



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка**
*кафедра англійської філології
та методики навчання англійської мови*



Маріупольський державний університет
**Бердянський державний педагогічний
університет**



**Національний університет водного господарства
та природокористування**



ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

«МОВА, ОСВІТА, НАУКА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ»

**Матеріали
II Всеукраїнської студентської
науково-практичної конференції**

15 квітня 2021 р.

Тернопіль – 2021

Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації: матеріали II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 15 квітня 2021 р.) / За ред. Задорожної І. П. – Тернопіль: ТНПУ, 2021. – 202 с.

Друкується за рішенням ради факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Протокол № 9 від 28.04.2021 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Кебало Микола Степанович – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Задорожна Ірина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Ладика Ольга Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Відповідальна за випуск – **Ладика Ольга Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови

*Автори несуть відповідальність за достовірність поданої інформації.
У збірнику зберігається стилістика та орфографія авторів матеріалів.*

Умовних друкованих аркушів – 17,85.

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

Бабій І. І. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	9
Бакун Я. В. СЕМІОТИЧНИЙ АНАЛІЗ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КОДУ.....	10
Балаш О. І. GENDER STEREOTYPES IN VICTORIAN LITERATURE	12
Баневич М. Ю. THE SPECIFICS OF TEACHING WRITING TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS	13
Баневич М. Ю. SEMASIOLOGICAL PERSPECTIVE OF THE POETIC TEXTS BY G. BYRON	15
Бачик Х. О. CONTEXTUALIZING EFL TEACHING WITH AUTHENTIC AUDIO-VISUAL MATERIALS	17
Бачинська О. Р. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ.....	18
Бець В. І. НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	20
Бодак М. В. ГРА ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	21
Бойчук Г. Б. СПОСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ	23
Боярчук М. В. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОГРАМІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ ..	25
Бреус А. В. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ ДОН ЖУАНА В ЕПІЧНІЙ ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «ДОН ЖУАН»	27
Бугайчук К. Ю. ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ У ТРАГЕДІЇ Й. В. ГЕТЕ «ФАУСТ».....	28
Вайнагій А. І. НЕОЛОГІЗМИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	31
Вайнагій В. І. THE INFLUENCE OF CULTURAL ASSIMILATION ON THE LITERATURE OF INDIGENOUS AMERICANS.....	33
Василишин Н. П. CHARACTERISTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS.....	35
Вдович І. Б. АНГЛОМОВНІ ОНЛАЙН-НОВИНИ ЯК СПОСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЇХНІ ЛЕКСИКО- СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	37
Верхуша Я. І. ПОТЕНЦІАЛ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОПОДКАСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	39
Волков П. Г. ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СЬОМОГО КЛАСУ НА ОСНОВІ ПЕРЕГЛЯДУ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ.....	41
Гаврищак А.В. FACILITATION ASPECTS OF THE FORMATION PROCESS OF ENGLISH COMPETENCE OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	42
Гамзаєва-Прутковська Е. В. ОСОБЛИВОСТІ ДРАМИ-МІСТЕРІЇ ДЖ. Г. БАЙРОНА «КАЙН»	44

Гафіяк А. М., Гагіна Я. МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕФЕКТИВНІЙ МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ.....	46
Гафіяк А. М., Мороз А. THE PLACE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS.....	48
Гевко З. М. APHORISM AND ITS FUNCTIONS IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE	49
Генсерук Ю. В. ВІДЕОМАТЕРІАЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	51
Герасимчук А. В. ТЕМА НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ У ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «ПАЛОМНИЦТВО ЧАЙЛЬД- ГАРОЛЬДА»	52
Головата У. А. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	54
Гончарук Р. О. РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ УЧНІВ 11 КЛАСУ	55
Гороховська Н. В. ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	57
Гук В. Є. СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСПІШНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	59
Гуменюк Д. В. ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ПАРАЛЕЛИ: КЛАСИЧНИЙ ГОТИЧНИЙ РОМАН «ФРАНКЕНШТЕЙН» (М. ШЕЛЛІ) ТА СУЧАСНИЙ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ РОМАН «СЯЙВО» (С. КІНГ).....	61
Депутат М. Є. СЕМАНТИЧНІ ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	63
Драган С. Р. THE IMPORTANCE OF ROLE-PLAYING GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH.....	64
Єрмоленко К. В. КОЛЬОРОВА КАРТИНА СВІТУ В НОВЕЛАХ ДЖЕКА ЛОНДОНА: «БІЛА ТИША».....	65
Єфіміщева Ю. О. ПОСТКЛАСИЧНА НАРАТОЛОГІЯ: НОВІ ІДЕЇ ТА НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ	67
Житинський В. В. ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ ДЖЕРОМА ДЕВІДА СЕЛІНДЖЕРА	69
Жовтюк Т. М. ПОЛІТИЧНЕ МОВЛЕННЯ ЛІДЕРА ДЕРЖАВИ НА РІВНІ ІНТЕРНЕТ КОМУНІКАЦІЇ	70
Жукова А. І. МОТИВ ПОДОРОЖІ В «КАЗЦІ ПРО МАНДРІВНИКА» Е. АНДІЄВСЬКОЇ.....	73
Зубрик К. С. ABBREVIATION OF AMERICAN TOPONYMS	74
Імбер В. І. ВПРОВАДЖЕННЯ ВІДЕОКОНТЕНТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	74
Камінська К. Р. ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ В НОВЕЛАХ СТЕФАНА ЦВЕЙГА: ЖІНКА-ПРИСТРАТЬ (ЗА НОВЕЛОЮ «24 ГОДИНИ З ЖИТТЯ ЖІНКИ»).....	77
Карпів В. А. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	79
Кіт В. С. SPOKEN PRODUCTION AND SPOKEN INTERACTION IN EFL TEACHING.....	80

Клизуб О. І.	
ДИСТАНЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	82
Козицька Л. О.	
ІНТЕРНЕТ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	83
Козлова А. О.	
СЕМІОТИЧНИЙ АНАЛІЗ КАЗКОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПОВІСТІ «КРИХІТКА ЦАХЕС НА ПРИЗВИСЬКО ЦИНОБЕР» Е. ГОФМАНА.....	85
Кострикiна К.Ю.	
ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ РІДНОЇ МОВИ	86
Крива Ю. П.	
THE CONCEPT OF THE COMIC AND ITS FORMS OF EXPRESSION IN TV SERIES	87
Крiвова А.О.	
СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ МАРКА ТВЕНА «ПРИГОДИ ГЕКЛЬБЕРРІ ФІННА».....	89
Крохмальна М. П.	
ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	91
Кузів М. В.	
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРЕЗЕНТАЦІЇ POWER POINT НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ	93
Кучерук Я. О.	
ОСОБЛИВОСТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ТУРИСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ В СУЧАСНІЙ МЕДІА-МОВІ.....	95
Лагіш А. О.	
СЛЕНГ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	96
Линник К. О.	
НАРАТИВНІ ПАТЕРНИ В ПОЕТИЦІ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ	97
Лихацька В. М.	
ВИКОРИСТАННЯ АЛЮЗІЙ У ПІСНІ «NEVERMORE» ГУРТУ <i>QUEEN</i>	99
Лісовська Ю. О.	
ПОТЕНЦІАЛ АВТЕНТИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОКУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ	101
Лобур В. А.	
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	102
Лялик Т. О.	
FORMATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ENGLISH PHONETIC COMPETENCE THROUGH READING ALOUD.....	104
Ляшенко О. О.	
COLOURONYMS AS AN INTEGRAL PART OF MODERN ENGLISH TEXT	106
Марущак А. Є.	
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА ЕТНОСПЕЦИФІЧНИЙ АСПЕКТ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЇВ ТА ПРИКАЗОК....	107
Мельничук О. Ю.	
НЕВЕРБАЛЬНА СЕМІОТИКА У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ.....	109
Менська А. В.	
НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	111
Михайлишин А. І.	
DEVELOPING THE PROSPECTIVE IT SPECIALISTS' FOREIGN LEXICAL COMPETENCE IN WRITING AND SPEAKING.....	112
Мілян Х. П.	
ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ»	113
Мірецька Х. Б.	
СЕМАНТИЗАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	114
Народова У. В.	
FORMATION OF READING TECHNIQUES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS	115

Нестерчук К. М.	
ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПЕРСУАЗИВНОСТІ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ПРЕМ'ЄР-МІНІСТРА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ БОРИСА ДЖОНСОНА	116
Николин В. В.	
НАВЧАННЯ ПИСЬМА У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	119
Ніколаєнко К. І.	
ВПЛИВ АНГЛІЦИЗМІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ В МЕСЕДЖ-СПІЛКУВАННІ	121
Образцова Є. О.	
РИСИ РЕАЛІЗМУ У РОМАНІ ДІККЕНСА «ДОМБІ ТА СИН».....	122
Одинцова Ю. В.	
HIERARCHY OF VERBALIZATION OF CONCEPT "PART OF BODY" IN UKRAINIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGY.....	124
Онегова О. С.	
FUNCTIONING OF FREEDOM METAPHORS IN DYSTOPIAN STORIES BY RAY BRADBERRY AND KURT VONNEGUT	126
Онучин В. О.	
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ В РОМАНІ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ»	128
Павлюк С. В.	
ФОРМУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5-х КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	129
Паламарчук Х. Р.	
ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ	131
Позднякова К. А.	
РИСИ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ ВАЛЬТЕРА СКОТТА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «АЙВЕНГО»).....	132
Проців Г. Т.	
SEGMENTAL AND GRAPHIC COMPONENTS OF ANIMATED FAIRY TALES	133
Пупенко А. І.	
КОНСПІРАТИВНИЙ ДИСКУРС: СОЦІОКУЛЬТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА	134
Пухта З. В.	
НАВЧАЛЬНІ ІГРИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	135
Ратушняк О. В.	
НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	137
Рейко А. В.	
ЛІНГВАЛЬНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ.....	138
Рибка Ю. Р.	
ФЕНОМЕН НЕОЛОГІЗМІВ ЯК ДЖЕРЕЛА ЗБАГАЧЕННЯ МОВИ	140
Рожелюк Т. Б.	
ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ УЧНІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА УМОВИ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ	142
Садовська Р. М.	
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ ЗНАННЯ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	144
Сапила Х. О.	
THE FORMATION OF PHONETIC COMPETENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS USING AUTHENTIC MATERIAL.....	145
Саранчук І. Б.	
ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНІВ МАЛКОЛЬМА БРЕДБЕРІ	147
Северіна К. С.	
РИСИ ПРОМЕТЕЯ В ОБРАЗІ САТАНИ (ЗА ПОЕМОЮ ДЖ. МІЛЬТОНА «ВТРАЧЕНИЙ РАЙ»).....	148
Сеник Г. О.	
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	149

Сеньків І. Д.	
ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ С. КІНГА	151
Синява Т. В.	
КЛАСИФІКАЦІЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ.....	152
Скрипник А. А.	
РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	154
Сластьонова Д. С.	
HOW TO BUILD A LESSON AROUND A MOVIE: USING MOVIES IN TEACHING ENGLISH IN THE SECONDARY SCHOOL.....	156
Слівінська Н. М.	
ETYMOLOGICAL AND LEXICOGRAPHIC ANALYSIS OF CONCEPT <i>HAPPINESS</i> IN THE ENGLISH LANGUAGE.....	157
Слота О. В.	
ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ	159
Слухинська І. А.	
МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ <i>VIPA</i> У РОМАНІ ДЕНА БРАУНА “ЯНГОЛИ І ДЕМОНИ”	161
Соленко Л. В.	
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ 5 КЛАСІВ	162
Сороката Ю. О.	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЗВ АНГЛІЙСЬКИХ КІНОФІЛЬМІВ	163
Стахова К. В.	
ЖІНОЧА ПОСТАТЬ ЯК ЯСКРАВИЙ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ У ПОСТМОДЕРНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	165
Топольницька В. Т.	
METHODS AND EXERCISES TO PREVENT MISTAKES IN WRITING	166
Турко О. О.	
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ В УЧНІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	167
Урманець Н. М.	
ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОГО ФІЛЬМУ	169
Фаб'ян Н. Я.	
AUTONOMOUS LEARNING AND THE METHODOLOGICAL BASIS FOR ITS DEVELOPMENT	173
Федик Н. І.	
РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	175
Федик О. В.	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ	176
Філіпова І. М.	
ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО КУРСУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	178
Філіпчук О. С.	
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	180
Філь А. І.	
АНАЛІЗ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ КОНЦЕПТІВ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ ВАСИЛЯ СТУСА «ПАЛІМПСЕСТИ»)	182
Худоба О. І.	
METHODS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	184
Худоба Н. Б.	
ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	185
Цимбалюк Д. Т.	
ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЙ ПСИХОЛОГІЇ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	186

Чепка Ю. М.	
METAPHORS OF FEMININITY AND MASCULINITY IN KATE CHOPIN'S WORKS.....	188
Чернишенко А. С.	
ВІД КОНФЛІКТУ ДО ДІАЛОГУ: ВЗАЄМОДІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ШОТЛАНДСЬКОЇ КУЛЬТУР У РОМАНІ «ЧУЖОЗЕМКА» ДІАНИ ГЕБЕЛДОН.....	190
Чернишенко А. С.	
ДО ПИТАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРИЄДНУВАЛЬНОЇ КОНСТРУКЦІЇ ТА ПАРЦЕЛЬОВАНОГО РЕЧЕННЯ.....	192
Черніцька М. Д.	
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	194
Чернявська С. О.	
UNIVERSAL DESIGN IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING.....	195
Чорна О. І.	
ALLUSIONS AS A LINGUISTIC PHENOMENON AND LITERARY DEVICE.....	196
Чубата Н. К.	
ЗМІСТ І ХАРАКТЕРНІ РИСИ ПОНЯТТЯ «ЖАРГОН».....	197
Швець Д. І.	
СТЕРЕОТИПИ ТА АМЕРИКАНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ.....	198
Ясінська О. В.	
НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В МОЛОДШІЙ, ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛАХ.....	201

Бабій І. І.

група АМ–42 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Вивчення іноземної мови у середніх навчальних закладах, перш за все, передбачає опанування лексичним запасом іноземної мови на належному рівні. Відтак, однією з цілей навчання іноземної мови є формування іншомовної лексичної компетентності, що є важливою передумовою оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

Поняття компетентності є основоположним терміном освітянської царини, а компетентісний підхід – базовим підходом у навчанні взагалі та у навчанні іноземних мов зокрема. Сучасна методика навчання іноземних мов звертає особливу увагу на цей підхід адже він спрямований на формування і здобуття навичок і вмінь у навчанні іноземних мов.

Вирішенням проблеми навчання іншомовної лексики та методики формування лексичної компетентності у середніх навчальних закладах займалися низка вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Бухбіндер, А. Богуш, С. Шатілов, С. Смоліна Л. Тернавська, О. Шаурман, І. Ярема, М. Левіс, Р. Картер, Л. Тейлор, Д. Марконі та інші).

Мета нашого дослідження полягає у теоретичному аналізі поняття лексичної компетентності, та висвітленні практичного досвіду впровадження навчальних ігор у процесі формування іншомовної лексичної компетентності учнів середньої ланки загальноосвітньої школи.

Вважаємо за потрібне надати загальну характеристику іншомовної лексичної компетентності та її трактування вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Дієго Марконі трактує лексичну компетентність як складову загальної семантичної компетентності, що лежить в основі розуміння мови тим, хто говорить, читає чи слухає [5, с. 58].

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти лексичну компетентність визначається як знання та вміння користуватися словниковим запасом певної мови [4, с. 149].

У працях С. Смоліної це поняття трактується як «здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості» [3, с. 17]

Для успішного освоєння нової лексики більшість науковців виділяють три основні етапи формування лексичних навичок:

- 1) Етап ознайомлення з новою лексичною одиницею;
- 2) Етап повторення і тренування слова у вправах;
- 3) Етап вживання слів у різних, не типових для попередніх етапів ситуаціях [3, с. 19].

У свою чергу професор Київського національного університету С. Ніколаєва виокремлює наступні етапи засвоєння лексичного матеріалу: 1) етап ознайомлення учнів з новим лексичним матеріалом, тобто семантизація лексичних одиниць; 2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями, де розрізняють: а) автоматизацію на рівні словоформи; б) автоматизацію мовлення на понадфразовому рівні. Далі відбувається удосконалення мовних навичок і як результат – вживання нових лексичних одиниць у говорінні, письмі та аудіюванні, а також контекстуальне розуміння нових лексичних одиниць при читанні та аудіюванні [1, с. 92–93].

Під час вивчення іноземної мови у середній школі збагачується тематика вивченого матеріалу, яка охоплює різноманітні галузі знань, які збагачують лексичний запас учнів та готують до ситуації близьких до життєвого досвіду та наближають до спілкування в реальних

умовах. Таким чином, у процесі формування лексичної компетентності закладається основа практичного опанування іноземної мови, та застосування тими, хто вивчає іноземну мову в необхідному обсязі.

Навчання іноземної мови у середній школі передбачає опанування учнями контенту різної тематики у процесі обробки та засвоєння навчального матеріалу, який охоплює різноманітні галузі життя суспільства та окремої особистості. Учні та готують до комунікації іноземною мовою у ситуаціях, близьких до життєвого досвіду, а саме спілкування в реальних умовах (у контексті особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи тощо).

Вважаємо за потрібне навести приклади ігор, які можуть бути застосовані на уроці англійської мови з метою розвитку лексичної компетентності учнів. Зокрема, у центрі нашого дослідження лексичні ігри, які націлені на тренування учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природного мовленнєвого середовища, активізацію мислиннєвої діяльності та розвиток мовленнєвої реакції учнів.

1. Розламані речення. Мета :практикувати лексику з теми. Учні отримують набори карток з двома частинами речень і самостійно складають речення. Той, хто першим впорався із завданням, читає утворені речення.

2. Більше слів. Мета: активізація лексики за вивченими темами. Хід гри: утворюються дві команди. Кожна команда повинна назвати якомога більше слів на задану їй букву. Виграє команда, яка назве більшу кількість слів.

3. П'ять слів. Мета: закріплення лексики з теми чи з одного з пройдених уроків. Хід гри: поки один учасник з першої команди рахує до п'яти, представник другої команди повинен назвати п'ять слів з певної теми. Учасники, які не справились із завданням, вибувають із гри [2, с. 2].

Таким чином, у процесі формування іншомовної лексичної компетентності професійна діяльність вчителя повинна бути спрямована на розробку форм, прийомів та вправ для формування лексичних навичок, ґрунтуючись на особливостях етапів формування означених навичок. Запорукою забезпечення ефективності процесу є стійкість лексичних навичок, їх автоматизованість, стабільність, гнучкість та поетапне формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ, 2002. 332 с.
2. Кирпун О. Ф. Шляхи збагачення лексичного запасу школярів у процесі вивчення німецької мови 2004 р.
3. Смоліна С. Методика формування іншомовної лексичної компетентності .2010 № 4 с. 16–23
4. Council of Europe. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001. 273p.
5. Diego Marconi Lexical competence. Cambridge MIT Press, 1997. 187p

Бакун Я. В.

група К–21 (Національний університет водного господарства та природокористування)

Науковий керівник – канд. філос. наук, доцент Коберська Т. А.

СЕМІОТИЧНИЙ АНАЛІЗ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КОДУ

Якщо розуміти мовні знаки як систему кодування та декодування то без посвячення у неї – спілкування було б неможливим. Подібно як і «пам'ять свідомості» й збереження знань у ній не функціонували б поза участю знакових систем. Попри те, що мовні канали зв'язку мають перевагу, не варто ігнорувати й невербальними засобами, що представлені термінами:

невербальна комунікація, невербальні коди, невербальна поведінка, які позначають усі можливі немовні ресурси. Вони не лише повторюють, підсилюють чи заміщують мовну комунікацію, але й водночас доповнюють зміст висловлювання, акцентують на особливо важливих моментах спілкування, погоджують або ж заперечують інформацію, загалом регулюють весь комунікативний процес. Сьогодні, запит на переосмислення та віднайдення семіотичних комунікативних кодів та фундаментальних характеристик людського буття постає з особливою актуальністю й викликає неабиякий науковий та практичний інтерес.

Невербальні засоби комунікації потрапили до пильної наукової уваги лінгвістів, психологів, біологів, антропологів з кінця XIX ст., хоча інтерес до цієї сфери людського спілкування зароджується вже в надрах античної риторики. Мистецтво ораторське вимагало знань не тільки як вести мовлення, але й як поводитись під час виступу, що й викликало зацікавлення жестом та його знаковою історією. Питання, що займають дослідників сучасної сфери, яку наразі йменують невербальною семіотикою, формувались шляхом поглиблення ідеї та теорії. На такому шляху невербальна семіотика творила історію своїх здобутків у прагненні дати теоретично обґрунтовані відповіді на питання у процесах творення і збереження культури, духовності та людського самоздійснення. Роздуми над проблемою походження мови і можливістю створення універсального засобу спілкування привели мислителів до розуміння того, що жести мови могла б бути джерелом, або праформою, природної мови. Ідея ця була підтверджена антропологом Е. Тайлером та психологом В. Вундтом. Згодом з'явилися роботи Д. Ефрона з класифікацією жестів, що послужили базою для відомої класифікації П. Екмана і У. Фрізена [1]. Ґрунтовними стали й дослідження антропологів Р. Бердвістела [2] та Е. Холла [3]. Предметно, що інтерес у них викликала ідея про те, що жести – культурний продукт, частина загальної системи комунікативних кодів культури. На думку проф. Бердвістела комунікативний код рухів тіла виявляється подібним коду природної мови. Цікавим видається той факт, що про невербальні одиниці висловлюються в семіотичних термінах. Невербальна комунікація перетворюється з аморфного утворення невербальних елементів у чітко функціонуючу систему невербальних знаків. Будь-який невербальний акт – це завжди сукупність кількох невербальних проявів: положення тіла в просторі і часі, жести, невербальні артефакти. Щодо невербальної поведінки то вона включає: загальний для всього соціуму код; кодувальника (відправника), який робить щось, використовуючи цей код; декодувальника (адресата), який отримує і реагує на цей код. Така невербальна модель поведінки розглядається як двостороння комунікація (безпосередня або опосередкована). Умовами семіотичного комунікативного поведінкового коду є: наявність відповідної комунікативної ситуації, паралінгвістичні прояви та невербальні сигнали, що не мають чіткого понятійного визначення, порівняно з природною мовою, так як повністю залежать від поведінки комунікантів у кожній конкретній ситуації. Відзначимо й основні види неадекватної інтерпретації: неправильна, неповна та надлишкова інтерпретація.

Отже, невербальне спілкування, яке передбачає своєрідну кодовану систему – нелінгвістичне семіотичне функціонування людського тіла в просторі і часі у комунікативному акті. Таке визначення об'єкта невербальної семіотики передбачає, що: елементами невербальної поведінки є жести, вирази обличчя, пози, і т. д.; елементи невербальної поведінки семіотично і комунікативно функціонують в просторі і часі; елементи невербальної поведінки функціонують в комунікативному акті мовному і невербальному.

ЛІТЕРАТУРА

1. Екман П. Теорія брехні. [пер. з англ.] К.: КМ, 2012. 320 с.;
2. Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица. С-П. 2019. 320 с.
3. Birdwhistell R. L. Kinesics and Context // Essays on body motion communication. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970. 338 p.
4. Холл Э. Молчаливый язык. URL: <https://studopedia.org/2-93027.html>

Балаш О. І.

група МАМ–11 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Довбуш О. І.

GENDER STEREOTYPES IN VICTORIAN LITERATURE

Among the most famous writers of the Victorian era there are generally mentioned such as novelists as Charles Dickens, William Thackeray and Thomas Hardy. But no less noteworthy is the women's literature presented by such authors as Elizabeth Gaskell or Anne, Charlotte and Emily Brontë. However, their careers as the writers were somewhat different from those of male authors. This may be explained by the general situation in the country and the role of women in society, which was still governed by strict norms and rules but already had glimpses of feminist rebellion and rejection of inequality of rights.

The gender played an important role in hierarchical Victorian society and naturally determined almost every aspect of an individual's potential. This stated that men and women were different not only in their biological nature but legal rights as well. While men were independent, women always depended on their husbands. Men could participate in politics and in paid work, while women were meant to run households and raise children. Usually shifting this balance provoked a negative reaction. The same applied to education. Not to mention the attitudes to the sexual relationship, especially by Puritans, whose elevation of marriage and the family into something sacred was incompatible with a frank acknowledgement of sensuality. But the process of female identification was set up and it could not be stopped.

Boarding schools for girls were being opened in increasing numbers. Women of strong character began to open up professions unavailable to them before that time. They became writers, journalists and nurses. The step was also done to achieving economic independence at a low level: in such professions as workers in factories. The phenomenon of *female Victorian prose* emerged. The domestic experience which formed the basis of Victorian woman's knowledge found an appropriate form in novels as the best genre to describe the joys and sorrows of affection or domestic troubles of life along with woman's attempts to identify and self-affirm. Sandra Gilbert and Susan Gubar initiated a feminist approach that celebrated female literary authority as an "essential process of self-definition" in the face of both a patriarchal tendency to define women and a traditional association of the creative act with a masculine production or begetting [2, p. 153].

Starting an artistic career meant for women to accept a challenge and to be prepared for prejudice and criticism through the lens of hierarchical stereotypes. In 1862, Gerald Massey pointed: "Women who are happy in all home-ties and who amply fill the sphere of their love and life, must, in the nature of things, very seldom become writers" [3, p. 81]. Some female writers were not ready to reveal to the world the authorship of their works. Even though some women were published under their real names, there were some of them who chose to write under the male pseudonyms. An example of a writer who turned to the method of writing under a male pen-name *George Eliot* was Mary Ann Evans. She was motivated by a desire to be taken seriously and to protect her private life from unwanted attention and condemnation from society, which would never accept her relationship with a married man.

George Eliot herself was one of the people who criticized that time's habits in female literature and speculating about the psychological and moral impact of women's experience on the structure and content of the novel. She found most of the feminine literature of her day inept and derivative, and wondered "how women have the courage to write and publishers the spirit to buy at a high price the false and feeble representations of life and characters that most feminine novels give" [1]. She considered some of the literature inauthentic, "an absurd exaggeration of the masculine style, like the swaggering gait of a bad actress in male attire" and wished women to substitute "the hard drudgery of real practice" for feminine fantasy and self-indulgence [1].

Development of female prose in the Victorian age was accompanied by numerous difficulties in the historical and social context. Female authors had to face the problem of neglect and rejection, along with the need to conceal true authorship. Nevertheless, it became a manifestation of rebellion against the canons of that time and a requirement to recognize a woman to be worthy of being called a writer.

REFERENCES

1. Eliot George. Woman in France. Essays of George Eliot. URL: <https://cutt.ly/pvr58rT> (дата звернення: 10.04.2021)
2. Gilberd S., Gubar S. The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. Yale: Yale University Press, 2000. 768 p.
3. Massey G. Last Poems and Other Works of Mrs. Browning. North British Review, 1862. Vol. 36. 271 p.

Баневич М. Ю.

група АМ-42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд.пед.наук, доцент Дацків О. П.

THE SPECIFICS OF TEACHING WRITING TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Writing and written speech were previously considered in the methodology of teaching foreign languages mainly as a means of learning, which was reflected in all previous school curricula. The fact that written speech was not the purpose of teaching a foreign language was the reason that little attention was paid to this issue in the methodological literature. The problem of teaching writing is relevant because now it is often possible to observe an insufficient level of students' written speech development.

The object of our research is teaching writing in English. The subject is the specifics of teaching writing at secondary schools. The following tasks were set in this paper: 1) to explore the skills and abilities needed for students to master the written language; 2) to analyze existing methods of teaching writing; 3) to investigate the types of tasks used for the development of writing skills.

In accordance with the requirements of the new State Standard of Basic and Complete General Secondary Education, mastering the written language requires students to develop the following skills: to make extracts from the text, study notes, abstracts; write short congratulations on birthdays, other holidays, express wishes (30–40 words, including writing the address); write works and essays; fill in the forms (indicate name, surname, gender, age, citizenship, address); write a personal letter on a sample / without reliance on a sample, using material from one or more topics learned in oral speech and reading, using the necessary formulas of language etiquette (the volume of a personal letter 80-90 words); identify various facts, phenomena, events and impressions; compose written supports for oral statements (reports, abstracts) [1, p. 112].

Writing as a learning goal is provided in the curricula of different schools at all stages of studying. The development of the ability to express one's thoughts in writing, to use writing as a means of communication is put forward as the final requirement for the writing skill development at secondary school level. The subject matter and volume of written statements should be expanded, the qualitative characteristics of texts should be improved [5, p. 84]. The content of education at this stage should be more informative and based mainly on authentic material: samples of epistolary type – texts of letters, leaflets, as well as articles from newspapers and magazines. For middle school students (5-6 forms), these texts serve as models for the development of the following specific skills:

- inform a foreign friend about himself/herself, his/her family, school, the city, about their interests and hobbies;
- request the same information from your recipient;

- write a note / letter in a newspaper or magazine, adhering to the country cultural norms;
- report basic personal information in the questionnaire / form;
- make working notes after reading the printed text (make a plan, write out keywords, language formulas, etc.) for the purposes of using them in writing [3, p. 24].

General strategic skills are developed at all stages of studying. They include the following: use sample text as information and language support; compare what is written with the sample; refer to reference books and dictionaries; use periphrases; simplify the written text; use words – descriptions of general concepts; resort to synonymous substitutions; link your experience with the experience of a communication partner [2, p. 79].

The so-called "creative writing" has become widespread in modern methods of teaching writing. It refers to productive exercises of different degrees of complexity, varying in form and content. Such method can be used at any stage of training.

The three most important conditions should be noted:

- learning goals;
- principles, methods and techniques of teaching;
- assessment.

There are many exercises and tasks based on the technology of creative writing. They are all performed in writing and are linguistically creative or semi-creative in nature [4, p. 54]. Successful teaching of writing contributes to the improvement of writing skills, the end result of which is the effective use of these skills in real life, as well as the implementation of the written part of the State Final Attestation (SFA) and External Independent Testing (EIT) in English.

It is these activities that have received the most attention in the teaching of writing and written speech in primary school. The task of the examination test in the section "Writing" is to check the level of formation of skills to use written language to solve communicatively oriented tasks. Communicatively oriented tasks are tasks that set up and motivate students to solve the problem posed in this task in a communicative way.

The problem of writing assessment criteria has always been relevant for teachers. Methodologists suggest the following assessment criteria for a personal letter or a written statement with elements of reasoning: 1) compliance with the communicative task; 2) completeness of content disclosure; 3) choosing the right style of speech; 4) compliance with the rules of courtesy; 5) the logic of the statement; 6) the correct use of the means of logical communication; 7) compliance of the text design with the norms adopted in the country being studied; 8) a variety of lexical means; 9) the adequacy, diversity and complexity of the use of grammatical structures in accordance with a given communicative situation; 10) the correct spelling and punctuation of the text [4, p. 263]. These criteria can be modified and used by English language teachers to assess writing skills of their students.

As a result, the purpose of teaching writing in English is the formation of students' writing competence, which includes knowledge of letters, spelling, vocabulary and grammar, composition of written texts, the ability to create different types of written messages, mastery of content and form of written language. The writing as the means and purpose of learning is outlined in the schools curricula at all stages of training. The end result of learning to write is the ability to successfully complete the writing part in the SFA and EIT. Communicatively oriented tasks are recommended for development of writing skills because they motivate students to learn a foreign language.

