learning has increasingly been shaped by processes of internationalisation. What are the key advantages and challenges of *international classrooms* for students and lecturers? The current article addresses this question through an analysis of recent developments in teaching and learning German as a foreign language at the University of Amsterdam. It describes how student cohorts have shifted from Dutch-only classes to *international classrooms* and analyses the specific conditions that are sparked by this development.

**Keywords:** diversity in language teaching, German as a foreign language (DaF), international classroom, internationalisation, multilingualism, plurilingualism.

Seit 1983 bietet die Universität Amsterdam den Studiengang Europastudien (ndl.: *Europese Studies*) an. Teil des dreijährigen Curriculums ist u.a. ein Fremdsprachenpaket, in dem die Studierenden zwei Semester lang eine von 17 angebotenen Fremdsprachen, darunter Deutsch, im Umfang von 24 ECTS erwerben. 2015 wurde dem einsprachig niederländischen Curriculum ein englischsprachiger Track hinzugefügt, wodurch zwei parallele BA-Studiengänge entstanden: [Europese Studies](#) und [European Studies](#). Die Zusammensetzung der Sprachkurse änderte sich daraufhin schlagartig: Hatten zuvor ca. 25 niederländische Studierende an den Deutschkursen teilgenommen, erhöhte sich die Zahl im Jahr 2016 auf ca. 50 und später auf bis zu 70 Studierende, die z.T. über weder über Kenntnisse des Deutschen noch des Niederländischen verfügten und einen diversen Sprachhintergrund mitbrachten. Durch diesen Zuwachs entstanden aus einem Sprachkurs drei neue Kurse unterschiedlicher Niveaus. Zur Einstufung

dient seither der [onSET-Test](#), ein digitaler C-Test, der mithilfe von Lückentexten innerhalb von 40 Minuten eine Einschätzung der Deutschkenntnisse gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (A1-C2) zulässt. Für eine möglichst genaue Einstufung kombinieren wir das Ergebnis des onSET-Tests mit einer Selbsteinschätzung der Studierenden und ihrer Angabe über die Dauer und Art des zuvor genossenen Deutschunterrichtes. Dennoch ist es wichtig darauf zu achten, dass sich Studierende nicht bewusst unter ihrem Niveau einschreiben, um so einen Vorteil zu bekommen. Der Großteil der niederländischen Studierenden bringt durch die relativ starke Präsenz des Faches Deutsch an niederländischen Schulen bereits Vorkenntnisse mit und wird somit in die beiden höheren Kurse eingestuft. Der überwiegende Teil der internationalen Studierenden beginnt meist im Anfängerkurs und formt im DaF-Bereich der Universität Amsterdam somit eine komplett neue Lehr- und Lernumgebung, die vor allem durch sprachliche Diversifizierung gekennzeichnet ist (siehe Annex).

Nachfolgend werden die Chancen und Herausforderungen des internationalen DaF-Kurses beleuchtet. Darin nimmt Deutsch als Metasprache eine starke Rolle ein, während Englisch und Niederländisch nur im Ausnahmefall als ergänzende Hilfsmittel verwendet werden. Auf diese Weise erhalten Muttersprachler (L1-Sprecher) keine Vorteile und andere Teilnehmende vermeiden den ‚Umweg‘ über eine zweite Fremdsprache. Einsprachige Lehrwerke unterstützen dabei den Gebrauch der Zielsprache Deutsch als Unterrichtssprache. Die sprachstrukturellen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Niederländisch können in Prüfungen zu einem Vorteil für niederländischsprachige Studierende führen, weshalb es sich z.B. bei Wortschatztests empfiehlt, genügend Begriffe auszuwählen, die sich in beiden Sprachen unterscheiden. So wird dem *Gesetz des bremsenden Vorsprungs* entgegengewirkt, nach dem ndl. Studierende z.T. häufiger kleinere Fehler machen, da sie schneller verstehen und weniger genau sein müssen.<sup>11</sup>

Die jeweiligen Muttersprachen der Studierenden werden an geeigneten

---

<sup>1</sup> Vielen Dank an unsere Kollegin Dr. Elisabeth Meyer für diese und andere Hinweise.

Stellen im Sinne der *Plurilingual and intercultural education* zum Vergleich herangezogen, ohne dass diese Sprachen der Lehrperson per se bekannt sein müssen. Das Konzept sieht Mehrsprachigkeit nicht nur als Ziel, sondern auch als Mittel des (Sprach-) Unterrichts vor. Bei der Vermittlung des Diminutivs z.B., den es im Englischen nicht gibt, wohl aber in anderen Sprachen wie dem Niederländischen, können die Studierenden zum Reflektieren angeregt werden, ob und in welcher Form das Phänomen in der Muttersprache vorkommt, und somit ein tieferes Verständnis für etwaige Fehlerquellen entwickeln. Außerdem werden sie für L1-bedingte Schwierigkeiten beim Erlernen von Deutsch sensibilisiert, was wiederum mehr Nachsicht für individuelle Lernprogressionen innerhalb der Gruppe bedeutet.

Die Heterogenität des Kurses ist auch in der Landeskunde erkennbar, die durch die Internationalisierung nicht nur Raum für einen zweidimensionalen Kulturaustausch zwischen den Niederlanden und den D-A-CH-Ländern bietet, sondern es den Studierenden auch ermöglicht, als Experten ihrer eigenen Herkunftsländer in einen mehrdimensionalen Austausch über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu treten und so länderübergreifende und -spezifische Deutschlandbilder zu erkennen.

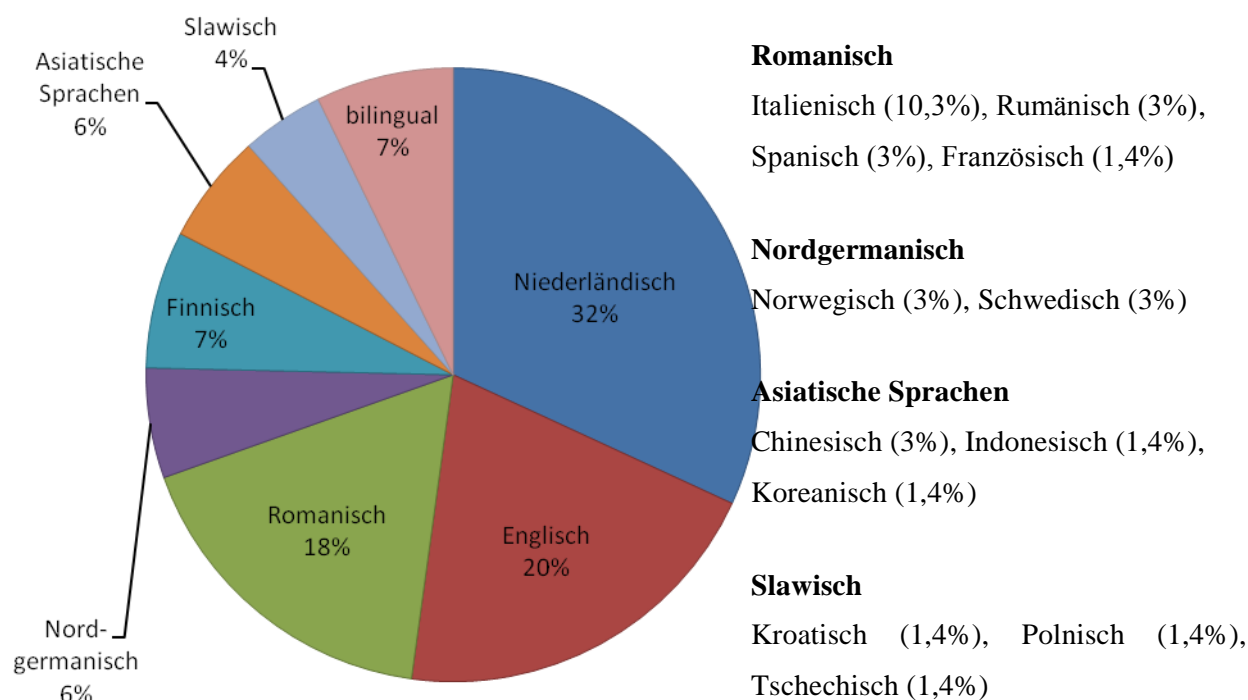
## **AUSBLICK**

Das Beispiel Amsterdam ist kein Ausnahmefall: Durch die weltweit zunehmende Globalisierung wird der Fremdsprachunterricht der Zukunft wahrscheinlich öfter denn je im *international classroom* stattfinden. Mehr internationale Studierende werden DaF somit in einem nicht-deutschsprachigen Drittland lernen, wie das Fallbeispiel aus den Niederlanden zeigt. Daher ist es umso wichtiger, Möglichkeiten für einen Deutschlandaufenthalt zu schaffen, z.B. durch DAAD-Stipendien für Sommersprachkurse oder weiterführende Studien an deutschen Hochschulen ([www.daad.de/stipendiendatenbank](http://www.daad.de/stipendiendatenbank)).

Zudem erfordert die heterogene Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich Muttersprachen, Herkunftsländer und Lerngewohnheiten einen Unterricht mit *flexibler Didaktik* und geschultem Lehrpersonal, das ggf. auch interkulturelle

Konfliktsituationen erkennt und Lösungen anbietet (vgl. Hettinger 2012, 98). Lernerzentriertheit, Förderung der Lernerautonomie und Binnendifferenzierung unterstützen einen möglichst effektiven und individuellen Lernprozess. Lehrmethoden, die oft westlichen Modellen folgen, sollten explizit dargelegt werden, um so für alle Teilnehmenden transparent zu sein (ebd., 99). Durch die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen haben die Studierenden zudem verschiedene Stärken, aber auch Schwächen, von deren Bewusstmachung sie gegenseitig profitieren können. Der Lehrperson kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, indem sie den Unterricht darauf auslegt, „Offenheit, Flexibilität und Neugierde“ (vgl. Hettinger 2012, 98) zu fördern, um so das plurilinguale Potential des *international classrooms* nutzbar zu machen.

### **Annex: Verteilung der L1-Sprachen im Anfängerkurs\* (2016-2019)**



\*Nach erfolgter Einstufung der Deutschkenntnisse zu Beginn des jeweiligen Semesters.

### **LITERATURVERZEICHNIS**

Hettinger, Andreas. 2012. „Interkulturelle Kompetenz in nicht-sprachlichen Studiengängen: Fachliche und strategische Überlegungen“. In *Themenschwerpunkt: Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen*, herausgegeben von Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, und Lutz Küster, 97–106. Tübingen: Narr.

# **PLURIZENTRISCHE STANDARDVARIATION IM DEUTSCHEN ALS WICHTIGER PUZZLETEIL BEIM INTERKULTURELLEN LERNEN: WARUM DIE VARIETÄTEN DES DEUTSCHEN SOWOHL IM DAM- ALS AUCH IM DAF-UNTERRICHT WICHTIG SIND**

**Jutta Ransmayr**

Institut für Germanistik, Universität Wien, Österreich

## **Abstract**

The contribution at hand points out that the standard varieties of German and pluricentricity are major components of teaching German as a first and as a second/foreign language, regarding the content perspective as well as the normative dimension. It also tries to stress the connection between sound knowledge about varieties and the awareness of varieties in the German classroom.

**Keywords:** pluricentricity, varieties, teaching German, linguistic norms, awareness of varieties when teaching German, intercultural learning.

Deutsch gilt als eine der vielgestaltigsten Sprachen Europas (vgl. Barbour/Stevenson 1998) mit einer sprachlichen Vielfalt, deren Bandbreite von der standardsprachlichen Variation über die Umgangssprache bis hin zu dialektalen Varietäten reicht. Vor allem jedoch für das normativ orientierte Umfeld des Deutschunterrichts ist die Variation auf der Ebene der Standardsprache von besonderem Interesse und soll im Zentrum dieses Beitrags stehen. So wie eine Vielzahl an Sprachen (z.B. Englisch mit dem britischen/amerikanischen/kanadischen/australischen usw. Englisch) ist auch die deutsche Sprache eine plurizentrische Sprache, das heißt, sie verfügt über mehrere gleichberechtigte Standardvarietäten (vgl. Ammon 1995, Clyne 1992). Demzufolge ist davon auszugehen, dass es im österreichischen Deutsch, deutschen Deutsch und Schweizer Deutsch gleichberechtigte, nebeneinanderstehende Spielarten der Standardsprache gibt. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, dass er nicht um die Frage umhinkommt, um welche Sprachform(en) bzw. Varietät(en) es im Unterricht gehen soll. Dies ist ein Thema, das den Deutsch-als-Muttersprache-Unterricht (DaM-Unterricht) und den

Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) gleichermaßen und in zweierlei Hinsicht betrifft: Zum einen geht es um Fragen der Lehrinhalte: Welche Varietäten des Deutschen sollen im Deutschunterricht thematisiert werden? Und was sollen Lernende lernen, was sollen Lehrende lehren? Zum anderen ist Unterricht naturgemäß nahe an Fragen rund um Bewertung und Beurteilung angesiedelt – Unterrichten heißt auch, auf die sprachliche Angemessenheit achten, „Sprachrichtigkeit“ einfordern. Damit tut sich jedoch ein nicht einfaches Feld auf: Angesichts der großen sprachlichen Vielfalt im Deutschen stehen Lehrkräfte laufend vor der Aufgabe, Entscheidungen über den angemessenen oder unangemessenen, richtigen oder falschen Sprachgebrauch treffen zu müssen (Steinig/Huneke 2015, 18) – sowohl im Erstsprache- wie auch im DaF/DaZ-Kontext.

Bei diesen normativen Entscheidungen wiederum spielen sowohl das Reflexionswissen über die Varietäten als auch die Spracheinstellungen der Lehrenden eine wichtige Rolle. Lehrerseitige Spracheinstellungen und normative Entscheidungen prägen in weiterer Folge die Spracheinstellungen und Sprachverwendung unter den Lernenden. Dies bringt Lehrende in eine gewichtige Rolle – die der normsetzenden Instanzen. Umso stärker wird deutlich, dass Ausbildung, Unterricht und Lernen unmittelbar miteinander zusammenhängen, und dass demzufolge besondere Verantwortung den Aus- und Weiterbildungsinstanzen und der damit verbundenen Fortbildungsbereitschaft der Lehrenden zukommt. Und gerade angesichts der sprachlichen Vielfalt im Deutschen ist Entscheidungssicherheit eine Kernkompetenz für DeutschlehrerInnen, denn – so die Deutschdidaktiker Steinig/Huneke – „ein Deutschlehrer muss fähig sein, nachvollziehbare Begründungen für die Bewertung mündlicher und schriftlicher Äußerungen seiner Schüler geben zu können“ (Steinig/Huneke 2015, 18). Auch Christa Dürscheid plädiert dafür, dass der plurizentrische Ansatz in der Lehrerausbildung seinen festen Platz haben soll (Dürscheid 2009, 68, zit. nach Kellermeier-Rehbein, 219) und in dieselbe Kerbe schlagen Schmidlin/Wyss/Davies (2017, 18), wenn sie betonen, „dass diese



Problematik [der Varietäten, die Verf.] es verdient, in der DeutschlehrerInnenausbildung und im Deutschunterricht auf allen Stufen regelmäßiger thematisiert zu werden“. Auch wenn das Thema „Plurizentrik und Varietäten des Deutschen“ vielleicht noch nicht ausreichend in den gängigen Lehrwerken für den DaM- und DaF-Unterricht verankert ist (de Cillia/Ransmayr in Druck; Hägi 2006), so ist das Thema selbst mittlerweile in der Deutschdidaktik angekommen und es gibt durchaus Materialien neben den Lehrwerken, die den Lehrenden den Einstieg zum Umgang mit Variation im DaM- und DaF-Unterricht erleichtern (z.B. BMBF 2014; Hägi 2006). Solide Kenntnisse im Bereich der standardsprachlichen Variation, das Wissen über Nachschlagemöglichkeiten im Zweifelsfall und ein gewisses Ausmaß an „Varietätensensibilität“ gehören jedenfalls in die „Handwerkskiste“ eines jeden Deutschlehrenden im Erst- wie im Zweit- und Fremdsprachenunterricht, damit varietätenreflexiver Unterricht gelingen kann. Varietätenreflexiver Sprachunterricht ist jedoch nicht nur etwas, das Lehrende den Lernenden schuldig sind, um der sprachlichen Diversität in Form eines auf die tatsächliche gesprochene und geschriebene Realität Rücksicht nehmenden Sprachunterrichts gerecht zu werden. Varietätenreflexiver Sprachunterricht kann und soll wesentlich mehr sein als eine didaktisch-pädagogische „Bringschuld“ – denn das Thematisieren von Variation in der Standardsprache findet vielmehr zumeist äußerst reges Interesse unter den Lernenden und ist der Lust am Lernen – dem sprachlichen wie dem sprachlich-interkulturellen – durchaus dienlich. Plurizentrische Variation darf somit als Puzzleteil beim interkulturellen Lernen nicht fehlen, denn sonst fehlt ein wichtiger Teil des Gesamtbildes.

#### **LITERATURVERZEICHNIS**

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin u.a.

Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen: soziolinguistische Perspektiven. Berlin/New York: de Gruyter.

BMBF (Hrsg.) (2014a): (Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Wien. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2>

- Clyne, Michael G. (1992) (Hrsg.): Pluricentric Languages. Berlin.
- de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta (in Druck): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau.
- Dürscheid, Christa (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Clalüna, Monika/ Etterich, Barbara (Hrsg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Sondernummer Rundbrief AkDaF, 59-69.
- Hägi, Sarah (2006): „Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hägi, Sara (2008): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Infodaf 2008, Band 35, Heft 2-3: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2008-2-343>
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): Plurizentrik. Eine Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt.
- Schmidlin, Regula /Wyss, Eva L./ Davies, Winifred V. (2017): Plurizentrik revisited – aktuelle Perspektiven auf die Variation der deutschen Standardsprache. In: Davies, Winifred V./ Häcki Buhofer, Annelies/ Schmidlin, Regula/ Wagner, Melanie/ Wyss, Eva (Hg.): Standardsprache. zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr: 7-20.
- Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

## **ЕФЕКТИВНІ ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Анна Решитько**

Навчально-науковий інститут бізнес технологій «УАБС»  
Сумський державний університет, Україна

### **Abstract**

This work shows the role of the student's independent study and determines an analysis of the forms of such student's independent study in the process of learning English. The most effective forms of independent student's study have been identified, as well as work on the analysis of factors influencing the success and effectiveness of the organization and planning of independent study .

**Keywords:** student, independent study, form, factor, efficiency, organization, learning process.

У теорії і практиці методики викладання англійської мови значна роль відводиться самостійній роботі студентів, яка є основою освітнього процесу в системі вищої школи.

Викладач робить велику помилку, вирішуючи обмежити самостійну роботу студента: виконанням певних завдань навчального, дослідницького і освітнього характеру.

В рамках кредитної технології самостійна робота на денному відділенні займає 2/3 загального обсягу годин дисципліни, а на дистанційному відділенні – більше 85 відсотків від загального обсягу. Розрізняють два види самостійної роботи студентів: власне сама самостійна робота студентів і самостійна робота під керівництвом викладача.

Самостійна робота студентів включає підготовку до поточних занять, вивчення матеріалу, винесеного на самостійне опрацювання, виконання домашніх завдань, розробка проектів, написання конспектів, рефератів, доповідей, есе, курсової роботи в позааудиторний час.

Самостійна робота студента виконує дві функції:

- консультативну, яка полягає в тому, що викладач допомагає студентам краще засвоїти теоретичний і практичний матеріал аудиторних занять і отримати корисні навички;

- контролюючу, засновану на проведенні викладачем поточного та семестрового контролів, перевірку домашніх завдань і письмових самостійних робіт [3, с. 25].

Самостійна робота студентів – це заздалегідь запланований процес, успішне виконання якого залежить від уміння викладача організувати і своєчасно контролювати його на кожному етапі вивчення дисципліни. В цьому плані кожен викладач повинен постійно розвиватися і вдосконалюватися, освоюючи і осягаючи нові методики навчання студентів. Необхідно врахувати, що основними факторами освоєння і закріплення навчального матеріалу того чи іншого курсу є форми самостійної роботи студента, які залежать, перш за все, від змісту навчальної дисципліни,

ступеня підготовленості і самостійності учня, а також від умінь, кваліфікації викладача. У кожного викладача при проведенні занять повинен бути наявності великий різноманітний «багаж» завдань та вправ для самостійної роботи студентів, який не повинен зводитися одними простими рефератами, доповідями, тезами, контрольними завданнями [1, с. 46].

Для оволодіння знаннями рекомендуються читання тексту, навчальної літератури, конспектування, робота з термінологічними словниками та довідниками, ознайомлення з нормативними документами, навчально-дослідні починання, використання аудіо- і відеозаписів, комп'ютерної техніки та інтернету.