REFERENCES

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Київ, 2020. 311 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
3. Іноземні мови. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів // Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 24.03.2021).

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 417 с.

5. Ferris D. Responding to writing. Exploring the dynamics of second language writing. New York: Cambridge University Press. 2003. p. 140.

Баневич М. Ю.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Гарасим Т. О.

SEMASIOLOGICAL PERSPECTIVE OF THE POETIC TEXTS BY G. BYRON

Poetry is the pinnacle of literary development, it is one of the most interesting and perfect works of mankind. The uniqueness and aesthetic value of a poetic work depends on a characteristic organization of lexical units. Since language units in a literary text perform a dual function – communicative and aesthetic – the words can bear not only its direct nominative meanings, but also literary-stylistic with all their inherent emotional, expressive-image components [2, 10]. The peculiarities of the use of lexical units are fully revealed only in the holistic context of the work. Some words undergo a sharp semantic shift, which is prepared by micro- and macro-context, acquire an unusual essence and become important literary and figurative elements of the ideological and aesthetic structure of a poetic work.

The aim of the research is to identify the use of synonyms and antonyms as semasiologically predetermined types of lexical units in George Byron's poetic texts.

George Byron's poetry is a striking example of the use of stylistic means to create images in poetry. The originality of the poetic language consists in the richness of vocabulary and the way it is used, the subject of the image, the poet's, mental type and temperament, which are marked by passion and dynamism.

George Byron's works are created due to lexico-stylistic means, in particular, the use of synonyms and antonyms is noticeable. The term "synonyms" means words belonging to the same part of speech, differing in sound form, and possessing one or more identical or nearly identical (similar) denotational meanings. There are two main groups of synonyms: ideographic (which have different shades of meaning) and stylistic (which differ in stylistic characteristics) [1, 64].

As our research shows, the most numerous group in George Byron's poems are the synonyms of the ideographic type. This is due to the aesthetic guidelines of the author, the originality of his creative style, the peculiarities of the organization of the poems: it is important for him to convey the subtlest nuances of the phenomenon, which is why ideographic synonyms are numerous in the poetic texts.

According to scholars – Krainikova, Pakharenko and Tkachenko, the main purpose of ideographic synonyms lies in the language of accurate expression of thought in each case of language use [5, 31]. Depending on the component that distinguishes the meanings of the two synonyms, the following subgroups of ideographic synonyms are distinguished: synonyms that serve to emphasize and highlight a certain feature of the same concept, which from the speaker's point of view is essential; synonyms used to identify the degree or measure of a sign, quality or condition; synonyms that characterize the intensity of action or state; synonyms that emphasize a feature [4, 41].

The poetry by George Byron is dominated by ideographic synonyms, which bear the same idea but not identical in their referential content. For example:

... A woman's promises are naught ..

How quick we credit every oath,

And hear her plight the willing troth ..

"The woman's vows are writ in sand" (To Women, 1810).

In the poem “To Women” the poet uses synonyms of the word *promise*, which have different shades of meaning: *promise*, *oath*, *vow*. Thus, the poet does not only avoid repetition, but also ironizes, thanks to the different shades of meaning of the words used, the real value of women’s promises, the influence of the writer’s personal experience on writing this poetry about women.

In our study, we have identified a number of stylistic synonyms that George Byron uses in his poetry: *sky – heaven*; *destiny – fate*; *to look – to glance – to behold*; *suffering – pain*; *to possess – to have – to own*; *sense – feeling*; *grief – sadness*; *beam- light – spark*; *to like – to love*; *joy – delight*; *effusions- feelings*; *to deny- to refuse*; *symbol – sign*. We found out that given synonyms belong to different styles. If we consider for example the synonyms *sky – heaven*, we will see that sky is more neutral and heaven is elevated. Some synonyms are even used in three different shades. For example: *to possess* (elevated) – *to have* (colloquial) – *to own* (neutral). Also, *feeling* is more common used in colloquial language and *effusions* in literary. These examples show that synonyms play an important role in the language of poetry. Thanks to them, the author gives one phenomenon of different shades of meaning, avoids repetition, which makes the language of poetry rich and melodic. In general, synonyms perform a specific function: to describe the object in more detail and accurately. function; also synonymous with the emotional state of person.

On the contrary, George Byron uses antonyms in his works. Antonyms are words that are opposite in meaning [4, 102]. The semantic nature of antonyms, which involves the expression of opposites, allows them to be widely used as a vivid means of expression in artistic language. Antonyms can express, for example, amplification, constancy or states, their change or sequence [3, 121]. Antonyms are divided into two main groups: root (with different roots) and affix (in which special affixes express a semantic difference) [4, 114].

The antonyms of George Byron’s elaborated poems represent a group of root antonyms. For example:

And if she love or if she hate.

Alike she knows not to dissemble (The Girl of Cardiz, 1809).

In the given lines the writer uses the antonyms *love* and *hate*, by means of which he expresses the clarity and contrast of the feelings of love and hate that have existed in human relations since ancient times. The author emphasizes the idea that as much as a person can, so much he can hate, it is only necessary to clearly distinguish between these two concepts.

Analyzing the poetic works of George Byron, it should be noted that the antonyms are few in number, but by virtue of them there is a clear contrast of the depicted reality, feelings, emotions. The antonyms used by George Byron reproduce his temperament, because with the help of antonyms the poet reduces and contrasts polar feelings and moods. The artist sees life in contrasts which indicates not a contradiction, but rather the integrity of his perception of reality.

Byron’s poetic texts are always relevant as they show the complex spiritual pursuits of the individual, comprehend the place of man in the world and affirm freedom-loving ideas. The author protests against a low, spiritless society, striving for a world of dreams, freedom, high ideals. Only with the help of vivid synonyms and antonyms readers can fully understand the main motives of his poetry.

REFERENCES

1. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи. Москва : Изд-во МГУ, 1957. 448 с.
2. Крайнікова Т. Мова художнього твору. Київ : Дніпро, 2002. 150 с.
3. Пахаренко В. Художнє слово. Вінниця : Нова книга, 2000. 170 с.
4. Ткаченко О. А. Мистецтво слова. Київ : ВПЦ "Київський університет, 2003. 448 с
5. Galperin I. R. Moscow : Flinta, 1977. 116 p.

Бачик Х. О.

IV курс, факультет іноземної філології,
(ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)
Науковий керівник-канд. філол. наук, доцент Андрусак І. В.

CONTEXTUALIZING EFL TEACHING WITH AUTHENTIC AUDIO-VISUAL MATERIALS

The most frequent issue that any EFL teacher may face while presenting a language item is decontextualized examples. It is agreed that teaching grammatical and lexical constructions are impossible without their context for many reasons. "Context takes into account such things as: who the speaker/writer is, who the audience is, where the communication takes place, what communication takes place before and after a sentence in question, implied vs. literal meanings, styles and registers and alternative forms among which a producer can choose" [2, p. 348]. Unfortunately, most textbooks lack authentic context that often result in the loss of communicative value of a target language item and prevents students from deriving the meaning. As Nunan states, in EFL classroom learners tend to be exposed to isolated sentences which are expected to internalize through exercises involving repetition, manipulation, and grammatical transformations [4, p. 102]. This way of teaching grammar proves to be ineffective since it fails to prepare students for communicating in real-life situations. Hence, the research focusing on issues concerning context-based grammar teaching in the EFL classroom seems to be *topical*. In addition, the *topicality* of this research is stipulated by the necessity to implement contextualised grammar teaching in the EFL classroom to create ample opportunity for learners to practice English grammar in meaningful communicative situations.

This paper is part of wider research which aims at exploring English animated sitcoms as an authentic tool to teach English grammar in the EFL classroom. This paper *aims* to outline the benefits and key features of authentic audio-visual materials.

Authentic language is a good example of native speakers' and a target language group production and the language production within a classroom. The following classification of authentic materials has been suggested for teaching and learning purposes.

Authentic materials can be classified according to the criterion whether authentic language production is supposed to be read, watched or listened to or posted on the Internet:

Reading authentic materials: books, magazines, newspapers, brochures, leaflets, menus, letters, e-mails, etc;

Audio-visual authentic materials: TV programmes, TV series and TV shows, TV news, films, cartoons, sitcoms videos, songs, radio programmes, etc.; and

Authentic materials on the Internet: websites, social networks, YouTube, blogs, vlogs, online games, etc.

Since language learning is regarded as 'a social process' rather than a process confined to language input [7, p. 306], learners need to interact emotionally, cognitively and socially in meaningful and purposeful situations to learn to use language appropriately. In this respect, videos with their variety, flexibility and productivity have a lot to offer for language learning processes if used carefully and purposefully as well as supported with opportunities to use language authentically.

Authentic audio-visual materials have become widespread in language learning. The ubiquity of audiovisual materials has never been more obvious than it is nowadays for the new generation of language learners [3]. 21st century teachers and learners are lucky enough to have access to unlimited kinds of authentic videomaterials such as movies, series, cartoons, etc. which can be easily utilized for EFL learning and teaching purposes.

The literature review has shown that authentic video materials bring a lot of benefits into the EFL classroom. To start with, these materials enable learners and teachers to make classroom language learning more effective and efficient than it used to be [7]. They are claimed to create curiosity and arouse learners' interest in the process of learning.

Zhu focuses on the ‘diversity’ feature of videos or their multimodality. Multimodality refer to the ability of a video to transmit different senses through ‘sound, image, color and shape’ [8, p. 136] at the same time. This advantage is believed to be extremely crucial in terms of different learner styles. In addition, multimodality is supported by Mayor’s theory of multimedia learning, which presupposes that multimedia materials result in better learning outcomes since they provide learners with multiple channels of delivery [3].

Pujola emphasizes that a video offers ‘facilities’ such as transcripts, subtitles, play controls and captions [5, p. 235] that scaffold learning. Baltova points out that the value of videos is in the recreating real-life experiences of language [1]. Videos expose learners to language in its real context, drawing their attention to speakers’ body language and other visual aids which enhance comprehension [6].

Hence, authentic audio-visual materials prove to be an effective tool to contextualize grammar teaching in the EFL classroom due to the following features: multimodality, scaffolding facilities and real-life exposure.

REFERENCES

1. Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*, 56 (1), 32–48. URL: <https://utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/cmlr.56.1.31> (дата звернення: 08.04.2021)
2. Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy* (pp. 48–351). New Jersey: Prentice Hall Regents. URL: <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf> (дата звернення: 05.04.2021)
3. McNulty, A., & Lazarevic, B. (2012). Best practices in using video technology to promote second language acquisition. *Teaching English with Technology*, 12(3), 49-61. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a83a37e8-2998-4ca3-a21e-6c9b78aef74a> (дата звернення: 10.04.2021)
4. Nunan, D. Teaching Grammar in Context. *ELT Journal* 52(2): 1998. P. 101–109. URL: http://lenguasvivas.org/campus/files/0_28/teachinggrammarincontext.pdf (дата звернення: 09.04.2021)
5. Pujola, J. T. (2002). CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL*, 14(2), 235-262. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/CALLing-for-help%3A-researching-language-learning-in-Pujol%20%282002%29/0439f468a9de086e638748261f0f455f2b8c1bff> (дата звернення: 08.04.2021)
6. Shrosbree, M., (2008). Digital video in the language classroom. *The JALT CALL Journal*, 4(1), 75-84. URL: <https://journal.jaltcall.org/storage/articles/JALTCALL%204-1-75.pdf> (дата звернення: 11.04.2021)
7. Tschirner, E. (2001). Language acquisition in the classroom: The role of digital videos. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3–4), 305–319. URL: https://www.researchgate.net/publication/254923873_Language_Acquisition_in_the_Classroom_The_Role_of_Digital_Video (дата звернення: 09.04.2021)
8. Zhu, Y. F. (2012). Principles and Methods in Teaching English with Multimedia. In A. Xie & X. Huang (Eds.) *Advances in Computer Science and Education*. (pp. 135-139) Berlin, Heidelberg: Springer. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-27945-4_21 (дата звернення: 11.04.2021)

Бачинська О. Р.

група АМ–42 (Тернопільський національний

педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ

Проблема навчання техніки читання іноземною мовою у школі є досить складною і багатоаспектною. Актуальність проблеми формування іноземномовної компетентності у техніці читання зумовлюється необхідністю розгляду питання у контексті компетентнісного підходу,

що уможлиблює узгодження проблеми з іншими мовними компетентностями – складниками іншомовної комунікативної компетентності, формування якої є метою навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

Попри той факт, що методикою формування іншомовної компетентності у техніці читання займалися багато вчених (З. І. Кличникова, М. З. Біболетова, Й. М. Берман, В. М. Плахотник К. І. Онищенко, О. Б. Бігич, М. В. Денисенко), проблема не може вважатися остаточно вирішеною, оскільки потребують уточнення характеристики іншомовної компетентності у техніці читання, цілі її формування в учнів загальноосвітньої середньої школи, етапи формування компетентності у техніці читання.

Компетентність у техніці читання – це здатність людини до сприймання і коректного артикуляційного та інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і мовної усвідомленості[1, с. 365].

Компетентність у техніці читання включає **знання** того, як озвучуються букви і буквосполучення, читаються слова, сприймаються діакритичні та пунктуаційні знаки у виучуваній іноземній мові, читаються тексти з дотриманням відповідної інтонації та швидкості читання, а також **навички** швидко сприймати графічні образи слів та точно співвідносити їх з відповідними звуковими образами та зі значеннями слів. **Усвідомленість** у техніці читання – це здатність того, хто оволодіває ІМ, розмірковувати над процесами формування своєї техніки читання та оволодівати читанням, конструюючи систему власних читацьких знань; свідомо розпізнавати й озвучувати графічні одиниці; аналізувати власне читання і робити відповідні висновки, наприклад, приймати рішення щодо наявності грубих порушень правильності читання, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи подолання[1, с. 366].

Для формування компетентності в техніці читання застосовують такі **методи**:

- алфавітний,
- звуковий (фонетичний),
- метод цілих слів/речень/тексту,
- звуковий аналітико-синтетичний метод,
- метод навчання техніки читання в опорі на ключові слова і правила читання.

Також, фахівці відзначають, що процес формування компетентності в техніці читання іноземною мовою ускладнюється певними труднощами, зумовленими трьома групами факторів: індивідуальними особливостями учнів; іноземною мовою, що вивчається; умовами навчання: учителем, технологією навчання й навчальними матеріалами. [1, с.366]

Як відомо, **читання** – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття та розуміння писемного тексту. Читання забезпечує писемну форму спілкування та є складовою комунікативної діяльності людини. Психологи виділяють два рівні розуміння тексту: **мовний і смисловий**. Якщо йдеться про розуміння іншомовних текстів, мовний рівень розуміння забезпечується комплексом навичок, які складають техніку читання, а також лексичними і граматичними навичками читання, що містять у собі розпізнавання значень слів, форм слова, зв'язків між словами тощо [3, с.206].

Для формування компетентності в читанні в загальноосвітніх навчальних закладах використовуються автентичні, напівавтентичні й ускладнені (навчальні) тексти. Перевагою автентичних текстів вважають те, що вони є зразками реальної комунікації. «Автентичний текст – усний або письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований до потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою» [1, с. 369].

За Гез Н. та Гальсковою Н. виділяють такі **типи автентичних текстів**:

– художні: пісні, казки, розповіді, новели, комікси, драматичні твори, загадки, вірші, сценарії, п'єси;

– прагматичні (регламентують повсякденне спілкування): телефонні розмови, рецепти, інструкції, етикетки, листи, телеграми, короткі біографії, факси, реклама, повідомлення, розклад, білети, програми телепередач;

– публіцистичні: короткі репортажі, статті (газетні), науковопопулярні статті, інтерв'ю [2, с. 196].

Отже, у статті розглядаються питання загальної характеристики іншомовної компетентності у техніці читання, методи, труднощі та види текстів. Також розглянуті компоненти, які впливають на формування компетентності у техніці читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Изд. центр «Академия», 2009. – 336 с

3. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 255 с.

Бець В. І.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд.пед.наук, доцент Шепітчак В. А.

НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Сьогодні знання іноземних мов є однією з суттєвих ознак фахівця. Попит на іноземні мови постійно зростає. Мовні школи, курси, культурні центри інших держав користуються популярністю громадян України, але й державна система освіти, виконуючи рекомендації Ради Європи, теж залучена до процесу підвищення рівня іншомовної освіти українців уже в загальноосвітній школі. Проте навчання другої іноземної мови в школах викликає дуже багато питань на рівні організації навчання, на рівні визначення змісту й на рівні використання релевантних методів, адже навчання другої іноземної мови суттєво відрізняється від навчання рідної та першої іноземної, а, зважаючи на двомовність українських громадян, слід вибудовувати навчальний процес з урахуванням ще й фактора двомовності.

Безсумнівним є позитивний вплив уже вивчених мов на вивчення наступної іноземної мови. Але в цьому контексті не слід забувати також і про те, що наявний лінгвістичний потенціал може також здійснювати й негативний вплив на засвоєння подальших мов. Як слушно зауважує Л. Цвяк, інтерференція може охоплювати всі аспекти мови (на рівні лексики, граматики, фонетики, синтаксису), але не однаковою мірою [3, с. 186]. Це залежить від декількох факторів: від того, наскільки схожі відомі мови на нову іноземну, чи є вони спорідненими; наскільки сформованою є іншомовна комунікативна компетенція в кожній із відомих мов, адже малорозвинена компетентність у першій іноземній мові при вивченні другої є радше перешкодою; Вихідним моментом у сфері поглиблення та розширення мовних знань є питання, які явища, елементи та структури першої, другої та наступних іноземних мов, а також і рідної мови слід залучати в навчальний процес із метою побудови так званих «трансферних мостів» [4, с. 55–67].

Профілізація школи на сьогоднішній день є одним із важливих напрямів модернізації української загальної освіти. Уведення профільного навчання у молодших (1–4-х) класах загальноосвітніх навчальних закладів обумовлено сучасними тенденціями розвитку

національної освіти, соціальним замовленням до школи з боку держави та суспільства, соціально-економічним і соціально-культурним розвитком України, а також аналізом позитивного досвіду шкільної освіти зарубіжних країн.

Профільне навчання також розглядається як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу шляхом змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу забезпечити повніше врахування інтересів, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання учнів класів відповідно до їх інтересів і намірів щодо продовження освіти в наступних класах, а профільна школа є лише певною формою досягнення цієї мети [1; с. 67].

Диференціація – одна з ключових проблем організації сучасної школи, об'єкт що найгострішої полеміки педагогів багатьох країн світу. Різні, інколи важко сумісні погляди на ідею диференційованого навчання певною мірою відображають дві протилежні тенденції в розвитку сучасної освіти. Одна з них – інтеграція, яка вимагає від кваліфікованого працівника широкої загальної культури й поінформованості в багатьох суміжних галузях. Друга тенденція заперечує універсалізм в умовах постійного збільшення наукових і фахових знань, наголошуючи на спеціалізації, яка не лише сприяє розвитку продуктивних сил, науки та культури, а й враховує різноманітність задатків і здібностей людини, її індивідуальні нахили до того чи іншого виду діяльності [2; с. 56].

Модернізація національної шкільної освіти, пов'язана із запровадженням профільного навчання, вимагає якісних змін у професійній підготовці вчителя іноземної мови. Нинішня школа, як ніколи, потребує ініціативних, творчих, креативних, мобільних педагогів, готових до постійної самоосвіти і саморозвитку, пошуку ефективних форм навчання, орієнтованих на інноваційні педагогічні технології.

Отже, успішна реалізація профільного навчання учнів початкової школи (створення нормативно-правової бази, навчально-методичного забезпечення, фінансування тощо) потребує системної і дієвої співпраці управлінців освітою, науковців і всіх учасників навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. лінгв. унів. і фак. ін. мов вищих навчальних закладів. О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [та ін.] ; під заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы И. Л. Бим. М. : Просвещение, 2007. 168 с.
3. Цвяк Л. В. Особливості навчання другої іноземної мови у вищому правоохоронному навчальному закладі. Л. В. Цвяк. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2011. Випуск 22. С. 185–188. (Серія: Педагогіка, соціальна робота).
4. Deutsch als zweite Fremdsprache [G. Neuner, V. Hufeisen, A. Kursisa, N. Marx, U. Koithan, S. Erlenwein] Fernstudieneinheit 26. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2009. 176 s.

Бодак М. В.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

ГРА ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Знання іноземної мови є дуже актуальним, і особливо ефективним є вивчення іноземної мови на початковому ступені навчання. Виходячи з особливостей психологічного розвитку молодших школярів, у яких емоційна сфера переважає над інтелектуальною, не можна недооцінювати потенціал гри у навчанні іноземної мови. Гра є способом створення позитивної

мотивації та спілкування іноземною мовою. У дітей розвивається стійкий пізнавальний інтерес через різноманітні ігрові форми навчання. Гра сприяє довільному запам'ятовуванню а також синтетичному сприйняттю, яке є провідним у дитячому віці. Відомо, що дитина краще і легше запам'ятовує цілі фрази, ніж окремі слова. Ігри повинні бути невід'ємною частиною уроку іноземної мови. Різні аспекти ігрової діяльності учнів на уроках іноземної мови досліджували науковці І. Л. Бім, О. Б. Бігич, Г. В. Рогова, С. В. Роман, М. Ф. Стронін, та інші.

Мета нашої розвідки – проаналізувати особливості гри як головного чинника мотивації учнів початкової школи до вивчення іноземної мови. Об'єкт дослідження – підвищення мотивації молодших школярів до вивчення іноземної мови. Предмет дослідження – роль гри у підвищенні мотивації учнів початкової школи до вивчення іноземної мови.

Мета, об'єкт та предмет дослідження обумовили необхідність постановки та розв'язання таких завдань: проаналізувати специфіку використання гри на уроках англійської мови у початковій школі та визначити роль гри у підвищенні мотивації молодших школярів до вивчення іноземної мови.

Гра є самостійною діяльністю учнів, що поступово перетворюється у засіб навчання, оскільки з її допомогою діти пізнають світ. У молодшому шкільному віці гра є основним видом діяльності учнів. Без гри дітям нецікаво вчитися, тож, як зазначає О. П. Мила, вчитель повинен використовувати елементи гри на уроці іноземної мови, щоб мотивувати їх та підтримувати інтерес до вивчення мови [2, с. 12].

Вчитель може використовувати гру на різних етапах уроку іноземної мови, але найчастіше гра використовується на етапі закріплення мовних знань і навичок та формування мовленнєвих умінь [3]. Ми цілком погоджуємось з І.І. Малєєвою, що гра повинна мати навчальний зміст і не перетворюватися лише на розвагу [1].

Щоб ігрова діяльність на уроці іноземної мови проходила ефективно та давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

- готовність учнів до участі в грі (кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі в грі);
- забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом;
- чітка постановка завдання гри, зрозуміле пояснення гри;
- дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати;
- не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо. [2, с. 9].

Гра на уроках поживляє атмосферу заняття, робить всіх її учасників активними, успішними, дотепними а значить позитивно мотивує на участь в процесі засвоєння та запам'ятовування навчального матеріалу . Участь у навчальній грі дає значний поштовх до позитивної мотивації навчання, адже у грі дитина почувається впевнено, намагається досягти кращого результату у завданнях, прагне перемагати. Завдяки грі дитина отримує задоволення від отриманих результатів, відкриває для себе багато нового, набуває соціального досвіду, вчиться партнерства, колективізму, набуває інших соціальних навичок. Участь школярів в іграх позитивно впливає на їх загальний розвиток, активізує мислення, увагу, пам'ять, уяву, фантазію, а все це разом стає підґрунтям індивідуального розвитку і готовності дитини до навчальної праці.

Отже, проблема підвищення мотивації до вивчення іноземної мови є досить важливою для початкової школи. Ігрова діяльність на уроці англійської мови допомагає учням молодших класів подолати несміливість, повірити у свої сили, проявити свої знання на практиці, вивчити нову лексику, уникнути перенавантажень. Саме тому використання ігор на уроках англійської мови є дуже доречним.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці серії ігрових завдань для розвитку фонетичних навичок учнів 1–2 класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Малєєва І. І. Дидактична гра – шлях до опанування іноземної мови в початковій школі. Вісник психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. URL: <https://cutt.ly/kc8nHrE> (дата звернення 10.04.2021 р.).
2. Мила О. П. Дидактичні ігри як засіб розвитку пізнавальної активності учнів на уроках англійської мови: навч.-метод. посіб. з англійської мови. Вінниця, 2013. 50 с.
3. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навч. посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.

Бойчук Г. Б.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

СПОСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Лексична компетентність є невід’ємним компонентом англомовної комунікативної компетентності і важливим об’єктом навчання. Тому у навчальному процесі особливої ваги набувають питання оволодіння лексичними навичками.

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації, тобто розкриття значення нових лексичних одиниць. Семантизацією називають процес і результат повідомлень таких відомостей промовну одиницю, які дозволяють використовувати її в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності. Головною вимогою до навчальної семантизації є адекватність, тобто відповідність потребам того виду мовленнєвої діяльності, для здійснення якого необхідна ця мовна одиниця [5, с. 91–92].

Арсенал засобів семантизації, тобто введення лексичних одиниць, які вчитель може застосувати з метою розкриття значень слів і словосполучень, досить широкий, зокрема:

- семантизація іменників за допомогою демонстрації предметів, або їх зображення на картинці, фотографії. Мета зорової наочності – представити предмет чи елементи дії, які можна сприймати зором та ілюструвати семантично важливі ознаки значень. Словесний компонент семантизації доповнює сприйняте зором і в разі необхідності інтерпретує те, що представлено наочно. Співвідношення словесного та наочного компонентів семантизації, а також форма останнього залежать від типологічних особливостей іншомовного слова, а також ступеня абстрактності його значення [1, с. 20];
- семантизація дієслова з допомогою ілюстрації рухів, міміки, пантоміміки або зображених дій «скелетним» малюнком на дошці, картинці, з допомогою відеокліпа;
- семантизація прикметників шляхом демонстрації різних предметів або їх зображень, у яких яскраво виражені якості (колір, розмір, форма, малюнок);
- семантизація числівників з використанням картинок з різним числом предметів або самих предметів;
- семантизація прислівників з допомогою різних показників (часу – рано, пізно, часто; географічної карти – далеко, близько; розміщення в кімнаті; використання картинок; кінофрагментів);
- семантизація займенників з участю вивчаючих (особових та присвійних займенників), з використанням положення різних предметів в приміщенні, відповідних картинок;
- введення вигуків з допомогою намальованих ситуацій. Потрібно звернути увагу, що суттєва різниця у вимові вигуків незалежно від того, що зовні вони можуть бути подібними на вигук в рідній мові;

- семантизація слів та словосполучень в контексті, якщо він підказує необхідне значення;
- введення збірних слів за допомогою слів з конкретним значенням (огірки, помідори – овочі);
- семантизація синонімів та антонімів у системі з іншими уже відомими словами та словосполученнями [4, с.13–14].

До перекладних способів семантизації відносяться:

- переклад слова відповідними еквівалентами рідної мови;
- переклад-дефініція, завдяки якому крім еквівалента рідною мовою учням пояснюється збіг або різниця у значенні слова.

Наприклад:

Big – великий (означає величину, розмір);

Great – великий (знаменитий, величний).

Вищенаведені способи семантизації мають свої недоліки та переваги. Безперекладні способи розвивають мовленнєву здогадку, створюють опори для запам'ятовування, посилюють асоціативні зв'язки. Разом з тим безперекладні способи потребують більше часу, ніж перекладні та завжди забезпечують точність розуміння [3, с. 205].

Переклад економний у часі, універсальний у застосуванні, але збільшує можливість мовної інтерференції. Вдаватись до перекладу з метою семантизації значень нових слів доцільно тоді, коли значення ЛО не можна розкрити за допомогою перелічених вище способів (абстрактні поняття тощо). Крім того, переклад є найлегшою формою семантизації. Застосування його доцільне щодо слів, значення яких у рідній та іноземній мовах збігаються (наприклад, молоко, вода, любов, спати тощо). У тих випадках, коли сфери значень відповідних слів у двох мовах дещо відрізняються, вчитель повинен застосувати переклад – пояснення [2, с. 51–52].

Вибір способів семантизації залежить від ряду факторів, а саме: 1) від якісних характеристик слова; 2) від його приналежності до активного чи пасивного мінімумів; 3) від ступеня навчання та мовної підготовки учнів; 4) від форми презентації нових слів; 5) від місця проведення етапу ознайомлення. Наприклад, презентація нових слів учителем, самостійна робота над словами в процесі читання нового тексту в класі, ознайомлення з словами в процесі самостійного виконання лабораторної роботи (або слухання фонозапису) у лінгафонному кабінеті, розкриття значення нових слів удома [3, с. 206].

Новий лексичний матеріал слід опрацювати як в ізолюваному вигляді, так і в контексті, оскільки контекстуальне значення слова не завжди є його основним номінативним значенням. Питання про характер ознайомлення з активним і пасивним словником вирішується по-різному і зводиться в основному до двох альтернатив: 1) в процесі ознайомлення з новою лексикою різниці бути не повинно, вони з'являються лише на етапі закріплення; 2) в залежності від знання матеріалу ознайомлення та закріплення нової лексики повинні будуватись по-різному [3, с. 208].

Ознайомлення із новими ЛО зводиться до наступного: 1) проводиться аналіз нової лексики з метою визначення труднощів і, відповідно, їх групування; 2) визначається кількість нових слів та форма організації ознайомлення з ними; 3) визначаються способи семантизації лексики та шляхи їх представлення – індуктивний чи дедуктивний; 4) пояснюється кожне слово окремо та підбирається ілюстративний матеріал; 5) визначаються типи і види вправ для первинного відпрацювання та відповідно їх виконання [3, с. 209].

На основі проаналізованого нами матеріалу, можна дійти висновку, що основними завданнями вчителя є правильна семантизація лексичних одиниць відповідно до вікових та психологічних особливостей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлаков М. О. Зорованаочність як засібсемантизаціїіноземної лексики. Іноземнімови. 2005. № 1. С. 20–21.
2. Вишневський О. І. Методика навчанняіноземнихмов: навч. Посіб. 2– гевид.,перероб. і доп. Київ: Знання, 2011. 206 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. Заведений. 3–е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др. Минск: Высшая школа, 1992. 522 с.
5. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. Москва: Русский язык, 1991. 330 с.

Боярчук М. В.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Клименко А. О.

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОГРАМІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ

На сьогоднішній день термін «лінгвокраїнознавство» у різних країнах трактують по-різному. На думку Веклича Ю. І. [1, с. 5], лінгвокраїнознавство – відносно молода і поки що недостатньо розроблена і вивчена галузь лінгвістики, основне завдання якої полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови. Лінгвокраїнознавство співвідноситься із загальним країнознавством як систематизованою сукупністю наукових знань.

В сучасній науковій та методологічній літературі лінгвокраїнознавство аналізується у двох вимірах: перший, лінгвокраїнознавство – це аспект методики викладання іноземних мов, в якому досліджуються питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення практичного володіння даною мовою.

З іншого боку, лінгвокраїнознавство – це аспект навчання іноземної мови (поряд з лексичним, фонетичним, граматичним), який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу. Кінцевою метою засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту є формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетентності, тобто цілісної системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє студентам асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію, що й «носії» цієї мови і досягати повноцінної комунікації.

За словами Веклича Ю. І. [1, с. 6] комунікативна компетентність включає соціокультурну компетентність, яка, в свою чергу, охоплює країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетентності.