Процес самостійної роботи студента, заснований на використанні інноваційних технологій, з мотивацією до виконання завдань, активізує діяльність студентів [2, с. 19]. Вивчення будь-якої мови вимагає значного часу і зусиль, воно не обмежується однією дисципліною або курсом. Простого заучування навчального матеріалу і наявності кваліфікації досвідченого викладача тут недостатньо. Для успішного оволодіння англійською мовою потрібна систематична цілеспрямована робота учня протягом значного проміжку часу. Тому без мотивації і особистого інтересу самостійна робота втратить свою ефективність і потребують ще більших витрат часу і сил.

Практика показала, що студенти, які навчаються незалежно від спеціальності філологічної або немовних і поставили собі за мету опанування англійської мови досягли найвищих результатів у порівнянні зі своїми однолітками, які вивчали англійську мову паралельно в аудиторії. Безумовно, такий високий показник був досягнутий завдяки самоорганізації і самоконтролю учнів. Для формування умінь самоорганізації необхідна наявність наступних факторів: усвідомлення особистої значущості умінь самоорганізації; установка на оволодіння певним умінням; розуміння учнями узагальненого правила і актуалізації знань; розкриття змісту кожного уміння як певної сукупності дій і операцій, його складових, і

способів виконання дій; організація практичної діяльності та вправи по оволодінню умінням; контроль за рівнем сформованості вміння; облік і оцінка ходу і результатів діяльності.

Отже, правильна і планомірна організація самостійної роботи студентів, заснована на використанні активних методів та інноваційних технологій, з мотивацією до виконання конкретних завдань і вправ, сприяє успішному і ефективному оволодінню англійської мови.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Атаманчук Ю. (2008) Стан організації самостійної роботи студентів ВНЗ. Рідна школа.
2. Бойко Я. (2009) Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Рідна школа.
3. Чепига М. (2008) Керування тематичною самостійною роботою студентів Вища школа.

## **PARTICIPATION OF STUDENTS IN SCIENTIFIC CONFERENCES AS WAY OF IMPROVING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SKILLS**

**Liudmyla Roienko**

Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine

#### **Abstract**

The article examines the role of holding student scientific conferences in preparing future specialists by higher educational establishments. The article reveals positive influence of the conference report and presentations preparation process on the students' ability to improve foreign language skills. The issue of necessary skills which students improve while preparing a successful conference presentation has been covered in the article.

**Keywords:** student scientific conference, conference report, oral presentation preparation, foreign language skills.

The University is a place for common research and knowledge, a place where knowledge is being produced and deliberated, an open space for dialogue and critical thinking. As such, it requires dialogue between different partners, different actors. Student participation in the production of knowledge and

research needs to be acknowledged as equally valuable and indispensable.

As developing researchers, students make a very significant contribution to the academic, intellectual and social life of the university. Accordingly, we place great emphasis on student participation in attending and organising seminars, conferences and reading groups, in presenting and discussing their work and the work of their peers.

The aim of the given research is to prove the importance of students' participation in scientific conferences with delivering reports in English. According to the aim the following tasks have been identified: to consider and analyse the influence of the report and presentation preparation process on the improving foreign language acquisition skills.

The possibilities and technologies of using presentations in foreign languages acquisition were the object of attention of national and foreign researchers, such as Yu. S. Avsiukevych, N. L. Drab, D. A. Rusnak, o. B. Tarnopolskii, E. C. Churchman, J.King and others. Organizational issues connected with preparation of scientific conferences were reflected in the educational textbooks on the principles of the scientific and pedagogical research written by G. Klovak, E. Luzik, A. Dudchenko, K. Zubak, N. Kushnarenko, V. Sheiko and others.

To take part in a conference students have to prepare multimedia presentation and be ready to present and support the ideas on the given topic orally, at the same time they can present their scientific report in the written form in the conference proceedings.

Student scientific conferences are considered to be an integral form of presenting the results of the scientific research of the students and at the same time an effective way of detecting the gifted students, implementation their abilities, encouraging the need in creative knowledge mastering, activation their educational – cognitive activity. A conference is only the top of the “scientific iceberg”. Being held on a proper level it confirms the respective level of the completed research work and shows the student as language tolerant personality.

At such events during scientific discussions student practise making independent original utterances, ability to prove ideas, counter wrong arguments, master the art of reasoned debate. At the same time the professional experience is acquired, students are socially recognized in the professional environment. Students' scientific research work is an important factor in training of a young specialist and scientist. The student obtains knowledge and skills which will be useful in his future professional life, namely, the ability to concentrate, constantly enrich his own knowledge base, to perform varied analyses of the arising problems, to be goal-oriented and thoughtful.

While preparing the text of the scientific report the student should pay attention to meaning completeness, cohesiveness, reasoning of the basic statements, sufficient quantity of the practical material, including correct quotation and making references.

An interesting, thoroughly considered report evokes problem related questions which encourage discussion and allow the students to broaden their knowledge concerning the topic of the research, to detect the research competence, to verify own ideas and evaluate their validity, to show communication skills. The experience of preparing students for making a report at a student conference in English shows that self-analyses of the voice record could be extremely effective. Listening to personal speech facilitates improving self-preparation, develops personal speech culture.

Oral presentations, if properly guided and organized, provide a learning experience and teach life long skills that will be beneficial to learners in all school subjects as well as later in their careers. Among the many advantages of making oral presentations for the students are: bridging the gap between language study and language use; using the four language skills in a naturally integrated way; helping students to collect, inquire, organize and construct information; enhancing team work; and helping students become active and autonomous learners. [2]

Thus, holding student scientific practical conferences as a new form of active learning displays many advantages over the traditional methods of learning, so

long as it encourages students' creative abilities, promotes their cognitive activity, facilitates formation of profession-oriented thinking. Besides the opportunity to learn a great deal about the latest research & business developments and to be inspired by the work of others, conferences are a phenomenal opportunity for academic networking.

## **REFERENCES**

1. Avsiukevych Yu. S. (2009) Methods of teaching presentations in English for students of economic specialities, Dissertation, Kyiv National Linguistic University.
2. King J. Preparing EFL learners for oral presentations / J.King // The Internet TESL Journal. – 2002. – Vol.8. – No3. – [Online resource] – Retrieved from: <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.htm>

## **MORITZ SCHLICK'S POINT OF VIEW ON PHILOSOPHY**

**Valentyna Rozhkovska**

Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

### **Abstract**

The text is dedicated to the ideas of the outstanding German thinker Moritz Schlick. Schlick was a supporter of analytical philosophy and the head of the Vienna Circle. His views had a great influence on the whole analytical philosophy. We consider his view of philosophy, which is radically different from the views of continental philosophers. From Schlick's point of view, there are only two types of philosophical problems – mistakes that have arisen due to the difficulties of the language and hidden scientific problems.

**Keywords:** analytical philosophy, philosophical problems, Vienna Circle, science.

Moritz Schlick is not the only one in the analytical tradition who sets the angle for philosophy. We also find a similar thesis in Friedrich Weissmann, Karl Popper (as far as it can be attributed to the analytical tradition) and others. The question of the relationship between philosophy and science (which is discussed in the article by M. Schlick “The Future of Philosophy”) was also raised by representatives of other directions. The German philosopher solves this problem of a relationship in a positivism spirit: Schlick refuses philosophy to be called



science in the true sense of the word. The reason for this lies in the fact that philosophy solves imaginary problems, a detailed analysis of which reveals their fallacy. He divided all philosophical problems into two categories. The first category of problems arose due to the misunderstanding of the language. These are erroneous problems. The second category of problems is disguised scientific problems that will be solved in future [2].

Schlick turns to the German tradition and claims that both Kant and Schopenhauer somehow understood the essence of philosophy as unscientific knowledge. But, at the same time, Schlick does not deny the philosophy of significance and does not propose to discard it.

M.S. Kozlova calls this the search for a new philosophy, in his commentary on the article by M. Schlick, because it is not about forgetting about philosophy at all. This distinguishes Schlick from some other thinkers.

The value of philosophy in this interpretation lies in the fact that philosophy must be engaged in a detailed clarification of the meaning of scientific problems [2]. Philosophy is necessary because it teaches to strive for clarity and rigor in the studied issues. According to Russell (another representative of analytic philosophy) philosophy is a “no-man’s land” between science and theology, which is criticized on both sides, Schlick proposes that with this niche to do, philosophy does not act like the science, but an instrument that one or another way is leading mankind forward to progress [1].

Friedrich Weismann, as another analytic philosophy member of the Vienna Circle, still favors metaphysics, as a valuable intellectual heritage that moved humanity forward. Even if we say that today philosophy must change its “nature”, as Schlick argues, emphasizing this in the title “The Future of Philosophy” (he also has an article on the same topic “Turning in Philosophy”), then Wiseman points out that no matter what, we must pay tribute to what has been done in the past in the field of metaphysics.

The view of representatives of the analytic tradition on philosophy is not as dismissive as it may seem at first glance. Often we can hear that the members of

this trend offer to throw out philosophy at all, as something unnecessary and even hindering progress and the movement of science. But as we see, in practice, it is not about getting rid of philosophy, but about its essential transformation. Such, at least, is the philosophy in the future of the German-Austrian philosopher Moritz Schlick.

#### **REFERENCES**

1. Rassel, B. (2009) *Istoriua Zapadnoi Filisofii* [The History of the Western Philisophy]. Moscow: Academic Av.
2. Schlick M. (2001) *Budushcheye filosofii* [The Future of Philosophy]. Moscow: University Book

## **INTRODUCTION OF BLENDED LEARNING TO UKRAINIAN UNIVERSITIES: BENEFITS AND OBSTACLES**

**Elena Rumyantseva**

Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

#### **Abstract**

This article proves a necessity of embedding blended learning practice in Master's Degree curricula as an essential ingredient of Ukrainian higher education (HE). Blended learning is an innovative approach to education that embraces the advantages of both traditional face-to-face methods and ICT supported learning, including online educational materials and opportunities for interaction online. The data collection tool includes a research-made questionnaire of EAP/ESAP Master's degree students' needs. Our results based on data analysis showed that there was certain correlation between students' learning style preferences and their full-/part-time employment. The analysis provided a reasonable foundation for EAP/ESAP teachers to design a Syllabus with flexible approach and mixed activities that would satisfy the learning needs of Master's degree students.

**Keywords:** Blended learning, Ukrainian HE, Master's degree curricula, Master's students' needs.

#### **INTRODUCTION**

The Ukrainian Ministry of Education had identified the improvement in levels of English in Ukraine's universities as a priority. At the same time, the

most needed 21-st century skills, i.e. abilities that students need to develop in order to succeed professionally in the information age, are critical and creative thinking on one hand and ICT (Information Communication Technology) skills on the other hand. University graduates with both of these skills are in great demand by employers in many sectors. Within this context blended learning is a well-suited instrument to perform the above tasks.

Blended learning is swiftly developing in academic sphere in European Universities. Furthermore, it is one of contemporary trends of higher education. The implementation of e-learning in foreign language teaching is often carried out more slowly than e-learning used in technical or science subjects in Universities. At the same time in this 21-st century active, successful global society participants must be able to develop their proficiency in communication with the tools of technology.

We define blended learning as an appropriate mix of face-to-face and online learning activities, using traditional instructions plus guided support on one hand and independent learning, supported by the use of digital technologies and designed Syllabi based on strong pedagogical principles to encourage learner's engagement, flexibility and success on the other hand.

The language skills of the students can be developed naturally as in-home-type activity through structured e-lessons that allow progressive and flexible learning at the pace of the students, taking in consideration the divergence of their levels. A1/A2-level students can proceed on learning grammar rules, lexical and phonetic concepts through practice, while B1/B2-level students can perfect their skills in Academic Writing.

Blended learning in EAP and ESAP is an up-to-date education strategy spread all over European universities where learners learn partly through traditional classroom methods and partly through online (e-learning via digital technologies). We suggest that introduction of blending to Ukrainian Universities will benefit both graduates and teachers. There is a great deal of evidence that students learn substantially more from active inquiry-based activities and

problem solving than from listening to lectures [1]. It was indicated that blended learning accessibility and flexibility are preferred by students which help them on studying and planning their own learning. Furthermore, participants got more response in learning the content and believed that they learnt more on this method of studying [2].

## **METHODS**

The current study examined the existing experience of European universities in Blended Learning implementation.

In the second stage, the survey of Mater's students' needs analysis was carried out in three groups of Applied Mathematics, Pure Mathematics and Pedagogy specialisms.

The aims of the study were to make a comparative analysis to elicit the similar problems and obstacles to Blended Learning implementation both in European and Ukrainian higher institutions.

## **RESULTS**

It was observed that blended learning is getting increasing attention and studied in different aspects. The most compelling arguments received from the studies on blended learning can be resumed as follows:

- Combining face-to-face instruction with an online delivery mode is associated with improved pedagogy and easier access to information [2].
- Can facilitate independent and collaborative learning experiences and provides better learning outcomes [3].
- Blended learning builds both a community of and a platform for free and interactive dialogue [4].
- University students favour blended learning [6].
- Being digitally literate enhances the chances of students extending their lessons and conversations beyond the classroom [5].

The results of survey aimed at the investigation of the needs of Master's students within the framework of their EAP/ESAP course showed:

- Approximately 75 per cent of Master's students are fully or partially employed and unable to attend EAP/ESAP course regularly.
- Thereupon they use quite a number of on-line resources and educational web-sites to meet EAP/ESAP challenge and gain the learner's objectives.
- Presently Mater's students express their willingness to receive and perform tasks as well as submit different types of EAP/ESAP papers in e-format.
- Mater report about their readiness to enrol in EAP/ESAP course arranged on the basis of blended learning.

## **CONCLUSIONS**

We believe that a substantial impact and a switch from passive learning to active learning could be achieved if blended learning was introduced in EAP/ESAP curricula in Ukrainian Universities.

The results indicate the substantial advantages of blended learning for both learners and teachers:

- E-format collaboration: E-learning allows more effective interaction between the learners and their teachers through the use of e-mail, Viber, Skype, etc., so teacher can provide supplementary support to learners outside of class time.
- Student autonomy: The use of eLearning materials increases a learner's ability to set appropriate learning goals and take charge of his or her own learning, developing skills.
- Flexible Time Management: Working online, with access to unlimited up-to-date resources, gives learners and teachers greater time, flexibility, freedom and convenience to manage their learning/teaching in a way that meets their individual needs.
- Team working: Blended learning encourages both individual and collaborative activity, it facilitates the active engagement giving students the opportunity to test their ideas, synthesize the ideas with a team, to discuss the aims and results with a group.

- Critical-thinking and creative skills development: Blended learning helps teach these skills by encouraging learners to work, share and collaborate on-line thereby preparing them for the modern workplace.

However, some obstacles can be predicted on the way of Blended learning implementation:

- Technical challenge: Digital Technology literacy, i.e. necessity in training for both academic staff and students (educational platforms: Moodle, Blackboard, Canvas, Learning Management Systems Comparison Google Docs) [7-11];
- Course material, Syllabi, Curricula redesign to meet the Master's students' needs.
- Assessment criteria for Blended learning activities.

### **REFERENCES**

1. Beichner, R.L. & Saul, J.M. (2005). Introduction to SCALE-UP (Student-Centered Activities for Large Enrollment-Undergraduate Programs) Project. In *Invention and impact: Building excellence in undergraduate science, technology, engineering and mathematics (STEM) education*, 61-66. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
2. Bonk, C.J., Olson, T.M., Wisner, R.A., & Orvis, K.L. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *Journal of Distance Education*, 17(3), 97-118.
3. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines* (1st Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
4. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definitions, current trends and future directions. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.
5. Kasraie, N., & Alahmad, A. (2014). Investigating the reasons institutions of higher education in the USA and Canada utilize blended learning. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* Vol. 4(1), pp. 67-81, <http://mije.mevlana.edu.tr/http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.68.4.1>
6. Paechter, M. & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*. 13, 292–297

### **Online resources**

7. Learning Management Systems Comparison: <https://elearningindustry.com/learning-management-systems-comparison-checklist-of-features>
8. Canvas: <https://www.canvaslms.eu/>
9. Google Docs: <https://www.googleclassroom.com>
10. Blackboard: <http://uki.blackboard.com/>
11. Moodle: <https://moodle.com/?gclid>

# ВІДКРИТІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Юлія Скарлупіна

Навчально-науковий інститут бізнес-технологій “УАБС” Сумського державного  
університету, Україна

## Abstract

Using the methods of blended learning gives a number of opportunities for teaching foreign languages. In this context, the positive effect of using free open educational resources cannot be overestimated, as far as they provide the students with the access to authentic materials, interactive tasks and possibilities for creating their own content.

**Keywords:** open educational resources, teaching foreign languages, interactive tasks, motivation, blended learning, authentic materials.

Стрімкий розвиток цифрових технологій відкриває ряд безпрецедентних можливостей для вдосконалення процесу вивчення іноземних мов і, є, водночас, викликом, що стоїть перед викладачем іноземної мови, адже існує необхідність не тільки вибору зручних онлайн додатків, але і знаходження балансу між традиційними методами і методами змішаного навчання.

Однією з особливостей викладання іноземних мов в наш час є той факт, що сучасні студенти сприймають використання технологій як звичну частину щоденного життя, як очікувану норму суспільної поведінки (йдеться, зокрема, про спілкування в соціальних мережах, пошук інформації, тощо). Відповідно, вибір методів викладання іноземних мов, з огляду на потреби студентів, також має бути спрямований саме на практичне застосування отриманих знань, вмінь і навичок. Існуючі відкриті освітні ресурси дають змогу не просто урізноманітнити процес розвитку навичок аудіювання, читання, письма і говоріння, а і зробити його максимально наближеним до ситуацій реального життя. Це відбувається як завдяки роботі з автентичними матеріалами, так і завдяки інтерактивності завдань, можливості спілкування і створення власного іншомовного

контенту.

Отже, говорячи про розвиток навичок аудіювання, слід зупинитись на таких ресурсах, як <https://learnenglish.britishcouncil.org/>, <https://www.engvid.com/>, <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>, <https://apprendre.tv5monde.com/>, <http://www.bbc.co.uk/languages/french/mafrance/> тощо. Дані ресурси пропонують відео і аудіо подкасти, створені носіями мов, а також низку тестових завдань до них. Перегляд відео і виконання тестів може бути як частиною аудиторного заняття, так і завданням для самостійного опрацювання, крім того студенти можуть використовувати дані ресурси і для самоосвіти. Ресурси не потребують обов'язкової реєстрації, хоча, за бажанням, є можливість зареєструватись заради спілкування з розробниками ресурсів і іншими студентами. Розвиток навичок читання також може бути здійснений за допомогою <https://learnenglish.britishcouncil.org/>, <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>, <https://apprendre.tv5monde.com/>, та ін., оскільки вони пропонують і текстові автентичні матеріали. Доречними є ці ресурси і для розвитку граматичних навичок, завдяки зручності, логічності організації матеріалів, інтерактивності завдань вони сприяють запам'ятовуванню і розумінню граматичних правил (в контексті їх практичного застосування, наприклад, в відео сюжетах). Дослідники також зазначають, що і відео матеріали, створені безпосередньо викладачем (за умови їх логічної побудови і візуальної привабливості) є також корисними для пояснення граматичних правил. Серед необхідних для цього ресурсів слід назвати <https://www.powtoon.com/home/> або звичний Power Point. Крім того, студенти можуть скористатись аналогічними ресурсами для створення власного контенту (наприклад, для демонстрації розуміння граматичних структур). Перевірка засвоєння отриманих знань у вигляді тестових завдань може бути організована за допомогою таких платформ як <https://quizizz.com/>, Google Forms тощо. Перевагами в даному випадку є швидкість перевірки, можливість одночасно бачити результати роботи всіх



студентів і статистику результатів. Крім того, ігровий формат вікторин <https://quizizz.com/> допомагає підтримати доброзичливу і невимушену атмосферу в аудиторії (або за її межами, адже дані платформи можуть бути використані і для самостійної роботи студентів). Серед інших ресурсів, які сприяють розвитку навичок іншомовного (зокрема, письмового) спілкування, слід назвати, наприклад, <https://quizlet.com>, платформу, яка дозволяє створювати ігрові інтерактивні завдання для введення і закріплення нової лексики або граматичних структур. Усне мовлення, зазвичай, становить певну проблему для студентів з низьким рівнем володіння іноземною мовою. В такому випадку дослідники радять ознайомити їх з використанням онлайн словників, а також з використанням платформ, які дозволяють прослухати власний текст. Серед них найпростішими для користувача є <http://voki.com> і <http://mysimpleshows.com>. Що стосується писемного мовлення, то найбільш доречним є використання соціальних мереж або віртуальної інтерактивної дошки <http://padlet.com>, що перетворює навчальне завдання на реалістичну ситуацію. До речі, розуміння того, що виконану роботу прочитає не тільки викладач, але і інші студенти або (в залежності від налаштувань) і будь-який користувач Інтернету, позитивно впливає на ставлення студентів до якості роботи.

Як показує практика, онлайн ресурси є одним з ефективних засобів поживлення роботи під час аудиторного заняття і оптимізації самостійної роботи студентів. Прикладом може слугувати робота студентів першого курсу однієї з економічних спеціальностей з віртуальною дошкою падлет, як засобом для розвитку писемного мовлення і аналогом соціальної мережі або блогу для надання посилань на інші ресурси: [https://padlet.com/skarloupina/banking\\_81a](https://padlet.com/skarloupina/banking_81a).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що залучення методів змішаного навчання до викладання іноземних мов, хоча і не є самоціллю і абсолютною необхідністю, сприяють оптимізації процесу навчання, підвищенню мотивації студентів як до вивчення іноземних мов, так і до

саморозвитку в цілому.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Kessler G. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*. 2018;51:205–218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
2. Defays J.-M. et Thonard A., « Quelles places pour les nouvelles technologies en classe de FLE?», *Le Langage et l'Homme*, vol. 47, n° 1, juin 2012. [https://www.vinci.be/fr-be/mariehaps/Documents/LH/Intro\\_dossier\\_TIC.pdf](https://www.vinci.be/fr-be/mariehaps/Documents/LH/Intro_dossier_TIC.pdf)

## АУДИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Майя Соляник

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Україна

### Abstract

In the context of modern requirements, it is well known that communicative and interactive components are important for effective teaching of a foreign language. The method of teaching English/German language as a foreign should contain an audio component that is aimed at developing the communicative competence of the modern students. Thus, this article is devoted to the topic of auditory perception as an aid to learning a foreign language. Learning is presented as a psychologically comfortable process that focuses on all aspects of the language system.

**Keywords:** foreign language, audio perception, competence, program, song method.

Известно, что изучение иностранного языка в учебных заведениях разных типов является инвариантной составляющей государственных учебных программ и направлено на развитие коммуникативно-языковой компетентности индивида. Обязательное включение в современный образовательный процесс программ, направленных на изучение иностранных языков, обусловлено рядом причин, среди которых следует выделить не только реалии настоящего времени, связанные, прежде всего, с широким употреблением иностранного языка в поликультурной среде, но и предметно-ценностной объективацией государственных, экономических и научных процессов, их универсальной направленностью на человека нового

поколения, который, согласно программе «Новая украинская школа», должен с самого раннего детства учиться быть личностью, патриотом и гражданином, возвращая в себе мощный интеллектуальный потенциал и грамотно используя все достоинства приобретённых компетентностей [1].

При изучении иностранных языков используются определённые дидактико-методические принципы, которые являются основой для формирования гармоничной, всесторонне развитой личности с точки зрения интеллектуальных, духовных, эстетических и моральных аспектов развития. Комплексный анализ психолого-педагогических источников показывает, что непрямые методы, которые в древние времена использовались для изучения «мёртвых» языков со временем стали актуальны в процессе освоения «живых», то есть тех языков, которые относятся к синхроническому срезу временного пространства. Данные методы делились на группы и соответствовали принципам: основой изучения является письменная речь, заучивание как основная форма деятельности, формирование предметно-семантических параллелей между родным и иностранным (приобретённым) языком, иная роль преподавателя (наставник, тоталитарный руководитель). В то же время прямые методы обучения иностранным языкам, которые используются при составлении современных образовательных программ, ориентированы на создание перспективы, открывающей студенту путь к эмпирически сформированному интеллектуальному набору, главным достоинством которого является практическая сторона коммуникации – безупречное владение всеми возможностями устной речи. Ключевым достоинством прямых методов (устный метод Г. Пальмера, методическая система обучения чтению М. Уэста, аудиальный, аудиовизуальный, суггестивный и др.) является возможность сформировать коммуникативную компетентность при помощи лично-ориентированного подхода, включающего учёт возрастных особенностей индивида (например, использование повышенной чувствительности у самых юных студентов для

концентрации внимания) [2]. Исходя из сказанного, имеем определённые выводы:

1. Использование аудиального восприятия для активизации учебного процесса обеспечит повышение интереса к иностранному языку путём создания естественной коммуникативной среды.
2. Эффективность и уместность использования прямого (в нашем случае аудиального) метода определяется такими факторами, как: педагогическое мастерство преподавателя; уровень подготовки учащихся; качество дидактических материалов, а также функциональные возможности и технические параметры других материалов урока [3, с. 67].

Для студентов разных возрастных групп таким универсальным аудиальным материалом могут служить, например, песни, использование которых в учебном процессе рассматривается в рамках современного песенного метода. В интернете существует огромное количество песенного аудио- и видеоматериала, дифференцированного семантически и функционально.

Чувственное (аудиальное) восприятие помогает студенту подсознательно устанавливать связь между ритмом и положительными эмоциями, полученными во время урока иностранного языка, что умножает образовательный эффект и дополнительно развивает фантазию [4, с. 124]. Песенный метод аудиального восприятия, подкреплённый качественным визуальным материалом, помогает решить множество задач, в том числе эффективнее освоить принципы вербализации своих мыслей, целей, требований, желаний и ощущений – тех самых элементов, которые и составляют естественную языковую практику [5]. Следовательно, аудиальное восприятие – не вспомогательное, а одно из основных средств для формирования коммуникативной компетентности в рамках существующих образовательных программ и, в частности, проекта «НУШ».

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Актуальность изучения иностранных языков. [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://osvita.ua/languages/5594/>

2. Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/10\\_246781\\_audio-vizualniy-metod-obucheniya-inostrannim-yazikam.html](http://studopedia.ru/10_246781_audio-vizualniy-metod-obucheniya-inostrannim-yazikam.html)

3. Пыхтина Н. П. (2013). *Основы педагогической техники*. Киев: Центр учебной литературы.

4. Панова Л.С., Андрийко. И. Ф., Тезикова С. В. (2010). *Методика преподавания иностранных языков в общеобразовательных учреждениях*. Киев: Академия.

5. Коммуникативный метод. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.com.ua/1\\_275197\\_komunikayivniy-metod.html](http://studopedia.com.ua/1_275197_komunikayivniy-metod.html)

## **КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ В ИССЛЕДОВАНИИ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

**Юлия Стаблецкая**

Гродненский государственный университет имени Я. Купалы, Беларусь

### **Abstract**

Language is a mental phenomenon, one of ways of coding of various forms of knowledge: perception, representations, judgments, conclusions. This article is devoted to studying of proverbs and sayings of the Russian, Belarusian, German and English languages from a point sight of linguo-cognitive aspect.

**Keywords:** cognitive aspect, paremia, mentality.

В современной лингвистике исследователи все чаще рассматривают паремии в когнитивном аспекте. Именно паремии, как стереотипы народного сознания, отражают человеческий фактор в языке, воздействие языка на мышление и поведение человека, взаимосвязь языка и духовной культуры народа, менталитета и национального характера. «Исследование пословиц в когнитивном ракурсе может способствовать пониманию того, какие структуры знания обладают для общества первостепенной важностью, ибо пословичный фонд является по своей сути фрагментом культурной традиции. Яркость проявления менталитета в пословицах делает интересным их сопоставительное изучение" [1, с. 35 – 39].

Понятие менталитета не имеет однозначного определения. И.Т. Дубова определяет менталитет как «интегральную характеристику людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него» [2, с. 20].

Одним из основных универсальных концептов, формирующих картину мира различных народов, является концепт «труд». Исследуя концептуальную картину мира русского, белорусского, немецкого и английского народов, важно отметить, что каждый народ имеет положительное отношение к труду и отрицательно относится к лени: *Работа веселит сердце человека* [3, с. 77]; *Праца з балота робіць залота* [4, с. 121]; *Arbeit macht das Leben süß* ‘работа делает жизнь слаще’ [5, с. 39]; *He works best who knows his trade* ‘кто знает свое дело, тот работает лучше всех’ [6, с. 38]. Но в немецких поговорках акцентируется внимание на особенно ответственном и тщательном подходе к своему делу. Работу немцы выполняют аккуратно и основательно, при этом учитывают все детали и нюансы: *Halbe Arbeit ist gar keine* ‘половина работы – это не работа’ [5, с. 40]. Ответственны к выполнению работы и англичане, однако к ошибкам в деле они относятся снисходительно: *No man is his craft's master the first day* ‘никто мастером в первый день не становится’ [6, с. 41]; *If you want a thing well done, do it yourself* ‘если хочешь, чтобы дело было сделано хорошо, сделай его сам’ [6, с. 45]. А в русских и белорусских пословицах отражается оценка труда за усилия: *Хочешь есть калачи, так не лежи на печи* [3, с. 69]; *Рана ўстаешь – болей заробішь* [4, с. 14].

Важными составляющими концептуальной картины мира народа являются понятия «ум, разум, знания». Знания дают человеку уверенность в будущем, поэтому их ценность признается носителями разных лингвокультур: *Кто грамоте горазд, тому не пропасть* [3, с. 38]; *Вучоны чалавек у самім сабе мае багацце* [3, с. 41]; *Wissenschaft ist der beste Reichtum* ‘наука – это лучшее богатство’ [5, с. 335]; *Knowledge is no burden*

‘знания никому не в тягость’ [6, с. 8]. В русских и белорусских поговорках отмечается, что умным быть нелегко, освоение наук требует много усилий и терпения: *Кто хочет много знать, тому надо мало спать* [4, с. 73]; *Не навучыцца, пакуль не памучыцца* [4, с. 73]. В немецких поговорках часто акцентируется внимание на том, что учиться никогда не поздно: *Der Mensch lernt, so lange er lebt* ‘человек учится в течении всей жизни’ [5, с. 164]; *Etwas Gutes zu lernen ist es nie zu spät* ‘хорошему учиться никогда не поздно’ [5, с. 164]. Ценность книги в жизни человека особенно актуализируется в английских поговорках: *A room without books is a body without soul* ‘комната без книг, что тело без души’ [6, с. 7]; *Wear the old coat and buy a new book* ‘продай кафтан да купи новую книгу’ [6, с. 7].

Бережливость – один из важных концептов в немецкой и английской лингвокультурах. Англичанам и немцам не свойственна лишняя расточительность, они крайне бережливы: *Wer einen Groschen spart, hat zwei verdient* ‘кто экономит деньги, тот зарабатывает вдвойне’ [5, с. 267]; *Thrift is a great revenue* ‘бережливость – это большой доход’ [7, с. 9]. А вот многие русские не всегда видят ценность денег и богатства и не всегда грамотны в своих расходах: *Деньги пух: только дунь на них – и нет* [8, с. 47]; *Богатство – вода: пришла и ушла* [8, с. 48].

Мы продемонстрировали лишь немногие концепты, отраженные в поговорках и имеющие важное значение для носителей русского, белорусского, английского и немецкого языков. Приведенные единицы ярко демонстрируют лингвокогнитивную специфику паремиологического фонда, отражают особенности национальной культуры, менталитета, картины мира конкретного народа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Биктагирова, З. А. (2006) Когнитивные характеристики пословиц. Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики: материалы Международной научно-практической конференции, 27-28 апреля 2006, Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед., С. 35-39.
2. Дубов, И.Т. (1993) Феномен менталитета: психологический анализ. Вопросы

психологии (5), С. 20–29.

3. Ганчарова, Н.А. (1993) Шасцімоўны слоўнік прыказак, прымавак і крылатых слоў. Мн.: Універсітэцкае.
4. Гончарова, Н.А. (2015) Мудрость слова сквозь века и народы: десятиязычный словарь фразеологических эквивалентов. Минск: Беларуская навука.
5. Байер, Х. и Байер, А. (1989) Немецкие пословицы и поговорки. М.: Высшая школа.
6. Кусковская, С.Ф. (1987) Сборник пословиц и поговорок. Мн.: Вып. шк.
7. Григорьева, А.И. (2009) 1000 русских и английских пословиц и поговорок. М.: АСТ.
8. Даль, В.Л. и Филиппов, А.Н (2010) 1000 русских пословиц и поговорок. М.

**MEHRSPRACHIGKEIT, MIGRANTENSPRACHEN UND  
SPRACHLICHE BILDUNG –  
ÜBER EINIGE ASPEKTE DES UNTERRICHTSFACHES DEUTSCH ALS  
ZWEITSPRACHE AN DER KPH WIEN/KREMS**

**Elena Stadnik**

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Österreich

**Abstract**

The contribution discusses the subject matter of the course “German as a Second Language” offered to future teachers of German by the KPH Wien/Krems. The course pays particular attention to comparative linguistic aspects and the inclusion of the languages of migrants in German-language instruction. Such subject matter empowers the future teachers to develop their own didactic concepts aimed at fostering the linguistic skills of immigrant children; it also fosters foreign-language education and the appreciation for it at Austrian schools.

**Keywords:** German as a Second Language, Educational Teaching, Migrant Language, Multilingualism, Language Education.

Die im Titel dieses Beitrags genannten Begriffe und die damit verbundenen Bildungsinhalte gehören heutzutage zweifelsohne zu denjenigen, denen in der pädagogischen Ausbildung von Lehrenden eine besonders große Bedeutung zukommt – nicht zuletzt in Anbetracht der aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklung in Österreich wie auch in Europa überhaupt. Und so sind diese Begriffe auch an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems in den Fokus



der Betrachtung gerückt und gehören nun zu einem festen Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie auch der Fort- und Weiterbildung im Fach *Deutsch als Zweitsprache*. Hier ein kurzer Bericht darüber.

Seit dem Wintersemester 2016 hat das Fach *Deutsch als Zweitsprache* an der KPH Wien/Krems außer seiner klassischen Inhalte einen weiteren wichtigen Schwerpunkt: Migrantensprachen in Österreich und die sich daraus resultierende Mehrsprachigkeit. Nicht nur westeuropäische Sprachen wie Englisch und Französisch, mit denen das Deutsche traditionsgemäß im Rahmen dieses Faches verglichen wird, sind Gegenstand unserer Aus-, Fort- und Weiterbildung, sondern nunmehr auch Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Bulgarisch, Russisch, Swahili, Chinesisch – um nur einige Beispiele zu nennen. Wir gehen verschiedenen Fragen nach, wobei wir zahlreiche Migrantensprachen samt ihren charakteristischen Merkmalen unter verschiedenen Gesichtspunkten, stets aber im Verhältnis zum Deutschen klassifizieren und systematisieren. So befassen wir uns u.a. mit der Frage, was Sprachverwandtschaft bedeutet und wie sich Sprachen – und insbesondere die in Österreich gesprochenen Migrantensprachen – verwandtschaftlich klassifizieren lassen. Ferner gehen wir der Frage nach, welche Migrantensprachen mit dem Deutschen verwandt sind, sei es auch entfernt, wie sich diese Verwandtschaft bemerkbar macht und inwiefern sie (und ob überhaupt) den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache begünstigen kann. Nicht unwesentlich ist hier auch die Frage, wie Migrantensprachen in einen schulischen Deutschunterricht einbezogen werden können, und das mit dem Ziel, die in der Klasse vorhandene Mehrsprachigkeit wertschätzen zu lassen und zu fördern. Dies ist im Übrigen eine der wichtigsten Forderungen der österreichischen Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Eine vertiefende Beschäftigung gerade mit dieser letzten Frage erlaubt, konkrete didaktische Vorgehensweise zu entwickeln, was ja für die (angehenden) Lehrenden in Hinblick auf ihre schulische Praxis von besonderer Bedeutung ist.

Unter einem anderen, dem typologischen Blickwinkel, gehen wir ferner der Frage nach, wie die Sprachen der Welt – und, wie erwähnt, insbesondere die in

Österreich gesprochenen Migrantensprachen – phonetisch-phonologisch und grammatisch organisiert sind und sich typologisch klassifizieren lassen, d.h. unabhängig von ihren möglichen verwandtschaftlichen Beziehungen zueinander. Ferner: Welche Migrantensprachen sind dem Deutschen typologisch ähnlich und welche weniger? Und inwiefern können typologische Ähnlichkeiten mit dem Deutschen für dessen Erwerb als Zweitsprache förderlich sein? Umgekehrt: Wie kompliziert kann sich der Erwerb des Deutschen für Trägerinnen und Träger jener (Migranten-)Sprachen gestalten, die sowohl typologisch als auch verwandtschaftlich anderen Gruppen angehören?

Bei der Behandlung all der genannten Fragen hat unsere Ausbildung zwei wichtige Aufgaben im Fokus: 1) Anhand des Wissens über die Migrantensprachen versuchen wir, mögliche *muttersprachenspezifische* Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu ermitteln; 2) ausgehend vom Wissen über die betreffenden Sprachen versuchen wir darüber hinaus, mögliche Methoden wie auch eine mögliche Didaktik eines adäquaten, auf konkrete Muttersprachen sozusagen „zugeschnittenen“ DaZ-Unterrichts aufzustellen.

Zwei Ziele verfolgt hier unsere Aus-, Fort- und Weiterbildung, wenn auch diese Ziele in den drei genannten Bereichen verschiedene Reichweite haben. Zum einen geht es um die Vermittlung konkreter Kompetenzen, die zu einer, wiederum ganz konkreten Handlungsfähigkeit führen sollen. (Beispielsweise die Fähigkeit, Sprachen miteinander typologisch zu vergleichen und daraus Schlüsse für die eigene Unterrichtspraxis zu ziehen, wäre eine solche zum Handeln befähigende Kompetenz.) Zum anderen geht es um die Vermittlung von Wissen über die betreffenden Sprachen überhaupt, und zwar in einem möglichst breiten Spektrum. Es ist also eine Erweiterung des Horizonts der Studierenden, die hier bezweckt wird, ja ein Versuch, in ihnen Interesse und Neugier für andere, mitunter sehr fremdartig erscheinende Sprachen zu wecken und sie gleichzeitig zum selbstständigen Studium der heute in Österreich so gut greifbaren Sprachenvielfalt anzuregen. All das sind, wenn man will, „Kompetenzen“, die nicht unmittelbar in einer konkreten, situationsbezogenen Handlungsfähigkeit

münden, wohl aber die Studierenden dazu befähigen, sich neues Wissen selbstständig zu erschließen und sich somit neuen Herausforderungen (lernfähig) zu stellen. Dass hier der heutzutage so aktuelle Aspekt der Inklusion inbegriffen ist, versteht sich von selbst: Es sind die interessierten und neugierigen, mit einem ausdifferenzierten fachlichen Wissen ausgestatteten Pädagoginnen und Pädagogen, die in ihrem beruflichen Alltag Vorurteilen anders, eben mit dem Blick einer/eines Gebildeten, in der Lage zu begegnen sind; sie sind das, die dazu fähig sind, Rahmenbedingungen zu schaffen, die einen vom wirklichen Wissensaustausch und wertschätzenden Miteinander geprägten Unterricht möglich machen.

## **КЛАСИФІКАЦІЯ ФОНОГРАФІЧНИХ СТИЛІЗАЦІЙ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ**

**Анна Статівка**

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна

### **Abstract**

The study deals with the classification of phonological deviations in the aspect of translation. We have concluded that different types of phonetic variation, as well as functionality of phonological deviations are major factors towards their translatability/untranslatability. Thus, main strategies of translation of phonological deviations are neutralization and foregrounding.

**Keywords:** classification, phonological deviation, translation, strategy, translatability, untranslatability.

Фонографічні стилізації (ФС) є надзвичайно цікавим, але, водночас, мало вивченим феноменом в аспекті перекладу, тому дедалі частіше потрапляють у фокус уваги багатьох вітчизняних теоретиків і практиків перекладу.

ФС персонажного мовлення – це оказіональні модифікації плану вираження лексичних одиниць з метою приведення у відповідність до особливостей вимови, спричинених територіальною приналежністю,

соціальним статусом, віковими, фізіологічними чи афективними характеристиками особи, які є прерогативою художнього дискурсу, та правомірно підпадають під категорію перекладацьких труднощів через відсутність регулярних відповідників у мові перекладу [2, с. 36]. Для зручності у подальшому будемо використовувати на позначення фонографічних стилізацій персонажного мовлення синонімічний термін «графон» як такий, що, згідно з результатами нашого дослідження, набув найбільшої розповсюдженості у вітчизняній філологічній традиції.

Що ж стосується класифікації графонів, то в її основі лежать декілька критеріїв, зокрема, *тип фонетичного варіювання та функціональне призначення*.

Почнемо з виокремлення різновидів графонів за типами фонетичного варіювання, яке відбиває індивідуальні та соціальні (регіональні) відхилення від вимовної норми, що на письмі передається відхиленнями від стандартної орфографії. Тут ми виокремлюємо декілька підвидів:

1) варіювання та/або редукція голосних: *have not – haven't, is not – isn't, you – ye* – мінімальна ступінь зниженості, яка характерна для розмовного мовлення незалежно від рівня освіченості і статусу мовця; *fellow – fella, kind of – kinda, going to – gonna, would you – wudja, give me – gimme* – як характеристика недбалого, квапливого мовлення;

2) варіювання, опущення та/або заміна приголосних: *could have been – could 'o' bin, old – ole, and – an', say – sy, Mith – Miss* – можуть, наприклад, відтворювати таку фізіологічну ваду мовлення, як шепелявість, або бути проявом територіального чи соціального діалекту;

3) варіювання голосних і приголосних: *darling – dulin', everything – eve 'thin, somewhat – summut* [1, с. 38-40].