Спочатку ми повинні зазначити що собою являє країнознавча компетентність. Відповідно до Веклич Ю. І. та Сабітової А. П. [1, с. 6], цей вид компетентності означає знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, клімату, географії, державного устрою, економіки, традицій та звичаїв, особливостей побуту, тощо).

В свою чергу, лінгвокраїнознавча компетентність окреслює володіння учнями особливостями немовленневої (жести, міміка, постань, що супроводжуються висловлюваннями) та мовленневої поведінки носіїв мови у окремих ситуаціях спілкування. Тобто сформованість цілісної системи уявлень у учнів щодо суспільно-політичних та національно-культурних особливостей держави, що їм надає право асоціювати з окремою мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії цієї мови, а саме досягти у такий спосіб повноцінної комунікації.

Для більш глибокого розуміння спілкування іншою мовою викладачу необхідно максимально наблизити учнів до фонових знань носіїв мови. Для кожної держави вони є різними та характерними саме для неї і в своїй більшості невідомі іноземцям, що як правило, сильно обтяжує процес комунікації, тому що взаєморозуміння неможливе без повної тотожності в обізнаності комунікантів про оточуючу їх реальність. Наприклад, в Англії існує різниця між “express trains” та “local trains” в метро: “express trains” на відміну від “local trains”, зупиняються лише на деяких станціях.

У навчанні іноземній мові можна використовувати лінгвокраїнознавчий матеріал у таких сферах:

1. Побутова сфера спілкування.
2. Сімейно-побутова сфера спілкування.
3. Соціально-культурна сфера спілкування.
4. Спортивно-оздоровча сфера спілкування.
5. Торгово-комерційна сфера спілкування.
6. Учбово-професійна сфера спілкування

Розглянемо типову навчальну програму з англійської мови для 10-11 класів. Аналіз даного документу свідчить про те, що лінгвокраїнознавчий компонент відображено в наступних блоках:

10 клас

- Харчування (національна кухня України та країн виучуваної мови смаки, уподобання)
- Живопис (жанри живопису, відомі художники світу та їхні твори, відвідування музею, виставки або галереї)
- Країни виучуваної мови (за вибором) (адміністративний та політичний устрій, природні ресурси, державні свята)
- Шкільне життя (освіта в Україні та за кордоном, заклади освіти)

11 клас

- Молодь і молодіжна культура (життя і проблеми молоді, молодіжний рух в Україні та у світі)
- Країни виучуваної мови (за вибором) (міжнародні відносини, знаменні події, видатні люди)
- Шкільне життя (міжнародні освітні програми, випускні іспити)

Робота і професії (вибір професії, пошук роботи, престижні професії в Україні та за кордоном, плани на майбутнє.

Аналіз навчальних програм 10-11 класів засвідчив відображення лінгвокраїнознавчого компоненту у тематичних блоках про харчування, живопис, молодіжну культуру, шкільне життя, роботу і професії. У той же час, для глибшого відображення національно-культурного компоненту мовного матеріалу необхідно, на нашу думку включити в програму такі тематичні блоки, як «Звичаї і традиції», «Спорт», «Релігія» та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Електронний ресурс: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/74164/3/Golovanova_bac_rob.pdf;jsessionid=26D790A5C7BAC49DB562FFF94752CE62
2. Електронний ресурс: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
3. Електронний ресурс: <https://naurok.com.ua/stattya-lingvokra-noznavchiy-aspekt-u-vivchenni-angliysko-movi-dlya-starshoklasnikiv-158178.html>

Бреус А. В.

група АФ–18 (Маріупольський державний університет)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Городнюк Н. А.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ ДОН ЖУАНА В ЕПІЧНІЙ ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «ДОН ЖУАН»

У світовій літературі існують стійкі (вікові) образи, що втілюють той чи інший тип людини, які носії різних країн, різних епох, різних поглядів по-своєму відтворюють в творах. «Під віковими образами маються на увазі образи мистецтва, які в сприйнятті подальшого читача або глядача загубили спочатку властиве їм побутове або історичне значення і з соціальних категорій перетворилися в психологічні категорії» [3].

«Дон Жуан» (1818-1823) – найбільший добуток Байрона. Він залишився незакінченим (написано 16 пісень і початок 17-х). «Дон Жуан» названий поемою, але за жанром він настільки відрізняється від інших поем Байрона, що правильніше бачити в «Дон Жуана» перший зразок «роману у віршах» (як пушкінський «Євгеній Онегін»). «Дон Жуан» не історія лише одного героя, це теж «енциклопедія життя» [2].

Дон Жуан Байрона сатиричний і пародійний. Тут не стільки герой переслідує жінок, скільки вони його, що пом'якшує викривальну тональність твору. В цілому ж Дон Жуан пасивний, не обтяжений філософствуванням і самоаналізом. З ним відбуваються схожі один на одного пригоди, які при бажанні можна придумувати до нескінченності [4].

Головна дійова особа відмінна від інших Байроновських героїв. Вона майже позбавлена всякого романічного ореолу. Спочатку зовсім нетвердо стоячий на ногах хлопчисько, безперервно з юних років блукаючий по широкому світу і відчуваючий безліч несподіваних, часто потішних пригод, гарячий і неприборканий Дон Жуан, хоча відважний і виконаний благородних поривів, не виявляє міцної волі [1].

У дитинстві Жуан був жвавою дитиною, але мати намагалася знищити в ньому природну жвавість, для чого були найняті люди похилого вчителя, що викладали тільки сухі науки: класичну літературу, життя святих, молитви. У 16 років Жуан вперше закохався в подругу матері, 23-річну донну Юлію. Оповідач не виправдовує його, вважаючи, що «він грішив з доброї волі і сам, порушивши божеський заповіт, собі готував сумну долю». У сутичці з Альфонсо Жуан проявив себе як палкий і завзятий, відважний і сміливий, а також моторний юнак, який зумів втекти голяка. Але Жуан не порочний. У плаванні він проявляє прекрасні якості: не кидає в біді свого наставника Педрілло, вшановуючи пам'ять про батька, намагається врятувати собачку. Чи не його вина, що і собачку, і Педрілло згодом з'їли. Сам Жуан готовий був краще померти, ніж доторкнутися до м'яса вчителя. У відносинах врятувала йому життя Гайде. Жуан показаний як романтичний герой. Він не думає ні про майбутнє, ні про наслідки свого вчинку: «Мир справ житейських в істинному їх світлі Був далекий наївним душам молодим».

Дон-Жуан не може забути своєї коханої, з якою був насильно розлучений. Він не змінює їй ні зі своєю напарницею по оковам, ні з дружиною хана Гюльбей, ні з наложницею-грузинкою Дуду. Джонсон, з яким Жуан потрапляє в російську армію, так характеризує товариша: «Він смів подвійно, Герой він і в любові, і на війні». Жуан «безтурботний по природі» і «люб'язний людям всіх сортів». Тому він подобався і юним дівчатам, і заміжнім жінкам, а також їх друзям. «Завжди задоволений, веселий і здоровий ... Не падав духом він».

Очевидно, подальші вчинки Жуана повинні були проявити його грішну натуру, тому що ліричний герой стверджує, що сам бачив, як чорти потягли його в безодню [5].

В кінці XVI-ї пісні Дон Жуан опинився в положенні, яке давало йому можливість виявити твердість характеру; восторжествувала проте необузданність, а навпаки пливе за течією, віддаючись своєму неприборканому темпераменту всупереч кращим задаткам, властивим його душі, і потрапляє щоразу в нові пастки, з яких сам не вміє виплутатися, Він

майже всюди розділяє пороки суспільства, в якому обертається, і в той же час виявляє зневагу до нього і заявляє себе безпощадним цинізмом. На відміну від більшості попередніх творів Байрона, що стояли більш-менш далеко від найближчої сучасності, що зображали порівняно вузьке коло емоцій і найменше реалістичних, в поемі про Дон Жуана знаходимо вже ряд побутових картин, звернення до простих явищ життя, безпосереднє зіткнення поета з вельми багатьма сторонами сучасності і дійсності, з радощами і бідами життя, з соціальним та політичним ладом. Байрон при цьому мав на увазі не стільки окреслення самого Жуана, скільки упереджене зображення осіб, з якими стикався останній, між іншим – і учасниць його любовних пригод. І за веселим і жартівливим тоном "Дон Жуана" ховалася колишня туга поета, невдоволення світом і протест, сумно з людей ", як назвала одного разу Байрона його дружина, проти підвалин суспільного і політичного життя, що обмежували вільний розвиток особистості. Дон Жуан Байрона – не безжурний гультя і грішник доби Відродження, яким був іспанський прототип цієї особистості і почасти Мольєрівський знімок. Ні, це герой, також омріяний в душі самого поета, викоханий хворобливою чутливістю, скорботним скептицизмом, і разом син свого часу, англійського суспільства часу Георга III. Це був також частково двійник поета, відображаючий відношення останнього до світу і випробовував ту саму глибоку моральну хворобу, яка з'їдає самого поета і породжує вибухи його сміху. Ця хвороба розвинулася в будинок Жуана приблизно так само, як і в його поета [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Дашкевич Н. Поема Байрона про Дон Жуана (передмова)/ Критична стаття URL: <http://ino-lit.ru/lit/text/Byron-334/don-zhuan-dashkevich-6029.htm>
2. Енциклопедія «Світ Шекспіра» / під ред. Н. В. Захарова, Б. Н. Гайдина. Байрон Джордж Гордон Ноэл URL: <http://www.world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/4189.html>
3. Копанєва Т. І. Нові грані вічного образу Дон Жуана в однойменній комедії Мольєра / Курсова робота Кіров 2010р. URL: https://studentlib.com/chitat/diplom-124792-novye_grani_vechnogo_obraza_don_zhuana_v_odnoimennoy_komedii_molera.html.
4. Ольга Верник «Моя мрія – пихата і проста»: традиції та новаторство в Дон Жуана Н. С. Гумільова. 2003 р URL: <https://gumilev.ru/author/395/>.
5. Goldlit. «Дон-Жуан», аналіз поеми Байрона /Літературна критика, твори, Короткий зміст, біографії письменників. 2009-2020р.р. URL: <https://goldlit.ru/byron/1356-don-huan-analiz>

Бугайчук К. Ю.

група СОА–18–1 (Хмельницький національний університет)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Рогольська О. О.

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ У ТРАГЕДІЇ Й. В. ГЕТЕ «ФАУСТ»

Трагедія Гете «Фауст» є унікальним твором, який на поверхню читацького сприйняття піднімає не тільки вічні філософські питання, а й деякі суспільні та наукові проблеми того часу. У своєму творі автор критикує недалеке тогочасне суспільство, що жило лише насолодою, лицемірством, підлабузництвом. Серед чисельних проблем порушених автором у творі, нашу увагу привернула проблема морального вибору. Головний герой філософської трагедії у віршах – доктор Фауст – втілює громадські мрії свого часу про всеосяжне пізнання світу. Це людина з жагою до життя, яка присвятила все своє життя науці. Фауст вивчав філософію, право, медицину, богослов'я, мав прихильність та повагу в суспільстві. Гете створив свого Фауста як людину, що чує заклик життя, заклик нової епохи, але ще не може позбутися кайданів минулого [1; с. 54].

Відповідно з ідеями Йоганна Гете, Фауст – людина діла. Навіть перекладаючи на німецьку мову Біблію, він, не погоджуючись із знаменитою фразою: «На початку було Слово», уточнює: «На початку було Діло». Мефістофель – не просто спокусник і антипод Фауста. Він

філософ-скептик з блискучим критичним розумом, моральне випробування Фауста. Мефістофель дотепний і надокучливий, він чітко відрізняється від звичайного, на перший погляд, релігійного персонажа. Гете вклав у уста Мефістофеля чимало своїх думок, і той, як і Фауст, став носієм ідей німецького романтизму та Просвітництва [2; с. 44].

Вперше головний герой опиняється перед вибором, коли Мефістофель, перетворившись на пса, проникає до його кімнати і пропонує свої «послуги». Фауст укладає договір з чортом не заради порожніх розваг, а заради вищого пізнання. Він бажає випробувати все, дізнатися про щастя і горе, пізнати сенс життя:

*«...Що хочеш ти, нещасний чорте, дати?
Чи можеш ти стремління ті узнати,
Що їх плекає дух людський?..» [3; с. 55].*

Мефістофель дає Фаусту можливість «скуштувати» всі земні блага, щоб той зміг забути про свою жагу до пізнання. Він впевнений, що зможе повернути Фауста на сторону зла і забрати його «чисту» душу:

*«...Та він не ваш, я ладен закладатись!
Дозвольте лиш за нього взятись,
І піде він за мною вслід» [3; с. 12].*

Чорт показує Фаустові всі принади звичайного життя: гулянки, алкоголь, танці. Але перша ж спроба схилити його на темну сторону виявляється невдалою:

*«...До того я не звик, і краще не чіпати
Мені ні сапи, на лопати;
Не по мені вузьке життя» [3; с. 82].*

Він ставить його перед головною спокусою – любов'ю до жінки. Спокуса, яку придумав для Фауста кульгавий чорт, має ім'я – Маргарита. Їй п'ятнадцятий рік, вона проста, чиста дівчина. Побачивши її на вулиці, Фауст спалахує до неї шаленою пристрастю. Його манить ця юна простолюдинка, можливо, від того, що з нею він знаходить відчуття краси і добра, до яких раніше прагнув, але тут він змушений просити допомоги в чорта:

*«...Ось тобі слово моє тверде:
Як те дівчатко молоде
Цю ніч мені на руки не впаде,
То опівночі ми мусим розстатись» [3; с. 93].*

Любов дарує їм блаженство, але вона ж стає причиною нещастя.

Бідна дівчина йде на злочин: оминаючи людського засудження, вона втопила новонароджену дитину. Дізнавшись про все, Фауст намагається допомогти Маргариті і разом з Мефістофелем проникає у в'язницю. Але Маргарита відмовляється слідувати за ним. Віддавши перевагу смерті, а не втечі разом з дияволом, Гретхен врятувала свою душу:

*«...Суд Божий буде мене судить!
(голос з неба)
Врятована!» [3; с. 172].*

Наступним випробуванням на життєвому шляху Фауста стало кохання до прекрасної Гелени, за якою він готовий йти на край світу, мандрувати країнами, аби лише знайти її:

*«...Де, де вона? Сказать іще несила...
Коли її земля ця не носила,
Коли її ця хвиля не гойдала,
То в цім повітрі річ її звучала!..» [3; с. 258].*

Нарешті, після довгих блукань світом та пошуків коханої, він отримує бажане. Але й тут лише розчарування. Легендарна героїня – це всього тільки міф, лише тінь минулих літ. Вона вийшла з Аїда, вона туди і повернулася вслід за померлим сином, а Фауста залишила його часу і його епосі:

*«...Немов про мене древнє слово сказано:
З красою щастя довго не вживається.*

*Життя й кохання ниті розриваються,
І з тим, і з тим прощаюсь я, сумуючи.
Востаннє, друже, міцно обнімімося...
Прийми мене, о Персефоно, з отроком!» [3; с. 355].*

Переживши горе, Фауст з Мефістофелем рушають далі в путь, але і тут не обійшлося без пригод. На Цісаря, якому вони раніше «допомогли», новий самопроголошений імператор йде війною. Фауст розуміє, що без чар ця битва стане для молодика останньою, тому він ще раз звертається до чорта, заради спасіння невинних душ:

*«...Ти діяв скрізь – і тут подій.
Візьми на штуки й виграй бій» [3; с. 367].*

Однак, герой трагедії, незважаючи на усі чортові спокуси, постійну потребу вибору, не втратив своїх добрих намірів. Грішить і помиляється, але знаходить в собі сили визнавати свої помилки і намагатися їх виправляти:

*«...Коли б зумів я магію прогнать,
Забуть химери чарів і залять
І сам на сам бороть природи гарт –
Людиною б і справді бути варт» [3; с. 406].*

Герой Гете доживає до ста років. Він сліпне і опиняється в повній темряві. Але навіть сліпий і немічний, він намагається здійснити свою мрію: побудувати для людей греблю:

*«...Ще встигну я здійснить великий задум –
Усе рішає слово владаря.
До праці, люди, шарварком умілим!
Сміливу мисль явить чудовим ділом!..» [3; с. 409].*

Чуючи дзенькіт лопат будівельників, Фауст уявляє собі картину багатой, щасливої та процвітаючої країни, де живе «народ вільний в вільному краю». Фауст до останнього хоче насолодитись кожною хвилиною життя, навіть готовий зупинити час, аби досхочу натішитися моментом. І він встигає вимовити свої останні слова, які не потішили вухо Мефістофеля:

*«...Ніяка вічність не поглине
Мої діла, мої труди!
Провидячи те щасне майбуття,
Вкушаю я найвищу мить життя» [3; с. 412].*

Не зважаючи на те, що Фауст мав діло з чортом, він досі залишається в прихильності Бога, який застерігав чорта ще до початку їхньої «дружби»:

«Хто йде вперед, той завше блудить» [3; с. 12].

Мабуть, і врятовується Фауст саме тому, що його життя пройшло в пошуках. Саме тому, що його дії – це дії, які несуть людям свободу і добро, а разом збагачують духовний світ героя і дають змогу наблизитися до істини життя:

*«...Невже я скарб такий втеряти мушу –
Запродану мені високу душу
Що лестками ви в мене відняли!?» [3; с. 420].*

Протистояння двох головних героїв закінчується перемогою Фауста. Шукач істини не став здобиччю темних сил і вірно вирішив проблему вибору. Неспокійна думка Фауста та його прагнення злилися з пошуками людства, з рухом до світла, добра та істини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникст А. А. Гете и Фауст: от замысла к свершению / А. А. Аникст. – Москва : Книга, 1983. – 270 с.
2. Волгина Е. И. Творчество Гете 90-х годов XVIII в. / Е. И. Волгина. – Куйбышев : Куйбыш. пед. ин-та, 1975. – 120 с
3. Гете Й. В. Фауст : трагедія / Й. В. Гете ; пер. з нім. Миколи Лукаша. – Київ : Знання, 2019. – 431 с.

Вайнагій А. І.

група АМ–43 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, викладач Дзюбіна О. І.

НЕОЛОГІЗМИ ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Розуміння такого лексикологічного явища як неологізм вимагає роз'яснення походження цього поняття і критерії, які виокремлюють його серед великої кількості інших лексем. Слова, які входять до складу мови у зв'язку з розвитком культури й технологій, зі змінами в суспільних відносинах та в умовах життя людей називаються неологізмами (neologism – від грецької *neos* – новий і *logos* – слово, або метафорично – *newcomer*). Отож, найчастіше неологізми вважаються “новими словами”. Проте виникає проблема коли справа доходить до визначення, які слова вважаються новими, а котрі – ні. Проблема полягає в відносності поняття новизна, так як воно залежить від того, який період часу враховується, як довго слово має статус новизни. При встановленні конкретних часових меж, якими визначається приналежність слова до неологізмів, думки лінгвістів часто не збігаються, проте визнані цифри коливаються від кількох років до кількох десятиліть (в основному 14-20 років). Проте, Ж. Ф. Саблероллю вважає, що “відчуття неологічності” може тривати тільки до п'яти років.

Проблемою неології займалися такі вчені, як І. В. Андрусак, Н. Д. Арутюнова, Р. Берчфільд, О. Л. Боярська, В. І. Заботкіна, Ю. А. Зацний, Н. К. Ізулікін, К. В. Ковтун, Є. С. Кубрякова, Р. К. Махачашвілі, І. І. Мурко, та інші.

У складі неологізмів можна виділити:

– власне неологізми (новизна форми поєднується з новизною змісту): “*bio-computer*” – «компютер, який імітує нервову систему живих організмів», “*thought-processor*” – «компютер, який логічно будує та розвиває ідеї».

– транснамінація, яка поєднує новизну форми слова зі значенням, яке вже передавалося раніше іншою формою : “*big C*” – «(мед.) рак».

– семантичні інновації або переосмислення (нове значення позначається формою, яка вже була в мові): “*acid*” – наркотик, ЛСД.

Під семантичними інноваціями розуміють нові значення уже існуючих слів. При цьому можливі наступні варіанти (за матеріалами «English Learner's Digest»):

1) старі слова повністю змінюють своє значення, втрачаючи попереднє (раніше існуюче).

2) в семантичній структурі слова з'являється ще один лексико-семантичний варіант (ЛІСВ) за умови збереження всіх традиційних.

Серед семантичних інновацій останніх десятиліть переважають одиниці другого типу. Так слово “*mafia*” розширило своє значення і стало означати «будь-яка таємна організація, замкнуте коло, клан». Слово “*box*” отримало кілька нових значень. В британському варіанті воно означає «телевізор». Телевізор у США в обставинах неформального спілкування називають “*the tube*” (ще одне додаткове значення в семантичній структурі слова *tube*) або *the boot tube*.

З погляду на спосіб творення неологізми поділяють на:

1. Фонологічні. 2. Запозичення. 3. Синтаксичні, які утворюються шляхом комбінації існуючих в мові зн аків (словотвір).

Фонологічні неологізми утворюються з окремих звуків. Вони представляють собою конфігурації звуків. Такі слова інколи називають “штучними.” До групи фонологічних неологізмів ми умовно відносимо нові слова, утворені від вигуків. Наприклад: “*Qwerty*” – це неофіційна назва клавіатури друкарської машинки, яка утворилася з перших букв верхнього рядка стандартної друкарської машинки Q,W,E,R,T,Y.

Запозичення. Запозичення як джерело поповнення словникового складу посідають в англійській мові значне місце. Дуже велику роль відіграли 18 запозичення в 13 і 14 столітті, коли в Англії одночасно функціонували три мови : англійська – мова основної маси населення, французька – мова школи, державних і законодавчих органів і латинська – мова церкви і науки. Пізніше запозичення були, головним чином, наслідком розширення політичних, економічних і культурних зв'язків Англії, а також США з іншими країнами. Аналіз запозичень, які прийшли в англійську мову, показує, що традиційні джерела (французька, іспанська, італійська, російська, німецька, грецька, португальська та інші європейські мови) дали 52% запозичень, тобто трохи більше половини.

Коли мова йдеться про неологізми, неможливо не згадати про їх місце у сучасній англійській мові унаслідок науково-технічного прогресу. Як вже було вказано, неологізми пов'язані практично зі всіма сферами діяльності сучасного англословного суспільства. Особливо велика кількість нових лексичних одиниць з'явилась у зв'язку з розвитком комп'ютерної техніки. Такі неологізми можна поділити на кілька семантичних груп. Лексичні одиниці означають поняття пов'язані з роботою на комп'ютерах, наприклад: "*trouble-shoot*" – «знищити частину даних в пам'яті компютера та ін». Велика кількість неологізмів, пов'язаних з використанням комп'ютерів у побуті, утворюються за допомогою скорочення форми *tele-*, наприклад: "*telepost*" – «місце в будинку, де знаходиться компютер». Використовуються й інші типи лексичних одиниць, наприклад: "*a-taxi*" – «замовлення таксі по телефону»; "*a-meal*" – «замовлення обіду по телефону» (в цих двох випадках, так як і в попередніх, передбачається комп'ютерний зв'язок з відповідним центром) та ін. Комп'ютеризація використовується в різних галузях науки і техніки, що призвело до появи великої кількості термінологічних неологізмів: "*biometric locks*" – «біометричні замки»; "*print-scanner*" – «біометричне обладнання, яке розпізнає відбитки пальців»; "*eye-scanner*" – «біометричний пристрій, який розпізнає особливості райдужної оболонки ока (в розмовному мовленні цей пристрій отримав назву "*Eye-Dentity*", "*verification*" – «біометричний пристрій, який розпізнає голос».

Велика кількість неологізмів виникає в зв'язку з соціальними змінами, які відбуваються в країнах. До одних із самих поширених загальних явищ, особливо характерних для Великобританії, відноситься так званий феміністичний рух, тобто рух жінок за зрівняння в правах з чоловіками. Цікаво відмітити, що на початку 80-х років учасники феміністичного руху оголосили англійську мову сексистською, тобто мовою, яка дискримінує жіночу стать. Тут йшла мова про те, що в англійській мові домінує форма чоловічого роду (частіше всього через слово *man* в якості другого компонента назви багатьох професій). В результаті, назви з другим компонентом *-man* змінилися, наприклад: замість "*cameraman*" частіше використовують "*camera operator*", замість "*fireman*" – "*firefighter*", замість "*policeman*" – "*police-officer*", замість "*chairman*" – "*chairperson*", замість, навіть церковного терміну "*mankind*" замінено на "*people*". Результатом боротьби з дискримінацією жінок є використання в писемному мовленні *he \ she* в тих випадках, коли особа яку називають може бути чоловічого чи жіночого роду.

За останні два десятиріччя в англійській мові з'явилося безліч слів, пов'язаних з наркоманією. Так, для позначення однієї марихуани вживають наступні нейтральні по семантиці слова: "*grass, pot, hash, herb, smoke, Acapulco gold, stuff*". Для номінації наркоманів з'явилися слідувачі синонімічні ряди: "*head, smack-head, pill-head, freak, grass-hopper*". Для опису дій, пов'язаних із вживанням наркотиків, використовують дієслова "*to blow, to hit, to shoot*" – «робити ін'єкцію наркотиків, вколотися». Для опису результатів вживання наркотиків використовують синоніми "*dirty, spaced, zonked*" – «знаходитись під дією наркотиків». Антонім – "*clean*" – використовується для позначення людини, яка не вживає наркотиків, яка не є під дією наркотичних речовин.

Політика завжди була і буде найпродуктивнішим підґрунтям для утворення нових слів. В наш час вона щороку поповнює мову великою кількістю нових фраз і слів, що швидко

лексикалізуються і стають загально-відомими, як, наприклад, такі фрази: "*Clear blue water*" – «ідеологічні розбіжності між прагненнями та вимогами двох політичних партій». Поняття "*political correctness*" – «політкоректність» або «відповідність ліберальних чи радикальних переконань суспільного значення», набуло широкого профілю протягом нашого часу. З появою цього поняття виникло багато нових політкоректних виразів, таких як: "*First Nations*" – «населення, яке раніше було колонізоване».

Отже, неологізмом називають новостворений термін, авторське слово або фраза, що перебуває в процесі входження в загальне використання і ще не включена до державної та загальнозживаної мови. Категорія неологізмів є історично змінною. Виникають же неологізми тому, що з'являються нові предмети і поняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Смирницький А. И. Неологизмы в английском языке. Иноземна філологія. 1991. № 6. С. 10–14.
2. Зацний Ю. А. Збагачення словникового складу сучасної англійської мови. Запоріжжя: ЗДУ, 2001. 243 с.
3. Левицький А. Е. Актуальні проблеми розвитку неології (на матеріалі сучасної англійської мови). Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. 2005. № 23. С. 16–21.
4. Англійські неологізми. URL: http://www.referatcentral.org.ua/foreign_language_load.php?id=593&startext=17.
5. Неологізми у сучасній англійській мові. URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=667656>.
6. Особливості значення та способи творення неологізмів у галузі комп'ютерних технологій. URL: <http://eprints.oa.edu.ua/918/1/11.pdf>.

Вайнагій В. І.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, викладач Остапчук І. І.

THE INFLUENCE OF CULTURAL ASSIMILATION ON THE LITERATURE OF INDIGENOUS AMERICANS

The first attempts in exploration for the establishment of new settlements outside the borders of the Kingdom of England, especially in North America, took place in 1585-1587, during the reign of Elizabeth I. The first name was given to the coast and it was Virginia, ever since actually the whole state is still named after. Before the colonists succeeded, they twice tried to settle on the lands of North America, but failed, as they were attacked by local residents, also there were big problems with the supply of food and with communication with the outside world. Until now, the fate of these first people who tried to populate these previously unexplored lands is truly unknown. But then big private capital rushes into the business, the first joint-stock colonial campaigns appear, which receive a license from the British government to establish a colony. So it was not a small expedition that took part anymore, but huge money was allocated to create a full-fledged colony. According to the facts, this all happened with the aim of spreading Christianity, but the most obvious goal is – the search for gold, copper and other valuable, expensive metals for their subsequent export to Great Britain. And so, already in 1607, the first settlement, later named James Town, appeared. After one winter spent there, only about 60 out of more than 500 people remained due to the extremely difficult relations with the indigenous settlers. But the colonists did not give up their positions.

Soon the first legislative assembly was held in the New World, and in 1619 it all became official. New settlers began to acquire slaves for themselves, - that was the first use of slave labor in North America. With each new arrival of colonists, their occupied territories increased; New Hampshire, Massachusetts, Connecticut, New York, New Jersey, Pennsylvania and others have already appeared. In colonial settlements, Indians have always been used as an object of someone's

benefit. Throughout history, when Europeans abandoned the lands of the indigenous people of America, they committed pure genocide of people and their culture. A religion was imposed on the Indians, which was alien to them, their own sex was the most severe prohibition, the Indians were used as slaves, they were actually used as cattle. The entire culture of Native Americans, their weak and nascent statehood, which could later develop, all this was destroyed and reduced to nothing. The Indians do not have full rights to this day, they still exist on reservations.

Both from a religious point of view and from many others, the British considered Natives to be savages, and due to this they felt every right to populate all their lands. With the formation of the United States of America, their army itself was constantly repelling the Indians. The US Congress tried to consolidate the status of independence of the Indian peoples, but this was only a formality, since the white colonists moved further and further west, and financial interests found it beneficial to expand the territory, so that there were new sales markets, so that more money could be earned. Here a contradiction arose: the US government could be officially opposed, but a large financial company only encouraged all such actions.

Subsequently, the US government came to the conclusion that the Indians must either be assimilated or completely resettled. In 1825, the doctrine of the Discovery was adopted, which stated that the lands discovered by the newly arrived colonists belonged to the state and were completely withdrawn from the possession of the Native Indians. There is the notorious "Trail of Tears", which says that even those Indians who allowed themselves to be partially assimilated, they adopted part of the white lifestyle, even they were made to migrate. More than 4,000 people are believed to have died during this process. "In 1838, 13,000 Cherokee were forced from their land to walk 900 miles along the" Trail of Tears" to present-day Oklahoma." [1, p. 176]

Five centuries of destruction and oppression could not but affect the culture and literature of the native people of America. Throughout the known existence of Native Americans, one of the most striking features that united them was the closest connection of mythology with their religious beliefs, with sacred and ritual knowledge. Until the nineteenth century, their creations were mostly oral and was passed down from generation to generation as the most valuable heritage. Unfortunately, no matter how hard the Native Americans tried to resist the colonists, the centuries-old planting of a foreign culture made itself felt. In contrast to the oral tradition, which like no other reflected the true face of the Indians, their nineteenth-century literature was increasingly written in English, a clear result of missionary schools aimed at teaching Indians all the skills essential for assimilation in the dominant white society. For a vivid example of such a development, it is worth mentioning the Cherokee tribe. The process of adaptation to white society was more successful for them than for many other tribes. Over time, due to cultural assimilation, they created their own written alphabet or syllabic script, similar to English, also adopted a constitution similar to the US Constitution, and began publishing bilingual newspapers. "Many Cherokees learned English from Protestant missionaries, the Nation's press printed the weekly newspaper in both Cherokee and English ... After the war, newspapers flourished, bilingual education continued" [2, c. 86]

At this time, instead of being saturated with myths, rituals and customs, as it always was before, Indian authors were made to create in a hostile political climate, everything they did was a response to the new dominant tradition, which was quite reconciled to the constant deaths of Indians.