При перекладі потреба враховувати тип фонетичного варіювання у вихідній одиниці зникає через різницю у фонетичному складі планів вираження вихідної та цільової одиниць, що піддаються деформації. Виключеннями можуть бути випадки, коли деформована одиниця має

подібний у фонетичному аспекті план вираження у ВМ та ПМ. Наприклад, одиниці, що були свого часу транскодовані (транслітеровані або транскрибовані) з англійської мови або будь-якої іншої мови, що використовує латиницю, або одиниці з міжнародного лексичного фонду (т. зв. інтернаціоналізми), зокрема, латинського чи давньогрецького походження. Тут особливості вимови певних звуків чи то навіть наявність / відсутність певних звуків можуть чинити сильний вплив на перекладацьке рішення.

Щодо різних функціональних типів графонів, то ми з'ясували, що кожен з них характеризується різним рівнем перекладності.

Визначено, що при відтворенні територіальних та соціальних особливостей мовлення (потенційно найскладнішого об'єкту перекладу) діапазон перекладацьких стратегій значно варіюється – від повного ігнорування фонографічних стилізацій до їх максимального збереження за допомогою паралельних засобів цільової мови. Найбільш поширеною є стратегія «золотої середини», відповідно до якої, графони частково відновлюються у друготворі, а частково компенсуються засобами лексичного та / або граматичного рівнів.

При перекладі фонографічних стилізацій на позначення іншомовного акценту домінуючими виявлено паралельні засоби іншомовного відтворення, що зумовлено наявністю у кожної нації стереотипізованих уявлень щодо акценту тієї чи іншої мовної спільноти.

При відтворенні особливостей мовлення, спричинених фізичними, емоційними чи віковими характеристиками мовця, виявлено найвищий рівень використання паралельних засобів характеристики персонажу у перекладі. Пояснення знаходимо в універсальності описуваних мовленнєвих вад, які спостерігаються у представників будь-якої мовної спільноти.

При відтворенні графонів перекладачі під впливом чинників внутрішнього та зовнішнього характеру все ж таки знаходять цікаві креативні рішення цього украй складного завдання. Каменем спотикання є

лише фонографічні стилізації, що імітують діалектне мовлення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Skrebnev, Yu. M. (2003). Basics of English Stylistics: textbook [for institutes and schools of foreign languages]. Moscow: Astrel Publisher.
2. Stativka, A. O. (2018). Strategies and methods of reproducing phonological deviations imitating speech anomalies in the English-Ukrainian literary translation, Dissertation, Mykola Lukash Translation Studies Department, V. N. Karazin Kharkiv National University.

# ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна Стеченко

Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г. Шевченка, Україна

## Abstract

The article describes didactic principles which are considered to be the main in the process of future foreign language teachers' information culture formation. The author focuses on the idea of putting these principles into practice as the essential prerequisite of high-qualified future foreign language teachers' preparation.

**Keywords:** higher education, didactic principles, information culture, future foreign language teacher.

Потреба у фахівцях, які якісно володіють англійською мовою, являється об'єктивною умовою виживання будь-якої країни в сучасному глобалізованому світі, натомість в Україні існує базова необхідність у професійних учителях іноземної мови, що дозволить реалізувати головну тезу вітчизняної політики про інтеграцію, зокрема, освіти у загальносвітові процеси розвитку.

Однією з умов виступає високий рівень сформованості у майбутніх учителів іноземної мови інформаційної культури, що розглядається сучасним науковим дискурсом як інтегральне поняття, яке включає аудіовізуальну,

логічну, семіотичну, понятійно-термінологічну, технологічну, комунікаційну й мережеву культури.

Важливість формування інформаційної культури обумовлена професійно-педагогічною спрямованістю навчання іноземних мов, що визначається в сучасній науці як відображення інтересу та психологічної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Крім того, формування інформаційної культури сприяє як універсалізації професійних якостей майбутнього вчителя іноземних мов, так і реальному розумінню ним своєї ролі в суспільстві, його розвитку як суб'єкту інформаційної діяльності.

Різноаспектність формування інформаційної культури у майбутніх учителів іноземної мови розглядається в наукових роботах Н.Баловсяка, О.Значенка, В.Кириленка, А.Клименка, І.Лук'янченко, А.Маслюка, В.Ромашенка тощо.

Ефективність формування інформаційної культури залежить від дотримання певних дидактичних передумов, насамперед принципів, які реалізуються з урахуванням специфіки навчальної дисциплін, що необхідні при підготовці вчителя іноземної мови.

Ефективність навчального процесу безпосередньо залежить від комплексної реалізації загальнодидактичних принципів, проте в процесі формування інформаційної культури учителя іноземної мови особливу увагу слід звернути на важливість принципів наступності та професіоналізації навчання. Виняткова роль цих принципів витікає з того, що принцип наступності тісно пов'язаний з принципами науковості, систематичності, послідовності, міцності і доступності та водночас зберігає свій особливий зміст. Саме тому процес формування інформаційної культури визначається як безперервне досягнення послідовного ряду логічно пов'язаних цілей, які реалізуються на основі педагогічного принципу наступності.

Педагогічний принцип наступності навчального процесу є одним з основних, оскільки передбачає таку педагогічну послідовність, в якій системний розвиток нового етапу навчання конструктивно здійснюється в

діалектичному зв'язку з попередніми і у відповідності з наступними умовами, цілями та завданнями формування особистості студента як майбутнього фахівця.

Принцип наступності має реалізовуватися, насамперед, у таких компонентах системи навчання як цілі та зміст. У змісті навчання це досягається шляхом системної, взаємопов'язаної та послідовної організації навчального матеріалу, що забезпечує включення потенційно та актуально засвоєних елементів попереднього матеріалу у наступний, і це, в свою чергу, сприяє формуванню комунікативної та професійної компетенцій.

Наступний принцип, реалізація якого, на наш погляд, є актуальною в процесі навчання у вищих закладах освіти, є принцип професійної спрямованості чи професіоналізації навчання.

Принцип професіоналізації має бути домінуючим у навчально-виховному процесі у вищих закладах освіти, оскільки його реалізація передбачає не лише оволодіння спеціальними знаннями, навичками та вміннями, а й формування професійно-значущих умінь для застосування в майбутній професійній діяльності вчителя іноземних мов. Крім того, цей принцип передбачає осмислення суспільно-соціальної значущості певної професії, а також зміцнення у студентів позитивного ставлення до майбутньої професії.

Таким чином, визначення дидактичних принципів наступності та професіоналізації навчання, визнання необхідності їх упровадження у навчально-виховний процес дають можливість стверджувати, що їх реалізація є необхідною передумовою під час формування інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ромашенко В.Є. (2013). Формування інформаційно-комунікативної компетенції майбутніх учителів-філологів: принципи відбору та структурування змісту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн.* 1/2, С. 87–93.



2. Стеченко Т.О. (2017). Гносеологічні підстави формування інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка* 148, С. 153–157.

## **ЧИТАННЯ УКРАЇНОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЗА ФАХОМ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ- ІНОЗЕМЦІВ У ТЕХНІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Ірина Судук**

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Україна

### **Abstract**

Reading as a type of speech activity is one of the main practical goals of learning a foreign language. It also plays an important role in the educational process as a means of learning. Reading helps to handle the language material, master and accumulate it. In our report we consider reading and understanding the texts of professional subjects as the basis for the formation of professional communicative competence of foreign students. We also determine and describe the most effective methods of teaching reading and understanding texts in the specialty.

**Keywords:** reading, texts of professional subjects, professionally oriented training, professional communicative competence, traditional and interactive teaching methods.

У сучасній лінгводидактиці є значна кількість досліджень, присвячених викладу методики навчання читання на заняттях з української мови як іноземної. Зокрема, цьому питанню присвячені праці Н. Станкевич, М. Єлісової, І. Процик та ін. Проте розвідок, які б розглядали читання як передумову формування професійно зорієнтованої комунікативної компетенції студентів-іноземців, майже немає.

Як показує практика, читання та розуміння україномовних текстів за фахом значно підвищує у студентів-іноземців інтерес до вивчення української мови, оскільки воно є однією з мотиваційних передумов вивчення цього предмета у ЗВО. Крім того, якщо фахові дисципліни викладають студентам-іноземцям українською мовою, читання відповідних текстів і виконання завдань на їх розуміння сприяє кращому засвоєнню

навчального матеріалу зі спеціалізованих предметів. Отже, розроблення методики розвитку умінь читання та розуміння навчально-наукової та професійно зорієнтованої літератури українською мовою набуває значної актуальності.

За словами І. Дроздової, кінцевою метою читання фахових текстів є доведення умінь до професійно достатнього рівня. Під професійно достатнім рівнем комунікативної компетентності у сфері читання дослідниця розуміє такий рівень володіння вміннями й навичками роботи з текстом, що дає змогу студентів отримувати інформацію, пов'язану з його майбутньою професійною діяльністю [2, с. 34].

Текстові матеріали слід добирати відповідно до цілей і завдань професійно орієнтованого навчання, репрезентативності мовного матеріалу, лінгвістичної доречності і цінності, змістовності й ілюстративності [2, с. 34]. У процесі засвоєння студентами-іноземцями фахового мовлення у технічному закладі вищої освіти використовуємо спеціалізовані адаптовані тексти, що тематично спрямовані на вивчення стану нафтогазової промисловості та специфіки видобування нафти й газу.

Для того, щоб, читаючи відповідні тексти на заняттях з української мови як іноземної, студенти засвоювали і запам'ятовували професійно значущу для них інформацію, найбільш доцільним є використовувати традиційні методи навчання у поєднанні з інтерактивними, застосування яких, за словами дослідників, допомагає запам'ятовувати до 70-90% навчального матеріалу [5, с. 9].

Тому робота з текстом фахової тематики в нашій практиці передбачає такі етапи:

- читання тексту вголос з обов'язковим контролем з боку викладача щодо правильної вимови всіх слів (якщо є можливість, до читання бажано залучати кожного студента в групі);

- переклад слів, термінів та пояснення незрозумілих місць обов'язково із залученням відповідного ілюстративного матеріалу, вивчення термінів та

їх значень напам'ять;

- закріплення розуміння значень термінів та тексту за допомогою низки лінгвістичних ігор, які передбачають роботу в парах та малих групах, наприклад: правильно зіставте картки, на яких написані термін та його значення (термін та його зображення); поєднайте слова з тексту у словосполучення. Тут також застосовуємо метод «навчаючи – вчуся», коли один студент намагається пояснити значення терміна, написаного на виданій йому картці, своєму партнеру в парі або усій групі, а вони мають відгадати, який саме термін пояснює студент;

- також застосовуємо традиційні завдання до тексту, коли студенти повинні встановити, істинним чи хибним є твердження (відповідає тому, що написано в тексті, чи ні) і обґрунтувати свою думку; вставити в речення пропущені слова з тексту; виконати тестування за змістом тексту (часто у формі аудіювання, коли викладач зачитує питання і варіанти відповідей, а студенти тільки записують правильний, на їхню думку, варіант) тощо.

Останнім, контрольним, етапом для формування остаточного розуміння змісту прочитаного тексту й навчання студентів, як вживати в мовленні вивчені терміни, термінологічні сполучення слів та синтаксичні конструкції, є застосування інтерактивного методу «гронування», коли викладач записує на дошці ключові поняття з прочитаного тексту, а студенти дописують навколо них слова, які в них асоціюються з цим поняттям, потім встановлюють зв'язки між записаними словами, утворюючи таким чином словосполучення й речення з використанням професійної лексики.

Отже, читання текстів фахової тематики й виконання завдань, спрямованих на повне розуміння й подальше використання в мовленні прочитаної інформації, є основою формування професійно зорієнтованого мовлення студентів-іноземців у технічному закладі вищої освіти. Для цього доцільним є застосування традиційних методів навчання у поєднанні з інтерактивними, які сприяють найбільш ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Г. (2014). Особливості вивчення архітектурних термінів за інтерактивним методом «навчаючи – вчуся» на заняттях з української мови як іноземної чужоземними студентами 1 курсу. *Українська мова у світі: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 6-7 листопада 2014 р. с. 9-17*
2. Дроздова І. (2010). Навчання читання текстів за фахом як основа формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. *Українська мова і література в школі 2*, с. 33-38.
3. Єлісова М. (2011). Особливості роботи над текстами української народної казки з іноземними студентами. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць 6*, с.190-193.
4. Кочан І. (2008). Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць 3*, с. 14-20
5. Пометун О. Пироженко А. (2004). Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. Київ: АСК.
6. Процик І. (2010). Художні твори як навчальні тексти для читання на заняттях із чужоземцями та система вправ для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності (на матеріалі новели «Дитинство» з роману Юрія Яновського «Вершники»). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць 5*, с.56-61
7. Станкевич Н. (2013). Види читання в курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наукових праць 8*, с.186-193.

## MENTAL LEXICON AS THE MEANS OF ONYM STUDY

**Anna Tkachenko, Karine Dolbina, Irina Garcheva, Anastasiia Yahremtseva**

Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

### Abstract

The article analyzes the mechanisms and means of proper name organization in the consciousness of the native English speaker, in his mental lexicon. The purpose of our investigation is to analyze and study the transformation of chrematonyms and the way of their coding into concepts. The object of the study is the onymic landscape of the English language. The subject is English-language chrematonyms as linguocognitive phenomena of the world view, in particular their representations in the mental lexicon of English speakers. The results

of the research in the field of cognitive chrematonomastics provide an opportunity to reveal the mechanisms of conceptualization and categorization of the chrematonymic knowledge, to depict the representation scheme, to trace the mechanisms of transformation, to study the forms of the construction and organization of the chrematonymic information in the mental lexicon of the native bearers, and thus to trace the coding and transformation of the chrematonym into its concept. The results show that the limits of the mental lexicon are movable; a different number of chrematonyms may be available in the mental lexicon of a person, depending on its educational and intellectual development.

**Keywords:** mental lexicon, onym, chrematonym.

## INTRODUCTION

The structure and forms of onym existence in *lingua mentalis* are perhaps the most essential issues in cognitive science today [1, 3]: proper names play a significant role in the perception of the world by a person. First of all, onyms are structured in our minds, and then decoded into speech and speaking. The constituent components of the mental lexicon are concepts that are stored in the language of the mind, function, added, and later on, if necessary to express something, they are transformed into words. A concept is the unit of the mental lexicon, and a word is the unit of speaking [1, p. 5 – 6]. Therefore these two elements are not identical. The proper name in the mental lexicon is also preserved as a concept [1, p. 5 – 7], and hence chrematonyms are stored in our minds as concepts, “each of the proper name is the concept for those people who know this name” [1, p. 5 – 6, p. 114]. In human consciousness, chrematonyms are also represented with concepts [3]. In this regard, we have the following task: to analyze the coding process of the chrematonym and its transformation into a concept.

The concept is denoted as the unit of the mental lexicon of a person, all the knowledge which he has in relation to any concept – a bundle of representations, emotions and associations that carry on a complex data regarding the objects of the surrounding; a unit of cognitive consciousness, which ensures the consistent work of mental mechanisms.

The basic element in the process of structuring the chrematonymic lexics in the mental lexicon of an individual is the chrematonym-concepts, which become a certain building material in the representation of the human experience, generalize the knowledge gained and organize the chrematonymic knowledge for communicative needs. A chrematonym-concept is the unit of storing and transforming of the chrematonym-related data, through which the structuring of the acquired knowledge occurs.

## **RESULTS**

Among all the tasks of cognitive onomastics we can distinguish one more – the establishment of interrelations and interactions of the chrematonym-concepts in the mental lexicon of a given person that occur due to the cognitive capability of a person to remember the information. Memory “mediates acquisition, organization and preservation” [2, p. 527] of chrematonymic knowledge, categorizes and conceptualizes, promotes the instant access to the mental lexicon and their removal according to the necessary communicative situation. The results of the research in the field of cognitive chrematonomastics provide an opportunity to reveal the mechanisms of conceptualization and categorization of the chrematonymic knowledge, to depict the representation scheme, to trace the mechanisms of transformation, to study the forms of the construction and organization of the chrematonymic information in the mental lexicon of the native bearers, and thus to trace the coding and transformation of the chrematonym into its concept.

The study of the mental component of human consciousness is of great importance, since it is a multilevel internal structure that reflects the mental means of lexics organization, in particular the chrematonymic one, in the consciousness of a certain individual or in the ethno-consciousness. Hence the mental lexicon contains interiorized information that transforms and reflects knowledge of the outer world.

Getting to the mental lexicon of a person chrematonym is conceptualized and becomes a component of a given mental lexicon, which, according to the

organization of human knowledge about off-linguistic reality, submits it to the process of categorization [1, p. 5 – 6, c. 128, c. 235]. When the chrematonyms appear in the mental lexicon with the interaction of all the mental functions of consciousness, they are conceptualized, i. e. they become concepts. Each chrematonym-concept finds its conceptual sphere via the categorization process, i. e. it joins a certain domain, and hence to the category of proper names, due to the denotation specifics of the given chrematonym, where the speaker seizes it for his communicative needs.

## **CONCLUSIONS**

From all of the mentioned above, we can draw the following conclusions: the limits of the mental lexicon are movable, a different number of chrematonyms may be available in the vocabulary of a person, depending on its educational and intellectual development. The representation of the chrematonym concepts in the mental lexicon has a hierarchical nature. The detection and establishment of the necessary chrematonym-concept in the human mind indicates his ability to correlate the denotate and the referent with a certain structure of knowledge, which is available in his mental lexicon. The referent is concerned as the unit of consciousness, which correlates the verbal chrematonym with the object of extra-verbal reality; the denotate is concerned as any object of the surrounding world of a person that a proper name possesses and what is understood by this name. Different people have a different chrematonymic vocabulary, so if an individual does not know a certain chrematonym, this means that this proper name does not exist in his mental lexicon.

## **REFERENCES**

1. Karpenko, O. (2006). *Kognityvna onomastyka iak napriamok pinannia vlasnyh nazv* [Cognitive Onomastics as the Way to Proper Names Cognition]. Odesa.
2. Selivanova, O. (2010). *Lingvistychna entsyklopediia* [Linguistic Encyclopedia]. Poltava.
3. Tkachenko, A. (2012). *Anglomovny hrematonimy iak lingvokognityvni fenomeny kartyny svitu* [English Chrematonyms as Cognitive Linguistic Phenomena]. Odesa.

# VONG-SPRACHE: ДО ПИТАННЯ ПОХОДЖЕННЯ

Оксана Туришева

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна

## Abstract

The present article deals with the “Vong-language” as a relatively new language creation of German Internet-based communication. The main question we discuss in our report is the origin of this language phenomenon. There are two copyright claimants that claim to be the creators of the “Vong-language” – Willy Nachdenklich and H1.

**Keywords:** Vong-language, definition, origin, creator, Internet-based communication.

## ВСТУП

Представлена публікація має на меті привернути увагу широкого загалу до цікавої креації сучасної німецької мови, яка виникла у віртуальному просторі (зокрема в соціальній мережі Facebook) і набула неабиякої популярності протягом останніх років. Йдеться про явище, яке отримало назву «*Vong-Sprache*». Викладений в роботі матеріал сфокусовано на питанні походження та авторства нетипового, штучно створеного феномену.

## ЗДОБУТКИ

Виклад основного тексту доречно було б почати з дефініції, але це питання наразі залишається відкритим, в першу чергу, через недостатню його вивченість. Незважаючи на назву феномену, про мову звісно ж не йдеться, а частина назви «*Vong*» обумовлена циркумпозицією «*vong ... her*», яка є візитівкою цієї креації: *I han für meim Freumde 1 Buch gemaked umd i hof du hasd foll vil spass **vong** lesem **her*** [1, с. 2].

Німецькомовна сторінка Вікіпедії дефінує *Vong-Sprache* як «*Sprachstil der deutschen Sprache ..., der Mitte der 2010er Jahre als Internetphänomen entstand und teilweise in die deutsche Jugendsprache einging*» [3]. Таке доволі абстрактне тлумачення не передає сутності явища, але принаймні окреслює



його як «стиль». Не дослідивши всі можливі особливості *Vong-Sprache*, ми не можемо пропонувати власну дефініцію, натомість, жодним чином не нівелюючи важливості та принциповості цього питання, окреслюємо його як перспективу подальших досліджень. В межах цієї публікації вважаємо доцільним залишити за цією креацією оригінальну назву і надалі в тексті послуговуватися ініціальною аббревіатурою VS.