But 19th century Native American literature is a rope, a bridge between the oral tradition that flourished before the arrival of the colonists, and the emergence of fiction in the 1960s, better known as the Native American Renaissance.

The works of Native American authors of the early twentieth century and the very specific traditions that contributed to their emergence are very different from the rest of US literature. That's why their literature was ignored for a such a long period of time. American writers of the Native American Renaissance used more European-American literary genres. These often include autobiography and romance, often combined with traditional native narratives such as creation myth or ritual songs to create hybrid forms.

If at one time in Native Americans' creativity was imbued with stories about human origins, communication with gods, prophecies, greatness and eloquence, then with the arrival of the colonists, they were forced to turn their literature into a struggle.

As a result, one can admit that despite centuries of pressure, constant oppression, destruction of their culture, genocides, they did not give up, indigenous peoples continued to fight for their own existence on their lands. They tried desperately to be heard. All their literary efforts ultimately became a breakthrough of the centuries-old wall of silence created by the rulers of the first Kingdom of England and then the United States between the American society and the indigenous people. This was the beginning of understanding this terrible phenomenon. Now it is obvious that the fierce strife between culture and civilization, which unfolded in the 16th weight in the vastness of continental America, found its firm imprint in literature, and this entailed consequences that, although they would not resurrect all those killed and would not return the inhabitants of their land, but many people will open their eyes. All of their literature has become a strong thread to the "Great Awakening" of all the ethnic minorities who populate their homelands of America.

REFERENCES

1. Glancy, Diane. *Pushing the Bear: a Novel of the Trail of Tears*. Houghton Mifflin Harcourt, 1996.
2. Schweiger, Beth Barton. *The Arkansas Historical Quarterly*, vol. 73, no. 3, 2014, pp. 333–335.

Василишин Н. П.

гр. МАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Олійник І. Д.

CHARACTERISTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS

The field of phraseology is fascinating and varied in the English language. English would lose diversity both in writing and speech without having the variety in phraseology. In linguistics, phraseology describes the context in which the word is used. The usage of the phraseological units makes the speech more emotive, expressive and vivid. Phraseological units cannot be understood directly as they carry special meanings. Phraseological units are used in all spheres of human activity, including art and literature.

Phraseological units can be classified according to their structure, according to their part-of-speech meaning, according to the degree of the motivation of their meaning and according to the ways they are formed [5, p. 1, 3].

All phraseological units are divided into phraseological fusions, phraseological unities and phraseological combinations according to synchronic (semantic) classification developed by Vinogradov. There are three classification principles of phraseological units but this one is the most popular. His classification is based “upon the motivation of the unit that is the relationship between the meaning of the whole and the meanings of its component parts” [2, p. 1].

Phraseological fusion is a semantically indivisible phraseological unit which meaning is never influenced by the meanings of its components. It represents the highest stage of blending together. Fusions are called idioms sometimes because of a complete loss of inner form.

Under the rose – quietly;

To cry for the moon – to demand unreal;

Once in a blue moon – very seldom.

Phraseological unity is a semantically indivisible phraseological unit the whole meaning of which is motivated by the meanings of its components. The meaning of the significant word is not too remote from its ordinary meaning.

To fall into a rage – to get angry;

To come home – to hit the mark;

To come to one's sense – to change one's mind.

Phraseological combination (collocation) is an expression or a construction in which every word has absolutely clear independent meaning while one of the components has a bound meaning. They contain one component used in the direct meaning while the other is used figuratively.

To offer an apology – to beg pardon;

To make haste – to hurry;

To make an attempt – to try.

Some linguists define the fourth type of phraseological units – phraseological expression. Phraseological expression is a stable by usage and form semantically divisible construction. The components are words with free meanings. It can be proverbs, aphorisms and sayings of famous artists, scientists, writers and politicians.

Still waters run deep;

Marriages are made in heaven;

East or West, home is best.

Another classification is according to A.I. Smirnitsky. He compared phraseological units with words. He points out “one-top units which he compares with derived words because derived words have only one root morpheme” and “two-top units which he compares with compound words because in compound words we usually have two root morphemes”.

There are three structural types of one-top units: units of the type “to give up” (verb + postposition type); units of the type “to be tired”; prepositional-nominal phraseological units. There are the following structural types of two-top units: attributive-nominal; verb-nominal phraseological units; phraseological repetitions.

I.V. Arnold suggested the classification of phraseological units as parts of speech. There are the following groups: nominal phrases or noun phraseologisms denoting an object, a person or a living being; verbal phrases or verb phraseologisms denoting an action, a state or a feeling; adjectival phrases or adjective phraseologisms denoting a quality; adverbial phrases or adverb phraseological units, such as; prepositional phrases or preposition phraseological units; conjunctive phrases or conjunction phraseological units; interjectional phrases or interjection phraseological units [2, p. 1-5; 6, p. 30; 4, p. 22–23; 1, p. 182–183; 3, p. 91–92].

Phraseological units are divided into native and borrowed according to their origin. Native phraseological units are usually connected with history, traditions, British realia. Borrowed phraseological units come from several sources [5, p. 2–3].

All things considered, we have investigated different classifications of phraseological units so we can make some conclusions. All phraseological units are divided into phraseological fusions, phraseological unities and phraseological combinations according to synchronic (semantic) Vinogradov's classification. A. I. Smirnitsky compared phraseological units with words. He points out one-top units and two-top units. I. V. Arnold suggested the classification of phraseological units as parts of speech. Without usage of phraseological units the English language would lose its vividness and expressiveness. They are used in all spheres of human activity. Phraseological units carry special meanings and cannot be understood directly.

REFERENCES

1. Berezovskaia Y. O., Vasylenko O. M. The Use of Phraseological Units in British Newspapers. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Філологічні науки, 2015. № 1. С. 181–186.
2. Dribniuk V. Classification principles of phraseological units. 2017. 5 p.
3. Duk A., Levitskaya M. English phraseological units and idioms. Minsk, 2019. P. 90–94.
4. Howarth P. A. Phraseology in English academic writing: Some implications for language learning and dictionary making. Vol. 75, Walter de Gruyter, 2013.
5. Манарова G. K. English phraseological units and their classification. 2018. 3 p.
6. Кравцова, I. I. Фразеологізми в сучасній англійській мові: визначення, підходи, класифікації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 2016. №20(2). С. 29–32.

Вдович І. Б.

група ПА–47 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – асистент Новосад Ю. І.

АНГЛОМОВНІ ОНЛАЙН-НОВИНИ ЯК СПОСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЇХНІ ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій, мабуть, не залишилося жодної сфери, яка б не зазнала впливу засобів масової інформації. Сьогодні важко переоцінити важливість їхнього впливу на життя сучасної людини, саме тому вивчення особливостей ЗМІ є актуальним та в потрібним в різних галузях знань.

Варто зазначити, що текст онлайн-новин належить до одного з різновидів медіатекстів, які є предметом дослідження багатьох як українських, так і закордонних дослідників: В. Здоровеги, А. Мамалиги, О. Пономарьова, Б. Потятиника, В. Різуна, Н. М. Коваленко, В. І. Павлика, Т. Г. Добросклонської, Я. Н. Засурського, М. Е. Конурбаєва, Г. С. Мельника.

Найважливішою властивістю інформаційно-новинних текстів є об'єктивна форма подачі інформації (*impartiality*), що відображає прагнення до нейтральності, деперсоніфікації. Цим фактом пояснюється як відсутність авторства інформаційно-новинного тексту, так і колегіальність за способом написання тексту, що розповсюджується від імені групи людей: редакції, телекомпанії, інформаційного агентства.

Матеріал онлайн-новин розпочинається із заголовка, після нього йде ввідний абзац або лід (від англ. *lead*). А вже потім – текст. Заголовок не лише вказує на тему, а й інформує про рему (ядро) повідомлення – тобто про те, заради чого готувався матеріал [5]. У початковому абзаці, тобто в ліді, дещо детальніше, ніж у заголовку, викладено головні елементи події: повідомлено, де та що відбулося, просто розширено заголовок чи уточнено деталі того, що заявлено в ньому. Створюється враження, що в ліді головні елементи подій узагальнюються. Це дозволяє довідатися про зміст новин дуже швидко.

Текст новин, як і самі новини в цілому, побудований так, що факти розставлені в порядку зниження значущості, від найважливіших до менш важливих. Таку техніку подання матеріалу дослідник інтернет-журналістики Р. Крейг називає перевернутою пірамідою [4, с.129]. Саме така структура новин допомагає розгорнути зміст заголовка, передати повідомлення найбільш швидко й ефективно, а отже, є доцільним способом організації інформації.

Варто розпочати з того, що лексичний матеріал новинних повідомлень найчастіше систематизований за тематичною рубрикацією новин. Це дозволяє чітко окреслити, яку лексику найчастіше використовують у певній рубриці. Наприклад, на сайті інформаційного агентства «Reuters» є такі рубрики: *Top News, World, Business, Markets, Breaking views, Technology, Investigations, Lifestyle, Pictures/Videos ma Graphics* [7]. В першу чергу, така рубрикація є зручною для читача, бо полегшує процес вибору чи пошуку статті та є своєрідним орієнтиром на сайті новин.

В інформаційних жанрах, які максимально доступні і зрозумілі якнайбільшій аудиторії, переважає в основному загальноживана лексика. У свою чергу, нейтральна лексика в інформаційно-новинних текстах призначена для констатуючого, безоцінного, не термінологічного позначення предметів, понять повсякденного життя. Вона позбавлена експресії, емоційних і соціальних оцінок.

Через свою гіпертекстуальність або взаємопов'язаність інформаційно-новинні тексти насичені текстоутворюючими елементами, до яких належать слова-зв'язки, посилання на джерела інформації, цитування й словосполучення для введення цитат, напр.: *as it was reported, as it was previously informed, it is stated that, it is stressed, according to well-informed resources* тощо.

Не менш важливу роль в текстах новин відіграють синоніми. Вони допомагають уникнути повторень чи тавтології та роблять повідомлення красномовнішим, напр.: *educator – teacher, traditional – typical, ceremonies – rituals, attendees – guests, photo – picture – shot, bits – pieces* [7].

Антоніми в текстах новин виконують роль протиставлення, підкреслюючи несумісність певних об'єктів чи подій і різницю між ними: *prosperity – poverty, freedom – slavery, to capture – to release, to imprison – to discharge* тощо [8].

Колороніми як лексичні одиниці, денотативним значенням яких є ознака кольору, також широко використовуються в англomовному новинному дискурсі для передачі інформаційно та емоційно значущого життєвого досвіду людини. У сталих словосполученнях з колоронімами назва кольору втрачає репрезентативне та характерологічне значення, тобто вже не має впливу на семантику означеного об'єкта, напр.: *Obama: No patience for red tape* (CNN, 03.11.2012). Об'єктом протидії у наведеному заголовку є бюрократія, вербалізована ідіомою з колоронімом *red*, який не має прямого зв'язку з червоним кольором [6].

Також необхідно зазначити, що в новинних текстах спостерігається явище політичної коректності та стабільне впровадження гендерно-нейтральної лексики: *chairperson* (замість «*chairman/chairwoman*»), *police officer* (замість «*policeman/policewoman*»), *member of Congress* (замість «*congressman*») [3].

Серед власне мовних і стильових особливостей мови ЗМІ, сукупність яких відрізняє його від мови інших функціональних стилів, можна назвати: експресивність мови ЗМІ як спосіб привертання уваги читача, вираження ставлення до інформації, що передається, розстановки оцінних акцентів; використання різних художніх засобів, образної фразеології та ідіом, гри слів, каламбурів, прислів'їв і приказок; звернення до розмовної, низької і ненормативної лексики, сленгу з метою висловлювання певного ставлення автора матеріалу, створення певного образу і стилістичного ефекту.

Мова сучасних онлайн-медіа також віддає данину мовній моді. Вона інкорпорує слова, вирази, фрази, які на даний момент активно фігурують в суспільстві, вважаються трендовими [2]. Наприклад, заголовок однієї з статей на електронному сайті онлайн-газети «USA Today» звучить так: «*Pandemic fatigue: Pent-up demand is driving holiday flight bookings despite COVID-19 spikes*» [9]. У статті популярні авіакомпанії сподіваються, що люди знову почнуть бронювати авіаквитки на святковий період, незважаючи на спалахи коронавірусу. Щоб окреслити причину цього явища, журналісти вдало використовують словосполучення *pandemic fatigue*. У цьому випадку це означає буквально втому від пандемії, яку відчувають більшість людей, що вже давно перебувають на карантині. Якщо брати до уваги перекладацький аспект, то перекладачеві під час роботи з перекладом онлайн-новин не слід починати переклад одразу з заголовку. Найдоцільніше прочитати весь текст статті, зрозуміти її зміст та мету, а вже тоді вдаватись до необхідних перекладацьких трансформацій.

Стосовно перекладу реалій, назв організацій, посад, міжнародних організацій, важливих історичних і політичних подій, географічних назв тощо – будь-який перекладач, який працює у сфері масової комунікації, просто зобов'язаний знати, що вибору еквівалентів або немає взагалі, або він обмежений двома-трьома альтернативними варіантами. Так, єдино можливий еквівалент для *UN Security Council* – це Рада Безпеки ООН; для *Cuban missile crisis* – Карибська криза; для *House of Commons* – Палата Громад. Через відсутність необхідних знань у перекладача в українську мову проникають позначення, не відповідні традиційним україномовним назвам. «Середня Азія» англійською звучить «*Central Asia*», назві «Близький Схід» відповідає «*Middle East*», а відоме місто «Пекін» англійською «*Beijing*», тому використання в процесі перекладу явних кальок – «Центральна Азія», «Середній Схід» і «Беджінг» є неприпустимим [1, с. 641].

Усі перелічені засоби роблять новинні повідомлення інформативнішими, красномовнішими і сприяють кращому сприйняттю інформації реципієнтами. При перекладі інформаційно-новинних текстів як прояву міжкультурної комунікації потрібно враховувати не лише всі особливості новинних текстів, але й лінгвостилістичні й лінгвокультурологічні особливості мови перекладу як відображення культурної картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька О. О. Переклад інформаційно-новинних тестів у контексті міжкультурної комунікації. Молодий вчений. № 3 (30), березень, 2016. С. 638–641.
2. Гол Дж. Онлайн-журналістика [пер. з англ. К. Булкін]. К.: «К.І.С.», 2005. 344 с.
3. Зайко Л. В. Політкоректна лексика сучасної англійської мови як різновид евфемізмів. Буча, 2016. 10 с.
4. Крейг Р. Інтернет-журналістика. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 323 с.
5. Кулик О. Д. Основи журналістики : навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький : «Видавництво КСВ», 2015. 152 с.
6. Лук'янець Г. Г. Функціонування колоронімів у заголовках англійськомовних інтернет-новин: лінгвориторичний аспект. Мовні і концептуальні картини світу. 2013. Вип. 46(2). С. 399–409.
7. Reuters. Режим доступу: <https://www.reuters.com/>
8. BBC News. Режим доступу: <https://www.bbc.com/news>
9. USA Today. Режим доступу: <http://www.usatoday.com/>

Верхуша Я. І.

група 51ФПН (Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Конотон О. С.

ПОТЕНЦІАЛ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОПОДКАСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Початкова освіта в Україні перебуває на етапі інтенсивної модернізації та реформування. Здійснюється перехід до НУШ (Нової української школи), яка має за мету «створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті» [7]. Перед учителем НУШ постає потреба використання різноманітних засобів, методів і прийомів для вивчення англійської мови молодшими школярами. Нова концепція НУШ стимулює звернення до автентичних навчальних матеріалів, особливо, відеофонограми (ВФГ). Динамічна ВФГ є важливим засобом для формування іншомовної комунікативної компетентності, яка завдяки слухо-зоровому синтезу здатна відтворити велику кількість базових характеристик процесу реальної усної комунікації, чого неможливо досягти жодним іншим навчальним засобом [5, с.113].

У наукових роботах великої уваги приділено вивченню проблеми застосування ВФГ під час навчання англійської мови (Н. І. Бичкова, О. І. Гузь, М. В. Ляховицький, С. Е. Кіржнер, Н. В. Мосьпан, В. С. Пашук, Т. О. Яхнюк, М. Allan та ін.) [3, с. 78]. Але дослідження потенціалу автентичних відеоподкастів для навчання учнів аудіювання англійською мовою потребує подальшого дослідження. Подкасти (podcasts) – це цифрові медіа-файли, які розповсюджуються Інтернетом і які за змістом нагадують радіошоу, звукову виставу, містять інтерв'ю, лекції чи випуск новин, що належить до усного жанру мовлення [1, с. 177].

Кардашова Н. В. виділяє дидактичний потенціал подкасту, що базується на основних технічних і дидактичних характеристиках цієї інтернет-технології, а саме: автентичність, актуальність, компетентність у галузі медіа, автономність, багатоканальне сприйняття, мобільність технічного засобу, багатофункціональність, продуктивність, інтерактивність [1, с.178–179]. Сапун Т., Сисоєв П., Соломітіна П., акцентують увагу на таких їх характеристиках, як актуальність, автентичність, представленого матеріалу, медіа компетентність, багатофункціональність, багатоканальне сприйняття, інтерактивність, мобільність, стійка мотивація, автономність [6, с. 184].

Потенціал ВФГ корелює з базовими загально дидактичними та методичними вимогами до навчання: значний морально-етичний вплив ВФГ, відібраних за виховним потенціалом, співвідноситься із загальнодидактичними вимогами до навчального процесу; ВФГ дозволяє надати національно-специфічну інформацію, закріпити соціокультурні знання; забезпечення ВФГ збудження емоцій учня за рахунок впливу на образний, чуттєвий та емоційний характер дії правої півкулі головного мозку; перегляд ВФГ забезпечує одночасне сприймання інформації слуховим і зоровим каналами, що співвідноситься із загально дидактичним принципом наочності [2, с. 9].

П. В. Сисоєв та М. Н. Євстігнеєв відзначають можливості застосування подкастів для вивчення англійської мови, виокремлюючи серед них розширення меж начального середовища, можливість вирішення проблем міжкультурного спілкування та взаємодії за допомогою поширення та обміну файлами-подкастами через мережу Інтернет, зниження рівня психологічних труднощів і подолання мовного бар'єру, наявність додаткової мовної практики [9, с. 38].

Соломатіною А. Г. були визначені такі характеристики подкастів: а) можливість розміщення в мережі Інтернет індивідуальних подкастів користувачів; б) можливість створення особистої зони кожним автором подкасту, яка є необхідною для організації мережевого обговорення змісту подкасту; в) можливість організації мережевого обговорення змісту подкаста в особистій зоні користувача сервісу за допомогою мікроблогу або веб-форуму; г) створення та модерация особистої зони, що здійснюється автором подкасту; д) розміщення повідомлень при організації мережевого обговорення змісту подкасту, що відбувається хронологічно (як у блозі або на форумі). Користувачі не можуть вносити зміни у зазначені повідомлення; е) доступність, яка виявляється у тому, що опублікований на сервері подкаст може бути переглянутий/прослуханий будь-яким зареєстрованим користувачем [8, с. 130–131].

У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності ВФГ дозволяє успішно реалізувати принцип виховуючого навчання, принцип активності, принцип наочності, принцип пильності, принцип посильності, принцип міцності, принцип свідомості (загальнодидактичні принципи) та принцип комунікативності, принцип поетапності (методичні принципи) [3, с. 78–80].

Подальшим напрямом дослідження має стати визначення критеріїв відбору відеоподкастів і розробка комплексу вправ для формування вмінь аудіювання АМ з використанням різних видів відеоподкастів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кардашова, Н. В. (2015). Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. Випуск 24, С. 176–185.
2. Конотоп, О. С. (2010). Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ.
3. Конотоп, О. С. (2012). Потенціал відеофонограми для реалізації базових загальнодидактичних і методичних принципів формування іншомовної комунікативної компетенції в англійському діалогічному спілкуванні майбутніх філологів. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. Вип. 45, Київ : Вид. центр КНЛУ, С. 78–81.
4. Конотоп, О. (2015). Переваги використання автентичної відеофонограми у вивченні іноземних мов і культур. Здобутки та перспективи розвитку сучасного мовознавства: міжнар. зб. наук. пр., присвяч. 70-річ. ювіл. проф. Алли Андріївни Калити. Київ: Вид-во «Політехніка». С. 245–252.
5. Конотоп, О. С. (2016). Сервіс відеоподкастів як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності. Мова. Культура. Комунікація: інноваційні підходи до вивчення мов та літератур. Чернівці : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2016. С. 113–116.
6. Моргунова С. О. Дидактичний потенціал подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови в університеті. Збірник наукових праць. С. 183–187. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_84/part_1/38.pdf (дата звернення: 02.04.2021).

7. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 02.04.2021).

8. Соломатина, А. Г. (2011). Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов. Вестник Томского государственного университета. Серия: Язык и культура. №2 (14). С. 130–134.

9. Сысоев, П. В. (2010). Методика обучения иностранному языку на основе новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. М.: Глосса-Пресс; Феникс, 2010. 182 с.

Волков П. Г.

група СОАм–20–1 (Хмельницький національний університет)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Бідюк Н. М.

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СЬОМОГО КЛАСУ НА ОСНОВІ ПЕРЕГЛЯДУ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ

Лексичний аспект є одним із найбільш складних аспектів теорії і практики вивчення іноземних мов, зокрема німецької. Труднощі формування лексичної компетентності на заняттях з німецької мови зумовлені насамперед особливостями німецької мови. Німецькі лексичні одиниці мають своєрідну структуру неподібну до української мови. У сьомому класі учні вивчають теми про сім'ю, харчування, шкільне життя, спорт, покупки, кулінарні звички і традиції німців. Ці теми мають надзвичайно великий обсяг лексичних одиниць, які потрібно запам'ятати. Завдяки сучасним технічним засобам, процес формування німецькомовної лексичної компетентності учнів сьомих класів можна оптимізувати шляхом створення системи лексичних вправ на основі перегляду відеоматеріалів. Використання відеоматеріалів в процесі навчання змінює характер традиційного уроку з німецької мови, робить його більш живим і цікавим, сприяє розширенню загального кругозору учнів, збагаченню їх лексичного запасу і країнознавчих знань.

З'ясовано доцільність використання відеоматеріалів в навчальному процесі: доступність відеоматеріалів, які можуть бути записані з різних джерел; наявність певного досвіду користування відеотехнікою та відеопродукцією; можливість більш активної творчої діяльності вчителя.

Проблема використання відеоматеріалів у навчанні іноземної мови стала предметом дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців: М. Алан (M. Allan), О. Барменкова, Ю. Верисокін, М-Л. Бранді (M-L. Brandi), І. Гончар, Дж. Г'юз (J. Hughes), Г. Краус (H. Kraus) та інші.

Відеоматеріал – надзвичайно корисний засіб навчання іноземної мови. Використання різних каналів надходження інформації (слуховий і зоровий) позитивно впливає на міцність фіксації лексичного матеріалу. Досліджено, що людина на слух запам'ятовує 15 % інформації, візуально – 25 %, якщо ж вона сприймає інформацію на слух та візуально – 65 %. Крім того, відеоматеріали роблять заняття цікавим, підвищують рівень мотивації вивчення іноземної мови, дають можливість працювати з автентичними зразками іноземної мови. Автентичні відеоматеріали відображають реальну ситуацію вживання мови у культурному контексті [3, с. 92].

Методика використання відеоматеріалів містить три етапи: перед початком перегляду, під час перегляду, після перегляду. Кожен з цих етапів передбачає виконання спеціальних завдань, які потребують концентрації та уваги. Під час вибору матеріалу відеофільмів необхідно врахувати склад учнів, їх вік, інтереси, рівень знань [2, с. 9].

З'ясовано, що відеоматеріали зазвичай класифікують за метою створення, за жанром, за дидактичним призначенням, за структурою та ступенем завершеності. Проте найбільш актуальними для учнів сьомого класу є саме адаптовані до навчальних цілей ненавчальні матеріали, ситуативні однотемні відеоматеріали, фрагменти мультфільмів, художніх фільмів чи ток-шоу.

Марія-Луїза Бранді в підручнику «Відео на уроках німецької мови» описує типологію вправ, які можна застосувати під час певного етапу перегляду відеоматеріалу [1, с. 192]. Вважаємо, що для формування німецькомовної лексичної компетентності учнів сьомого класу доцільними є наступні типи вправ:

1. Перед початком перегляду відео:
 - асоціограми;
 - зоровий матеріал (малюнки та фото);
 - висування гіпотез щодо змісту на основі назви відео;
 - проведення дискусії щодо очікувань учнів від відео.
2. Під час перегляду відео:
 - завдання по'язані з мовною інформацією;
 - завдання пов'язані з героями та змістом.
3. Після перегляду відео:
 - заповнити таблицю;
 - заповнити пропуски у тексті;
 - переказати зміст використовуючи подану лексику з відео.

Використовуючи відеоматеріали на заняттях з німецької мови, вчитель має дотримуватись наступних вимог:

- тривалість відео – не більше 8 хвилин;
- цілеспрямованість кожного перегляду відео;
- наявність роздавального матеріалу з розробленими завданнями;
- добра якість відео;
- відео має відповідати цензурі.

Перегляд відеоматеріалів на заняттях з німецької мови створює атмосферу спільної пізнавальної діяльності. Завдяки цілеспрямованості кожного перегляду мимовільна увага учнів переходить в довільну, а інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Крім того, поєднання різних органів сприйняття інформації сприяє кращому запам'ятовуванню лексичного матеріалу. Усі ці чинники позитивно впливають на формування німецькомовної лексичної компетентності учнів сьомого класу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brandi, M-L. (2005). Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit funktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen (S. 192). München: Langenscheidt.
2. Криклива, О. (2013). Використання відео на уроках німецької мови. Основа, 9(57), 9.
3. Мутянин, А., 2015. Використання автентичних письмових та аудіо/відеоматеріалів при навчанні іноземної мови. Англїстика та американїстика, (12), с. 92.

Гавришак А.В.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд.пед.наук, викладач Нацюк М. Б.

FACILITATION ASPECTS OF THE FORMATION PROCESS OF ENGLISH COMPETENCE OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The concept of implementing the national policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" regulates the main aspects of modern pedagogy. Among them: respect for the individual; friendliness and positive attitude; trust in relationships; dialogue – interaction – mutual respect; distributed leadership (proactivity, the right to choose and responsibility for it); principles of social partnership (voluntary acceptance of communication, obligation to fulfill agreements) [3].

Effective implementation of the conceptual foundations of pedagogical partnerships in school education requires a radical rethinking of the role and functions of teachers. Pedagogical facilitation is gaining more and more popularity in this direction.

According to scientists and pedagogical practitioners, the pedagogy of partnership accepts the student as a voluntary and interested colleague, like-minded, equal participant in the pedagogical process, caring and responsible for its results [2, p. 38].

Facilitation as a psychological and pedagogical phenomenon of interaction of educational subjects was studied by foreign and domestic scientists: K. Rogers, R. Dimukhametov, A. Sirazeeza, O. Shakhmatova, G. Ball, S. Borisyuk, N. Volkova, O. Levchenko, V. Nesterenko, I. Kubareva, O. Fisun, S. Khilko, K. Shevchenko, S. Omelchenko, T. Shulyk, O. Galitsan.

K. Shevchenko defines that pedagogical facilitation is a process of interaction between teachers and students, based on the principles of humanism, polysubjectivity and tolerance, as well as the teacher's ability to create such an educational space becomes a measure of his professionalism [5].

O.B. Fisun emphasizes that the purpose of facilitation is the organization of effective work of students on the basis of humanism, personal self-development, constructive interaction [4].

K. Rogers argues that the means of facilitation interaction can educate individuals who are able to act on their own initiative and be responsible for these actions; capable of reasonable choice and self-direction; are critical in their actions, able to evaluate the contributions made by others; manage the knowledge needed to solve the problem; able to flexible and intelligent adaptation to new problem situations; freely and creatively using all the experience suitable for this problem; be able to cooperate effectively with other people in various activities; work not at the expense of understanding from the person, and realizing own socialized purposes [1, p. 79].

Researchers identify the following most important characteristics of facilitation in education:

- interaction of the teacher with students, as well as students with each other, with aim to understand, support;
- own position: each participant has the right to his own opinion, the teacher-facilitator is sincerely interested in the opinion of others, without imposing his freedom;
- individuality and efficiency: each subject of communication is recognized as a unique person, the teacher-facilitator is attentive to all students, not only to leaders and the most active;
- self-disclosure: the teacher-facilitator pedagogically competently expresses his own feelings and emotional experiences, reducing the psychological protection and barriers of feeling between the participants of interactions;
- organization of educational environment: facilitative organization of space allows free establishment of eye contact, joint actions, combining verbal and improper use of means of communication, emotional states, causing feedback and interconnection [5].

Interpreting the higher position of the process of formation of English lexical competence in high school students, it should be noted that for better motivation of students to learn, teach them to use interesting methodological publications that will promote greater development and faster assimilation of materials.

We offer such methods as:

- complete physical reaction;
- intelligence map;
- dialogic method;
- game method.

Each of the above provisions can implement facilitation aspects that contribute not only to the formation of the team skills, but also to the development of intellectual and creative potential of each individual, as well as responsibility for humanization in the educational process declared in the New Ukrainian School Concept.

REFERENCES

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) (видання 2-е, доповнене) / Г.О.Балл. Житомир: Волинь, 2008. 235 с.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / О. Вишневецький. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
3. Розпорядження КМ України від 14.12.2016 № 988-р. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.
4. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен / О. В. Фісун: зб. наук. пр. Харківськ. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. 2010. Вип. 34. С. 133–139.
5. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя / К. О. Шевченко : зб. наук. пр. Психологічні науки. 2014. Вип. 2.13 (109). С. 258–263.

Гамзаєва-Прутковська Е. В.

група АФ–18 (Маріупольський державний університет)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, доцент Городнюк Н. А.

ОСОБЛИВОСТІ ДРАМИ-МІСТЕРІЇ ДЖ.Г. БАЙРОНА «КАЇН»

У різні часи й у різних народів біблійна оповідь про Каїна та Авеля привертала увагу митців, давала письменникам неабиякий простір для уяви і роздумів, постановки широких морально-філософських проблем.

Факту братовбивства присвячено чимало творів, починаючи ще із середньовічних містерій і закінчуючи творами, що написані в наші дні. Вперше ідейна та сюжетна основа біблійної оповіді була змінена Дж. Байроном у містерії "Каїн" (1821), де первородний син Адама та Єви зображується не як ворог роду людського, а навпаки – як шукач знань, які здатні вказати шлях до щастя і добра.

"Каїн" – це містерія в п'яти актах, у ній вісім діючих осіб: Адам, Каїн, Авель, Ангел Господній, Люцифер, Єва, Ада, Села. Всі персонажі – біблійні, основна дія відбувається на землі, після вигнання перших людей з раю. Канонічна історія Каїна та Авеля дуже лаконічна. Суть християнського переказу – смирення; головний гріх Каїна – гордіня, вина його незаперечна. Байрон ж дає зовсім інше бачення цього сюжету.

Містерія захоплює грандіозністю масштабів, універсальністю у постановці проблеми добра і зла та провини за те, що воно існує на землі і рід людський опинився у скверні, титанізмом істинно прометеївського характеру головного героя, його новаторською парадоксальною трактовкою. Біблійний Каїн – перший убивця на землі, що несе на чолі страшну печать свого злочину, бо підняв руку на єдинокровного брата, – в містерії Байрона людина, сповнена найглибшого співчуття і жалості до людей за їх страждання у земній юдолі, на які їх прирік небесний владика.

Каїн тяготиться своїм існуванням, він дорікає своїх батьків у тому, що вони не скуштували від дерева життя, яке дозволило б їм не перейматися страхом смерті. У ньому немає і частки того смирення, яке притаманне Адаму, Єві і іншим їх дітям. Більш глибоко, ніж інші другорядні герої у містерії розкритий образ Ади – дружини Каїна. Вона – втілення лагідності, нескінченної любові і відданості.

За сценою молитви слід монолог Каїна, в якому той висловлює своє обурення світоустрій, сумнівається в щасті Всевишнього. Читач розуміє, що ці питання хвилюють героя вже давно, що це плоди довгих і гірких роздумів і спостережень. Саме в цей момент сумніву з'являється постать Люцифера. В описі його зовнішності відчувається спадкоємність від мільтонівського сатани, він дуже далекий від християнської трактування цього образу.

Між Каїном і Люцифером починається розмова, у ході якої Дух підводить героя до тих висновків, які давно вже визрівали в його свідомості. У його інтерпретації людина з марнославства несе провину за своє гріхопадіння на злого духа, більше того він заявляє, що "тварина його лише розбудила в тих, з ким говорив мову її підступний". Тут – той же мотив відповідальності людини за власні діяння, про яке нам нагадують передмова та епіграф.

У першій бесіді Каїна та Люцифера є кілька ключових моментів, які розкривають суть містерії і образи героїв. Байрон вкладає в уста Духа такі речі та зображує його таким чином, що цей герой вселяє читачеві мимовільну симпатію в контексті твору. Люцифер говорить Каїну про те, що він піклується про людей більше ніж Бог, і піднімає тему смерті. Єдиний спосіб для героя перемогти свій страх перед ще невідомим людству явищем – це пізнати, що таке смерть. Люцифер, підштовхує його до цього висновку, приводячи в приклад себе. Каїн, що бачить тепер в Дусі свого однодумця і майже союзника просить Люцифера наставити його, на що той, у своїй сатанинській гордині вимагає, щоб він упав і поклонився йому, як владиці. Тут якраз і проявляється характер Каїна, гординя якого лише трохи поступається Люциферу. Ангел відступник погоджується відкрити Каїнові таємницю його існування і вимагає, щоб той ішов за ним. У цей момент з'являється третя особа – антипод Каїна та Люцифера – Ада, найскладніший після Каїна образ у містерії. Бесіда тепер йде фактично між нею і Духом, і це – кульмінація першого акту.

Другий акт "Каїна", кульмінаційний для твору і вражає уяву читача глибиною і вселенським масштабом, відкриває перед нами політ Каїна та Люцифера в Безодні простору, а в другій сцені – їх подорож по Царства смерті. Люцифер показує Каїну неймовірно безліч світів, що рухаються в просторі, підводить його до розуміння відносності всього сущого і усвідомлення нікчемності не тільки людини, але навіть і всієї Землі в порівнянні з Всесвітом. Всю свою подальшу аргументацію Люцифер будує на контрастах: смерть-безсмертя, нікчемність людини – велич всесвіту, тиран Адонай і він сам, безсмертя духу і неминучість страждань.

У третьому акті "Каїна" ми бачимо, що іскра ненависті, запалена в ньому Люцифером, розгорілася сильніше, тепер він вже відкрито говорить, що йому нема за що бути вдячним Богу, немає в чому каятися перед ним. У цей момент з'являється Авель, чий образ до цього фактично не був розкритий. Та автор і не прагнути зробити цього героя глибоким, він – лише один з численних антиподів Каїна. З якоїсь причини благочестивий Авель не викликає такої симпатії чи інтересу, який викликають у цій трагедії Люцифер і Каїн. Для англійської літератури взагалі характерна деяка поетизація зла і заколоту. Від Мільтона до Уайлда ця тенденція чітко простежується.

Каїн відкрито відмовляється визнати Бога всеблагим, майже з насмішкою звертається до Нього, закликаючи разити смертного, якщо той здається поганим, адже людина у повній владі Творця. У цьому монолозі зливаються воедино безвихідь, гординя, протест проти тиранії і нереалізована прагнення змінити світ на краще. Останньою краплею для Каїна стає те, що Єгова відкидає його хист і, в черговий раз являє прихильність смиренному Авелю.

Авель не дозволяє братові зруйнувати вівтар, ризикуючи розлучитися з життям. Після цього і відбувається страшний гріх, перше на землі вбивство. Байрон психологічно дуже вірно описує стан вбивці, пізніше каяття. Вся сім'я збирається над тілом нещасного, це ще один елемент циклічності композиції – в першому акті вони спільно підносили хвали Всевишньому, і лише Каїн був остеронь. Тепер він знову відділений від них, всі, крім Ади відвертаються від нього.

Герой приречений на вічні мандри, він проклятий власною матір'ю, "прокляттям вічним змія". А "прокляття вічне змія" в контексті цієї драми – знання. Безвихідний трагізм містерії Байрона в тому і полягає, що, прославляючи повстання проти гноблення, поет водночас розкриває і моральну двозначність, якої не можуть уникнути ті, хто вступає з ним у боротьбу.

У містерії "Каїн" Байрон досяг найбільшого універсалізму своїх ідей, застосування їх до всього людства. Як і біблійна притча про Каїна й Авеля, байронівський "Каїн" змушує читача замислитися про речі, про які є принципово важливими для нього – про його місце в мінливому світі, про його особисту відповідальність за своє майбутнє і майбутнє нащадків, про велику силу людського розуму, що дозволяє йому піднятися над дійсністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байрон Дж. Г. Каїн // Байрон Дж. Г. Мазепа: Поема // Дж. Г. Байрон; пер. з англ. передм. Наталі Жлуктенко. – Харків: Фоліо, 2005. – С. 290–378.
2. Гуляев Н. А. Теория литературы / Гуляев Н. А. – М.: Высшая школа, 1977. – 345 с.
3. Афоніна О. Післямова // Байрон Дж.Г. Вибране. – М: Правда, 1986 – С. 417–445.
4. Дьяконова Н. Я. Байрон у роки вигнання. / Н. Я. Дьяконова. – М: Правда, 1974 – 192 с.
5. Дьяконова Н. Я. Лірична поезія Байрона. / Н. Я. Дьяконова. – М: Правда, 1978 – 166 с.

Гафіяк А. М., Гагіна Я.

(НУ «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
Науковий лицей №3 Полтавської міської ради)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Гафіяк А. М.

МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕФЕКТИВНІЙ МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Навички міжкультурного спілкування – це навички, необхідні для спілкування або обміну інформацією з людьми інших культур та соціальних груп. Хоча навички мови можуть бути важливою частиною міжкультурного спілкування, вони є далеко не єдиною вимогою. Міжкультурне спілкування також вимагає розуміння того, що різні культури мають різні звичаї, стандарти, соціальні межі та навіть мислення. Важливого значення набувають засоби інформаційно-комунікаційних технологій, що допомагають ефективній міжкультурній комунікації. Вперше термін "комунікація" утвердився в дослідженнях, що примикають до таких наук, як кібернетика, інформатика, психологія, соціологія та ін. Витоки інтересу до вивчення комунікації як самостійної науки пов'язані з розвитком кібернетики, математичної теорії комунікації та електронних систем зв'язку. Саме тому, неможливо не усвідомлювати взаємозв'язок розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та їх вплив на процес міжкультурного спілкування. Новий імпульс наукового інтересу до проблеми комунікації відноситься до середини ХХ ст., коли на стику інтересу до вивчення комунікації і культури виник новий науковий напрям.

Прагнення до міжкультурного спілкування впливає внаслідок міркувань, що спілкування краще, якщо воно конструктивне, і не страждає від непорозумінь. Ефективна міжкультурна комунікація є життєво необхідними навичками для всіх, хто працює в різних країнах чи континентах, включаючи тих, хто працює в транснаціональних компаніях як у своїй країні, так і за кордоном. Тому слід зауважити, що це можливо здійснити, використовуючи сучасне прикладне програмне забезпечення, що постійно розвивається і вдосконалюється. Ключовими галузями знань для тих, хто хоче покращити свою міжкультурну комунікацію, є наступні: деякі знання про культуру, організації та установи, історію та загальний спосіб життя різних спільнот та націй; визнання того, що ці аспекти впливають на норми поведінки; розуміння того, як культура може вплинути на спілкування та мову; деяке розуміння конвенцій, які можуть регулювати поведінку в певних конкретних міжкультурних середовищах; розуміння того факту, що усвідомлення власних вірувань та цінностей інших людей можуть зіткнутися; чутливість до культурних стереотипів, які можуть впливати на міжкультурну комунікацію та заважати їй.

Аналізуючи теорії міжкультурної комунікації, слід розглянути наступні підходи: соціально-науковий підхід, модель якого фокусується на спостереженні за поведінкою людини з однієї культури, для описання та порівняння її з іншими культурами (вивчає способи, яким люди коригують своє спілкування з іншими в різних ситуаціях, залежно від того, з ким вони розмовляють); інтерпретаційний підхід, при якому теорія фокусується на накопиченні знань про культуру за допомогою спілкування у формі спільних історій,

заснованих на суб'єктивному, індивідуальному досвіді (основна увага приділяється міжкультурному спілкуванню, оскільки воно використовується в окремих мовленнєвих спільнотах, тому етнографія тут відіграє важливу роль; оскільки індивідуальний контекст настільки важливий для цієї моделі, що вона не прагне робити узагальнені прогнози на основі своїх висновків); діалектичний підхід використовують за умови, що цей метод досліджує аспекти міжкультурної комунікації у формі шести дихотомій, а саме культура проти особистості, статика проти динаміки, сьогодення проти майбутнього тощо; критичний підхід досліджує означенні поняття відповідно до їх відмінностей у порівнянні з власною культурою суб'єкта і, зокрема, як ці культури зображуються у засобах масової інформації, підхід є складним і багатогранним, а отже, призводить до глибокого розуміння міжкультурної комунікації.

Спираючись на розглянуті теорії міжкультурної комунікації, доцільно зауважити, що спілкування, зокрема міжкультурне спілкування слід розглядати з точки зору опосередкованості його сучасними програмними та технічними засобами. Зокрема розглянемо сучасне програмне забезпечення, що стає в нагоді при вирішенні окремих питань в процесі міжкультурного спілкування, а саме коротко проаналізуємо системи сучасних відеоконференцій: Zoom (хмарна платформа для відеоконференцій, веб-конференцій, вебінарів, уніфікованих комунікацій); Microsoft Teams (груповий чат для Office 365, який дозволяє створювати групи під проекти, спілкуватися, обмінюватися файлами з колегами); Google Meet (сервіс для бізнес комунікацій, складається з додатків Meet (для групового відеозв'язку) і Chat (для створення групових чатів), працює на мобільних платформах); TrueConf (розробник корпоративних та індивідуальних продуктів і обладнання для відеоконференцзв'язку, рішення якого дозволяють за 15 хвилин розгорнути захищену корпоративну систему об'єднаних комунікацій з підтримкою відеоконференцзв'язку UltraHD якості в масштабах організації будь-якого розміру); VideoMost (програмний продукт для організації багатоточкових Full HD відео конференцій через браузер, клієнтську програму або Android / iOS в корпоративній мережі або через Інтернет, функціонал продукту включає мобільний месенджер, засоби спільної роботи з документами, проведення голосувань, Whiteboard і можливість простий і швидкої інтеграції з електронним щоденником і журналом); Skype (програмна система уніфікованих комунікацій для контролю статусу, ІМ, голосового і відеозв'язку, конференц-(SIP), веб конференцій); WebEx (повнофункціональна система для веб-конференцій з високою швидкістю передачі зображення, підтримує аудіоконференцзв'язок як через VoIP, так і через звичайний телефон); Mind (Online сервіс для організації відеоконференцій, гарантує підключення необмеженої кількості учасників, наявність широких функціональних можливостей для організації віртуальних зустрічей); GoToMeeting (сервіс для веб-конференцій, який дозволяє проводити необмежену кількість зустрічей за фіксовану плату: розсилати запрошення, показувати презентацію і спільно працювати над документами і додатками, записувати і відтворювати хід зустрічі); Rexip Infinity (корпоративна система відеоконференцзв'язку повністю працює на віртуальних серверах (корпоративних або хмарних – GCP, Azure і AWS); 3CX WebMeeting (система відеоконференцій і веб конференцій для невеликих компаній, заснована на відкритих стандартах); IVA MCU (платформа уніфікованих комунікацій для повноцінного захищеної взаємодії через ВКС і месенджер, підтримує створення персональних віртуальних кімнат, індивідуальні настройки для заходів, демонстрацію робочого столу і режим «біла дошка», а також спільну роботу з документами і обмін файлами); LifeSize (відеоконференц-рішення для переговорних, рішення класу telepresence, системи багатоточкових відеоконференцій); Proficonf (сервіс групового відеозв'язку до 250 учасників без втрати якості, дозволяє передавати файли, демонструвати відео, презентації, малювати на віртуальній дошці); Emblaze-Vcon (повнофункціональні рішення для відеоконференцій, відрізняється високою якістю відео, дозволяє транслювати потокове відео в інтернет); Fuze (сервіс для HD відео конференцій, дозволяє організувати спільний простотр відео, картинок і документів).

Всі розглянуті вище сервіси та інші системи відеоконференцій для локальної та глобальної мережі (Vidyo, Amazon Chime, VideoGrace, OpenMCU, СберМитап, MCU Media Server), дозволяють забезпечити перш за все, ефективну міжкультурну комунікацію засобами інформаційно-комунікаційних технологій, що є вимогою сьогодення для кожного, хто працює в різних країнах або регіонах. Важливо точно і належним чином передавати інформацію. Керівники та співробітники транснаціональних компаній, які працюють у своїй країні або за кордоном, особливо часто користуються сучасними розробками для міжкультурного спілкування та взаємодії з міжнародними клієнтами та працівниками. Зауважимо, що міжкультурна комунікація, опосередкована засобами інформаційно-комунікаційних технологій є основою успішного міжнародного бізнесу в сучасному інформаційному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гафіяк А. М. Професійна компетентність майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій: монографія /А. М. Гафіяк. – Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2019. – 404 с.

Гафіяк А. М., Мороз А.

(НУ «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
Науковий ліцей №3 Полтавської міської ради)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Гафіяк А. М.

THE PLACE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Today, during the widespread development of information technologies, one cannot underestimate their role in the process of forming the professional competence of future specialists. More urgent than ever is the problem of the formation of intercultural communicative competence of students using modern information technologies. A special place is occupied by the analysis of the concepts of "information technology", "intercultural communicative competence" as well as their relationship. Within the framework of this study, the place of information technologies in the process of forming the communicative competence of future specialists is determined, their structural components are presented, as well as ways of forming each component of this competence by means of information technologies.

Information technology (IT) uses computers to store, manage, and transmit and receive data or information. In the context of business use, unlike personal entertainment technologies in general communication and IT technologies still have to consider surplus information. It is account information technology (IT system) for information systems, communication systems or more precisely computer systems (including all hardware, software and peripherals) managed by a limited group of users. Rapid globalization is manifested both in the liberalization of the world economy, the interdependence of the economy and security of all countries, as well as in the global informatization of society. The basis of socio-economic development of the information society is not material production, but the production of information and knowledge. For any country, the degree of its economic and technological development, the welfare of society is proportional to the average level of knowledge, skills, abilities and qualifications of its active population. With the development of information technology, their role and use in education is growing. Open online courses of MEPs and media education are becoming a global trend in the field of education. The authors emphasize that the introduction of new learning technologies and their perfect mastery require a certain internal readiness of both teachers and graduates for serious changes that meet the conditions of a rapidly changing information society [1, p. 62].

Today, without the widespread use of distance learning, educational institutions cannot win the competition in the market of educational services and provide training for qualified professionals at the current level. The training of young professionals often does not meet the demands of business: they can start real projects only after three or six months of additional training after graduation. The fact is that in recent years, technical sciences in Ukraine are not developing as fast as the market needs. Yes, graduates have serious basic knowledge, developed an analytical approach to solving problems, but modern technical tools they often have to learn on their own. First of all, young professionals lack practical skills to work on projects, knowledge of modern tools and methods of software development or testing [2, p. 77].

We believe that the problem of the formation of students' communicative competence using modern information technologies occupies an important place in modern education, and the results of the study have a clear understanding of the fact that information technologies in the process of forming the communicative competence of future specialists are a key component of this competence of future specialists.

REFERENCES

1. Hafiak A. Information technology as a component of improving the training quality future specialists in higher education institutions / Hafiak A., Yastreba S., Nosach O., Borodina E. I // Системи управління, навігації та зв'язку. – 2019 – Вип. 2(54). – С. 60–65.
2. Borodina E. A. The information technology and mobile applications appliance for the future specialists preparation in higher education institutions / E. A. Borodina, A. M. Hafiak, O. V. Shefer, S. P. Alyoshin // Системи управління, навігації та зв'язку. – 2019 – Вип. 3(55). – С. 76–79.

Гевко З. М.

група МАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ярема О. Б.

APHORISM AND ITS FUNCTIONS IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

From an etymological point of view, the aphorism comes from Greek, where “aphorismos” means to distinguish or define. The aphorism is part of a category of concepts with which it shares certain group characteristics, such as the axiom, the proverb, the cliché and the epigram.

The broad definition of an aphorism is an original thought spoken or written by an author in a concise and memorable form. The fact that it can be expressed both in writing and verbally is linked to its authorial nature. The concise form of the aphorism has to do with its minimalist nature. Using an aphorism, a person tries to express as much content as possible in the minimum form; this expresses its laconic mode or simplicity [6, p. 2268].

The memorable form of the aphorism is determined by the poetic nature and concision of the thought. Its concise form offers it the opportunity to be easily remembered. Due to its memorable nature, the aphorism is frequently quoted when the situation “requires it” [6, p. 2268].

There is no consensus among researchers on the number and classification of functions of aphorisms. However, the vast majority of researchers identifies the following functions of aphorisms [2, p. 57]:

– **communicative.** This function is essential because it provides transfer of information from the author of the aphorism to its imaginary addressee through the text. It can be realized through conditional and narrative sentences that reproduce some wise thought. Aphorisms that implement this function are structurally and semantically closest to proverbs: *People will lose faith in us only if first we lose faith in ourselves* (T. Blair).

– **nominative.** Aphorisms aimed at realizing the nominative function, allow the author to give new original names or definitions to long-known things. Expressions of this type tend to

metaphorization, as well as to the use of paradox and antithesis: *History is a gallery of pictures in which there are few originals and many copies* (A. de Tocqueville).

– **aesthetic.** The aesthetic function of the aphorism is realized through the use of different stylistic devices and expressive means: epithets, comparisons, paradoxes and puns: *Men always want to be a woman's first love – women like to be a man's last romance* (O. Wilde).

– **motivational or directive.** This function is manifested in aphorisms with a didactic component, structurally expressed by an affirmative or negative imperative sentence: *Be still when you have nothing to say; when genuine passion moves you, say what you've got to say, and say it hot* (D. H. Lawrence).

E. Vereshchagin and V. Kostomarov believe that aphoristic units have only two functions – cumulative and directive [3, p. 193–194]. The *cumulative* functions, in their opinion, is to accumulate and summarize extralingual information, as aphorisms reflect certain elements of national and linguistic culture. The *directive* function is the ability of aphorisms to exert a certain influence on the recipient, because the use of a known aphorism adds significance to the utterance or the whole text and increases its intertextual potential.

According to G. Permyakov, aphorisms have seven functions: *modeling, instructive, prognostic, magical, negative-communicative, entertaining and ornamental* [4, p. 88]. The scientist states that the most commonly used is the modeling function, because aphorisms simulate an ideal life situation.

S. O. Shvachko and I. K. Kobayakova, dividing the aphorisms into “serious” and authorial humorous expressions, state that both types have the following functions: *cumulative, linguo-creative, pragmatic* [5, p. 150–151].

In the context of English linguistic culture O. Anastasyeva identifies the following functions of aphorisms: *regulatory* (the ability of aphorisms to influence the addressee); *modeling* (the ability of aphorisms to model a life situation); *cumulative* (ability to accumulate and reproduce extralingual information); *cognitive* (ability to motivate a person to a new cognitive activity due to the problem situation expressed in aphorisms); *axiological* (ability of aphorisms to value judgment); *aesthetic* (representation of aphorisms in the perfect speech form through the use of linguistic and stylistic means); *expressive* (causes a certain attitude in the recipient to the message) [1, p. 78–81].

Thus, the modern English aphorism is a complex, multifaceted phenomenon that has specific linguistic and stylistic characteristics, compositional structure and pragmatic functions. Having studied the scientific literature, we consider English aphorism has the following functions: cognitive, regulatory, modeling, aesthetic, cumulative, axiological and expressive. We consider regulatory and aesthetic to be the most important functions of an aphorism. It is also worth noting the importance of cognitive function as a function of thinking and cognition of the world.

REFERENCES

1. Анастасьєва О. А. Англomовний афоризм: прагматистичні та когнітивні аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2017. 237 с
2. Бабенко О. О. Функціонально-прагматическіє аспекти афоризмов (на матеріалі выступлений Хиллари Родхем Клинтон). Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. Луцьк, 2013. № 20. С. 56–59.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / под ред. акад. Ю. С. Степанова. М.: Индрик, 1999. 1040 с.
4. Пермяков Г. Л. От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише). М.: Восточная литература, 1970. 240 с.
5. Швачко С. А., Кобякова И. К. Статус культурем в текстах малого жанра. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2004. № 636. С. 148–153.
6. Elsevier L. The Aphorism: Function and Discursive Strategy. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 191. P. 2267–2271.
7. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815024891> (Last accessed: 08.04.2021)

Генсерук Ю. В.

група АМ–42 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

ВІДЕОМАТЕРІАЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

В умовах цифрової трансформації суспільства Інтернет та інформаційні технології відіграють важливу роль у житті кожного індивіда. В свою чергу, учні більшість свого вільного часу проводять у соцмережах, адже це не лише цікаво та інтерактивно для них, але й задовольняє їхню пізнавальну потребу. Саме тому, вчитель повинен інтегрувати інформаційні технології в освітній процес, щоб підвищити ефективність навчальної діяльності.

Проблему застосування інформаційних технологій в освітньому процесі досліджують багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Так сутність і структуру цифрової компетентності та можливостей інформаційних технологій окреслюють у своїх працях Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спірін [1, 2]. Н. Морзе досліджує проблему підготовки майбутніх учителів до використання цифрових технологій в майбутній професійній діяльності [3].

На основі аналізу літературних джерел нами виділено наступні позитивні сторони впровадження інформаційних технологій у процес вивчення іноземної мови [4, с. 229]:

- можливість врахування психо-фізіологічних особливостей учня при формуванні завдань;
- розвиток пізнавальності та самостійності учня;
- розвиток міждисциплінарних зв'язків;
- динамічний навчальний процес;
- можливість прояву творчої думки та індивідуального підходу вчителя;
- підвищення мотивації учнів до вивчення англійської мови та формування лексичної компетентності.

Для дослідження окресленої проблеми ми обрали інтерактивні навчальні відео. На нашу думку, відеоматеріали не лише є обов'язковими на уроці, але й сприяють підвищенню інтересу учнів до вивчення англійської мови. Відеосюжети допомагають урізноманітнити навчальну діяльність та дають можливість працювати з автентичними зразками іноземної мови [4, с. 31].

На думку науковців, у процесі роботи з відеоматеріалами можна виділити три етапи: попередній перегляд (pre-viewing), перегляд (while-viewing) та післяпереглядний (post-viewing) [5, с. 47].

На першому етапі вчитель готує учнів до ефективного опрацювання матеріалу. Саме на цьому етапі найбільш поширеною є робота зі стоп-кадрами, які спонукають учнів проявити свою фантазію та уяву і дозволяють підвищити інтерес до перегляду відео.

На етапі перегляду учні безпосередньо працюють з відеоматеріалом, що активує їхню мовленнєво-розумову діяльність [5, с. 48]. Найчастіше, вчителі тут пропонують працювати з відео доріжкою за допомогою таких видів робіт:

- прогнозування (робота зі стоп кадром);
- озвучення персонажу (на основі вивчення поведінки та характеру);
- діалог (на основі зображень).

Основною метою третього етапу є стимулювання творчої та мовленнєвої діяльності учнів. На цьому етапі найпоширенішими є творчі роботи та рольова гра. Саме такі види роботи дозволяють розвинути комунікативну компетентність учня в процесі вмотивованої діяльності та індивідуалізованого навчання.

Підсумовуючи вище сказане, ми дійшли до висновку, що використання інтерактивних засобів навчання, зокрема навчальних відео, підвищує мотивацію учнів, робить процес навчання цікавим та захоплюючим та сприяє формуванню англомовної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціальнопрофесійних компетентностей вчителя інформатики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. № 7. 2009. С. 3–10.
2. Морзе Н. В. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? (за матеріалами моніторингового дослідження з інформатичних компетентностей випускників в Україні). Комп'ютер у школі та сім'ї. № 8. 2010. С. 3–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2010_8_2
3. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. №5. 2014. С. 27–39.
4. Романова Г. В. Використання мультимедійних засобів навчання на уроках англійської мови. Таврійський вісник освіти. 2015. № 1(49). С. 227–234
5. Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О., Харченко Т. І. Підготовка майбутніх фахівців-філологів до використання сучасних освітніх технологій у професійній діяльності: колективна монографія. 2017. С. 46–51

Герасимчук А. В.

група СОА–18–1 (Хмельницький національний університет)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Рогольська О. О.

ТЕМА НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ У ПОЕМІ ДЖ. Г. БАЙРОНА «ПАЛОМНИЦТВО ЧАЙЛЬД-ГАРОЛЬДА»

Тема першої пісні поеми «Паломництво Чайльд-Гарольда» – нашестя наполеонівських військ на Піренейський півострів. Симпатія поета повністю на боці іспанців, які протистоять загарбнику, це він демонструє протягом усієї першої пісні. [1]

«К оружию, испанцы! Миценье, миценье!

Дух Реконкисты правнуков зовет.

Пусть не копье подьмет он в сраженье,

Плюмажем красным туч не достает,

Но, свистом пух означив свой полет,

Ощерив жерла пушек роковые,

Сквозь дым и пламень кличет он: вперед!» [3, с. 26]

Боротьба іспанського народу важлива не лише для самої Іспанії – поет вірить, що вона може стати натхненним прикладом для інших народів. У єдності героїчної особистості з народом Байрон вбачає запоруку успіху іспанців у боротьбі за гідну справу. Зовсім інший погляд у поета на тих, хто досягнув почестей і слави в результаті загарбницьких воєн.

«Три знамени взывают к небесам,

Три языка воздвигли спор ужасный.

Француз, испанец, бритт сразились там,-

Враг, жертва и союзник тот опасный,

В чью помощь верить – право, труд напрасный» [3, с. 28].

«Еще не пробил час, но вновь войска

Идут сквозь пиренейские проходы.

Конца никто не ведает пока,

Но ждут поработанные народы,

Добьется ли Испания свободы,

Чтобы за ней воспряло больше стран» [3, с. 48].

Тема народу, що бореться за свою незалежність, продовжує розвиватися у другій пісні. Тут розкрита тема зрадництва – Байрон зневажає зрадників, тих, які стали служити турецькому султанові, виконувати його волю. Саме таким був Алі-Паша – правитель Албанії, який фактично здав країну турецькому володарю [1].

*«В обширной зале, где фонтан звенит,
Где стены белым мрамором покрыты,
Где все к уладам чувственным манит,
Живет Али, разбойник именитый.
Нет от его жестокости защиты, —
Но старчески почтенные черты
Так дружелюбно-мягки, так открыты,
Полны такой сердечной доброты,
Что черных дел за ним не заподозришь ты» [3, с. 55].*

Значну частину другої пісні присвячено Греції. Контраст між славним минулим країни та нинішнім приниженим становищем знаходить відгук у серці поета. Жагучий заклик до відродження країни, до звільнення від турецького панування пронизує другу пісню.

*«Увы, Афина, нет твоей державы!
Как в шуме жизни промелькнувший сон,
Они ушли, мужи высокой славы,
Те первые, кому среди племен
Венец бессмертья миром присужден.
Где? Где они? За партиою учат дети
Историю ушедших в тьму времен,
И это все! И на руины эти
Лишь отсвет падает сквозь даль
тысячелетий» [3, с. 51].*

Серед руїн прекрасної Еллади автор знаходить розраду у природі. Свобода і любов, природа і поезія і у скорботному розпачі виявляються нетлінними. Настрої весь час інтонаційно змінюються: захоплення прекрасною Елладою, в якій жив дух свободи, змінюється гнівом на нащадків, які скорилися рабству.

*«Ужель признают, не краснея, бритты,
Что Альбион был рад слезам Афин,
Что Грецию, молившую защиты,
Разграбил полумира властелин!
Страна свободы, страж морских пучин,
Не ты ль слыла заступницей Эллады!
И твой слуга, твой недостойный сын
Пришел, не зная к слабому пощады,
Отнять последнее сокровище Паллады!» [3, с. 56].*

Поету важко бачити, як Греція, підкорена турецьким султаном, «втоптана у тлін». Але гнів змінює надія, що в очах народу «ще не загас вогонь», і логічним завершенням цієї думки стає заклик:

*«О Греция! Восстань же на борьбу!
Раб должен сам добыть себе свободу!
Ты цепи obnovишь, но не судьбу.
Иль кровью смьют позор, иль быть рабом рабу!» [3, с. 83].*

Розповідаючи про свого героя, про себе, про все побачене й пережите, автор звертається до сивої давнини (античності), до недавнього минулого (подій Французької революції), до сучасного життя (тогочасного суспільства, боротьби європейських народів за незалежність тощо). Крізь призму вчорашнього й нинішнього поет зазирає у майбутнє – тому поема містить художні прогнози, застереження щодо повторення людством колишніх помилок. У песимізмі і розчаруванні Гарольда знайшли відображення настрої буржуазно-демократичної інтелігенції Західної Європи після провалу Французької революції 1789–1794 рр. Це розчарування було зумовлене не тільки політичною реакцією, а також втратою віри у можливість розуму, про які писали просвітники.

У поемі, велична краса природи протистоїть потворності сучасного суспільного життя. Байрон розмовляє із своїм народом його національною мовою, відмовляючись від умовностей і манірності «поетичної» мови класицистів [2]. Незабутнє враження у нього залишила природа Албанії, простота побуту, благородність і мужність народу.

*«Над скалами Албанії сурової
Восходит день. Вот Пинд из темных туч
В тюрбане белом, черный и лиловый,
Возник вдали. На склоне миштых круч
Селенья бледный освещает луч.
Там лютый барс в расселинах таится,
Орел парит, свободен и могуч.
Там люди вольны, словно зверь и птица,
И буря, Новый год встречая, веселится» [3, с. 67].
«Албанец твердо свой закон блюдет.
Он горд и храбр, от пули не бежит он,
Без жалоб трудный выдержит поход.
Он как гранит его родных высот.
Храня к отчизне преданность сыновью,
Своих друзей в беде не предаст
И, движим честью, мщеньем иль любовью,
Берется за кинжал, чтоб смыть обиду кровью» [3, с.76].*

В Албанії були написані 2 перші пісні поеми «Паломництво Чайльд-Гарольда». Саме тут Байрон уперше заявив про свої симпатії до національно-визвольної боротьби поневолених народів і про свою ненависть до загарбників.