Роботу над вивченням того чи іншого мовного явища варто починати з самого початку, тобто з витоків. У нашому випадку з виникненням VS пов'язують:

- відомого австрійського реп-виконавця Money Boy (справжнє ім'я Себастьян Мейсінгер); варто зазначити, що йому не приписують створення VS, а лише вживання у текстах пісень цифри 1 замість «ein/eine» та k1 замість «kein/keine», що в подальшому стало характерною ознакою VS;
- творця і модератора сторінки у Facebook «*Nachdenkliche Sprüche mit Bildern*», автора двох книг «*1 gutes Buch vong Humor her: 18 Kurzgeschichten*» та «*Shakespeare oder Willy, das ist hier 1 Frage: 1 litterarisches Feuerwerk in 24 Akten*» Віллі Нахденкліха (Willy Nachdenklich; справжнє ім'я Себастьян Цаврель);
- творця і модератора сторінки у Facebook «VONG», автора книги «*Vong. Was ist das für 1 Sprache? Vong H1 für dich?*», відомого під псевдонімом H1 (нім. Heinz; справжнє ім'я невідоме).

Феномен VS стає все більш популярним, кількість фоловерів постійно зростає, Віллі та H1 видають книги, написані VS, а тому логічно було б припустити, що явище має також певний комерційний успіх. Так, Віллі Нахденкліх регулярно гастролює Німеччиною та Австрією, презентуючи свої твори прихильникам. Саме тому питання авторства сьогодні є дуже актуальним.

Багато онлайн-видань (stuttgarter-zeitung.de, welt.de, focus.de dpa.com тощо) охоче переповідають історію про те, як Віллі, лежачи хворим у ліжку,

переглядав Facebook і стикнувся з великою кількістю псевдофілософських висловлювань, в яких було безліч граматичних та/або орфографічних помилок. Йому спало на думку висміяти ці висловлювання шляхом публікації «глибоких за змістом» постів, в яких він свідомо робив типові помилки. Але жодних інших підтверджень того, що саме Віллі Нахденкліх є творцем VS (окрім його власних слів), наразі немає. Натомість Н1 заперечує причетність Віллі до створення VS, хоча Facebook-сторінка Віллі була створена раніше за сторінку «VONG», модератором якої є Н1. Після того як у Twitter-акаунті Пауля Ріппе розпочалася кампанія #keinaplausfürwilly, в ході якої засуджувалося привласнення Віллі одноосібного права на створення VS, він дав інтерв'ю «*Bayerischer Rundfunk*», де зазначив, що його слова було подано некоректно і він ніколи не вважав себе творцем VS [2]. На юридичному рівні це питання не розглядалося, а тому нам залишається тільки чекати, яка сторона першою офіційно заявить про свої права на мовну креацію.

## **ВИСНОВКИ**

Беззаперечним залишається виключно той факт, що Віллі Нахденкліх і Н1 докладають багато зусиль для популяризації та поширення VS як у віртуальному просторі (першочергово в соціальних мережах), так і поза його межами. Завдяки їхнім зусиллям існує можливість здійснити різновекторне вивчення цього явища, що дозволить зробити внесок у розвиток соціолінгвістики, медіалінгвістики, комунікативної лінгвістики тощо.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Н1 (2017). *Vong. Was ist das für 1 Sprache? Vong H1 für dich?* Berlin: Ullstein Taschenbuch.
2. Knapp, U. (2017). Shitstorm gegen Willy Nachdenklich. *Bayerischer Rundfunk*, Juni 14. – Режим доступу до ресурсу: [<https://www.br.de/puls/themen/leben/shitstorm-gegen-willy-nachdenklich-100.html>].
3. Vong (Sprache) [Електронний ресурс] // Wikipedia. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: [https://de.wikipedia.org/wiki/Vong\\_\(Sprache\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Vong_(Sprache)).

# РОЛЬ КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА» В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Виктория Ульянова

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Украина

## Abstract

The article deals with the overview of the specifics of the study of cultural concept "woman" in the context of modern human sciences. The attempt to emphasize the importance of this concept as a basic phenomenon of culture, which is considered in psychology, pedagogy, philosophy, culture, mythology, linguistics, literature, was made. The main mythological incarnations of woman was allocated in the article.

**Keywords:** femininity, masculinity, concept, woman, myth, oppositions.

Определение категорий феминности и маскулинности как культурных концептов большинством исследователей не случайно, ведь оппозиция мужского / женского является одной из древнейших в языковом сознании разных народов и уходит своими корнями в мифологическое мировосприятие предков [1, с. 23]. Оба пола на протяжении тысячелетий осмысливались как две стороны одного явления, как противоположности, которые дополняют друг друга, как воплощенное добро и зло, сильное и слабое, праведное и грешное. А. Архангельская отмечает, что при этом в патриархальном обществе женщина осознавалась как атрибут мужчины, в матриархальном – наоборот [1, с. 24].

Достаточно традиционным считается взгляд на указанную оппозицию как на двучленное аксиологическое противопоставление своего и чужого, особенно характерно для архаического обыденного сознания, для коллективного бессознательного [1, с. 23] Мужское начало безоговорочно ассоциировалась со своим миром, в то время как отношение к женскому начала было двояким, как и отношение к роду, из которого брали жену для образования новой семьи [4, с.78].

В современной науке концепт «женщина» определяется как базовый

феномен культуры и рассматривается в психологии, педагогике, философии, культурологии, мифологии, лингвистике, литературе, что говорит о многогранности вопроса, роли и самого назначения женщины в обществе и важности проблематики. Он является одним из крупнейших и важнейших пластов языковой картины мира определенного этноса. А. Бессонова отмечает, что «национальный образ женщины – это один из важных элементов национальной идентичности. Поскольку в структуре гендерных стереотипов наряду с чертами, общими для любой культуры, есть и специфические, то национальный образ женщины является одним из факторов, который следует принимать во внимание при исследовании специфики гендерных отношений в обществе» [2, с. 365].

В нашей статье хотелось бы уделить внимание на воплощение этого концепта в украинской мифологии. Е. Селиванова отмечает, что «мифы выполняют различные функции в этносознании, в общем заполняют так называемые мировоззренческие лакуны: то, что нельзя пояснить, получает объяснение в мифе, в это верят, это становится стереотипом, корректирует нормы и ценности, культурные предпочтения народа, обеспечивает этническую идентичность, самосохранения и развитие этноса» [5, с. 46].

И так следует отметить две основные мифологизированные ипостаси концепта «женщина»: *Берегиня* и *Богородица*.

На почве мифологического мировоззрения слово *Берегиня* отображает олицетворение украинского мифа о вечной женственности. Это слово-символ имеет свою динамику: в прямом смысле – «в дохристианских верованиях – водяное существо, Русалка (от «берег»); древнее слово «брег» («берег») значит и «гора» [6, с. 24].

Эмоционально-оценочную сторону концепта «женщина» отображает существительное *Богородица*. В этно-психологии символ украинской Богородицы – это «символ матери, мудрости, любви и воплощение святости. Смысловая наполненность слова *Богородица* указывает на природный дар женщины рожать, а следовательно, в этимологии слова

просліджуються такі архетипні значення, як «життя», «продовження роду», «святість» [3, с. 10].

Таким чином, існує багато підходів до визначення поняття «жінка» як в українському гуманітарному просторі, так і в зарубіжному. Поняття «жінка» може виступати як загальнолюдська категорія, оскільки представлена практично в усіх мовах і поняттях культури і формується в межах конкретної культури, має свою специфіку. Тому цілком закономірно, що поняття «жінка» є об'єктом дослідження майже всіх сучасних гуманітарних наук.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Архангельська А. М. Маскулінізоване вираження *nomina feminina* та фемінізоване вираження *nomina masculina* у слов'янських мовах: взаємодія "свого" та "чужого" / А. М. Архангельська // Мовознавство. – 2007. – № 1. – С. 23–37.
2. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: Когнітивний і гендерний аспекти. – Донецьк: ДонНУ, 2002. – 362 с.
3. Карпенко Н. А. Вербалізація поняття жінки в дискурсі П. Загребельного: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Карпенко Н. А. ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2012. — 24 с.
4. Попович М.В. Мироззороження давніх славян / М. В. Попович. – К., 1985. – 78 с.
5. Селіванова О. О. Міфологічна мотивація номінативних одиниць (матеріали української мови) / О. О. Селіванова // Мовознавство. — 2006. — №6. — С. 41–51.
6. Ставицька Л. О. Мова і стать / Л. О. Ставицька // Критика. — 2003. — №6. — С. 29–24.

## **ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ЗАСТОСУВАННІ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Олеся Федорова**

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

#### **Abstract**

The article deals with the problem of efficient English teaching in Ukraine. The main facts about and the key principles of common Ukrainian-British project "School teacher of new

generation” are presented. The necessity of improving English learning system in Ukraine is justified. The peculiarities of application Multiple Intelligence theory in English teaching are depicted on the example of studying vocabulary.

**Keywords:** English teaching, British Council, Multiple Intelligence theory, “School teacher of new generation”.

Україна, яка проходить етап масштабних та глибоких реформ гостро відчуває потребу у фахівцях нового покоління, здатних інноваційно мислити, озброєних теоретичними знаннями та практичними вміннями не лише у своїй професії, а й в інформаційних технологіях та іноземних мовах. Про важливе місце іноземної мови у професійній компетенції фахівця розмови лунають уже не одне десятиліття, однак саме сьогодні на фоні євроінтеграції України та глобалізації світу загалом, розвитку міжнародного співробітництва та засобів комунікації, пришвидшення темпу життя, іноземна мова перестає бути елітним вмінням, а буденним знаряддям спілкування та ведення ділових стосунків.

В Україні навчання іноземній мові є практично безперервним, однак кількість спеціалістів, що достатньо вільно володіють іноземною мовою для свого професійного спілкування, досить обмежена. Подолати таку суперечність має на меті спільний проект Британської Ради та Міністерства освіти та науки України, що стартував 1 вересня 2016 року коли розпочалось пілотування нової програми з методики навчання англійської мови в 11 педагогічних вишах України, що триватиме протягом трьох років і матиме значний вплив на якість викладання англійської в українських школах. Програму розробила Британська Рада спільно з Міністерством освіти в рамках проекту «Шкільний вчитель нового покоління». Вона є складовою реформи професійної підготовки педагогів та передбачає оновлення змісту навчання, зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей вчителя англійської мови [1]. Однак кінцевою метою даного проекту є якісно новий рівень викладання іноземної мови в усіх типах навчальних закладів України і виховання

широкого кола громадян без відчуття «мовного бар'єру» в іноземній мові в побутовому і в професійному спілкуванні.

Ключовим у даному проекті є не стільки зміна форм та методів роботи при вивченні іноземної мови, скільки зміщення акценту від учителя до учня, розвиток учнівської автономії та його вміння працювати в колективі, групі та самостійно. Головним завданням учителя стає не навчання учня, а розвиток у нього уміння вчитися, виявлення потенціалу та мотивація.

Опорою для викладача іноземної мови в даному аспекті є теорія множинного інтелекту, запропонована американським психологом Говардом Гарднером, яку широко застосовують як психологічну основу навчання в Америці та Великобританії [2; 3]. Говард Гарднер стверджує, що всі люди володіють не одним інтелектом, (який зазвичай називають g-фактором, скорочено від general intelligence «загальний інтелект»). Навпаки – люди наділені рядом автономних інтелектів. Ці інтелекти не суперечать і не заважають один одному. Гарднер визначив дев'ять відносно незалежних інтелектуальних здібностей, це: лінгвістичний інтелект, логіко-математичний інтелект, музичний інтелект, тілесно-кінестетичний інтелект, просторовий інтелект, міжособистісний інтелект, внутрішньообистісний інтелект, натуралістичний інтелект, екзистенційний інтелект [3].

Вчителі та психологи радять застосовувати основні ідеї теорії Г. Гарднера у навчальному процесі через організацію групової роботи в класі. Однак на практиці, особливо у закладах вищої освіти втілити такі рекомендації досить проблематично: матеріально-технічне забезпечення не дозволяє ефективно розподілити аудиторію на «куточки» та достатньо їх оснастити відповідно до особливостей студентів, навчальна програма вимагає від усіх студентів засвоєння базового рівня у однаковій мірі в однаковий термін.

Більш реалістично постає питання розвитку студентської автономії та озброєння кожного студента знанням про свої особливості (в даному контексті – про домінуючі типи інтелекту) та про найоптимальніші форми

та методи навчання відповідно. Підібрати такі форми та методи залежно від типу інтелекту – завдання викладача.

Розглянемо, як це можна зробити, на прикладі типового завдання для занять з іноземної мови, яке застосовується на усіх рівнях освіти та вивчення мови. Маємо на увазі засвоєння списку нових слів (базової лексики) на початку вивчення нової теми (Clothes).

Для студентів з яскраво вираженим **міжособистісним інтелектом** – оптимальним шляхом засвоєння нової лексики є навчити когось іншого (учня, що не встигає чи був відсутнім на занятті). Власникам **інтрасуб'єктного (внутрішньоособистісного) інтелекту** навпаки більше підійде спокійна усамітнена атмосфера. Такі студенти краще засвоюють матеріал, якщо він асоціюється з уже засвоєним. Тому їм доцільно вивчати назви одягу, групуючи їх за сезонами або відшукуючи паралелі між назвами одягу в іноземній та рідній мові. **Тілесно-кінестетичний інтелект** допоможе студенту у вирішенні даного завдання, якщо вивчення нових слів буде поєднано з фізичними рухами (крокуванням по кімнаті, плесканням в долоні, імітацією рухів одягання предметів одягу та взуття). Студенти з **логіко-математичним типом інтелекту** найкраще запам'ятають нові слова, якщо вивчатимуть їх у логічній послідовності (наприклад, у порядку одягання, розділивши на групи (чоловічий та жіночий одяг, зимовий та літній тощо)). **Музичний інтелект**, звісно, вимагатиме поєднання роботи зі словами з прослуховуванням музики, наспівуванням нових слів у голос, вивченням римівок, складанням власної пісеньки з новими словами. Люди, у яких розвинутий **натуралістичний тип інтелекту**, найкраще засвоюють матеріал, якщо працюють з ним безпосередньо. Тому їм доцільно вивчити слова до теми (Clothes), складаючи речі у власній шафі, на прогулянці, називаючи подумки частини одягу перехожих, у магазині одягу – подумки навішуючи ярлики на одяг). **Візуально-просторовий інтелект** ідеально допоможе студенту у вивченні нових слів, якщо цей процес поєднати з розмалюванням, зарисовуванням, створенням аплікацій чи навіть з



дитячою грою «Одягни паперову ляльку». Звичайно, вербально-лінгвістичний інтелект значно спрощує студенту вивчення мови взагалі і нових слів в тому числі, але опора на вроджену здатність людей з таким інтелектом розповідати історії, описувати може зробити вивчення ще більш легким та ефективним. Тому запропонуйте студенту скласти історію з новими словами під назвою «Пригоди сукні та її друзів» чи «Як вередуля у школу збиралась».

Отож, як стверджують координатори спільного британсько-українського проекту «Шкільний вчитель нового покоління», завдання вчителя – не вивчити мову з учнем, а навчити вивчати мову самостійно, створити для цього умови та середовище, мотивувати та направляти [1].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. "Вчитель нового покоління". [Електронний ресурс] : URL : <http://www.britishcouncil.org.ua/about/press/presett>
2. Гарднер Г., (2017). *Структура розуму: теорія множественного інтелекту*. Москва: ООО И. Д. Вільямс.
3. H. Gardner. *Frames of mind. Theory of multiple intelligences*. URL : <https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=4Y5VDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=theory+of+multiple+intelligences+howard+gardner&ots>

## VETERINARY PODCASTS IN EFL STUDYING

Olha Chaikovska

State Agrarian and Engineering University in Podillia, Ukraine

#### Abstract

The study deals with the educational potential of podcasts in teaching English as a foreign language in High School. The analysis of studies on podcasts and podcast resources makes it possible to conclude that educational podcasts can benefit studying English. Besides, profession-based podcasts such as veterinarian podcasts help future vets to become a member of world veterinarian community and collaborate with peers.

**Keywords:** podcasts, veterinary medicine, High School, benefits, English.

## **INTRODUCTION**

Foreign language competence is a crucial factor for integration of Ukraine as a whole and education in particular, into European economic, political, scientific and production environment. Consequently, to become a competitive expert in world labour market, to participate in profession-based programs, internships, conferences and workshops, to exchange information and, finally, to have a possibility to get a job in a foreign country High School students should master foreign languages. The issue of innovative teaching strategies that can benefit language study will always be urgent. Ukrainian academics work at incorporation of educational potential of webinars [3] and social media platforms, comics [1] and podcasts [2, 4]. The last but not least became famous with the widespread popularity of mobile devices. However, the studies on podcast technologies in foreign language classroom lack. So, the aim of the paper is to determine benefits of veterinarian podcasts in teaching English and future career of a vet and to identify the procedure for podcast implementation.

## **METHODOLOGY**

To achieve the purpose of the research the following theoretical methods such as analysis, synthesis (to find the teaching potential of podcasts), study of the works of Ukrainian and foreign scientists (to interpret the experience of using podcasts in EFL classroom), empirical methods such as pedagogical observation, conversations, analysis of students' practical activities (to determine the strategies for application podcasts in teaching English).

## **STUDY RESULTS**

Modern specialists in Veterinary Medicine shouldn't be isolated from the world veterinary community, should get the latest news in the professional sphere and exchange information. Pedagogical experiments carried out in the previous studies make it possible to confirm that "such characteristics of podcasts as authenticity, multi functionality, ability to motivate, flexibility and quick absorbing of information make it a very perspective teaching strategy"[2, p. 145 ]. It is experimentally proved that "simultaneous reading and listening, repetition

of words; vocabulary and grammar activities can definitely offer numerous benefits to learning English” [2, p. 145]. There is a wide spectrum of veterinary podcasts that deal with general and less difficult topics such as secret lives of your pets, light-hearted look at the latest animal news (Two vets talk pets: a veterinarian podcast for animal lovers, the first-hand experience from a vet student, That vet life), requirements for having exotic pets from bunnies to iguanas (Exotic pets) can be used with graduates and Master students. Some vet podcasts are focused on creating a supportive community to share stories and experience of people who make up with the vet profession (Podcast a vet). There are really incredible sites that contain not only separate podcasts but also activities and resources for future vets. For example, pre-vet advising website “Veterinary school resources” that includes the information, vet school requirements from a creator of a resource, a 4-th year vet student. But we would recommend to start with “Animal job digest” where lists of jobs, location, description of organizations, requirements for the position and candidate responsibilities are given. A vet student may test himself on being passionate about helping animals, organized and self-motivated. It’s a great chance to think whether you are a great communicator and have a keen eye for detail or you are a quick study and love trying out new technology and tools. On the basis of content analysis of pre-vet advising website we found out that an expert in Veterinarian Medicine should be also comfortable at speaking to donors on the phone, and have good handwriting. It is a chance to improve or focus on traits of character, experience, salary and benefits future veterinarian will have. Moreover, the student is proposed to join Facebook group American pre-veterinary association and, consequently, have an opportunity to share information on the topics of interest. And that is not all. Veterinary educational podcasts have huge potential for self-study: it has links to websites such, as histology virtual slide box, on-line books, and innovative veterinary programs. We examined an on-line textbook of Cornell University College of Veterinary Medicine “Eclinpath”. It starts with Atlas – a visual resource that contains sections with “albums” of images. Let’s

take, for instance, Hematology “album”. Its first section is called blood artifacts where images concern abnormalities in blood: storage-related changes in cells, stain precipitate. Each image is like a microscope picture. A university teacher can choose the appropriate episode to work at in the classroom. The episode may deal with pearls of life during and after veterinary school, some new knowledge and tools to use throughout the application process. Each episode lasts at least 40 minutes and the speech of podcast’s guest is fluent. That is the difference of veterinary and profession-based podcasts from podcasts on general topics from, for example, British Council. Some of them have episodes where the speaking rate is too slow and the approximate time of each episode is 2-3 minutes.

## **CONCLUSIONS**

As can be seen from the above, veterinary podcasts can be used in teaching a foreign language with High School seniors and High School graduates. Moreover, we recommend to divide veterinary episodes into several parts and to take additional pre-listening tasks. We may conclude that veterinary podcasts are aimed at uniting the world community of vet students and providing collaboration.

## **REFERENCES**

1. Chaikovska, O. (2018). Benefits of teaching ESL through comic strips. *Web of Scholar* 1(19), V.4, pp.8-12.
2. Chaikovska, O. (2018). Podcasts in teaching ESL. *Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences*, 16, pp. 142-146. DOI 10.32835/2223-5752.2018.16
3. Chaikovskaya, O. (2017). How webinars work to engage and motivate teachers towards success. *Science, Education and Culture* 1, pp. 238-240.
4. Chester, A., Buntine A., Hammond K. & Atkinson L. (2011). Podcasting in Education: Student Attitudes, Behavior and Self-Efficacy. *Educational Technology and Society*, 14 (2), pp. 236-247.

# ДЕСКРИПТИВНИЙ СПОСІБ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

Зінаїда Чепурна

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені  
Ігоря Сікорського», Україна

## Abstract

As in the youth slangs of both languages, topics are predominantly universal, there is a large selection of translation matches. The proposed revision considers one of the ways to translate youth ideolexicon – a descriptive translation.