ЛІТЕРАТУРА

1. До вивчення поеми паломництво Чайльд-Гарольда – Джордж Ноел Гордон Байрон (1788-1824) – заглиблюючись у внутрішній світ : із літератури романтизму: URL: https://zarlit.com/textbook/9klas_4/26.html (дата звернення 03.04.2021)
2. Оспівування визвольної боротьби у поемі Джорджа Байрона «Паломництво Чайльд Гарольда»: URL: <https://www.ukrlib.com.ua/tvory-zl/printit.php?tid=6069> (дата звернення 03.04.2021)
3. Паломничество Чайльд Гарольда / пер.с. англ. В. Левика. – М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков: Фолио, 2002. – 224 с.

Головата У. А.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Дацків О. П.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Застосування активних форм та методів навчання, серед яких дидактичні ігри займають важливе місце, є надзвичайно важливим та перспективним шляхом ефективного навчання та виховання сучасних школярів [3]. Видатні педагоги минулого і сучасності визначали гру як розвивальну діяльність, що сприяє розвитку всіх компетентностей людини (Ж. Піаже, Б. Д. Давидов, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Метою даного дослідження є визначення ролі дидактичної гри у житті учнів початкової школи. Відповідно до мети визначено такі завдання: дослідити цінність дидактичних ігор та навести приклади їх використання на уроках англійської мови.

Д. Б. Ельконін вважає, що гра являється засобом розвитку мотиваційної сфери, засобом пізнання, спілкування, розвитку розумових здібностей та засобом розвитку довільної

поведінки. Гра визначає важливі перебудови і формування нових якостей особи [2]. Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру накопичення в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті тощо [1]. Дидактичні ігри можна використовувати для формування різних мовних і мовленнєвих компетентностей. Ми підготували кілька вправ для формування різноманітних компетентностей учнів 3-4 класів. Наприклад, гра «Четвертий зайвий» є ефективною для формування лексичної компетентності. Вчитель ділить учнів на дві команди. Потім вчитель називає чотири слова, одне з яких—зайве. Команда, яка першою назве правильне слово, отримує бал. Виграє та команда, яка набере більше балів. Гру «Аукціон» теж можна використовувати для формування лексичної компетентності. Вчитель готує картки з малюнками предметів, назви яких відомі учням, і розкладає усі ці картки малюнками догори. Учні сідають чи стають навколо столу. Учитель вимовляє звук або звукосполучення, а учні повинні швидко відшукати на столі малюнок предмета, назва якого починається з цього звука (звукосполучення). Той, хто найшвидше візьме картку, вважається найспритнішим покупцем. Потім вчитель називає інший звук, і гра триває. Перемагає той, хто «купив» найбільшу кількість речей.

Для розвитку вмінь монологічного мовлення корисною буде гра «Відгадай, хто це». Цю гру слід проводити в класі, де учні добре знають один одного. Кожен пише на папірці своє ім'я. Учитель забирає усі папірці, перемішує їх і кладе в коробку. Учні дістають з коробки будь-який папірець. Після 5-7 хвилин підготовки кожен з них розповідає від особи того, чие ім'я він витяг, про його характер, інтереси, уподобання, звички. Інші учні мають відгадати про кого йде мова.

З метою розвитку навичок та вмінь аудіювання корисною може бути гра «Якщо правильно—повтори». Вчитель готує 10 – 15 демонстраційних малюнків. Показуючи класу малюнок, вчитель коментує його. Якщо речення, сказане вчителем, відповідає малюнку, учні його повторюють, якщо ні – мовчать. Вчитель може провести цю гру як своє змагання з класом. Якщо клас або хоча б один учень повторюють за ним неправильне твердження, вчитель отримує бал. Якщо всі учні прореагували адекватно, бал отримує клас.

Отже, гра є важливою частиною життєдіяльності молодшого школяра та могутнім чинником психологічної адаптації учнів. Проведення уроків з використанням ігор активізує та мотивує школярів, полегшує сприйняття матеріалу, сприяє досягненню високої результативності та виховує любов до англійської мови. Перспективу дослідження вбачаємо в укладанні тематичної добірки дидактичних ігор для використання на уроках англійської мови у 3-4 класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ватаманюк Г. Інтелектуальна гра як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів. Початкова школа. 2008. № 6. С. 40–43.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
3. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навч. посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.

Гончарук Р. О.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Дацків О. П.

РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ УЧНІВ 11 КЛАСУ

У сучасному світі особливе значення має підготовка учнів, які уміють навчатися, удосконалюватися, критично аналізують інформацію. Через те, що комунікація між вчителями та учнями на заняттях складається не тільки з умінь висловити свою думку, актуальними є

також уміння слухати іноземну мову, аналізувати почуту інформацію, розуміти її і відповідно реагувати. Саме тому формування лексичної компетентності в аудіюванні випускників закладів середньої освіти є важливим як для навчальної, так і для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Мета дослідження – обґрунтувати необхідність розвитку лексичних навичок аудіювання учнів одинадцятого класу. Основними завданнями є проаналізувати зв'язок лексичної та аудитивної компетентностей, виділити фактори, на яких вчителю потрібно зосередити увагу під час взаємопов'язаного формування лексичної компетентності та компетентності в аудіюванні учнів старшої школи.

Однією із найважливіших передумов для успішного оволодіння іноземною мовою і продовження її вивчення у майбутньому є достатній лексичний запас. Постійне збільшення лексичного запасу учнів є важливим завданням учителя, адже лексичні навички покладено в основу усіх мовленнєвих умінь: аудіювання, читання, говоріння і письма. Схеми С. П. Шатілова ілюструє зв'язок та взаємозалежність навичок і вмінь, зокрема, необхідність розвитку граматичних, лексичних і слухових навичок для формування складного вміння аудіювання [2, с. 180]. Компетентність в аудіюванні має таку важливу складову, як рецептивні лексичні навички, тобто навички розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного і пасивного мінімумів при аудіюванні та читанні. До засобів навчання лексичних одиниць (ЛО) відносять: підручник, пояснення учителя, різні види словників, картки з новою лексику, mind-mapping та ін. Для ефективної організації навчання ЛО учитель, окрім підручника, може залучати інші засоби, адаптуючи їх до умов і рівня навчання. Це можуть бути предмети, що відображають зміст нових ЛО, кросворди, подкасти, відеоматеріали [2, с. 232]. Аналіз досліджень різних аспектів формування лексичної компетентності [1; 3 та ін.] дозволив нам зробити висновок про те, що ця проблема є достатньо вивченою у методиці навчання іноземних мов.

Однією із цільових компетентностей, яку необхідно формувати на заняттях і під час самостійної роботи учнів з англійської мови також є аудитивна компетентність, тому що вона забезпечує вміння розуміти носіїв мови, є способом набуття нової інформації, виробляти уміння аналізувати ситуації, розвивати критичне і креативне мислення та, що на наше переконання є найважливішим, адаптуватися у автентичному мовному середовищі. Сучасні вчителі повинні постійно вдосконалювати власну аудитивну компетентність для того, щоб професійно подавати інформацію учням, послідовно і систематично формувати у них вміння аудіювання, адже з 2018 року частина «Розуміння мови на слух» (аудіювання) додана до структури тестів з іноземних мов, а аудитивну компетентність випускників закладів середньої освіти визначено на рівні B1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями.

Різні підходи до навчання аудіювання і проблеми, які виникають під час навчання за допомогою представлення педагогічних сценаріїв і звітів учнів описують у своїй роботі Л. Вандергріфт і К. Гох [3]. Таке навчання є цікавим та прогресивним, адже воно дозволяє вчителям аналізувати власні помилки під час навчання аудіювання і застосовувати метакогнітивні стратегії у навчанні аудіювання. Приклади вправ і завдань та плани занять, які пропонують дослідники, вважаємо корисними для вчителів англійської мови, які працюють із учнями старшої школи, адже вони можуть аналізувати різні аспекти викладання, навчання та аналізу процесу аудіювання.

Підводячи підсумки нашого дослідження слід ще раз підкреслити, що метою удосконалення лексичних навичок аудіювання учнів 11 класу є розвиток у них здатності регулярно та систематично поповнювати власний словниковий запас на заняттях з іноземної мови і у самостійній роботі. Аудитивна компетентність учнів 11 класу може бути успішно сформована, якщо вчитель працює над розвитком власної аудитивної компетентності, використовує різноманітні засоби навчання нової лексики, звертає увагу учнів на використання стратегій, зокрема метакогнітивних. Уміння сприймати, аналізувати та засвоїти почуте є важливими для фахівця, який хоче користуватися іноземною мовою для задоволення

своїх професійних потреб, бути компетентним у своїй галузі. Перспективу дослідження вбачаємо у розгляді навчальних стратегій для формування лексичної компетентності в аудіюванні учнів 11 класу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Формування компетентності в англomовному аудіюванні учнів старшої школи засобами інтернет подкастів. Наука онлайн: Міжнародний електронний науковий журнал. 2018. №12. URL: <https://nauka-online.com/ua/publications/pedagogika/2018/12/formuvannya-kompetentnosti-v-anglomovnomu-audiyuvanni-uchniv-starshoyi-shkoli-zasobami-internet-podkativ-podcastsinenglish-com/> (дата звернення: 10.04.2021).
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ. Ленвіт. 2013. 590 с.
3. Vandergrift L. Goh C. M. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. New York: Routledge. 2011. 336 p.

Гороховська Н. В.

група СОАм–20–1 (Хмельницький національний університет)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Бідюк Н. М.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

В умовах глобалізації ринку, стрімкого розвитку міжнародних зв'язків у різних сферах суспільного життя та необхідності у співпраці з іноземними країнами, держава потребує конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців, які б володіли мовою міжнародного спілкування, зокрема англійською. За цих обставин її статус стрімко зростає, вона дедалі більше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Водночас для створення спільного соціокультурного простору, сучасні пріоритети розвитку вищої освіти в Україні мають бути сформовані згідно з національними інтересами та світовими тенденціями, що передбачає відповідно якісну підготовку студентів. Зокрема це стосується професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови та проблеми формування в них соціокультурної компетентності.

У науковому світі поняття «соціокультурна компетентність» досліджувалося як зарубіжними, так і вітчизняними вченими: М. Байрам (M. Byram), Г. Нойнер (G. Neuner), Л. Топчій, Т. Фоменко, М. Шиловська та ін. Водночас деякі українські дослідники у своїх наукових працях висвітлювали проблему та особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (І. Закір'янова, С. Шехавцова, Л. Смірнова та ін.), і англійської зокрема (Т. Колодько, В. Киливник).

Як зазначає Т. Фоменко, соціокультурна компетентність – це якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур; важливий фактор розвитку особистості, її соціалізації та самореалізації в сучасному суспільстві [2, с. 46].

Для успішного формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів англійської мови, Т. Колодько пропонує такі умови: створення дидактичної моделі, що передбачає комплексне оволодіння студентами країнознавчою, лінгвокраїнознавчою та соціолінгвістичною компетенціями; використання системного і комунікативно-діяльнісного підходів; урахування творчої діяльності студентів, що стимулює їхній пізнавальний інтерес; спрямування процесу навчання на комунікативну діяльність і міжкультурну комунікацію із застосуванням доцільно відібраних матеріалів та завдань реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності [2, с. 76].

Усе це зумовлює необхідність змінювати підходи до викладання англійської мови і удосконалювати методи навчання студентів, зокрема у формуванні соціокультурної компетентності.

На сьогодні необхідною умовою ЗВО є професійна підготовка вчителя англійської мови, спроможного не тільки передавати знання, але й творчо мислити, діяти в нетипових ситуаціях, самостійно здобувати та поглиблювати знання, вміння й навички, одержані під час навчання. Студент має стати сучасним компетентним фахівцем, який відзначається мобільністю особистісного розвитку і здатний до продуктивного діалогу з соціумом, тобто він має стати вчителем англійської мови, який володіє соціокультурною компетентністю. Тому першочерговим завданням у викладанні англійської мови, має стати впровадження в практику освітнього процесу форм і методів активного навчання, які спонукають студентів до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Відтак надзвичайно важливими є принципи інтерактивності і наочності, які в добу інформатизації суспільства значною мірою реалізуються шляхом застосування інноваційних технологій, де особливе місце посідає використання мультимедійних засобів навчання.

Серед дослідників, які займалися ґрунтовним вивченням мультимедійних засобів та їхнього використання у навчальному процесі, варто зазначити таких: Р. Гуревич, А. Гуржій, Л. Коношевський, О. Коношевський та ін. У своїй науковій праці ці вчені розкривають поняття «мультимедійні засоби». На їхню думку це інтерактивні засоби, що дозволяють одночасно проводити операції з нерухомими зображеннями, відеофільмами, анімованими графічними образами, текстом, мовним і звуковим супроводом [1, с. 492]. Водночас вони стверджують, що мультимедійні технології – це один з ієрархічних рівнів інформаційних технологій, котрі становлять сукупність технічних і програмних засобів, що дають можливість користувачеві одночасно використовувати символну, графічну, звукову, анімаційну й відеоінформацію [1, с. 19]. Отже, визначено, що для вдалого впровадження мультимедійних технологій у процес викладання англійської мови у ЗВО вимагається наявність таких необхідних компонентів як апаратні (комп'ютер, аудіо-, відеоапаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка і т. ін.) та програмні засоби (мультимедійні презентації, відеозаписи, аудіофайли, мультимедійні тренажери, ресурси мережі Інтернет і т. ін.).

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу результатів досліджень науковців визначено, що формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів англійської мови повинно базуватися на вивченні студентами національно-культурних особливостей іноземних країн, норм мовленнєвої і немовленнєвої поведінки їхніх носіїв та забезпечувати опанування вміннями здійснювати свою поведінку за цими нормами. Також проаналізовано, що для ефективного досягнення поставлених цілей, варто застосовувати мультимедійні засоби. З'ясовано, що найбільш доцільними мультимедійними засобами при формуванні соціокультурної компетентності є використання комп'ютеру у поєднанні з ресурсами мережі Інтернет для показу мультимедійних презентацій, англійськомовних автентичних відеоматеріалів або прослуховування аудіозаписів англійською мовою, що спрямовані на розширення міжкультурних знань та занурення в англійськомовне середовище, а також застосування інтерактивних комп'ютеризованих ігор та тренажерів комунікативної спрямованості, що дають можливість не тільки ефективно перевірити сформовані англійськомовні соціокультурні навички, але і потрапити у ситуації із моделюванням поведінки, які щонайбільше відповідають реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуржій А. М. Мультимедійні технології та засоби навчання. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1965/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D0%B9%D0%BDi%20%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8_2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y (дата звернення: 09.04.2021).

2. Киливник В. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в системі педагогічного коледжу. URL: https://vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/2019/Kilivnick_V/dis.pdf (дата звернення: 09.04.2021).

3. Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. URL: <https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/zbirnyk.pdf> (дата звернення: 09.04.2021).

Гук В. Є.

група 218–д (Національний технічний університет «ХПІ»)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Агібалова Т. М.

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСПІШНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальний науково-освітній простір актуалізує проблему виявлення й подолання комунікативних бар'єрів у процесі оволодіння іншомовною компетенцією з огляду на антропоцентризм як світоглядну категорію буття. Саме тому на перший план виходить розуміння й осмислення навчальних цілей як викладачем, так і студентами на всіх етапах формування мовленнєвих навичок і умінь. Необ'єктивне уявлення про свої можливості, негативні психологічні установки здатні знівелювати будь-який потужний поступ і перетворити активного реципієнта на пасивний об'єкт, сповнений стереотипного сприйняття себе як неуспішного, неспроможного й «недосконалого».

Зрозуміло, у такий спосіб студент відчуває психологічний дискомфорт і не може зосередитися на тому, що він має опанувати упродовж аудиторного заняття, проте найприкрішим результатом таких обставин є виникнення комунікативних блоків під час говоріння, коли учасник навчального процесу неспроможний продукувати ані монологічне, ані діалогічне мовлення й почувається надзвичайно скуто в ситуації мовного вибору. Фахова й педагогічна досконалість викладача конче потрібні саме в таких ситуаціях.

Сучасний науковий підхід акцентує п'ять значущих професійних компетенцій, якими має оволодіти викладач, аби досягти високого рівня успішності в навчанні говоріння на заняттях з іноземної мови:

1. Викладач повинен розуміти рух дискусії при обговоренні тем або питань заняття, щоб об'єктивно оцінити відповіді студентів. Це розуміння дозволить аналізувати продукований мовний зміст і покращувати ефективність засвоєння навчальних технік і стратегій говоріння студентами.

2. Викладач повинен знати, як планувати діалоги, бесіди, дискусії. Ці навички мають допомогти йому не тільки заохотити до співпраці більше студентів, а також, що не менш важливо, дозволять точніше спрогнозувати відповіді на поставлені питання або репліки щодо окресленого кола проблем.

3. Викладач має визначити, у який спосіб створити відповідний клімат для обговорення теми, використовуючи при цьому різні стратегії, а також здійснювати культурну й мовну підтримку студентів.

4. Викладач має навчитися визначати і створювати власні стратегії для успішної комунікації для кожної групи, оскільки індивідуальний підхід до кожного колективу, до кожного студента стоїть на чолі будь-якої методики.

5. Викладач повинен добре орієнтуватися на тому, як збирати дані для аналізу іншомовної комунікативної практики студентів і структурувати етапи навчання, аби на кожному з них визначити ключові моменти, що потребують посиленої уваги, оскільки є пріоритетними для формування тих чи інших діалогічних або монологічних функціональних характеристик.

У процесі пошуку продуктивних моделей стратегії подолання комунікативних бар'єрів у навчанні іноземної мови ми віддали перевагу порівневому адаптивному алгоритму Д. Хеннінга, розробленому на основі таксономічної теорії Б. Блума [1; 2]. Дослідник виділяє шість рівнів у процесі формування комунікативної компетенції на занятті з іноземної мови:

1. Рівень знань. На цьому етапі студенту ставлять запитання для того, щоб він навчився залучати раніше засвоєну інформацію, ідеї або принципи. Рівень знань може включати в себе широкий спектр умінь, як-от: знання термінології, володіння конкретними фактами, обізнаність у питаннях визначення класифікацій і категорій, а також критеріїв і методології оцінювання природи мовних явищ відповідно до засвоєного на занятті матеріалу. На цьому рівні студентів тільки заохочують і спонукають пригадати те, що вони вже знають; їх не просять застосовувати методологію аналізу набутої інформації.

2. Рівень сприйняття. На рівні сприйняття студенти мають продемонструвати своє розуміння сенсу й значущості ідей. Він є вищим за попередній, тому що учасники застосовують раніше отримані лінгвокультурологічні знання з метою оцінювання майбутніх мовно-сміслових перспектив. На рівні сприйняття аудиторії може бути запропоновано інтерпретувати факти або принципи, словниковий матеріал, коментувати графічний або медійний контент, обґрунтовувати методи й процедуру. Питання на рівні розуміння спонукають студентів класифікувати й аналізувати отриману інформацію.

3. Рівень застосування. На цьому рівні студенти застосовують набуті знання в нових комунікативних ситуаціях. Вони можуть обрати й використати необхідні дані, застосувати правила, принципи, теорії для вирішення поставлених проблеми або завдання. Питання на цьому рівні стимулюють студентів до активної мовної діяльності, активізують навички модифікації необхідної інформації відповідно до її цільового призначення.

4. Рівень аналізу. На цьому рівні студенти повинні вчитися диференціювати й систематизувати опрацьовані концепції, ідеї, теорії, аби краще зрозуміти їхню організаційну структуру. Вони мають уміти віднайти закономірності, що визначають прихований зміст поняття, проаналізувати співвідношення між частинами цілого й визначати головні організаційні принципи. Рівень аналізу вважається вищим за попередній рівень, оскільки вимагає розуміння як змісту, так і структури ідеї.

5. Рівень синтезу. Безсумнівно, це високий етап володіння іншомовними комунікативними навичками. На рівні синтезу відбувається інтеграція концепцій та ідей в єдине ціле. Такі комунікативні навички можуть бути задіяні при написанні дослідницької роботи, укладанні класифікацій, що вимагає винайдення нової концептуальної структури або низки структур. Питання на рівні синтезу можуть допомогти студентам не тільки адаптуватися у новому мовному середовищі, а й винайти власну методику для аналізу отриманих результатів.

6. Рівень оцінки. На шостому рівні студенти мають висловлювати власні думки й судження, аби вирішувати питання щодо об'єктивної оцінки отриманих результатів. Навчальні досягнення на цьому рівні є найвищими в когнітивній ієрархії цілей, тому що включають елементи всіх попередніх п'яти рівнів, а також передбачають набуття умінь свідомих оціночних суджень, заснованих на чітких критеріях. Питання на рівні оцінки спонукають студентів оцінювати значення теорій або концепцій, пропонувати систематизацію фактичного матеріалу на підставі аргументації і доказів.

Висновки. Подолання мовленнєвих бар'єрів у вивченні іноземної мови залежить від багатьох чинників, серед яких чільне місце посідає методика побудови продуктивної комунікації на занятті, зокрема у ситуаціях діалогічного мовлення й дискусії. У такий спосіб, порівневий комунікативний підхід забезпечує можливість оцінити й покращити успішність обох учасників процесу – викладача й реципієнта – на кожному етапі навчання говоріння, дозволяє визначити, яким планом має керуватися педагог, аби підвищити рівень результативності навчального процесу. Це забезпечить студентам більше можливостей для розкриття потенціалу в усній і письмовій комунікації засобами цільової мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook I : Cognitive Domain. – New York : Longmans, Green, 1956.
2. Henning, J. E. The Art of Discussion-Based Teaching : Opening Up Conversation in the Classroom. – New York : Routledge, 2008.

Гуменюк Д. В.

група Філ–41(а) (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
Науковий керівник – канд. філос. наук, доцент Слоневська І. Б.

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ ПАРАЛЕЛІ: КЛАСИЧНИЙ ГОТИЧНИЙ РОМАН «ФРАНКЕНШТЕЙН» (М. ШЕЛЛІ) ТА СУЧАСНИЙ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ РОМАН «СЯЙВО» (С. КІНГ)

Американський письменник-белетрист Стівен Кінг у своїй монографії про еволюцію жанру жахів в американській культурі «Танець смерті» (1981) визнав, що на його творчість в основному вплинули його земляки Едгар Алан По і Натаніель Готорн. Ці романтики містичного спрямування безумовно сформували Стівена Кінга як творчу фігуру, і не тільки безпосередньо, але і в цілому через всю літературу жахів. Недаремно у романі «Сяйво» Кінг вказав епіграф з оповідання Е.А.По «Маска Червоної смерті»: *«А також у цій залі, там ще стояв... велетенський дзигар з ебенового дерева. Його вагало гойдалося туди-сюди з важким, глухим, монотонним брязком... Та попри всі ці речі, то був веселий, розкішний бал...»* [5, с. 11]. Саме не лише розкішний бал, але й моторошний бал, Стівен Кінг згадає у своєму романі «Сяйво».

Відомо, що класичні елементи жанру були винайдені Горацієм Уолполом в 1764 році в його романі «Замок Отранто», а також до подібних використань класичних елементів звернулась Мері Шеллі та написала роман «Франкенштейн». Ці елементи використовуються різними способами, в різних аспектах книг, фільмів, розповідях до теперішнього часу. Одним із представників XXI століття є Стівен Кінг, який використовує елементи готики у своєму романі «Сяйво», чергуючи їх відповідно до своїх потреб, в своєму сприйнятті та дещо в видозміненій, більш сучасній формі. Автор вдається не лише до елементів готики, але й до прийомів інтертекстуальності. Ми можемо простежити певну паралелі в жанровій природі роману Мері Шеллі «Франкенштейн» та роману «Сяйво» Стівеном Кінгом. Для підтвердження думки, ми наведемо приклади, які наявні у творах мовою оригіналу, а також у перекладах з англійської.

Звернімо увагу на жанрову ознаку, яку називають однією із класичних ознак готичного роману. Цією ознакою є зображення стану самотності героїв, посилене зображенням віддаленості та страхітливими декораціями. Готична література завжди знаходиться *«на задвірках»* як людської психології, так і географії [2].

Пригадаємо твір Мері Шеллі. Родина Франкенштейна жила практично усамітно та віддалено від міста у будинку у Бельвірів. Елізабет завжди захоплювалась замками і чудовими краєвидами. Хоч і в будинку Франкенштейнів не було темних коридорів, таємних кімнат чи таємничих тіней, щоб викликати страх у читача, та Віктор Франкенштейн розповів про випадок, який стався поблизу їхнього будинку. То був дещо незвичайний випадок, навіть дещо таємничий, магічний, який, на мою думку, викликав страх у читача: *«We possessed a house in Geneva, and a campagne on Belrive, the eastern shore of the lake, at the distance of rather more than a league from the city. We resided principally in the latter, and the lives of my parents were passed in considerable seclusion. It was my temper to avoid a crowd and to attach myself fervently to a few»* [1, с. 4]; *«When I was about fifteen years old we had retired to our house near Belrive, when we witnessed a most violent*

and terrible thunderstorm...I remained, while the storm lasted, watching its progress with curiosity and delight. As I stood at the door, on a sudden I beheld a stream of fire issue from an old and beautiful oak which stood about twenty yards from our house; and so soon as the dazzling light vanished, the oak had disappeared, and nothing remained but a blasted stump. When we visited it the next morning, we found the tree shattered in a singular manner. It was not splintered by the shock, but entirely reduced to thin ribbons of wood. I never beheld anything so utterly destroyed» [1, с. 5].

«Нам належав будиночок у Женеві, а також хата у Бельрив, на східному березі озера, на відстані майже з лігу від міста. Ми жили переважно у Бельрив, і життя моїх батьків було доволі самотнім. Це відповідало моєму характерові: я був схильний уникати натовпу й нестямно прив'язуватися лише до обраних мною людей» [4, с.29–30]; «Коли мені було близько п'ятнадцяти, ми перебралися назад до свого будинку поблизу Бельрив, де стали свідками руйнівної і жахливої бурі....Я стояв у дверях, аж раптом прямо на моїх очах впало полум'я і влучило в старий гілчастий дуб всього в двадцяти ярдах від нашого будинку; коли яскраве світло зникло, ми побачили, що зник і дуб: від нього не залишилося нічого, окрім обвугленого пня. Наблизившись до цього місця вранці, ми виявили, що дерево зникло дивовижним способом. Воно не розколося навпіл, а мовби розірвалося на тонкі трісочки. Ніколи раніше я не бачив настільки доведеного знищення» [4, с. 35].

Схожу ознаку можна простежити у романі Стівена Кінга «Сяйво», де Готель «Оверлук» знаходиться за кілька десятків миль від міста, до якого було важко дібратися через великі опади снігу: *«The Overlook was built in the years 1907 to 1909. The closest town is Sidewinder, forty miles east of here over roads that are closed from sometime in late October or November until sometime in April» [3, с. 1].*

«–«Оверлук» було збудовано в тисяча дев'ятсот сьомому – тисяча дев'ятсот дев'ятому роках. Найближче місто Сфідвіндер – за сорок миль на схід звідси по дорогах, які стають непрохідними десь від кінця жовтня чи листопада і до якогось дня в квітні» [5, с. 24].

Родина Торренсів збиралася провести увесь зимовий період самі у готелі, де ніхто не зможе прийти їм на допомогу, а також вони не зможуть виїхати звідти, якщо станеться щось жахливе: *«The telephone lines between here and Sidewinder are still aboveground, and they go down almost every winter at some point or other and are apt to stay down for three weeks to a month and a half....Suppose your son or your wife tripped on the stairs and fractured his or her skull, Mr. Torrance. Would you think the place was cut off then? A snowmobile running at top speed could get you down to Sidewinder in an hour and a half... maybe. A helicopter from the Parks Rescue Service could get up here in three hours... under optimum conditions» [3, с. 1].*

«Телефонні лінії між нами й Сайдвіндером усе ще надземні, отже, майже кожної зими вони десь обриваються і так можуть лежати тиждень зо три, а то й півтора місяці...Припустімо, ваш син або дружина спіткнувшись на сходах і він вона отримав тріщину черепа. Як ви тоді вважатимете, містере Торренс, відрізане це місце чи ні? Снігохід, якщо мчати на повній швидкості, може довести тебе до Сайдвіндера за півтори години....можливо. А гелікоптер Рятувальної служби нацпарку зможе дістатися сюди години за три...це за оптимальних погодних умов [5, с. 27–28].

Отже, родина Торренсів, так само як і родина Франкенштейнів, проживали у цілковитій самотності, в абсолютно віддалених місцях. У романах, звісно, багато відмінного, але є і спільні жанрові ознаки, що дозволяє позиціонувати роман «Сяйво» як рецепцію класичного готичного роману.

ЛІТЕРАТУРА

1. Doherty Tom. FRANKENSTEIN; OR, THE MODERN PROMETHEUS. NY: fifth Avenue. URL: <https://bookfrom.net/mary-shelley/page,2,31666-frankenstein.html>. (дата звернення: 07.04.2021).
2. Harriet Shelley. URL: knarf.english.upenn.edu. (дата звернення: 06.04.2021).
3. Stephen King «The Shining» URL: <https://novels80.com/the-shining/part-one-prefatory-matters-chapter-1-job-interview-996250.html> (дата звернення: 07.04.2021).

4. Гнедкова Г.В. Франкенштейн, або Сучасний Прометей. К. : Знання, 2017. 255 с.
5. Стівен Кінг «Сяйво», Nemiro Ltd.: «клуб Сімейного дозвілля», видання українською мовою (переклад та художнє оформлення), 2014. 660 с.

Депутат М. Є.
група АМ-43 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шонь О. Б.

СЕМАНТИЧНІ ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Мова перебуває в постійному русі, змінюється в просторі й часі, водночас зберігаючи ознаки своєї стабільності та цілісності. Вона є не тільки однією із форм духовної культури народу або основний засіб спілкування, але й результатом довгого історичного розвитку певного суспільства. Тим самим нею забезпечується виконання комунікативних ролей, реалізація певних властивих їй функцій, зв'язок між різними поколіннями та збереження багатовікової пам'яті народу. Слід зазначити, що багатоаспектний зв'язок мови та суспільства безумовно впливає на співвідношення динаміки та зупинок у такій поліфункціональній мовній системі, яку ми маємо [1, с. 189].

Семантичні зрушення є мовним засобом концептуалізації і закріплення у когнітивній системі уявлень і знань, що є соціально значущими для культурно-мовного колективу, і це дозволяє захищати семантичні зрушення до когнітивних інструментів [4].

А. Малявін зауважує, що процес концептуалізації соціокультурних пріоритетів відбувається на базі запасу знань і уявлень, що вже існують у когнітивному просторі колективу. Він стверджує, що семантичні зрушення, таким чином, виступають моделлю похідного значення: в результаті когнітивної обробки значення, що вже є засвоєним і впорядкованим (вихідне значення), відбувається концептуалізація нового значення (значення семантичного деривата) [4].

Динаміку зміни семантики слів досліджували такі вітчизняні і зарубіжні науковці, як Л. Булаховський, К. Дах, Н. Іщенко, Д. Крістал, А. Левицький, В. Лопатін, Я. МакКензі, П. Ньюмарк, О. Потєбня, В. Русанівський, В. Телія, О. Єрмакова, А. Ятовт та ін. Варто відзначити праці, що присвячені вивченню додаткових значень уже наявних слів в англійській мові та функціонуванню неологізмів у е-дискурсі та інтернет-дискурсі: Л. МакДональд (*e-llowance, e-diot, e-vite, e-tailing*), Ф. Хардіні, Е. Сетія, У. Моні (*cookie, Tweet, account, application, block, browser*).