**Keywords:** slang, ideo-lexicon, descriptive translation, phraseological units, metaphor.

Образність та експресивність молодіжного сленгу вимагають від перекладача винахідливості та певного художнього хисту. Мовлення німецької молоді насичене метафорами, гіперболами, фразеологізмами, іронічними висловлюваннями, емоційно-оціночними елементами, метонімією, персоніфікацією та приказками. З метою збереження стилістики та прагматики оригіналу емоційно-оціночна та експресивна маркованість повинна передаватися засобами української мови. На жаль цього не завжди можна досягти за допомогою повних відповідників, у яких співпадає як зміст так і форма, оскільки у стилістичних фігурах та засобах образності повне співпадіння трапляється рідко, найчастіше у інтернаціональних фразеологізмах.

Стосовно перекладу фразеологізмів українська вчена-перекладознавець Р. П. Зорівчак пропонує три способи їхньої передачі засобами української мови: переклад фразеологічним відповідником, переклад способом фразеологічного калькування та переклад описовим (дескриптивним) способом [1, с. 47-65]. Останній спосіб ми розглянемо детальніше.

Дескриптивний спосіб перекладу – це описове відтворення іншомовного фразеологізму вільним неусталеним словосполученням, утвореним на рівні мовлення, або монологічними, семантично, (а зрідка і стилістично) хоча б певною мірою рівноцінними висловами мови оригіналу.

За відсутності фразеологічного відповідника, перекладач змушений приносити в жертву образність та передавати значення виразу оригіналу не фразеологізмом, а монолексевою, у нашому випадку лексичним відповідником з нестандартних пластів лексики. *Heute geben wir uns die Kante. Сьогодні забухаємо. Bleib mal cremig! Заспокойся, все гаразд.* На жаль, такий спосіб спрощує фразеологізм оригіналу і не повністю передає експресивну функцію [1, с.119-123].

Молодіжний ідеолексикон німецької мови включає безліч метафор. Як свідчить словник PONS, більшість з них – складні іменники (*die Gehirnprothese – калькулятор, der Soundtempel – дискотека, клуб; die Erzeugerfraktion – родики, предки, олди, стар; die Evolutionsbremse – дурень, тормоз, ручник; das Lungenbrötchen – цигарк; die Fregatte – дівчина з великою масою тіла, тітка, баба, бомба; Bildungsschuppen/Psychohaus – школа.*

Більшість метафор унікальні і не мають відповідників серед лексичних одиниць українського молодіжного сленгу. Деякі метафори можна перекласти лише використовуючи лексичні відповідники або усталені мовні звороти: *Tittenschwungpalast – дискотека, гоцалка*, (в обох мовах асоціація з рухами під час танцю, *Bordsteinschwalbe – (евфемізм на основі назви тварини існує і в українському сленгу: нічний метелик), das Hasenhirn – (перекладаємо усталеним зворотом мізків як у курки), Bienenstich – мачо, бабій, жигало.*

Маємо також іронічні метафори і в українському молодіжному сленгу, які не мають відповідників у німецькій мові, наприклад, *бурса/бурситет, ПТУ; білка (гарячка, у виразах у тебе білочка=ти з'їхав з глузду)*, з молодіжного жаргону *секс-полігон – велике двоспальне ліжко*, зі студентського жаргону *бомба – заздалегідь написана відповідь на екзаменаційний білет.*

Отже, однозначно можна стверджувати, що молодіжний сленг не є, як дехто помилково вважає, короткотерміновою модною течією у сучасному

світі нових технологій, залежному від модних тенденцій та відкритому для змін [2, с. 745]. Молодіжний сленг як мовний феномен відомий у Європі щонайменше протягом п'яти століть, де він існував з часів появи перших університетів у формі студентського жаргону. Саме він, пройшовши тривалий шлях розвитку, став основою того продукту, який ми зараз називаємо молодіжним сленгом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладацька категорія / Р.П. Зорівчак // “Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія (на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою)” Монографія. Львівський національний університет імені Івана Франка, – Львів, 1983. – с. 150.
2. Потятиник У. О. Сленгова лексика як засіб підвищення комунікативних потенцій мови / У. О. Потятиник // Од слова путь верстаючи й до слова... – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С. 742–748.

## ЛАКУНАРНІСТЬ У ГУМОРИ: ЧОМУ ЖАРТ МОЖЕ СПРИЙМАТИСЯ ПО-РІЗНОМУ

Єлизавета Черненко

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна

#### Abstract

The article deals with the main causes of different perceptions of humor, in particular about such a phenomenon as lacunarity at different levels. The author gives a precise definition of such concept as “lacuna“ and reveals the phenomenology of the concept of “humor“ through the prism of different cultures. Comparing English and German humor is interesting in terms of practical presentation of the material.

**Keywords:** humor, joke, lacuna, universal humor.

Кажуть, що розуміти жарти чужою мовою – це найвище досягнення в вивченні цієї мови, оскільки для цього її слід розглядати у нерозривній єдності зі світом і культурою носіїв цієї мови, їхнім способом життя, національним характером, менталітетом, традиціями, звичаями, моральними

установками, системою цінностей тощо.

Відомо, що одного разу президент США Рональд Рейган приїхав до Японії з офіційним візитом, і там його попросили прочитати лекцію. За спогадами сучасників, Рейган мав неабияке почуття гумору. Під час свого виступу він, як завжди, пожартував. Перекладач переклав жарт японською мовою – й аудиторія буквально вибухнула від реготу. Після лекції Рейган вирішив особисто подякувати перекладачеві й запитати, як йому вдалося так точно передати японцям американський гумор. Але перекладач пояснив, ніби жарт він не перекладав, а просто сказав аудиторії, що спікер пожартував. Чому ж тоді сміялися японці? Що ж, не варто забувати про те, що Японія має відмінну від інших країн, особливу культуру, а сміялися вони з увічливості, щоб виказати свою прихильність і повагу співрозмовникові. Важливо пам'ятати, що гумор має свою національну й етнокультурну специфіку, тому те, що смішно в США, може бути зовсім не смішно в інших країнах, і навпаки [2].

Діалог культур часто ускладнюється через наявність понять, які є відсутніми в одній мові, але активно функціонують в іншій, так званих лакун.

Лакуна (лат. *lacuna* – заглиблення, яма, пробіл) – слово чи вислів, що не має прямого відповідника в іншій мові. Значення такої одиниці в порівнювальній мові може бути передане описово, наприклад, українська доба передається англійською мовою тільки словосполученням *twenty-four hours* (буквально двадцять чотири години) [3].

Однак, існує також гумор, який не прив'язаний до однієї культури, адже не випадково ситками можуть сприйматися однаково добре представниками різних культур. Секс, спорт, політика, людські вади характеру (особливо дурість), недоліки сучасного суспільства, життєві ситуації – це щось універсальне, що може об'єднувати людей, бути зрозумілим всюди й усіма мовами.

Крім того, навіть в межах одного лінгвокультурного простору не



завжди можливо впевнено передбачити сміхову реакцію реципієнта. Тому щоб адаптувати свій гумор до відповідної групи одержувачів, слід зважати на вікові (Пол Макгі (Mcghee), наприклад, розробив модель розвитку дитячого гумору) та гендерні (за результатами багатьох досліджень, жінки та чоловіки один жарт можуть зрозуміти по-різному) та когнітивні відмінності в сприйманні гумору [4, с. 18 – 22].

Саме ж існування лакун не можна вважати лінгвістичною «вадою», оскільки мова – живий організм, який постійно розвивається. Навпаки, лакунарність є ознакою динамізму і функціонування мови: деякі реалії під дією як зовнішніх, так і внутрішніх чинників зникають із нашого життя, а разом із ними зникають і слова, які їх називали, а натомість з'являються нові. «Йти в ногу» з таким мовним динамізмом можуть лише носії цієї мови, а представники іншої лінгвокультури зіштовхнуться із нерозумінням певних мовних універсалій – лексичними лакунами [1].

Англійський гумор традиційно вважають найкращим, а німецький чомусь здебільшого недооцінюють. Насправді, стереотипні уявлення про те, що у німців, на відміну від англійців, немає почуття гумору, далекі від реальності. На думку багатьох німців, головною причиною цього є особливості німецької мови. Професорка лінгвістики німецької мови з Ноттінгемського університету Ніколь Маклелланд пояснює, що в англійській мові гумор зазвичай базується на двозначності слів або на своєрідній будові речення, що створює додатковий сенс. Однак в німецькій мові все інакше. Іменники мають чотири відмінки та три роди, дієслова також мають багато різних форм. Точне значення речення залежить від правильного вживання роду й відмінка, що зрештою впливає на те, яким чином німці жартують. Однак німецька мова має одну особливість, якої немає, наприклад, в англійській. Німецька мова – одна з небагатьох, в якій з кількох слів або цілого сполучення можна створити одне слово, як-от Schadenfreude "зловтіха", в якому об'єднані Schaden (шкода) і Freude (радість). Але, на жаль, такі іменники часто неможливо безпосередньо

перекласти іншими мовами, тому жарти, де вживаються такі слова, просто не зрозуміють ті, хто не володіє німецькою. Коли весь жарт вимовляється німецькою, гра слів створює комічний ефект. Але англійською чи іншими мовами він незрозумілий. Крім того, коли ви намагаєтеся дослівно перекласти німецький жарт, комічний ефект втрачається. Ну а коли ви починаєте пояснювати жарт, це вже зовсім не смішно [5].

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Заремська І. М. ЗАГАЛЬНЕ, ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНЕ, ТИПОЛОГІЧНЕ МОВОЗНАВСТВО [Електронний ресурс] / І. М. Заремська. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/fil/12dec2016/31.pdf>.
2. Лисицына Н. И смех, и грех! Комический эффект и способы его создания в текстах теле-радиожурналистов [Електронний ресурс] / Н. Лисицына, Д. Морозов // 3200 – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/3200>
3. Ніколаєва Т. Д. Семантичні лакуни в англійській та українській мовах [Електронний ресурс] / Т. Д. Ніколаєва – Режим доступу до ресурсу: [http://www.rusnauka.com/5.\\_NTSB\\_2007/Philologia/20376.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5._NTSB_2007/Philologia/20376.doc.htm)
4. Sinner C. Humor: Eine nachhaltige Methode in sozialpädagogischen Interventionen / Carmen Sinner. – Beringen/Mersch, 2014. – 85 с.
5. McPherson A. Why people think Germans aren't funny [Електронний ресурс] / Amy McPherson. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.bbc.com/travel/story/20170802-why-people-think-germans-arent-funny>

## **ДО ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ**

**Наталія Шалова**

Національний технічний університет України «Київський Політехнічний Інститут  
ім. І.Сікорського», Україна

#### **Abstract**

In this paper we are aiming to underline the importance of communication in teaching foreign languages to students studying engineering. Thus, we are drawing attention upon several communication strategies which can be used by specialists in teaching English for specific purposes. The article discusses ways to address adaptation of communicative skills of students while studying technical English.

**Keywords:** English for Specific Purposes, communication, technical communication, oral skills, didactic strategies.

## **ВСТУП**

Інженери, як і представники багатьох інших професій, зустрічаються з подвійним завданням. З одного боку, для того, щоб бути конкурентоспроможними, вони як і раніше повинні бути хорошими фахівцями, тобто добре володіти фундаментальними предметами. З іншого боку, для того, щоб найвигідніше використати свої знання і відповідно виконувати свої обов'язки в промислових умовах, вони повинні також володіти хорошими навичками спілкування не тільки рідною мовою, а й англійською мовою. Це поєднання технічних і нетехнічних навичок, ймовірно, принесе успіх інженерам на більш вимогливому і складному ринку праці, який вимагає все більше і більше від своїх учасників.

Серед ситуацій, які вимагають володіння навичками спілкування в професії інженера, найбільш важливим є обговорення, усна презентація, участь в нарадах, в ході переговорів, інструкції, розмова по телефону та інші подібні засоби комунікації.

Отже, сьогодні в царині освітньої діяльності відбувається активний пошук ефективних, інноваційних, оптимальних дидактичних стратегій, які сприятимуть інтенсифікації навчального процесу, підвищенню ефективності навчання відповідно до вимог ринку праці.

## **МЕТОДОЛОГІЯ**

З огляду на актуальність проблематики дослідження, стаття має дати аналіз ефективності використання комунікативних стратегій під час навчання іноземних мов, визначити способи підвищення ефективності навчання іноземної мови у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів. Дана стаття також спрямована на висвітлення теми усного спілкування в контексті викладання англійської мови для спеціальних цілей (зокрема, викладання англійської мови для студентів технічного університету. Метою написання даної роботи є вирішення однієї з

найбільш значних труднощів викладача іноземної мови навчаючи студентів інженерних спеціальностей. Їх специфікою навчання є вивчення технічної англійської мови. Це передбачає певний формат на основі структурних вправ, спрямованих на закріплення і узагальнення в певному інженерному контексті, навичок, ймовірно вже існуючих у студентів, набутих в процесі навчання. Тобто, завдання викладача – поєднати особливості технічної англійської мови з розвитком комунікативних навичок студентів у технічному вузі.

## **ЗДОБУТКИ**

Труднощі, з якими стикаються як викладачі так і студенти технічного університету, ті, які поєднують комунікативні стратегії в рамках так чи інакше жорсткої структури і фіксованого формату англійської мови для спеціальних цілей, можуть бути подолані шляхом розробки нових методологічних інструментів зі сфери інтересів студентів. Ці дидактичні стратегії повинні бути розроблені спеціально для задоволення їхніх потреб у зв'язку зі збереженням технічного характеру, який вимагається від мовної підготовки студентів технічного університету [1, с.126].

Університетські програми повинні адаптувати свої вимоги до підготовки студентів інженерних спеціальностей, які мають бути успішними на все більш конкурентному ринку праці в умовах зростаючої важливості комунікативних навичок. Практика різних моделей усного спілкування в технічній галузі забезпечить студентів теоретичними основами і фактичним досвідом, що дозволить їм ефективно взаємодіяти в реальних ситуаціях спілкування [2, с.205].

## **ВИСНОВКИ**

Загальним висновком статті є думка про необхідність широкої розробки практичних методик навчання студентів немовних вишів іноземних мов через досвід використання дидактичних стратегій у комунікативній діяльності, пов'язаної з майбутньою спеціальністю інженера.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Тарнопольський О. Б. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови у немовному ВНЗ : сутність підходу / О. Б. Тарнопольський // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : [збірник наукових праць]. – Харків :Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2010. – Вип. 17. – С. 125–133.
2. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма "ІНКОС", 2006. – 248 с.
3. Dannels, D. Communication across the curriculum and in the disciplines. Speaking in engineering. / D. Dannels. – Communication Education, 2002. – Vol. 51(3). – pp. 254 – 268.
4. Doughty C. Focus on form in classroom second language acquisition / C. Doughty, J. Williams (Eds.). – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 270 p.

## WAS SPRICHT EIGENTLICH FÜR SPRACHVARIATION IM DEUTSCHUNTERRICHT?

Naomi Shafer

Institut für Mehrsprachigkeit, Universität und PH Fribourg/Freiburg, Schweiz

### Abstract

German is the official language of more than one country and can thus linguistically be conceptualized as pluricentric (cf. Clyne 1984, Ammon 1995). When it comes to teaching German as a foreign language, regional diversity is often framed as a problem rather than as an opportunity of enhancing learners' (meta)linguistic and intercultural skills by acquainting them with more than one German variety. What other arguments are brought forward for teaching the pluricentricity of German in the L2 classroom (cf. Studer 2002, Hägi 2006, Hägi 2007, Demmig/Hägi/Schweiger 2013, Shafer 2018, Shafer/Baumgartner 2019)?

**Keywords:** language variation, varieties, German as a Foreign Language, DACH-Prinzip).

### 1. EINLEITENDES

Von einer grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes ausgehend, postuliert das DACH-Prinzip die Berücksichtigung dieser Vielfalt u. a. in Fachwissenschaft und Sprachenpolitik, in der Lehrerbildung, Lehrmittelproduktion und DaF-Unterrichtspraxis (vgl. Demmig/Hägi/Schweiger

2013: 11-12 bzw. [idvnetz.org/dachl-online](http://idvnetz.org/dachl-online)). Die Forderung, z. B. im Unterricht oder in Materialien die unterschiedlichen Dimensionen des „DACHL-Raums“ gleichwertig einzubeziehen, bezieht sich dabei nicht nur auf landeskundlich-kulturelle Aspekte, sondern auch auf sprachlich-linguistische. Letztere Aspekte stehen im Zentrum dieses Kurzbeitrags.

Germanistische Linguist/inn/en skizzieren den deutschen Sprachraum i.d.R. als Kontinuum zwischen a) Dialekt/Mundart (z. B. Schwyzerdütsch), b) einer u. a. „Umgangs-/Alltags-/Regionalsprache“ genannten Zwischenform sowie c) normierten Standardvarietäten. Dazu zählen (süd-/nord-)deutsches Hochdeutsch, österreichisches Hochdeutsch und Schweizer Hochdeutsch. Diese Varietäten unterscheiden sich durch sog. Varianten. Beispiele für lexikalische Varianten sind etwa *Rahm* (CH), *Schlag* (A) bzw. *Sahne* (D), für grammatische *gesessen haben* (D, bes. Norden/Mitte) bzw. *gesessen sein* (A und CH) (vgl. Ammon et al. 2016, Variantengrammatik 2018) oder auf Ebene der Orthografie das fehlende Eszett im Schweizerhochdeutschen.

## **2. UND IM UNTERRICHT?**

Sprachvariation im Deutschunterricht? Auf diese Frage erhält man aus der Theorie und Praxis von DaF auch kritische Antworten (vgl. für eine Übersicht Dannerer 2015: 61-63). Argumentiert wird dabei u. a. sprachideologisch und sprachpädagogisch (vgl. Durrell 2006: 111). Nach Durrell (ebd.) basiert Sprachunterricht traditionell auf dem Prinzip, sich an einer möglichst einheitlichen, variationslosen Form des Vermittlungsgegenstands zu orientieren. Standarddeutsch gilt dabei als das Mass aller Dinge, als Prestigevarietät und Idealzustand des Deutschen (vgl. Maitz/Elspaß 2013: 35, Schmidlin 2011: 23, Durrell 2006: 111-112). Sprachliche Varietäten dagegen gelten aus monozentrischer Sicht als Gefahr für die Einheit der deutschen Sprache, als unterrichtlicher Störfaktor und als „eine unbequeme Komplexität“ (Hägi 2015: 117), durch welche die Lernenden bloss verwirrt, demotiviert und überfordert würden.<sup>1</sup>

Neben dem Primat der Einfachheit und Eindeutigkeit werden bisweilen

auch ein Mangel an zeitlichen Ressourcen oder an adäquaten Materialien, fehlendes Wissen der Lehrenden oder Irrelevanz und Nutzlosigkeit als Gründe dafür genannt, weshalb Sprachvariation besser aus dem DaF-Unterricht ausgeklammert bleiben sollte, zumindest auf Anfangsniveau (vgl. z. B. Hensel 2000: 38, Takahashi 2000: 29, Csörgő 2011: 116, Rösler 2017: 258-260).

Das DACH-Prinzip dagegen plädiert dafür, dies nicht zu tun, sondern postuliert insbesondere den *Einbezug standardsprachlicher Variation im rezeptiven Bereich*, d. h. beim Training der Fertigkeiten Hören und Lesen. Als Gründe hierfür lassen sich aus der einschlägigen Literatur mindestens drei Argumentationsbündel ableiten und stichwortartig wie folgt zusammenfassen: Die Thematisierung sprachlicher Variation im DaF-Unterricht fördert 1. eine Wahrnehmungstoleranz, erlaubt 2. kulturelles Lernen und ist 3. eine Gelegenheit für mehr (als ein) Deutsch. Die drei Aspekte werden im Folgenden etwas näher ausgeführt.

### **2.1 Förderung einer Wahrnehmungstoleranz**

Ein erstes Argument lautet: Kommen Lernende im Unterricht beim Hören und Lesen mit verschiedenen Varietäten von Deutsch in Kontakt, können sie einen breiten rezeptiven Kommunikationsradius bzw. eine sog. Wahrnehmungstoleranz erwerben (vgl. u. a. Glaboniat et al. 2013, Studer 2002). Ein früher Kontakt mit Standardvarietäten bereitet dabei nach Studer (2002) den Weg vor für ein späteres Verstehen *standardfernerer* Formen (Regiolekte, Umgangssprache, Alltagsdeutsch, Gesprochener Sprache, Dialekt/Mundart etc.). Die Thematisierung von Varianten kann zudem auch das Sprachbewusstsein bzw. sozio- und metasprachliche Wissen der Lerner/innen fördern. Aus dem Englischunterricht sind viele DaF-Lernende mit einer entsprechenden Normenvielfalt vertraut. Eine sprachübergreifende Sensibilität für die Normalität sprachlicher Diversität zu fördern, dies könnte nicht zuletzt einer offenen, toleranten, interessierten Einstellung der Lernenden zugutekommen, sowohl gegenüber der (z. B. dialektalen) Sprechweise ihrer Mitbürger/innen als ggf. auch, wie Hägi (2015: 126) suggeriert, gegenüber des eigenen Deutschen der

Lerner/innen als *einer* Varietät unter vielen – ein aus motivationaler Sicht interessantes Argument.

## **2.2 Kulturelles Lernen mit Varietäten**

Sprachliche Variation in den Unterricht einzubeziehen, verringert die Distanz zwischen L2- Klassenzimmer und L2-Realität, so ein weiteres Argument. Die Lernenden üben, mit Native Speakers aus mehr als einem DACHL-Land zu kommunizieren. Davon profitiert, wer den deutschen Sprachraum besuchen oder dort leben, arbeiten oder studieren möchte. Hinzu kommt, dass ist Sprache bekanntlich eng mit (u. a. nationaler/regionaler) Identität verknüpft ist. Indem sich die Lernenden mit Diskursen zu (un-)beliebten Dialekten, politischen Slogans („Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat“) oder sprachlichen Selbst- und Fremdbildern (Stereotypen) befassen, wird ihr Bewusstsein für kulturelle Diversität geschärft und der Umgang damit geübt (vgl. Krumm 1998). Auf höheren GER-Niveaus kann mittels vielfältiger Texte aus ganz DACHL zum Thema werden, wie Deutungsmuster wie *Nation, Region, Kultur, Identität, Sprache* oder *Dialekt* im Diskurs konstruiert werden (vgl. Baumgartner/Shafer 2019, Schweiger 2014: 81), und damit ein Beitrag zur (kultur-)reflexiven Partizipationsfähigkeit der Lernenden geleistet werden (vgl. Altmayer 2016).

## **2.3 Mehr Deutsch, bitte!**

Eintönigkeit macht Unterricht langweilig. Dagegen kann eine Prise sprachliche Diversität – als eine Art „Salz in der Suppe“ (Hägi 2007: 5) – im Kurs Kurzweile und Abwechslung, Vergleiche zwischen L1 und L2, Reflexion und Diskussion anregen. Sprachvariation kann aber auch zu einem binnendifferenzierenden Unterricht beitragen. Denn je nach Lernort, Lernzielen, Lebenswelt, eigener Biografie, Erfahrungen und Interessen interessieren sich die Lernenden nicht nur für Berlin und München, sondern auch für kleinere oder unbekanntere Orte im DACHL-Raum. Das DACH-Prinzip trägt damit einem Unterricht Rechnung, der sich an den Lernenden und ihren persönlichen Bedürfnissen und Wünschen orientiert – und damit evtl. der Motivationssteigerung zugutekommt (vgl. Jung/Middeke 2013). Rezeptiv vertraut zu sein mit mehreren



Wortschatzvarianten, Aussprachenuancen oder Kommunikationsstilen, das kann Lerner/innen aber auch beruflich Vorteile bringen, z. B. als (künftige) Übersetzerin, Dolmetscherin oder Reiseleiterin. Lehrwerke und Lehrpersonen, die Authentizität als Konzept und damit die Pluralität des Gegenstands Deutsch ernst nehmen, bieten den Lernenden also de facto *mehr Deutsch* bzw. die Chance, in derselben Zeit, mit denselben Ressourcen und mit demselben Aufwand *mehr als ein Deutsch* (verstehen) zu lernen.

### **3. FAZIT**

Dieser Beitrag fasste Argumente zusammen, die in der DaF-Fachliteratur dafür angeführt werden, im Deutschunterricht räumliche (Standard-)Varietäten mitzudenken. Inwieweit die Argumente einer empirischen Überprüfung in der Unterrichtspraxis standhalten, ist indessen meist eine noch offene Frage. Gleiches gilt aber auch für Argumente *gegen* Varietäten und Varianten beim DaF-Lernen. Oder kurz: Wie der vorliegende Beitrag illustriert, warten zum Thema „Sprachvariation im Deutschunterricht“ noch viele Forschungsfragen auf datenbasierte Antworten.

### **LITERATURVERZEICHNIS**

- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Lenz, Alexandra N. (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Clyne, Michael G. (1984): Language and society in the German-speaking countries. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Csőrgo, Zoltan (2011): Auch in Ungarn brauchen wir ein DACHL überm Kopf. Sprachliche Variation und Varietäten im Deutschunterricht. In: DUFU 24 (1-2), 113-124.
- Dannerer, Monika (2015): ‘Und sie bewegt sich doch!’ Beharren und Veränderung, Standard und Variation im DaF-Unterricht. In: Drumbl, Hans; Hornung, Antonie (Hg.): IDT 2013/1 Hauptvorträge. Bozen: Bozen University Press, 47-67.

- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis. München: Iudicium.
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Eva Neuland (Hg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: P. Lang, 111-122.
- Glaboniat, Manuela; Perlmann-Balme, Michaela; Studer, Thomas (2013): Zertifikat B1. Deutschprüfung für Erwachsene. Prüfungsziele – Testbeschreibung. Ismaning: Hueber.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hägi, Sara (Hg.) (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch 37.
- Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Alexandra N. Lenz und Manfred Glauning (Hg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Wien: Vienna university press, 111-137.
- Hensel, Sonja (2000): Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht. In: Zielsprache Deutsch 31 (1), 31-39.
- Jung, Matthias; Middeke, Annegret (2013): FaDaF – Fachverband Deutsch als Fremdsprache e. V. In: Silvia Demmig, Sara Hägi und Hannes Schweiger (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis. München: Iudicium, 173-180.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: InfoDaF 25 (5), 523-544.
- Maitz, Péter/Elspaß, Stephan (2013): Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch‘. In: Jörg Hagemann, Wolf Klein und Sven Staffeldt (Hg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg, 35-48.
- Maitz, Péter; Elspaß, Stephan (2013): Zur Ideologie des 'Gesprochenen Standarddeutsch'. In: Jörg Hagemann, Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg, 35-48.
- Rösler, Dietmar (2017) Das Spannungsfeld von Homogenität und Heterogenität auf der Ebene der Gegenstände. In: Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs, Claudia Riemer und Lars Schmelter (Hg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr, 254-262.
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Theoretische und empirische Studien über Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin: De Gruyter.

- Schweiger, Hannes (2014): Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 2014 (2), 76-85.
- Shafer, Naomi / Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Brigitte Forster Vosicki, Cornelia Gick und Thomas Studer (Hg.): IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution. Berlin: Erich Schmidt, 98-114.
- Shafer, Naomi (2018): Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online 10 (1), 113-131.
- Takahashi, Hideaki (2000): Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen (DaF). In: ZfAL 32 (2), 19-33.
- Varietäntengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Sitzen. Open-Access-Publikation. <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Sitzen>.

## **KEY STRATEGIES APPLIED TO ESP TEACHING**

**Svitlana Yusukhno**

Chernihiv National University of Technology, Ukraine

### **Abstract**

This paper deals with the issues, tasks and challenges of the ESP teaching. It presents some basic concepts of ESP, analyzes some issues of ESP teaching effectiveness, teaching strategies and objectives, as well as the ESP teachers' role. Also, the tasks of ESP curriculum developing, course designing, performing needs analysis and assessment are explained.

**Keywords:** ESP course, effectiveness of ESP, methodology, communication skills and competences, specific 'professional' information, authentic materials, professional terminology, vocationally oriented tasks.

### **INTRODUCTION**

English for specific purposes (ESP) as an academic subject was developed and introduced due to some factors caused by the effect of the worldwide

interest in the study of English. Among them, Kennedy and Bolitho [5, p. 138] include:

- the introduction of governmental mass education programs “with English as the first, and sometimes only, foreign language;
- the need of English as a common medium of communication as a consequence of the growth of business and increased occupational mobility;
- the facilitation of access to scientific and technical literature.

Teaching ESP at university greatly contributes to raising students' professional competences and skills. The main goals of the university ESP course are to provide students with the clear knowledge of practical applications and fundamental concepts of professional communication. The course gives students the opportunity not only to develop their language skills but also acquire specific 'professional' information and get familiarized with new technologies, scientific hypotheses, trends and outstanding innovations; establish contacts with foreign companies and educational institutions. This issue is especially relevant to technology universities that train experts in different fields of engineering. Creating effective professionally oriented ESP courses is particular important for achieving the above mention goals.

## **METHODOLOGY**

The ESP course has to develop students' communicative competence, their ability to communicate orally and in writing within the particular professional field and in accordance to the internationally established norms and traditions [1, p. 234]. Future professionals have to develop skills for reading professionally oriented texts which will allows them to support their academic knowledge and achieve great success in their career. For their job, they have to read professional texts, the latest scientific and technical publications that are available in English only. In addition, reading is very important skill for all students. It provides them with the possibility to further improve the language knowledge and continue their personal education.

The vital component of the ESP course efficiency and success and one of the main teacher's responsibilities is selecting the relevant authentic materials. Using such learning resources in teaching ESP is particularly important for achieving communicative purposes. Authentic materials are taken from the real life world and reproduce realistic work environment. They can link the formal, and to some extent artificial, environment of the classroom with the real world in which we hope our students will eventually be using the language they are learning [3, p. 53]. Classroom problem solving tasks which are based on authentic materials, have realistic context and are close to the learners' target situations, which enables teachers to relate the classroom activities to their learner's needs.

## **RESULTS**

When selecting authentic ESP course materials, the following aspects have to be taken into consideration, such as students' age, background knowledge, cultural aspects as well as learning and teaching styles. One of the main goals of the ESP is developing skills of reading professional texts. The peculiarity of teaching ESP is using professional context of a particular specialty for mastering professional terminology and developing skills of using special vocabulary when performing vocationally oriented tasks [2, p. 114]. A lot of students face the problem of understanding what they are reading. There can be two main reasons for that. Firstly, it is because of the lack of their special terminology knowledge. Secondly, and mainly due to the limited general English vocabulary they have as it is quite problematic to achieve one of the main goals of ESP without a solid base of general English. Thus, the teacher should develop learners' awareness of the meaning and functions of the key words, the main grammar and the particular coherence and coherence tools in the text.

Professional vocabulary content presents the main concern of students' needs. In order to enlarge student's professional vocabulary with new terms and definitions when reading texts, they are encouraged to keep their own thematic vocabulary or glossaries. The process of developing skills of reading professional texts, as a rule, involves the following stages:

- pre-text vocabulary introduction to build the thematic terminological minimum;
- individual reading of the authentic text;
- classroom text reading, followed up by a series of tasks for text comprehension;
- analyzing the text functional structure for its further summarizing.

Teaching students how to summarize information is essential in ESP. Students have to develop their skills and abilities to condense information from different sources, distinguish the major issues from the minor ones, discern the most important ideas and ignore irrelevant information in order to fulfill certain assignments and do research in their field of study [4, p. 108]. The task of summarizing is a highly productive one as it develops not only students' reading abilities but their writing abilities as well.

A discussion can be another effective form of working with professional texts. The tasks must be closely linked to students' future professional activities, thus, they must be interesting and motivating. Throughout their professional lives students will need present differing opinions and perspectives on an issue. That is why it is important for students develop their skills to look at both sides of an argument objectively, considering all positives and negatives before making their final decision.

As for importance of teaching and learning grammar in ESP, it should be mentioned that low grammatical competence can create some difficulties for professional communication and comprehending authentic texts. ESP students are supposed to use grammar knowledge they have learnt to solve some problems in their ESP reading comprehension. The teacher's role is to enable students to acquire knowledge of the basic functional grammar structures presented in a meaningful context and develop students' awareness how to comprehend the meaning of some complicated sentences in the text by analyzing the sentence structure, the functions of the sentence components and their interrelations.

## CONCLUSIONS

Teaching ESP in the university classroom poses a lot of challenges. It is much more complex and responsible than teaching General English. The ESP teachers also provide materials, designs a syllabus, collaborates with subject specialists, conducts research and evaluates the course and the students as well as create learning environment where students can concentrate on language in context in order to acquire a set of professional skills and particular job-related functions. They need to design courses which meet requirements of the nature of the particular professional target. Still, the ESP teachers are not specialized in the field, but in teaching English.

### References

1. Dudley-Evans T., St John M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Heather Mckay. (2010). *Teaching Vocational Language*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers.
3. House, S. (2012). Authentic materials in the classroom. *ELT Journal* 12 (3). pp. 53 - 70.
4. Hutchinson, T., & Waters, A. (2013). How communicative is ESP? *ELT Journal* 38 (2). pp. 108 - 113.
5. Kennedy, C. and R. Bolitho. (2014). *English for Specific Purposes*. London: Macmillan.

## THE USE BY MEDICAL STUDENTS OF THE SIMULATION MOBILE LEARNING IN PRACTICAL ENGLISH CLASSIS

**Nataliia Iukhno**

Kharkiv National Medical University, Ukraine

### Abstract

Using the simulation mobile learning in practical English classes, medical students receive modern and high-quality training, demonstrate the progress of their skills and knowledge. Significantly increased their interest in learning. The mobile environment allows students to work with the experience of advanced technologies and enhance the professionalism of future physicians, bringing the learning process to a new information and communication level.

**Keywords:** simulation mobile learning, mobile environment, virtual means, medical student.

## **INTRODUCTION**

Today in Ukraine, one of the main directions of educational development is the introduction of modern ICTs, which ensure the improvement of the educational process and the availability of education. To accomplish this, with regard to higher medical institutions, it is necessary to build an appropriate information and communication educational and scientific environment in which the participants of the educational process are constantly throughout the period of study (both in the audience and out off it), which provides free access to electronic educational resources, as well as contributes to raising the level of information and communication training and the formation of professional competencies of future physicians. One of the components of the information and communication educational and scientific environment is the mobile learning environment.

## **METHODOLOGY**

The mobile learning environment of higher medical institutions is a learning environment that addresses the educational needs of medical students at anytime and anywhere with the help of modern mobile gadgets. Applying the mobile environment to practical classes in English, students can master the latest technology as simulation mobile learning.

Simulation mobile learning is a modern technology learning process that allows you to use virtual means, medical equipment, repeat clinical practices and skills in a secure mobile environment using special programs (Syllabus, Yula, Verocomm and many others). All this allows you to work with all kinds of language activities in English classes. [ 1, p. 361]

Based on the review of qualitative research on this topic, the efficiency of such an interactive English language teaching method for medical students has been provided that the best practical recommendations are followed.

Simulation mobile learning is widely used in world-class medical education and is truly a strategy for gaining knowledge and the ability to manifest critical thinking, satisfaction and trust of a medical student. [2, p. 12]



Important components of simulation mobile training include:

- ✓ the necessity of conforming to the simulation of clinical reality with the corresponding curriculum (physical environment; mannequins in the corresponding clinical conditions with the orientation on the equipment);
- ✓ providing academic support for a briefing on modeling and disassembly of exercises (support for academic staff throughout the modeling process: briefing, simulation, debriefing);
- ✓ Developing a script (context) for an individual, and for teamwork (scenarios based on curricula and plans that include best practices).

Feedback is achieved by various means, including student observer or instructor (teacher). The control of the results of the skills is carried out by the teacher, and also allows students to independently evaluate the results and monitor their progress for gaining experience. There is the ability to watch videos and repeat the skills to achieve the best result.

## **ACHIVEMENTS**

During the academic year, in practical classes in English, students gradually master the new technology of mobile simulation training under the supervision of teachers, the results of which were improving the quality of student knowledge, interest in learning and improving interdisciplinary connections. The input and output control of students' knowledge, the questioning of the subject and the analysis of needs were conducted. Teachers are working on creating a new methodological support for mobile simulation training.

## **CONCLUSION**

All of the above suggests that simulation mobile learning is an effective interactive learning tool for English, especially in the process of acquiring new knowledge and skills. However, today the role of simulation mobile learning is perceived as an appropriate supplement to traditional education. Therefore, it is necessary to carry out additional studies on the effectiveness of using simulation

mobile learning in practical classes on the English language in medical education, as well as to explore the unique features of mobile devices to improve learning outcomes in the mobile environment of higher medical education institutions.

#### **REFERENCES**

1. Alinier G., Hunt B., Gordon R. & Harwood C. (2006). Effectiveness of intermediate-fidelity simulation training technology in undergraduate nursing education. *Journal of Advanced Nursing* 54(3), 359-369.
2. Issenberg S. B., Mc Gaghier W. c., Petrusa E. R., Gordon D. L. & Scalese R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Medical Teacher* 27(1), 10-28.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Азарова Інесса Ігорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; e-mail: [iness.azarova@gmail.com](mailto:iness.azarova@gmail.com)

**Амеліна Оксана Сергіївна**, аспірантка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; e-mail: [sunkiss2017@ukr.net](mailto:sunkiss2017@ukr.net)

**Айнагуль Атакєєва**, кандидат філологічних наук, доцент, керівник Мовного Центру м. Бишкек, Киргизстан; e-mail: [ainagulatakeeva@mail.ru](mailto:ainagulatakeeva@mail.ru)

**Богачева Юлія Олександрівна**, аспірантка факультету історії та філософії, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; e-mail: [uliabogacheva123@gmail.com](mailto:uliabogacheva123@gmail.com)

**Боделан Олеся Олександрівна**, аспірантка, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; e-mail: [olesya.bodelan@gmail.com](mailto:olesya.bodelan@gmail.com)

**Бодруг Анатолій Володимирович**, аспірант, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова; e-mail: [metall.feniks@yandex.ru](mailto:metall.feniks@yandex.ru)

**Бойко Світлана Олександрівна**, викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [lanasvit2017@gmail.com](mailto:lanasvit2017@gmail.com)

**Бондаренко Катерина Іванівна**, викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [indrikoteria@gmail.com](mailto:indrikoteria@gmail.com)

**Бондарчук Катерина Михайлівна**, студентка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [katerina.bnk.028@gmail.com](mailto:katerina.bnk.028@gmail.com)

**Brohy Claudine**, Dr., Senior Lecturer, Universität Freiburg/Fribourg, Schweiz; e-mail: [claudine.brohy@unifr.ch](mailto:claudine.brohy@unifr.ch)

**Бриніна Катерина Сергіївна**, викладач, Гродненський державний університет імені Янки Купали; e-mail: [brynina@tut.by](mailto:brynina@tut.by)

**Wagner Verena**, M.A., Duitsland Instituut Amsterdam und der Universiteit van

Amsterdam, Nederlande; e-mail: [v.wagner@uva.nl](mailto:v.wagner@uva.nl)

**Васильченко Олена Германівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет ім. І. І. Мечнікова; e-mail: [elena.vasylchenko@onu.edu.ua](mailto:elena.vasylchenko@onu.edu.ua)

**Великожон Вікторія Анатоліївна**, викладач, Київський національний університет технологій та дизайну; e-mail: [vichenok@gmail.com](mailto:vichenok@gmail.com)

**Володько Анна Миколаївна**, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [annamvolodko@gmail.com](mailto:annamvolodko@gmail.com)

**Гарчева Ірина Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова; e-mail: [igarcheva100@gmail.com](mailto:igarcheva100@gmail.com)

**Гордєєва Анжела Йосипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка; e-mail: [angora67@bigmir.net](mailto:angora67@bigmir.net)

**Городнича Лариса Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; e-mail: [larysa\\_gorodnycha@ukr.net](mailto:larysa_gorodnycha@ukr.net)

**Григораш Вікторія Сергіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова; e-mail: [viktoriiagrygorash@gmail.com](mailto:viktoriiagrygorash@gmail.com)

**Гусак Олена Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний медичний університет; e-mail: [lipilina-gusak@ukr.net](mailto:lipilina-gusak@ukr.net)

**Гуцко Ірина Миколаївна**, старший викладач, Мозирський державний педагогічний університет імені І. П. Шамякина; e-mail: [gutsko@tut.by](mailto:gutsko@tut.by)

**Данилец Даниил Александрович**, аспірант, Міжнародний гуманітарний університет; e-mail: [danilets.daniil@gmail.com](mailto:danilets.daniil@gmail.com)

**Дзикович Ольга Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [dzykovich@gmail.com](mailto:dzykovich@gmail.com)

**Долбіна Карине Давидівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова; e-mail: [karinadoll82@gmail.com](mailto:karinadoll82@gmail.com)

**Долусова Наталя Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри лексикології і стилістики англійської мови, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова; e-mail: [n.dolusova@gmail.com](mailto:n.dolusova@gmail.com)

**Єлесіна Марина Олександрівна**, аспірантка, Одеський національний університет імені І.І.Мечнікова; e-mail: [m\\_elesina@mail.ua](mailto:m_elesina@mail.ua)

**Жиденко Тамара Федорівна**, старший викладач, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського; e-mail: [aramat015@gmail.com](mailto:aramat015@gmail.com)

**Качуровський Дмитро Зіновійович**, студент, Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя; e-mail: [olenderkateryna@gmail.com](mailto:olenderkateryna@gmail.com)

**Кінаш Леся Ярославівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка; e-mail: [languaget2t@gmail.com](mailto:languaget2t@gmail.com)