В. Гладка [2] у своїх дослідженнях розглядала питання фіксації неологізмів у мові на базі онлайн-словників англійської мови. Серед вітчизняних науковців питання семантичних інновацій розглядали А. Андрухович, В. Заботкіна, О. Галичкіна, І. Дьяченко, Ю. Дзюбіна, М. Карпенко, О. Стишов, Л. Чумак, Л. Щетиніна. Неологізми електронного та інтернет-дискурсу було досліджено у роботах Н. Бондаренко, А. Белової, Р. Махачашвілі, Т. Стасюка, О. Чирвоного та ін. Ю. Зацний розглядає способи творення неологізмів на основі вже зафіксованих неологізмів е-простору [3, с. 55]. Він дає загальну оцінку нових електронних значень таких англійських лексем, як *mouse, e-library, attack, firewall, hacking*.

Семантичні зміни, як й інші види еволюції мови, є безперервними, поступовими і універсальними і рідко відбуваються раптово. У зв'язку з невизначеністю в процесах семантичних змін минулого, зараз практично неможливо передбачити, яким чином ці процеси будуть відбуватися в майбутньому. Цей процес може бути мотивований або внутрішньо, під впливом змін самої мови, або зовні, під впливом контактів з іншими мовами. Семантичні неологізми, поповнюючи спектр існуючих значень, дають уявлення про зрушення в осмисленні дійсності, найбільш активні асоціації, оцінку носіями мови тих чи інших явищ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладка В. А. Поняття «неологізм» у світлі сучасних лінгвістичних парадигм. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна. 2009. Вип. 11. С. 170–177.
2. Зацний Ю. А. Іншомовні запозичення як засоби поповнення інноваційного словникового фонду сучасної англійської мови : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2000. 379 с.
3. Зацний Ю. А. Шляхи і способи збагачення сучасної розмовної лексики англійської мови. Нова філологія : збірник наукових праць. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2009. № 34. С. 189–195.
4. Малявін А. Семантичні зрушення значення умови як мовний засіб концептуалізації знань. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=8695>

Драган С. Р.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

THE IMPORTANCE OF ROLE-PLAYING GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

In the modern world, one of the most productive methods of interactive learning is role-playing. According to J. Harmer: “Role-plays simulate the real world ..., but the students are given particular roles – they are told who they are and often what they think about a certain subject. They have to speak and act from their new character’s point of view” [4, p. 125]. We can see that in role-plays teachers can control what students think while being in a particular role, but how to express thoughts or opinions is up to them. Thus, role-plays are somehow open-ended which gives students more possibilities to express themselves, but at the same time teacher can easily control it. So, they have tremendous potential for the average school, college, or university classroom.

Firstly, by taking on the role of another person and by pretending to feel like, think like, and act like another person, students can act out their true feelings without the risk of punishment. They know they are only acting, and can thus express feelings ordinarily kept hidden. This experience can give rise to greater individual spontaneity and creativity [3, p. 12].

Secondly, students can examine and discuss relatively private issues and problems without anxiety. These problems are not focused on the self. They are attributed to a given role or stereotype. Thus, children can avoid the normal anxiety accompanying the presentation of personal matters that may violate rules and regulations. This experience may result in greater individual insights, into behaviour and a better understanding of the place of rules and standards. Such learning can best be accomplished in a non-judgmental situation where "correct" solutions are not the goal [3, p. 12–13].

Thirdly, by placing themselves in the role of another, students can identify with the real worlds and the imaginations of other children and adults. In this manner, they may begin to understand the effects of their behaviour on others, and they may gain significant information about the motivations for their own and other people's behaviours. In such case, students can begin to develop an elementary but systematic understanding of the science of human relations from repeated experiences and discussions [3, p. 13].

In pedagogics, role-playing games perform the following functions:

- entertainment (this is the main function of the game – to entertain, inspire, arouse interest);
- communicative: mastering the norms of communication;
- self-realization;
- therapeutic: overcoming various difficulties that arise in other types of life activity;

- diagnostic: detection of deviations from normal behaviour, self-knowledge during the game;
- correctional: making positive changes in the structure of personal data indicators;
- interethnic communication: assimilation of the same socio-cultural values for all people;
- socialization: inclusion in the system of social relations, assimilation norms [1, p. 22].

Role-playing helps to make the learning process interesting and exciting. In the game, even a passive child can complete such a task, which is difficult in ordinary life, because there is a certain convention and there is no such cruel assessment that a student experiences from the very first days of training because this is a game. A sense of equality, an atmosphere of passion enables students to overcome stiffness, remove the language barrier, fatigue, reduce anxiety, tension, and a negative attitude to learning activities.

Consequently, the task of the teacher is to find as much as possible pedagogical situations in which the child's desire for active cognitive activity can be realized. The teacher must constantly improve the learning process, which allows children to effectively and efficiently assimilate the educational material. That is why it is so important to use games in foreign language lessons, as they help to communicate, promote the transfer of experience, gain new knowledge, develop child's perception, memory, thinking, imagination, emotions, such traits as collectivism, activity, discipline, observation, attentiveness. In addition to the fact that games have invaluable methodological value, they are simply interesting for both students and teachers.

REFERENCES

1. Куліковська Ю. С. Навчаємось граючись : мовні ігри на уроках інозем. мови. Німецька мова в школі : наук.-метод. журн. 2010. № 1. С. 22.
2. Федак З. В. Місце та роль рольової гри на уроках іноземної мови. Молодь і ринок. 2011. № 7. С. 152.
3. Chesler M., Fox R. Role-playing Methods in the Classroom. Science Research Associates, 1966. P. 12–13
4. Harmer, J., The practice of English language teaching. Harlow: Longman. 2007. P. 125

Єрмоленко К. В.

група Філ-31а (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
Науковий керівник – канд. філос. наук, доцент Слоневська І. Б.

КОЛЬОРОВА КАРТИНА СВІТУ В НОВЕЛАХ ДЖЕКА ЛОНДОНА: «БІЛА ТИША»

Колір завжди мав і має велике значення в житті людини. Це знаходить відображення і в літературі. Колоративна лексика в художньому творі є вираженням думки автора. Вона вказує не тільки на сенсові значення, але й дозволяє проникнути в психологію письменника, зрозуміти його емоційний стан в момент написання твору. Мова Джека Лондона багата, різноманітна, ідіоматична і є дуже цікавим матеріалом для лінгвістичного аналізу.

Колороніми (від лат. color – колір, гр. opima – ім'я), або кольороназви, визначаються як лексеми, денотативним значенням яких є ознака кольору [1]. Феномен кольору є предметом вивчення багатьох фундаментальних наук (природознавства, фізики, астрономії, психології тощо), а останніми роками дослідження колоронімів як прошарку лексики, що відображає сприйняття дійсності певною нацією, дуже поширене в лінгвістиці.

Послуговуючись власним життєвим досвідом, Джек Лондон створив оповідання, в яких тісно переплелися холодна жорстокість неблаганних просторів «білої тиші» з піднесеною темою боротьби особистості за збереження моральної стійкості, щирості людських стосунків в умовах, коли вистояти міг тільки по-справжньому сильний духом. Саме у «Північних оповіданнях» колір бере участь у створенні художнього образу, є одним з

ключових елементів поезики оповідань. Володіючи унікальним талантом візуальної уяви, Джек Лондон в своїх творах створює надзвичайно яскраве барвисте полотно. Колірна канва, що супроводжує персонажів та різні фарби в їхніх портретах, є найважливішими характеристиками дійових осіб. За кожним з них закріплена певна колірна гама, що володіє символічним значенням. Поєднання статистичного аналізу кольоропису з контент-аналізом тексту літературного твору може дати нові додаткові характеристики особливостей стилю окремих творів одного письменника, колориту різних письменників і навіть – колориту всього даного напрямку або епохи.

«Біла Тиша» – ключова новела збірки «Син Вовка». Назва новели настільки точна, що говорить сама за себе. Білий колір здавна мав різноманітні символічні і метафоричні значення у різних народів світу. Так на Русі він символізує чистоту і віру, є кольором сукні нареченої, в Європі – це колір молодості, у Китаї – підлості, небезпеки. На Сході білий колір – траурний, це колір жалоби (адже смерть з'являється в білому одязі). Та чи може тиша бути білою? Напевно, коли вона абсолютна, коли не чути жодного звуку нізвідки: ні ззовні, ні зсередини. Все начебто навіть не спить, а померло. І на це є причина, адже нескінченний голод, сильний страх, жорстокий холод і самотність вбивають все. Головні герої «північних оповідань» наче знаходяться в вакуумі своїх почуттів, все в них зосереджено тільки на те, щоб вижити. В нашому дослідженні спробуємо охарактеризувати та підрахувати лексичні одиниці на позначення кольору новели «Біла Тиша».

Таким чином, в новелі «Біла Тиша» Джек Лондон вживає кольороназви 11 разів. Автор використовує такі кольори: білий – 10 разів; жовтий – 1 раз. Проаналізуємо, як це виглядає в тексті, застосовуючи контент-аналіз та спираючись як на мову оригіналу, так і на переклад українською мовою.

Білий: The lean brute flashed up, the **white** teeth just missing Mason's throat. *Худий нескочив і мало не вп'явся білими зубами Мейсонові в горло.*

...in her eyes welled up a great love for her **white** lord – the first **white** man she had ever seen... *...в погляді її світилася велика любов до свого білого пана, до першої білої людини, яку вона бачила в своєму житті...*

We'll take the **White** Man's canoe and go to the Salt Water. *Сядемо в човен білих людей і попливемо до Солоній Води.*

The afternoon wore on, and with the awe, born of the **White** Silence, the voiceless travelers bent to their work. *Уже вечоріло, а пригнічені величчю Білої Тиші люди мовчки долали важку дорогу.*

...but the most tremendous, the most stupefying of all, is the passive phase of the **White** Silence. *...але ...найстрашніша, найбільш гнітюча з усього того – байдужість Білої Тиші.*

Nor did the Indian girl faint or raise her voice in idle wailing, as might many of her **white** sisters. *Індіанка теж не зомліла й не стала марно голосити, як, може, зробили б декотрі з її білих сестер.*

This country was not made for **white** men. *Цей край не для білої людини...*

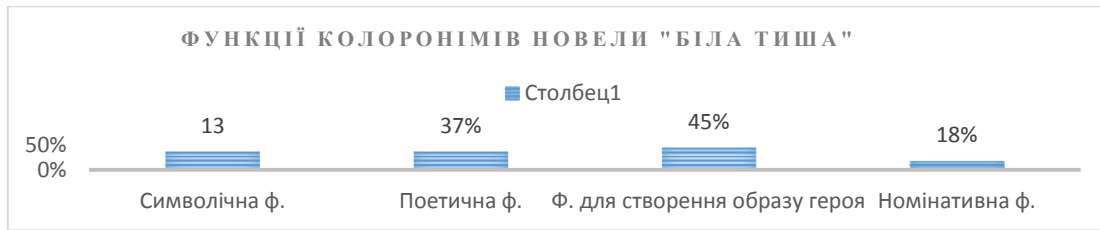
It is not pleasant to be alone with painful thoughts in the **White** Silence. *Прикро лишатися на самоті з гіркими думками серед Білої Тиші.*

...but the bright **White** Silence, clear and cold, under steely skies, is pitiless. *...але осяйна Біла Тиша, чиста й холодна під крицевим небом – не має жалю.*

Жовтий:

...a **yellow** slaver dripping from its fangs. *...і по іклах йому потекла жовта слина.*

Отже, підсумуємо: колірна гама новели «Біла Тиша» представлена лише двома кольорами: білим та жовтим. Джек Лондон метафорично використовує епітет «Біла Тиша», цю символічну метафору зустрічаємо 4 рази. Також автор 5 разів використовує колороніми позначення расової приналежності («білий пан», «білої людини», «білих сестер», «білі люди») та 2 рази опису тварини («білі зуби», «жовта слина»). 37% колоронімів новели «Біла Тиша» виконують символічну та поетичну функції, 45% функцію для створення образу героя та 18% номінативну функцію. Представимо це діаграмою:



Отже, новела Джека Лондона «Біла Тиша» насичена барвами білого та жовтого кольору. Варто відзначити, що колоративну лексику автор використовує переважно для надання метафоричного значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальська І. В. Колористика як перекладознавча проблема (на матеріалі українських і англійських художніх текстів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 02.04.01. Київ, 2001. – 20 с.
2. Джек Лондон «Біла Тиша» URL:<https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=799> (дата звернення: 03.04.2021).
3. The White Silence by Jack London URL: <https://americanliterature.com/author/jack-london/short-story/the-white-silence> (дата звернення 03.04.2021).

Єфіміщева Ю. О.

група Філ–41а (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
Науковий керівник – канд. філос. наук, доцент Слоневська І. Б.

ПОСТКЛАСИЧНА НАРАТОЛОГІЯ: НОВІ ІДЕЇ ТА НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ

В останні десятиліття у лінгвістичному дискурсі спостерігається величезний інтерес до посткласичної наратології, особливо помітний в США та Азії.

Відомий наратолог Моніка Флудернік в оглядовій статті 2000 року назвала чотири новітні школи в наратології:

1) теорія ймовірних світів (Любомир Долежел, Марі-Лор Р'ян, Рут Ронен) – дослідження наративної семантики, які спираються на модальну логіку; визначають значення тексту як таке, що базується на відношеннях між різними типами розповідних «світів»;

2) тематична наратологія – група підходів, що застосовують наратологічну методологію до текстів різного спрямування:

– феміністська наратологія (Сьюзен Лансер, Кеті Мецеї);

– квір-наратологія (Юдіт Руф) – використання наратологічної методології для аналізу лесбійської та гей-літератури;

– етнічна наратологія (Лора Дойл, Девід Спур);

3) лінгвістично-зорієнтована наратологія (Франц Штанцель, Дорріт Кон, Ангар Нюннінг, Вернер Вольф, Моніка Флудернік, Браян Річардсон), для якої «лінгвістика та когнітивні науки стали поштовхом до зміни класичного підходу в наратології». Представники цього підходу цікавляться не сюжетом чи іншими великими наративними одиницями, як то переважно було у випадку структуралістів, а поверхневими текстуальними структурами (наприклад, популярним об'єктом досліджень є невласне-пряме мовлення);

4) постструктуралістська наратологія (Ендрю Гібсон, Росс Чемберс, Пітер Брукс, Марк Керрі), яка адаптувала багато понять постмодерної філософії і критики й пристосована для аналізу саме постмодерних творів [5].

За двадцять років, які минули після публікації статті Флудернік, нових підходів іще додалося. Проаналізуємо найпомітніші, з нашої точки зору, наукові ідеї у цьому контексті.

Заслуговує на увагу позиція Брайана Річардсона (*Brian Richardson: Recent Work in Unnatural Narrative Studies Biwu Shang: Postclassical Narratology in China*), який зосереджується на недавніх досягненнях так званої «неприродної наратології», властивої переважно художнім текстам у жанровій площині постмодернізму, зокрема таким, які заперечують загальноприйняті елементи реалізму (жанрові пошуки у художній фантастиці, фентезі тощо) [2; 15] (*переклад наш*).

Біву Шанг (*Biwu Shang, 'Postclassical Narratology in China: Receptions and Variations'*), відзначає багатство наратологічних досліджень, здійснених за останні два десятиліття, намагаючись вивчити та оцінити розвиток наративних запитів у посткласичному контексті, і попередньо припускаючи, що ми рухаємось до другого етапу в посткласичній наратології. Як стверджує автор у своєму есе, посткласична наратологія вийшла далеко за межі суто американської науки, адже після ознайомлення з критичною теорією вивчення наративів в останні роки поживавився науковий інтерес до цієї проблеми у всьому світі, зокрема в Китаї: китайські вчені не тільки схвально сприйняли цю концепцію, але й зробили свій внесок у цю сферу та створюють сьогодні свою власну версію наратології [4; 12] (*переклад наш*).

У цьому контексті покажемо дослідження Яна Крістофера Мейстера (*Jan Christoph Meister, 'Narratology'*), професора сучасної германської літератури Гамбурзького університету, який визначає поступове об'єднання організаційних та інституційних структур у галузі наратології на трьох різних етапах:

Етап 1: Формування міждисциплінарних наратологічних груп. Початком стає об'єднання авторів спеціального випуску журналу "Комунікації" за 1966 рік і створення в 1970-х Центру досліджень мистецтва та мови (Центр національної наукової науки), біля витоків якого знаходилися Клод Бремон, Жерар Женетт, Цветан Тодоров; неформальні організаційні моделі зіграли вирішальну роль у формуванні наратології як парадигматичної міждисципліни.

Етап 2: Поява з кінця 1990-х років офіційно фінансованих наратологічних установ для академічних досліджень та викладання, зокрема таких як "Forscherguppe Narratologie" (Дослідницька група наратології при Гамбурзькому університеті, яка фінансується з 2001 року Німецьким дослідницьким фондом; "Zentrum fur Erzahlforschung" (ZEF) в Bergische Universität Wuppertal тощо.

Етап 3: Заснування національних та міжнародних наратологічних парасолькових організацій, таких як північноамериканське «Міжнародне товариство з вивчення розповідей», скандинавська «Північна мережа» та *Європейська мережа наратологічних студій (European Narratology Network)* [2; 18] (*переклад наш*).

Зараз, на третьому етапі, наратологія розвивається у багатьох країнах Східної Європи та охоплює різноманітні напрями. Наприклад, дослідницька група з наратології (Narratológiai Kutatócsoport) в Угорському Університеті досліджує проекти в галузі живописного наративу, культурної антропології, історіографії, психології, автобіографії, рефлексивності, теології, цифрових засобів масової інформації та трансмедіальності. У Чеській Республіці, де структуралістська традиція все ще є домінуючою, результати досліджень науковців з питань наратології є визначними, що підсилюється існуванням двох дослідницьких центрів у Празі. У Польщі Гданська наратологічна група провела дослідження, беручи до уваги низку нових підходів, серед яких проблеми пізнання та ідентичності є найбільш популярними темами досліджень; ця група також публікує матеріали у відомому журналі "Diegesis". Так, Люк Герман (*Luc Herman*) та Барт Вервек (*Bart Vervaeck*) опублікували зовсім недавню статтю про останні тенденції в наратології в журналі *Tekstualia*, що виходить під егідою цього наукового центру, де вони зазначили, що наратологія торкається все більш широких тем із все більших міждисциплінарних перспектив, вона розгалужилася і стала багатогранною дисципліною. [2; 20] (*переклад наш*).

Це, звичайно, лише поверхневий погляд на те, що відбувається на сьогодні в напрямках наратологічних досліджень. Висновком є те, що популярність наратології стає дедалі очевиднішою, а її межі все більше тяжіють до міждисциплінарності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Папуша І.В. Що таке наратологія. Наративні виміри літератури. Тернопіль, 2003.
2. Arleen Ionescu. Postclassical Narratology: Twenty Years Later. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University, 2019. 16–22 с.
3. Meister J.Ch. Narratology as Discipline: A Case or Conceptual Fundamentalism. What is Narratology: Questions and Answers Regarding the Status of a Theory. Edited by Tom Kindt and Hans-Harald Muller. Berlin: Walter de Gruyter, 2003. 55–73 с.
4. Paul Graham Raven. The New Narrative: Applying narratology to the shaping of futures outputs. UK: ELSEVIER, 2015. 12 с.
5. URL:https://shron1.chtyvo.org.ua/Studia_methodologica/N16.pdf?PHPSESSID=hc3rssa5gn1hpst36d4er4c2s5 (дата звертання 05.04.2020 р.)
6. URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/avtorska-kolonka/134-oleh-sobchuk-chomu-naratolohiia-populiarna> (дата звертання 05.04.2020 р.)

Житинський В. В.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бабій Л. Б.

ОСОБЛИВОСТІ ІДЮСТИЛЮ ДЖЕРОМА ДЕВІДА СЕЛІНДЖЕРА

Для кожного автора незалежно від виду його діяльності характерним є наявність індивідуального стилю. Від одного виду мистецтва до іншого інструментарій втілення думок варіюється. Схоже до особистого почерку такий стиль виділяється серед інших, до нього звикаєш і з часом починаєш відінакшувати для себе засоби чи структури, що повторюється вгадуючи знайомий патерн. Хтось вправно працює серед нотних станів і нот, комусь вдається передавати свій творчий потенціал за допомогою слів. У моєму дослідженні я намагаюсь провести аналіз манери письма одного з найвидатніших американських письменників ХХ століття – Джерома Девіда Селінджера.

Разом з такими видатними письменниками і публіцистами як Курт Вонегут, Джон Апдайк, Ральф Еллісон, Філіп Рот, Вільям Барроуз, Дж. Селінджеру і його колегам вдалось окреслити тенденції тогочасної американської літератури, картину світу, змалювати покоління і таким чином внести свої імена в історію та поп-культуру. Кожен з перелічених діячів літератури заслуговує детального вивчення, надихає нові генерації письменників і з повагою читається літературознавцями по всьому світі. Феномен Девіда Джерома Селінджера полягає в загадковості, неординарності і його особистості, і його власного неповторного стилю.

Насамперед ім'я Дж.Селінджера є безумовно серед тих, чия творчість вплинула на популярну культуру не лише Сполучених Штатів. Протягом вже більше, ніж 10 років після смерті автора про нього досі знімають фільми, посилаються на його твори, а перелік небачених до того оповідань і романів має вийти у світ за заповітом автора.

Основним з ключових інструментів, яким автор чудово володіє є діалог. Так, для прикладу, книга Селінджера «Френні і Зуї» значною мірою спирається на використання такого діалогу, щоб зрозуміти спосіб взаємодії персонажа Френні з іншими. З її розмови зі своїм хлопцем Лейном зрозуміло, що вона переживає зміни, якими він шокований. Однак без діалогу читач не знав би, що Френні змінюється як особистість. Дивні вчинки Френні починаються тоді, коли вона діє надзвичайно розсіяно у розмові зі своїм хлопцем. Він розповідає їй про чудову роботу, яку він написав, а вона відповідає сухим тоном, "Чудово. Я б хотіла це почути". Лейн продовжує розмову про свою статтю, і в середині дискусії Френні запитує: "Ти будеш їсти свої оливки, чи що [1, с. 12–13]?" Грубі та розсіяні коментарі Френні свідчать про те, що вона перебуває в дивному настрої, хоча аудиторія все ще не може бути впевнена, чому. Однак

це очевидно лише через її взаємодію з Лейном. Без її різкості у діалозі не було б очевидно, що вона поводить дивно з іншими людьми. Натомість читач бачив би лише ідеї, що протікають у її свідомості, що може здатися не дивним у такому середовищі [2].

Селінджер також використовує розповідь від третьої особи в цій історії, стиль письма, який він часто використовує у своїх творах. Завдяки цьому оповіданню Селінджер розкриває фізичний стан героїв історії. Наприклад, коли Френні обговорює роман, «вона все ще абстрактно дивилася перед собою, за його плече і, здавалося, навряд чи усвідомлювала його присутність» [2, с. 23]. Приймаючи точку зору, яка може розкрити всі дії героїв, аудиторія може не тільки почути, що Френні говорить про релігію, але й уявити, як вона діє під час обговорення релігії. Таким чином, оповідач показує, що Френні настільки охоплена релігією, що вона діє так віруючи, що, здається, вона одержима ідеями. Таке ігнорування людей, які її оточують, демонструє глибоке твердження цієї релігії в її свідомості. Розповідь від третьої особи також дозволяє оповідачеві показати, як Лейн реагує на одержимість Френні. «Лейн стримано рухався у кріслі, і на його обличчі був вираз -, підняті брови, – який вона дуже добре знала» [1, с. 38]. Дії Лейна демонструють, наскільки незручно, якими обговорення та фіксація Френні зробили його. Зрозуміло, читач може зрозуміти, наскільки тривожно поводить Френні, просто прочитавши про дії Лейна. Такою є перевага розповіді від третьої особи, яку використовує Селінджер – він може неупереджено розкрити реакції своїх героїв. Це створює загальний ефект від того, що читач перебуває на сцені, спостерігаючи, як герої взаємодіють один з одним без упереджень, які представляє розповідь від першої особи [2].

Підсумовуючи можна дійти до висновку, що ключовими засобами творення стилю Селінджера є його діалог, а розповідь часто ведеться від третьої особи така комбінація разом з мовою, яку використовує автор створює ефект кінематографічності прочитаного, таке враження, що автор писав ці твори з метою згодом зняти фільми, які би будувались на його рукописах. Без володіння такими способами письма, література Селінджера не була б такою виразною. Використовуючи такий стиль, він береже читача від упередженої точки зору на історію. Це дозволяє виробити власні судження про героїв, замість того, щоб сприймати історію через думки одного персонажа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селінджер Джером Девід Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник : у 2 т. / за ред. Н. Михальської та Б. Щавурського Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2006. Т. С. 498
2. Дж.Д.Селінджер. Над прірвою у житті. К., 1974. С. 242–267.
3. Дж. Д. Селінджер Дев'ять оповідань переклад Ю. В. Григоренко, А. О. Івахненко; худож.-оформлювач Г. В. Кісель. Харків: Фоліо, 2012. С223 с.

Жовтюк Т. М.

група АМ-42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, викладач Шуляк І. М.

ПОЛІТИЧНЕ МОВЛЕННЯ ЛІДЕРА ДЕРЖАВИ НА РІВНІ ІНТЕРНЕТ КОМУНІКАЦІЇ

Загальновідомо, що потенціал кожної держави напряму залежить від вміння правильно налагодити комунікацію, як на міжособистісному, так і на міждержавному рівні. Знання правил комунікації сприяють розвитку комунікативної компетентності, тобто рівню успішності та якості спілкування з людьми у різних середовищах [1]. Спілкування за допомогою глобальної комп'ютерної мережі Інтернет стає популярною не лише у повсякденному житті серед громадян, але є й необхідною умовою активної діяльності політика у сучасному суспільстві. Актуальність нашого дослідження пов'язана з глобалізацією суспільства та упровадженням сучасних інформаційних та цифрових технологій. Згідно з

вище сказаним, соціальні мережі все частіше використовуються політичними інститутами, що обумовлює розширення політичного дискурсу на відносно новій арені, тому дослідження мовлення політичного лідера Борис Джонсон в інтернет-просторі є на часі й потребує детального аналізу. Комунікативна взаємодія через інтернет надає політику низку переваг, а саме: починаючи від доступності та можливості прямого доступу уряду до населення та навпаки, населення до влади, без втручання та маніпуляції з боку ЗМІ. Для політичних партій велике значення має можливість мобілізації політичної участі громадян, особливо молоді; підвищення рівня політичної участі шляхом спрощення прямого контакту політичної партії та її електорату; зменшення нерівності політичних можливостей громадян.

Комунікація за допомогою Інтернет виявляється у двох аспектах: 1) здійснення обміну інформацією між різними суб'єктами комунікації за допомогою голосу, відео, текстових повідомлень, документів, файлів та ін. (наприклад, системи інтернет-магазинів, інтернетбанкінгу тощо); 2) спілкування між комунікантами-людьми [4]. Вдалося зафіксувати, що інтернет-комунікації надають нові можливості взаємодії між продуцентом та реципієнтом. В першу чергу поєднують візуальні, звукові, друковані та відео аспекти надання інформації включаючи зворотній зв'язок без впливу та редакції інших джерел. Виявлено, що базовими характеристики Інтернет-простору є: оперативність, гіпертекстуальність, мультимедійність, інтерактивність; необмежений обсяг, тривалий термін зберігання, постійна актуалізація, можливість тематичного моніторингу інформації; глобальність, відсутність просторових та часових меж; порівняльна анонімність користувачів Інтернет-простору; висока рентабельність використання технологій Інтернету та деяке зниження витрат на отримання інформації.

Необхідно зазначити, що багато політичних лідерів надають перевагу мережевій взаємодії, так як є потреба, як і в обміні вербальною, так і не вербальною інформацією, та все ж в основі цих комунікативних процесів є текст. Наше дослідження має на меті встановити особливості політичного мовлення на просторах інтернету, що дозволить виокремити основні особливості ведення комунікації на цьому рівні вербальної взаємодії. Е. Роджерс виділяє такі ознаки інтернет комунікацій: всі нові комунікаційні системи містять певний рівень інтерактивності; нові медіа можуть бути індивідуальними настільки, щоб донести спеціальне повідомлення до кожної особи всередині великої аудиторії; нові комунікаційні технології асинхронні (можливість відправляти чи одержувати повідомлення у зручний час для кожної людини) [5].

Проблемами політичного красномовства займалися ще у Давній Греції та Римі, але й зараз ця тема активно висвітлюється у працях українських учених Ф. С. Бацевича [1] та О.О Чорної [2]. Спілкування політичних лідерів, зазнало низку змін, адже зараз презентація власної позиції, емоційний вплив на громадян країни та спонукання їх до дій відбувається за допомогою сучасних технологій. Інтернет комунікація стає ефективним засобом реалізації намірів політичного лідера держави. Спілкування політика з цільовою аудиторією через інтернет має на меті поширити інформацію, визначити порядок денний та проєкцію в майбутнє та минуле, що охоплює прогнозування політики, аналіз позитивного чи негативного досвіду минулого [3].

Наша увага зосереджена на визначенні специфічних рис мовлення політиків, для якої характерні певні граматичні, стилістичні та лексичні норми, що не виходять за межі загальних норм. Основна відмінність між політичним та повсякденним мовленням полягає у використанні термінологічної лексики. Водночас й притаманні такі лексичні особливості, як кліше та сталі вислови у висловленнях політичних лідерів. Якщо ж говорити про граматичні особливості вербальної взаємодії, то спостерігається прямий порядок слів. Втілення політичної влади напряму пов'язане з умінням «грати» певну роль, яку потребує суспільство. Основні комунікативні ролі, які вдалось зафіксувати, що британський прем'єр міністр набуває під час комунікації із співрозмовниками є *Керівник*, *Захисник* та *Відповідальний громадянин*. Критерієм фіксації такого типу ролей є лінгвістичний аналіз політичних промов, які характеризуються широким спектром мовних засобів, які мають на меті підкреслити його

маніпулятивну, аргументовану та кооперативну манеру спілкування. Для реалізації комунікативної ролі *Керівник*, Борис Джонсон вдається до аргументації, політик завжди опирається на точні факти та події, конфронтацію та маніпуляцію можна помітити при аналізі промов, що стосуються Брекзиту. У реалізації комунікативної ролі *Захисник і Керівник*, з'ясовано, що британський прем'єр міністр вдається до кооперації та заклику до дій у зв'язку з подіями, які стосуються пандемії, це стосується промов, які є на офіційній сторінці BBC.

e.g. " ...my job is to serve you, the people. Because if there is one point we politicians need to remember, it is that the people are our bosses".

"And as we prepare for a post-Brexit future, it is time we looked not at the risks but at the opportunities that are upon us."