**Клюкіна Марта Федорівна**, викладач, Білоруський державний університет; e-mail: [it\\_math\\_marta@mail.ru](mailto:it_math_marta@mail.ru)

**Коброслі Алісар Халєдівна**, аспірант, Одеський національний університет імені І.І. Мечнікова; e-mail: [alicea384@gmail.com](mailto:alicea384@gmail.com)

**Ковальова Олена Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент, Мозирський державний педагогічний університет ім. І. П. Шамякіна; e-mail: [alena.kavaliova@gmx.de](mailto:alena.kavaliova@gmx.de)

**Ковальчук Олександра Костянтинівна**, кандидат філологічних наук, викладач, Одеський національний університет ім. І. І. Мечнікова; e-mail: [alexandra.kovalchuk@onu.edu.ua](mailto:alexandra.kovalchuk@onu.edu.ua)

**Козак Лілія Ігорівна**, студентка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія; e-mail: [icelilyalilya@gmail.com](mailto:icelilyalilya@gmail.com)

**Козка Ірина Кирилівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний медичний університет; e-mail: [iryna.kozka@gmail.com](mailto:iryna.kozka@gmail.com)

**Козловська Ганна Борисівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Навчально-науковий інститут бізнес технологій «УАБС» Сумський державний університет; e-mail: [anna\\_kozlovska@ukr.net](mailto:anna_kozlovska@ukr.net)

**Козьміна Наталія Анатоліївна**, старший викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [kozminatranslate@gmail.com](mailto:kozminatranslate@gmail.com)

**Колос Едуард Іванович**, студент, Мозирський державний педагогічний університет імені І.П. Шамякіна; e-mail: [alena.kavaliova@gmx.de](mailto:alena.kavaliova@gmx.de)

**Кононенко Анатолій Олександрович**, доктор психологічних наук, професор кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова; e-mail: [anatoliy.kononenko@gmail.com](mailto:anatoliy.kononenko@gmail.com)

**Koppensteiner Wolfgang**, Mag.phil., Institut für Germanistik, Universität Wien, Österreich; e-mail: [wolfgang.koppensteiner@univie.ac.at](mailto:wolfgang.koppensteiner@univie.ac.at)

**Корнакова Вікторія Іванівна**, старший викладач, Білоруський державний університет; e-mail: [kornakovaviktoria3@gmail.com](mailto:kornakovaviktoria3@gmail.com)

**Король Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет; e-mail: [svit\\_korol@ukr.net](mailto:svit_korol@ukr.net)

**Косенко Юлія Григорівна**, викладач кафедри іноземних мов, Сумський національний аграрний університет; e-mail: [write2yulia@ukr.net](mailto:write2yulia@ukr.net)

**Косович Ольга Василівна**, доктор філологічних наук, завідувач кафедри романо-германської філології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка; e-mail: [olgak2270@gmail.com](mailto:olgak2270@gmail.com)

**Котлярова Луїза Болеславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова; e-mail: [luiza\\_1959@ymail.com](mailto:luiza_1959@ymail.com)

**Левкевич Інесса Володимирівна**, старший викладач, Білоруський державний університет; e-mail: [inessakurshuk@mail.ru](mailto:inessakurshuk@mail.ru)

**Лисак Галина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання, Хмельницький національний університет; e-mail: [lysak\\_halyna@ukr.net](mailto:lysak_halyna@ukr.net)

**Літовченко Вікторія Вікторівна**, студентка, Комунальний вищий навчальний заклад київської обласної ради «Богуславський гуманітарний коледж імені І. С. Нечуя-Левицького»; e-mail: [litovchenko20010128@gmail.com](mailto:litovchenko20010128@gmail.com)

**Ляшенко Ірина Володимирівна**, доцент, Інститут бізнес-технологій "УАБС" Сумського державного університету; e-mail: [i.liashenko@uabs.sumdu.edu.ua](mailto:i.liashenko@uabs.sumdu.edu.ua)

**Мартинюк Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання, Хмельницький національний університет; e-mail: [helena.martynyuk@gmail.com](mailto:helena.martynyuk@gmail.com)

**Марцинка Олена Едуардівна**, доктор хімічних наук, професор, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова; e-mail: [olyapirozhok94@gmail.com](mailto:olyapirozhok94@gmail.com)

**Масленникова Світлана Сергіївна**, кандидат філологічних наук, доцент, Гродненський державний університет ім. Янки Купали; e-mail: [swetlanamas@tut.by](mailto:swetlanamas@tut.by)

**Медкова Ольга Миколаївна**, викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [olga\\_medkova@ukr.net](mailto:olga_medkova@ukr.net)

**Миколюк Ольга Петрівна**, асистент, Донецький Національний Університет ім. Василя Стуса; e-mail: [olga\\_mykolyuk3@hotmail.com](mailto:olga_mykolyuk3@hotmail.com)

**Михалевич Ірина Олександрівна**, магістр, Гродненський державний університет ім. Янки Купали; e-mail: [irkahudoba@mail.ru](mailto:irkahudoba@mail.ru)

**Mohn Dennis**, Mag., PhD student, Universität Duisburg-Essen, Deutschland; e-mail: [dennis.mohn@uni-due.de](mailto:dennis.mohn@uni-due.de)

**Никифоренко Ірина Валеріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова; e-mail: [i\\_nikiforenko@hotmail.com](mailto:i_nikiforenko@hotmail.com)

**Новогран Юлія Вікторівна**, викладач, Гродненський державний університет ім. Янки Купали; e-mail: [julia-novogran93@yandex.ru](mailto:julia-novogran93@yandex.ru)

**Огородник Наталя Євгеніївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонська державна морська академія; e-mail:

[marinemarine321@gmail.com](mailto:marinemarine321@gmail.com)

**Олендер Катерина Петрівна**, викладач, Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету ім. Івана Пулюя; e-mail: [olenderkateryna@gmail.com](mailto:olenderkateryna@gmail.com)

**Ольховик Марина Володимирівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та культурології, Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка ; e-mail: [larysa\\_gorodnycha@ukr.net](mailto:larysa_gorodnycha@ukr.net)

**Отрощенко Лариса Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Навчально-науковий інститут бізнес технологій «УАБС» Сумський державний університет; e-mail: [l.otroshchenko@uabs.sumdu.edu.ua](mailto:l.otroshchenko@uabs.sumdu.edu.ua)

**Пантилеєнко Катерина Сергіївна**, викладач, Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту ім. Академіка В. Лазаряна; e-mail: [katednepr@gmail.com](mailto:katednepr@gmail.com)

**Панченко Ірина Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; e-mail: [irina-merko@onlie.ua](mailto:irina-merko@onlie.ua)

**Пасютіна Юлія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, Вітебський державний технологічний університет; e-mail: [mockingbird\\_b@mail.ru](mailto:mockingbird_b@mail.ru)

**Петрова Ольга Борисівна**, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний медичний університет; e-mail: [lingace@gmail.com](mailto:lingace@gmail.com)

**Пірожок Ольга Віталіївна**, аспірантка, Одеський національний університет ім. І.І.Мечнікова; e-mail: [olyapirozhok94@gmail.com](mailto:olyapirozhok94@gmail.com)

**Познякова Вікторія Петрівна**, викладач, Мозирський державний педагогічний університет імені І. П. Шамякина; e-mail: [gutsko@tut.by](mailto:gutsko@tut.by)

**Прокопець Яна Ігорівна**, студентка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія; e-mail: [yana.pr28@ukr.net](mailto:yana.pr28@ukr.net)

**Простомолотова Аліна Іванівна**, аспірантка, Одеський національний університет імені І.І.Мечнікова; e-mail: [stomolot@onu.edu.ua](mailto:stomolot@onu.edu.ua)

**Прохненко Марія Олександрівна**, студентка, Харківський національний



університет імені В.Н. Каразіна; e-mail: [prohnenko.masha@gmail.com](mailto:prohnenko.masha@gmail.com)

**Пусенкова Галина Олексіївна**, старший викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів, Білоруський державний університет; e-mail: [pusiankova@mail.ru](mailto:pusiankova@mail.ru)

**Radke Hennig, M.A.**, Duitsland Instituut Amsterdam und der Universiteit van Amsterdam, Nederlande; e-mail: [h.radke@uva.nl](mailto:h.radke@uva.nl)

**Ransmayr Jutta**, Ass.-Prof. Dr. Mag., Institut für Germanistik, Universität Wien, Österreich; e-mail: [jutta.ransmayr@univie.ac.at](mailto:jutta.ransmayr@univie.ac.at)

**Решитько Анна Дмитрівна**, викладач-стажист, Навчально-науковий інститут бізнес технологій «УАБС» Сумський державний університет; e-mail: [h.reshytko@uabs.sumdu.edu.ua](mailto:h.reshytko@uabs.sumdu.edu.ua)

**Роєнко Людмила Віталіївна**, старший викладач, Київський національний університет технологій та дизайну; e-mail: [Lroyenko@gmail.com](mailto:Lroyenko@gmail.com)

**Рожковська Валентина Миколаївна**, аспірантка, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова; e-mail: [valentinarozk@ukr.net](mailto:valentinarozk@ukr.net)

**Румянцева Олена Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова; e-mail: [alenaarumyantseva1@gmail.com](mailto:alenaarumyantseva1@gmail.com)

**Русавська Ольга Олегівна**, кандидат філологічних наук, викладач, Національний університет «Одеська морська академія»; e-mail: [cherry-olga@mail.ru](mailto:cherry-olga@mail.ru)

**Сейфулліна Інна Йосипівна**, доктор хімічних наук, професор, Одеський національний університет ім. І.І. Мечнікова; e-mail: [olyapirozhok94@gmail.com](mailto:olyapirozhok94@gmail.com)

**Скарлупіна Юлія Анатоліївна**, асистент кафедри іноземних мов, Навчально-науковий інститут бізнес технологій «УАБС» Сумський державний університет; e-mail: [y.skarlupina@uabs.sumdu.edu.ua](mailto:y.skarlupina@uabs.sumdu.edu.ua)

**Соляник Майя Ігорівна**, студентка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; e-mail: [isovla@kaktusenok.com](mailto:isovla@kaktusenok.com)

**Стаблецька Юлія Михайлівна**, магістрантка, Гродненський державний університет ім. Янки Купали; e-mail: [yulya.stableckaya@mail.ru](mailto:yulya.stableckaya@mail.ru)

**Stadnik Elena**, Dr. phil. M. A., Professorin für Linguistik und Deutsch als Zweitsprache, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Österreich; e-mail: [elena.stadnik@kphvie.ac.at](mailto:elena.stadnik@kphvie.ac.at)

**Статівка Анна Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; e-mail: [annamedvedeva0807@ukr.net](mailto:annamedvedeva0807@ukr.net)

**Стеченко Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка; e-mail: [larysa\\_gorodnycha@ukr.net](mailto:larysa_gorodnycha@ukr.net)

**Судук Ірина Ігорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу; e-mail: [sudukiryna@ukr.net](mailto:sudukiryna@ukr.net)

**Ткаченко Ганна Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; e-mail: [anntkachenko1@gmail.com](mailto:anntkachenko1@gmail.com)

**Туришева Оксана Олегівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [t.o.o@mail.ru](mailto:t.o.o@mail.ru)

**Ульянова Вікторія Олегівна**, викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова; e-mail: [vikaromanenko17@gmail.com](mailto:vikaromanenko17@gmail.com)

**Федорова Олеся Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія; e-mail: [fedoroval2012@ukr.net](mailto:fedoroval2012@ukr.net)

**Чайковська Ольга Володимирівна**, кандидат філологічних наук, викладач, Подільський державний аграрно-технічний університет; e-mail: [olgachaikovskaya@ukr.net](mailto:olgachaikovskaya@ukr.net)

**Чебаненко Олена Анатоліївна**, кандидат хімічних наук, старший науковий співробітник, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; e-mail: [olyapirozhok94@gmail.com](mailto:olyapirozhok94@gmail.com)

**Чепурна Зінаїда Володимирівна**, старший викладач, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [zinaida0402@ukr.net](mailto:zinaida0402@ukr.net)

**Черненко Єлизавета Василівна**, студентка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; e-mail: [elizavetachernenko23@gmail.com](mailto:elizavetachernenko23@gmail.com)

**Шалова Наталія Станіславівна**, старший викладач, кафедра англійської мови технічного спрямування No2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»; e-mail: [natasha9@ukr.net](mailto:natasha9@ukr.net)

**Shafer Naomi**, Dr., Post Doc, Institut für Mehrsprachigkeit, Universität und PH Fribourg/Freiburg, Schweiz; e-mail: [naomi.shafer@unifr.ch](mailto:naomi.shafer@unifr.ch)

**Юсухно Світлана Іванівна**, старший викладач, Чернігівський національний технологічний університет; e-mail: [svitlanayusukhno@gmail.com](mailto:svitlanayusukhno@gmail.com)

**Юхно Наталія Володимирівна**, викладач, Харківський національний медичний університет; e-mail: [yukhno.natalya@i.ua](mailto:yukhno.natalya@i.ua)

**Ягремцева Анастасія Олегівна**, старший викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; e-mail: [anastasija\\_jagremtseva@yahoo.com](mailto:anastasija_jagremtseva@yahoo.com)

## LIST OF AUTHORS

**Amelina Oksana**, PhD student, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Atakeewa Ainagul**, PhD, Head of the Language Learning Centre, Bishkek, Kyrgyzstan

**Azarova Inessa**, PhD, Associate Professor, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Bodelan Olesia**, PhD student, Odessa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Bodrug Anatoliy**, PhD student, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Bogacheva Julia**, PhD student, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Boiko Svitlana**, Teacher, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Bondarenko Kateryna**, Teacher, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Bondarchuk Kateryna**, student, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Brohy Claudine**, Dr., Senior Lecturer, University of Fribourg/Freiburg, Switzerland

**Brynina Katsiaryna**, Teacher, Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

**Chaikovska Olha**, PhD, State Agrarian and Engineering University, Ukraine

**Chebanenko Elena**, PhD, Associate Professor, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Chepurna Zinaida**, Assistant Professor, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute”, Ukraine

**Chernenko Yelyzaveta**, Student, National Technical University of Ukraine “Igor

Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Danilets Daniil**, PhD student, International Humanitarian University Odesa, Ukraine

**Dolbina Karine**, Ph.D., Associate Professor, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Dolusova Natalia**, Ph.D., Associate Professor, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Dykovych Olha**, Ph.D., Associate Professor, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Fedorova Olesia**, PhD, Associate Professor, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine

**Garcheva Iryna**, Ph.D., Associate Professor, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Ghidenko Tamara**, Senior Lecturer, the National Defence University Of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi, Ukraine

**Gordyeyeva Anzhela**, PhD, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

**Gorodnycha Larysa**, PhD, Associate Professor, Taras Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Ukraine

**Gusak Olena**, PhD, Assistant professor, Kharkiv National Medical University, Ukraine

**Hryhorash Vikroriia**, PhD, Associate Professor, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Hutsko Iryna**, Assistant Professor, Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Belarus

**Iukhno Nataliia**, Teacher, Kharkiv National Medical University, Ukraine

**Kachurovskyi Dmytro**, Student, Technical College Ternopil Ivan Puliui National Technical University, Ukraine

**Kavaliova Alena**, PhD, Associate Professor, Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin, Belarus

**Kinash Lesya**, PhD, Associate Professor, Lviv Ivan Franko National University, Ukraine

**Kliukina Marta**, Teacher, Belarusian State University, Belarus

**Kobrosli Alisar**, PhD student, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Kolas Eduard**, Student, Philological Faculty, Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin, Belarus

**Kononenko Anatoliy**, DrSc, Professor, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Koppensteiner Wolfgang**, Mag. phil., University of Vienna, Austria

**Kornakova Viktoriya**, Assistant Professor, the Belarusian State University Minsk, Belarus

**Korol Svitlana**, PhD, Associate Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine

**Kosenko Iuliia**, Teacher, Sumy National Agrarian University, Ukraine

**Kosovych Olga**, PhD, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

**Kotlyarova Louise**, PhD, Associate Professor, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Kovalchuk Oleksandra**, candidate of Philological sciences, teacher, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Kozak Lilia**, Master's student, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine

**Kozka Iryna**, PhD, Associate Professor, Kharkiv National Medical University, Ukraine

**Kozlovska Anna**, PhD, Associate Professor, Education and Research Institute for Business Technologies “UAB”, Sumy State University, Ukraine

**Kozmina Natalia**, Assistant Professor, National Engineering University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Liashenko Iryna**, PhD, Associate Professor, Sumy State University, Ukraine

**Liaukevich Inesa**, Assistant Professor, Belarusian State University, Belarus

**Litovchenko Viktoriia**, Student, KVNZ KOR “Boguslavsky Humanitarian College named after Van Semenovich Nechuy-Levytskyi”, Ukraine

**Lysak Halyna**, PhD, Assistant Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine

**Martsinko Elena**, PhD, Associate Professor, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine.

**Martynyuk Olena**, PhD, Associate Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine

**Maslennikova Swetlana**, PhD, Associate Professor, Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

**Medkova Olga**, Teacher, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Mikhalevich Iryna**, master student, Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus.

**Mohn Dennis**, Master, PhD student, University of Duisburg-Essen, Germany

**Mykoliuk Olga**, Lecturer, Vasyl’ Stus Donetsk National University, Ukraine

**Nykyforenko Iryna**, PhD, Associate Professor, Odessa I.I.Mechnikov National University, Ukraine

**Novogran Yuliya**, Teacher, Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

**Ohorodnyk Natalia**, PhD, Associate Professor, Kherson State Maritime Academy, Ukraine

**Olender Kateryna**, Lecturer, Technical College Ternopil Ivan Puliui National Technical University, Ukraine

**Olkhovyk Maryna**, PhD, Associate Professor, Taras Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Ukraine

**Otroshchenko Larysa**, PhD, Associate Professor, Educational and Research Institute of Business Technologies “UABS” Sumy State University, Ukraine

**Panchenko Iryna**, Ph.D., Associate Professor, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Pantileienko Katerina**, Teacher, Dnipropetrovsk National University of Railway Transport named after academician V. Lazarayn, Ukraine

**Pasiutsina Yuliya**, PhD, Assistant Professor, Vitebsk State Technological University, Vitebsk, Belarus

**Pazniakova Viktoriya**, Teacher, State educational establishment “Secondary school №15”, Belarus

**Petrova Olga**, PhD, Associate Professor, Kharkiv National Medical University, Ukraine

**Pirozhok Olha**, PhD student, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Prokhnenko Mariia**, Student, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Prokopets Yana**, student, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine

**Prostomolotova Alina**, PhD student, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine

**Pusiankova Halina**, Assistant Professor, Belarusian State University Minsk, Belarus

**Radke Hennig**, M.A., Duitsland Instituut Amsterdam und der Universiteit van Amsterdam, Nederlande

**Ransmayr Jutta**, Ass.-Prof. Dr. Mag., Assistant Professor for German language didactics, University of Vienna, Austria

**Reshytko Anna**, Teacher trainee, Sumy State University, Education and Research Institute for business technologies “UAB”, Ukraine

**Roienko Liudmyla**, Assistant Professor, Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine

**Rozhkovska Valentyna**, PhD student, Odessa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Rumyantseva Elena**, PhD, Associate Professor, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine



**Rusavskaya Olga**, candidate of Philological sciences, teacher, National University “Odesa Maritime Academy”, Ukraine

**Shafer Naomi**, Dr., Post Doc, Institute of Multilingualism, University of Fribourg/Freiburg, Switzerland

**Shalova Natalia**, Assistant Professor, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Skarlupina Yulia**, assistant, Education and Research Institute for Business Technologies “UAB”, Sumy State University, Ukraine

**Solyanik Maya**, Student, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Stabletskaya Yuliya**, Grodno state university of Janka Kupala, Belarus

**Stadnik Elena**, Mag. Art., Dr. phil., Professor for Linguistics and German as a Second Language, KPH Wien/Krems, Austria

**Stativka Anna**, PhD, Associate Professor, Kharkiv National University, Ukraine

**Stechenko Tetyana**, PhD, Associate Professor, Taras Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Ukraine

**Suduk Iryna**, PhD, Associate Professor, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

**Tkachenko Anna**, Ph.D., Associate Professor, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Turysheva Oksana**, PhD, Associate Professor, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine

**Ulyanova Viktoriia**, Teacher, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Vasylchenko Elena**, PhD, Associate Professor, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Velykozhon Viktoria**, Teacher, Kiev National University of Technologies and Design, Ukraine

**Volodko Anna**, PhD, Associate Professor, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Ukraine

**Wagner Verena**, M.A., Duitsland Instituut Amsterdam und der Universiteit van

Amsterdam, Niederlande

**Yahremtseva Anastasiia**, Senior Lecturer, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Yelesina Maryna**, PhD student, Odesa I.I. Mechnikov National University, Ukraine

**Yusukhno Svitlana**, Assistant Professor, Chernihiv National Technology University, Ukraine