Аналіз політичного мовлення дозволяє виокремити його основні особливості. Найчастіше політичні лідери звертається до звинувачення опонентів та дорікання парламенту. Цього вони добивається використовуючи лексичні одиниці з негативним конотативним значенням. Політики часто надають мовленню негативного емоційного забарвлення, особливо коли це стосується наведення фактів чи обурення в зв'язку з діяльністю інших політичних партій. При звертанні до виборців використовують багато прикметників з позитивною конотацією. Також неодноразово звертається до слухачів за допомогою заклику та спонукання до кооперації. Політичні діячі використовують граматичні моделі, які слугують для того, щоб звернути увагу аудиторії на те, що вони мають спільну з народом думку щодо подальших рішень для розвитку країни. Стилiстично доцiльними в аспекті маніпуляції виборцем виступають гіпербола, порівняння, метафора, протиставлення. Окреслений комплекс має здатність впливати на емоційну, інтелектуальну, а також вольову сфери адресатів, оскільки навіюють ідеї, впливають на процес умовиводів об'єкта впливу та сприйняття людиною оточуючого середовища. Потрібно згадати й те, що у виступах на публіку політики використовують велику кількість риторичних запитань, якщо ж описують діяльність інших діячів у минулому, то звертаються частіше до критики, а позитивно забарвлені лексичні одиниці здебільшого використовують, коли описують події й наміри у майбутньому.

Отже, в умовах сьогодення, коли політична боротьба впливає на згуртованість суспільства, майбутній розвиток країн і посідає важливе місце в їх устрої, розширюються кола питань у політичній дискурсології, які варті уваги й наукового дослідження. Оскільки метою політичної взаємодії є вплив на адресата з подальшим навіюванням ідеї щодо референтної ситуації, політичні діячі та їх мовлення на публіку через мережу інтернет набуває значної ефективності. Перспективи дослідження розглянутої проблематики аналізу мовлення політичного лідера на рівні інтернет комунікації вбачаємо у виявленні різних мовних засобів реалізації комунікативних ролей політика на лексико-семантичному, стилістичному та граматичному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич. Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с.
2. Чорна О. О. Комунікативний імідж президента: монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. 300 с.
3. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: монография. Волгоград: Перемена, 2000. 368 с.
4. Rogers E. M. Communication technology: The new media in society . New York: Free Press, 1986. 273 p.
5. Інтернет комунікація. URL:
<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82-%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення 04.03.2021)

Жукова А. І.

група 111 уф (Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Романова І. В.

МОТИВ ПОДОРОЖІ В «КАЗЦІ ПРО МАНДРІВНИКА» Е. АНДІЄВСЬКОЇ

Відомо, що подорож – один із найпоширеніших мотивів у літературі та фольклорі. Українська діаспорна письменниця Е. Андієвська подає його цікаву художню реалізацію в «Казці про мандрівника». На перший погляд, головний герой – пересічна людина, що живе своїми буденними справами (невипадково цей чоловік не має імені). Подорож чоловіка є вимушеною, до неї його спонукає місяць: «Твоя цікавість призвела до загибелі багатьох людей, за життя яких я несу тимчасову відповідальність, і тепер частину цієї провини ти мусиш спокутувати, мандруючи доти, доки знайдеш вхід до вчорашнього дня. На порозі вчорашнього дня лежить золота галузка, яку ти мусиш мені принести, аби я міг якось зарадити лихові, яке ти накоїв своєю цікавістю, такою згубною для життя людини» [1]. Утім, саме завдяки мандрівці чоловік стає мудрішим, перетворюється зі звичайного філістера на філософа.

Досліджуваний твір Е. Андієвської моделює казковий простір, у якому місяць розмовляє з людиною, чоловік комунікує з вартовими царства, які здійснюють цікавий ритуал: за запахом ніг визначають, добра чи зла людина. Літературна «Казка про мандрівника» має притчевий характер, відзначається наявністю образів-символів. Так, символічного значення набуває золота галузка. Згадку про неї маємо в «Енеїді» Вергілія: у контексті античного твору вона має семантику життя та смерті, тоді як у творі Е. Андієвської випромінює приємне сяйво, стає символом духовного прозріння, того трансцендентного, завдяки якому можна «...мандрувати крізь видиме й невидиме до самої сутності речей, за якою відкриваються неосяжні рівнини Божого віддиху» [1].

«Казка про мандрівника» має виразний філософський стрижень, а подорож чоловіка з метою пошуку золотої галузки – це своєрідна ініціація. Під час неї відбувається духовне змужніння та ментальне дорослішання головного героя. Сенс слів місяця «...малі причини можуть мати великі наслідки» [1] чоловік зміг зрозуміти лише після тривалої подорожі, коли побачив, що кожне падіння, що траплялося на його шляху, позначалося на ногах: вони були із синцями та саднами. Крім цих фізичних змін, відбулися й внутрішні трансформації мандрівника, адже невідомо говорять, що значуще ми бачимо на відстані. Віднайдення золотої галузки – це мотивація для шукача, галузка є важливим елементом пізнання себе та світу – мікрокосму та макрокосму.

Таким чином, подорож у казковий, ірреальний світ дає змогу головному героєві не тільки побачити різних людей, відчути їхні настрої, зрозуміти світогляд, побувати на різних територіях, а й можливість заглибитися в себе. Відтак мандрівка в часі та просторі обертається для чоловіка мандрівкою до пізнання внутрішнього світу. Долаючи перешкоди на своєму шляху, він розкриває в собі нові можливості та над можливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андієвська Е. Казка про мандрівника. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=4474> (дата звернення: 06.04.2021)
2. Просалова В. Художні особливості казок Емми Андієвської. Синопис: текст, контекст, медіа. 2016. № 3 (15). URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/stkm_2016_3_6.pdf (дата звернення: 06.04.2021)

Зубрик К. С.

група АМ–33 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Гарасим Т. О.

ABBREVIATION OF AMERICAN TOPONYMS

Abbreviation is a word formation process in which an original form of a word is reduced and, thus, a new, shortened word is created. R.M. Ritter comments: “Abbreviations in the strict sense are formed by omitting the end of a word or words” [4, 167].

When it comes to forming abbreviations, we can point out several types. Two most common are initialisms and acronyms. There are different opinions among scholars whether we should refer to acronyms and initialisms as abbreviations or not, as well as whether we should study them separately or as one of the forms of abbreviations. In this thesis we will study initialisms and acronyms as forms of abbreviations.

Some acronyms carry its semantic meaning and are regarded as “reverse acronyms” or “backronyms”. R. Stockwell and D. Minkova comment: “the creators start with a word they want as their name, say, for example, CORE, and then they work from those four letters to find four words which represent something like the idea they want to be” [5, 9]. N. Zerkina mentions: “Abbreviations represent not only a linguistic interest, but also a historical interest, as some abbreviations keep archaic elements conveying features of past epochs” [6, 139]. She provides an example of a reverse acronym *GOLF* (Gentlemen Only Ladies Forbidden), where she comments: “it reflects a prohibition on participation of women in golf; now both woman and men play golf”.

R. Lieber notes that initialisms are words that “are composed from the first letters of a phrase” and “are pronounced as a series of letters” [2, 15], when according to I. Plag, “initialisms can be pronounced [...] by naming each individual letter” [3, 127] as in *USA* which stands for *United States of America*, or *FBI* which stands for *Federal Bureau of Investigation*. We can notice that in both examples we will most likely pronounce each letter separately when using those abbreviations in speech. That is how we can notice how initialisms differ from another type of abbreviations – acronyms. Acronyms, are similar to initialisms, yet, they differ in some places. Bauer’s (2003) definition of an acronym is that an acronym is “a pronounceable word coined from the initial letters of the words in name, title or phrase”, where by “pronounceable” he means that we can pronounce it as a regular word, when in abbreviations in contrast to acronyms “the name of each letter is pronounced in turn” [1, 37]. Thus, we can notice that initialisms and acronyms differ from the phonological point of view. To provide more examples, words such as *USA* [ju:es'ei], *BC* [bi:'si:], *DIY* [di:ar'wai] will be considered abbreviations, when *AIDS* [eidz], *NATO* ['nei.tou], *RADAR* ['rei.da:r] will be regarded as acronyms. One of the most common word formation processes in which nominatives are reduced in English are abbreviations. Similarly, abbreviations are one of the most common types of the reduced toponyms. As to the abbreviations of American toponyms, we can notice that American states are amongst most common toponyms to be reduced as abbreviations. We can notice different types of states abbreviations. One of the most common is postal abbreviations. Originally introduced by the United States Postal Service, states abbreviations were used as ZIP (postal) codes, however, their usage has become more diverse in time, when they started being used in the airports, on the maps, articles, pamphlets, when others were adapted to more informal register.

United States Postal Service abbreviations or so-called “postal abbreviations” create two-letter state abbreviations that denote the state names. With an exception of *Nebraska* that was changed from *NB* to *NE* later, such two-letter abbreviations have been considered as successful. Later, The Associated Press Stylebook introduced slightly different states abbreviations, namely, where the letters of abbreviations were separated with dots. For example: *N.D.* for *North Dakota*, *N.J.* for *New Jersey* or *R.I.* for *Rhode Island*. We will discuss the usage of The Associated Press Stylebook in a more detailed way in further chapters on the example of clippings.

Beside states abbreviations, there are other abbreviations of toponyms. In some of them the compounds have been shortened to abbreviations: one letter was left from the head and one from the modifier. Thus, *Kansas City* becomes *KC*, *Grand Rapids* – *GR* and *New Orleans* – *NO*. Some of those abbreviated toponyms are comparatively uncommon, as they occur only in a limited number or they are not always being abbreviated. At the same time, there are some abbreviations that have been used in various types of discourses, those that we can meet often, for example, the abbreviation *L.A.* or *LA* which stands for *Los Angeles* that has been used in quite versatile ways recently, including colloquial register, thus, reserving a clear role of a lexical unit. Most abbreviated toponyms form two-letter abbreviations, however, three-letter abbreviations also exist. We can notice some abbreviations with punctuation marks, for example, with dots, as in *L.A.* which stands for *Los Angeles*, *K.C.* which stands for *Kansas City* or *A. C.* which stands for *Atlantic City*, etc. Besides, we can notice that those abbreviations mentioned above can also be used without dots, for example, *LA* for *Los Angeles*, *KC* for *Kansas City* or *AC* for *Atlantic City*.

Abbreviated toponyms can be used in both formal and informal types of discourses. We can note some abbreviations that are used in formal types of discourses, for example, state abbreviations which are used as postal codes. At the same time, we can find such abbreviations as *KC* which stands for *Kansas City*, *NYC* which stands for *New York City* or *AC* which stands for *Atlantic City* in informal types of discourse.

Other examples of nominative reduced abbreviations of American compound toponyms are: *Grand Rapids* – *GR*; *East Lansing* – *EL*; *Kansas City* – *KC*; *New Orleans* – *NO*; *New York City* – *NYC*, *N.Y.C.*; *New York* – *NY*; *Orange County* – *OC*; *Los Angeles* – *LA*, *L.A.*; *San Francisco* – *SF*; *San Antonio* – *SA*; *Cedar Rapids* – *CR*; *San Diego* – *SD*; *Iowa City* – *IC*; *Port St. Lucie* – *PSL*; *San Luis Obispo* – *SLO*; *Kansas City* – *KC*, *K.C.*; *Atlantic City* – *AC*, *A.C.*; *Long Beach Island* – *LBI*; *CNY* – *Central New York*; *OC* – *Oklahoma City*; *VB* – *Virginia Beach*; *NO* – *New Orleans*; *SLC* – *Salt Lake City*; *Pacific Beach* – *PB*; *West Valley City* – *WVC*; *Ann Arbor* – *AA*; *Baton Rouge* – *BR*; *Johnson City* – *JC*; *Orange County* – *OC*; *Harbor City* – *HC*; *Desert Hot Springs* – *DHS*; *Laguna Beach* – *LB*; *Valley Center* – *VL*; *South Sioux City* – *SSC*.

Besides the reduction of compounds, where both head and modifier are reduced to one letter, we can note another type of abbreviated toponyms, which is the reduction of toponyms where some particular letters are being deleted from the toponym, while other are left. As it can be noticed in the example below such shortenings can be both capitalized or not, as well as sometimes only one letter is capitalized, while other remain lowercase. Such shortenings can be limited to the reduction of all vowels in the original name, as in *Minneapolis* – *MPLS* or *Milwaukee* – *MLK*, *Rainbow* – *RNBW*, at the same time, other toponyms are formed with both reduction of vowels and consonants. For example: *Milwaukee* – *MLK*, *Mlk*; *Minneapolis* – *MPLS*, *Mpls*; *Pittsburgh* – *PGH*; *St. Louis* – *STL*; *Phoenix* – *PHX*; *Dubuque* – *DBQ*; *Green Bay* – *GRB*; *Compton* – *CMP*; *Kansas City* – *KCK*; *Providence* – *PVD*; *Outer Banks* – *OBX*; *WLO* – *Waterloo*; *Decorah* – *DCO*; *Wichita* – *ICT*; *Austin* – *ATX*; *Oklahoma City* – *OKC*; *Albuquerque* – *ABQ*; *Dayton* – *The DYT*; *Texarkana* – *TK*; *Tallahassee* – *TL*; *Phoenix* – *PHX*; *Springfield* – *SPFD*; *Rainbow* – *RNBW*; *Hesperia* – *HSP*; *Rosemead* – *RSMD*; *Bakersfield* – *BKSF*; *Little Rock* – *LTLR*; *Wilderville* – *WDVL*; *Palm Springs* – *PSPR*.

It can also be noticed that in such examples as *Kansas City* – *KCK* or *Austin* – *ATX* an additional letter is added to the abbreviation. It is presumed that such additions were made to precise which state those city names belong to: *Kansas City* to *Kansas State* and *Austin* to *Texas State*.

To conclude, nominative reduced American toponyms have a productive role in the English word formation. Having studied the data, we come to the conclusion that among the most productive models in forming shortened American toponyms are abbreviations – two-letter abbreviations of compounds and three or more letter abbreviations of compounds and polysyllabic lexical units.

REFERENCES

1. Carstairs-McCarthy A. *An Introduction to English Morphology: Words and Their Structure*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. 151 p.

2. Lieber R. *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 211 p.
3. Plag I. *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 240 p.
4. Ritter, R.M. *New Hart's Rules: The Handbook of Style for Writers and Editors*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 232 p.
5. Stockwell, R. & Minkova, D. *English Words. History and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 221 p.
6. Zerlina, N., Kostina N., Pitina, S. *Abbreviation semantics*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015. P. 137–142.

Імбер В. І.

Група 1 МААЗ (Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ямчинська Т. І.

ВПРОВАДЖЕННЯ ВІДЕОКОНТЕНТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Одним із прогресивних методів навчання є відеоконтент. З його допомогою учитель може побудувати активне заняття, на якому учні швидше вловлять новий матеріал та зможуть використати його практично. Крім того, відео контент має досить розгалужену сферу використання.

При роботі з будь-яким відео матеріалом (відео текстом) в методиці навчання іноземних мов прийнято виділяти три основних етапи: дотекстовий етап (*div-viewing*), текстовий етап (*while viewing*), післятекстовий етап (*(post) after-viewing*) [1].

До текстовий етап. Мета етапу: мотивувати учнів, налаштувати їх на виконання завдання, зробивши активними учасниками процесу навчання; зняти можливі труднощі сприймання тексту учнями і підготувати їх до успішного виконання завдання.

Текстовий етап. Мета даного етапу: забезпечити подальший розвиток мовної, мовленнєвої чи соціокультурної компетенцій учнів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування. Тому типи завдань тут будуть наступними:

- Завдання на пошук мовної інформації. Даний тип вправ і завдань орієнтований на пошук, виокремлення, фіксування, трансформацію певного мовного матеріалу: лексики, граматики, фонетики.
- Завдання на розвиток рецептивних умінь (на рівні виділення змістової та смислової інформації).
- Завдання, спрямовані на розвиток навичок говоріння.

Після текстовий етап. Мета етапу: Використовувати початковий текст в якості основи і опори для розвитку продуктивних умінь в усній або письмовій мові. Обидва попередніх етапи є обов'язковими як в умовах використання відео тексту як засіб розвитку комплексних комунікативних навичок, так і як засіб контролю рецептивних навичок (аудіювання). Даний же етап може бути відсутнім, якщо відео текст використовується тільки для розвитку та контролю рецептивних умінь.

На даному етапі можна використовувати:

- проектну роботу, пов'язану з підготовкою аналогічних відео сюжетів самостійно (проведення відео екскурсій по місту, школи, відвідування шкільного концерту, розповідь про свою сім'ю);
- рольові ігри, в основу яких покладено сюжет або ситуації відеофільму. При цьому їх можна частково видозмінювати [2].

Відео контент має досить розгалужену сферу використання. Відео контент є частиною усіх технічних засобів навчання, які в свою чергу мають свою класифікацію та функції. До основних функцій технічних засобів навчання відносять: аналітична, пізнавальна, комунікативна, психологічна та акумулююча. Усі ці функції притаманні і відео контенту.

Сьогодні відео контент є загально доступним, оскільки технічні новинки покликані допомагати людині засвоювати все нове й корисне. Сучасна освіта не стоїть на місці. Її прогресивний розвиток призводить до появи нових методів та засобів навчання, які в свою чергу приносять позитивні результати. Для того, аби учні здобули відповідні навички потрібно впроваджувати цікаві інтерактивні заняття і в результаті вчитель побачить відображення своєї роботи в знаннях учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мильруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземної мови // Іноземні мови в школі, 2000. – №4. – С. 9–14.
2. Соколова О. С. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: Монографія. – Житомир: ПП «Рута», 2010. – 560 с.

Камінська К. Р.

група Філ–33н (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
Науковий керівник – канд. філос. наук, доцент Слоневська І. Б.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ В НОВЕЛАХ СТЕФАНА ЦВЕЙГА: ЖІНКА – ПРИСТРАСТЬ (ЗА НОВЕЛОЮ «24 ГОДИНИ З ЖИТТЯ ЖІНКИ»)

Стефан Цвейг – знаменитий новеліст, на чію творчість помітний вплив справив З. Фрейд. Услід за славетним австрійським психіатром, хоча й не ілюструючи його наукових ідей, а наче здійснюючи паралельне художнє дослідження, письменник відкриває людину у конфлікті із самою собою.

Майже в усіх новелах Цвейга розмірене життя його героїв, які начебто вгамували свої пристрасті, змінюється вибухом, оскільки щось приховане, досі незнане їм самим раптом виривається назовні, нездоланно захоплюючи благополучних персонажів у вир катастрофи. [3]

Стефан Цвейг об'єктивно не міг уникнути впливу свого знаменитого земляка, теж віденця, Зігмунда Фрейда: твори письменника психологічні, в них ми найчастіше маємо справу не з зовнішніми, авантюрними подіями, а, так би мовити, з «пригодою душі». Власне, його новели і є такими «портретами душі», які особливо вдаються новелісту, коли головною героїнею є жінка. Ціла галерея жіночих портретів: жінка-відданість у новелі «Лист незнайомки», жінка-відчай з новели «Страх», жінка-пристрасть у «Двадцяти чотирьох годинах з життя жінки»...

Головна героїня останньої новели місіс К. – це співчутлива, закохана, відчайдушна, авантюрна жінка. Через щире співчуття до азартного гравця, боячись що він заподіє собі шкоди, вона дає йому гроші. Принаймні сама вона впевнює свого співрозмовника і читача в тому, що її дії продиктовані цілковито жіночим співчуттям і самопожертвою, саме тому вона дозволяє втягнути себе в цей ризикований вир в готелі, вночі, з незнайомцем: «*Ich war nur wegen eines rasenden Wunsches nach Hilfe in dieses tragische Abenteuer verwickelt. Von persönlichen Gefühlen oder Motiven konnte keine Rede sein*» [1] («...я была вовлечена в эту трагическую авантюру только из-за какого-то исступленного желания помочь; ни о каких личных чувствах или побуждениях и речи быть не могло») [2].

Сама новела Цвейга написана в дусі напруженого психологізму та сповнена пристрасних почуттів. Всі гравці видають свою запеклу пристрасть «*зціпленими руками, що наче хижакі готові до стрибка, тягнуться за виграшом, судомно затискаються, а бо ж поривчато кидають фішки на зелений стіл*». Цвейг не пропускає жодної важливої деталі. Так і бачиш, мов на великому екрані, руки, які грають у рулетку – «*безліч рук, світлих, рухливих, насторожених рук, ніби з нір, визирають з рукавів...*».

Психологічно вивіреном є портрет місіс К. в «24 годинах з життя жінки». Це пристрасна жінка, що готова полишити 42 роки порядного життя і на 24 години цілковито зануритись у пристрасть. Все своє життя вона жила за строгими нормами вищого суспільства, ховаючи свою пристрасну натуру, і це не дозволяло їй відчувати себе повноцінною жінкою: шлях до неврозу, за Фройдом. Сам оповідач дотримується думки, що *«гораздо более честно поступает женщина, которая свободно и страстно отдается своему желанию, вместо того чтобы с закрытыми глазами обманывать мужа в его же объятиях»* [2] (*«Ich persönlich wieder fände es ehrlicher, wenn eine Frau ihrem Instinkt frei und leidenschaftlich folge, statt, wie allgemein üblich, ihren Mann in seinen eigenen Armen mit geschlossenen Augen zu betrügen»*) [1]; автор-оповідач визнає пристрасть сильним почуттям, що може всебічно оволодіти людиною. Ця позиція оповідача спонукає місіс К. довіряти йому, розкрити власну душу. Вона доволі заможна жінка, що піклується про своє становище у суспільстві. Її не подобається, коли азартний гравець сприймає її за жінку легкої поведінки, ще більшого приниження вона зазнає після ночі в жахливому, дешевому готелі. Її охоплює панічний страх, вона боїться, що юнак прокинеться і заговорить з нею, що запам'ятає її обличчя, і тоді від ганьби буде нікуди втекти, але коли вона дивиться на лице юнака, то бачить зовсім інше: *«...Dieser junge Mann hatte ein ganz anderes, völlig kindisches, knabenhaftes Gesicht, das vor Klarheit und Reinheit strahlte. Die Lippen, die gestern gebissen und geballt wurden, waren sanft träumerisch geöffnet und lächelten fast; wellige blonde Strähnen fielen sanft auf ihre geglättete Stirn.»* [1] (*«...у этого юноши было совсем другое, совсем детское, мальчишеское лицо, сиявшее ясностью и чистотой. Губы, вчера закушенные и стиснутые, были мягко мечтательно раскрыты и почти улыбались; волнистые белокурые пряди мягко падали на разгладившийся лоб...»*) [2]. В ту саму мить жінка більше не відчувала ні ганьби ні страху ні хвилювань, навпаки – вона навіть відчула радість і гордість за цього юнака, за те, що врятувала йому життя.

Наступного дня вона знов зустрілася з юнаком і побачила в його поведінці легкість і неймовірну подяку. Це спонукало її змінити жалобне плаття, що вона носила вже довгий час, на більш світле. І тоді місіс К. побачила світ по-іншому, знов відчула себе жінкою, бажаною, комусь потрібною – адже її діти давно пороз'їжджалися, чоловік помер, а вона ще зовсім молода жінка [2].

Місіс К. взяла з юнака клятву назавжди припинити розважатися в казино і дала йому гроші для розрахунку з усіма боргами. Молодий хлопець також пообіцяв виїхати з Монте-Карло, а мадам К. збиралася проводити його. На вокзал закохана К. запізнилася, хоча прибула туди з речами: вона вирішила поїхати разом зі своїм красенем, незважаючи ні на що. Тобто вчинити, як зникла обраниця француза. Розбита, засмучена, вона пішла гуляти по місту і зайшла у те ж саме казино, де побачила цього юнака, який грав за її гроші. У відповідь на вмовляння піти звідси він вигнав її, сказавши, що поруч з нею йому не щастить у грі. Багато років потому мадам дізналася, що гравець все-таки застрелився в Монте-Карло, не перенісши чергового програшу.

Все закінчилося трагічно лише глибоко в душі місіс К. і вона спокійно доживає свого віку до старості. Це була так звана «пригода душі», що її дуже вразила і змінила її життя

Цвейг створив і детально обґрунтував власну модель новели, що відрізняється від творів загальноновизнаних майстрів короткого жанру. Психологічна інтенція, що вирізняє найвідоміші твори Стефана Цвейга – саме змалювання «пригоди душі».

ЛІТЕРАТУРА

1. Stefan Zweig «Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau». In: Novellen. Bd. 2, S. 319–394. Aufbau-Verlag, Berlin 1986.
2. Стефан Цвейг «Двадцять чотири часа из жизни женщины» URL:http://loveread.ec/read_book.php?id=53133&p=34 (дата звернення: 01.04.2021).
3. URL:<https://www.ukrlib.com.ua/bio-zl/printit.php?tid=5914> (дата звернення 05.04.2021).

Карпів В. А.

група АМ–42 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасні тенденції розвитку закладів загальної середньої освіти в Україні висувають перед педагогічною наукою і практикою нові вимоги та завдання щодо навчання іноземних мов. Швидкий розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій, інтеграція України у європейський культурний та освітній простір, просування наших фахівців на світові економічні ринки пришвидшують процес переходу від репродуктивного способу навчання, що базується на засвоєнні готової інформації, до діяльнісно-орієнтованого підходу, який передбачає формування в учнів системи компетентності.

Мета нашого дослідження обґрунтувати доцільність використання комунікативного підходу в навчанні іноземного граматичного матеріалу учнів старших класів; з'ясувати особливості сучасних технологій формування іноземної граматичної компетентності старшокласників.

Іноземна граматична компетентність – це здатність учня до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших;

У сучасних умовах все більшого поширення набуває комунікативний метод навчання іноземних мов, що ґрунтується на комунікативній теорії мови, яка основну мету вивчення мови вбачає у формуванні комунікативної компетентності (communicative competence). Іноземна граматична компетентність учня розуміється як його особистісне психологічне новоутворення, що включає поряд з когнітивними і поведінковими аспектами довготривалу готовність і здатність не тільки розуміти, а й самостійно висловлювати певний сенс, оформляючи його при цьому у вигляді фраз і речень, використовуючи систему граматичних правил даної мови. Н. К. Складенко і граматичну компетентність розглядає як здатність індивіда до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості [3, с. 15].

Розвиток граматичної компетентності полягає в створенні вміння використовувати граматичні засоби мови на основі знання принципів, які керують з'єднанням лексичних елементів в значимі фрази, тобто вміння розуміти і висловлювати думки в процесі виробництва і розпізнавання грамотно сформульованих речень (на противагу заучуванню і відтворенню застиглих зразків) [1, с. 134].

Основними компонентами іноземної граматичної компетентності учнів виступають граматичні знання, граматичні навички і граматична усвідомленість, тобто здатність учнів реєструвати й розпізнавати граматичні явища в усному і писемному мовленні, знати їх особливості та закономірності утворення та функціонування [2, с. 100].

Формування граматичної компетенції, необхідної для здійснення комунікативної діяльності старшокласників, є одним з найбільш актуальних завдань методики викладання англійської мови.

1. Процес формування англійської граматичної компетенції є моделлю реальної комунікації [4, с. 8].

2. Формування англійської граматичної компетенції реалізується у процесі мовленнєвої діяльності, коли учасники комунікації намагаються вирішити реальні та уявні задачі сумісної діяльності засобами англійської мови.

3. Процес формування англомовної граматичної компетенції є цілеспрямованим, вмотивованим та осмисленим процесом пізнання дійсності засобами мовлення, який стимулює в студентів мовленнєво-розумову активність.

Отже, учитель повинен комплексно підходити до формування англомовної граматичної компетентності учнів з урахуванням їхніх вікових особливостей та вимог чинної програми щодо усного продукування для кожного класу. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій сприяє ефективному розвитку англомовної компетенції старшокласників загальноосвітньої школи в монологічному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко Н. М. Концептуальні підходи до формування іншомовної граматичної компетенції студентів і курсу факультету іноземних мов / Н. М. Карпенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 133–136.
2. Мірошник І. В. Поняття іншомовної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі / І. В. Мірошник // Молодий вчений. – 2018. – № 2.1 (54.1). – С. 99–103.
3. Склярєнко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15–25.
4. Lasagabaster D. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses / D. Lasagabaster // The Open Applied Linguistics Journal. – 2014. – 31–42 p.

Кіт В. С.

IV курс, факультет іноземної філології,
(ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Андрусак І. В.

SPOKEN PRODUCTION AND SPOKEN INTERACTION IN EFL TEACHING

The ultimate goal of EFL teaching and learning in Ukrainian secondary schools is to enable learners to achieve the levels of English proficiency set by the Foreign Language Curricula for different levels of schooling: A1/A2 for the 4th grade; A2/A2+/B1 for the 9th grade; A2+/B1/B2 for the 11th grade.

Effective EFL teaching involves developing four major skills that constitute the real process of communication: reading, writing, listening and speaking. Of those, the ability to speak is often regarded as the most preferable since students' participation in spoken interaction enhances their language performance and proves to be itself "an engine for language learning" [3, p. 4].

However, speaking appears to be one of the most neglected issues in theory and practice of EFL teaching. It is more challenging and difficult for second language learners to master due to its complex nature. According to Shiamaa speaking is considered as a complex cognitive process that involves learners in the mastery of a wide range of sub-competences such as linguistic, discourse, pragmatic and fluency competences [4, pp. 30–31].

In Martin Bygate' opinion, speaking has been neglected in EFL research [1, p. 155]. Most scholars in the field have mainly concentrated on second language performance in terms of accuracy, fluency and complexity as well as oral language as a meaningful context rather than on teaching and learning issues. Moreover, a considerable body of research deals with general issues of second language teaching and learning and the teaching of reading and writing. On top of that, English course books have been found to show little emphasis on the oral skills [Ibid].

Hence, *the topicality of the research* into oral production in the EFL classroom is stipulated by the important role spoken language plays in the development of students' all-round language abilities and the need to foster students' spoken interaction in the EFL classrooms.

This paper is part of wider research which aims at exploring effective tools and techniques for the English teacher to employ in the EFL classroom in order to foster students' oral production on

the basis of classroom observation and surveys. This paper *aims* to outline the difference between spoken production and spoken interaction as two dimensions of speaking as a skill.

Unlike a long-standing tradition in theory and practice of EFL teaching according which establishes four major skills (reading, listening, writing and speaking, the CEFR describes learner's abilities across five language skills making distinction between spoken production and spoken interaction [2]. By dividing speaking in two, the CEFR places particular emphasis on the learner's ability to produce language and on their ability to take part in conversations and discussion.

Spoken production is basically the production of spoken language that is a spoken linguistic utterance that can be one-word or multi-word [6]. In everyday life, this usually involves a narrative, a story, a description of events or people and objects, etc. Hence, producing spoken language involves constructing utterances relating to different spoken text types. The CEFR describes the learner's spoken production abilities in relation to major spoken events: description and argument [2]. More specifically, the skills learners are expected to demonstrate differ across the proficiency levels ranging, for example, from using simple phrases and sentences to describe where a person lives and people they know to presenting 'clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion' [2, p. 6].

Spoken interaction is defined as 'talk-in-interaction, which involves two (dialogic) or many (multiparty) interactants in everyday or institutional contexts' [5, p. 1]. Hence, unlike, spoken production, it involves two interrelated processes – reception and production.

According to the CEFR, an EFL learner is supposed to take part in the following spoken interaction events: conversation, discussion, routine task requiring exchange of information, social exchanges [2, p. 6].

Depending on the level of language proficiency, both spoken production and spoken interaction should demonstrate a range of qualitative aspects such as range, accuracy, fluency, interaction and coherence.

Hence, spoken production and spoken interaction differ in terms of language involved and speaking skills required to be successfully performed. This means that teaching spoken production and spoken interaction should be addressed separately in the EFL classroom with a range of appropriate strategies, techniques and activities.

REFERENCES

1. Bygate M. Creating and using the space for speaking within the foreign language classroom: What, why and how? Speaking in a second language Ed. Rosa A., 2018. P. 153–174. URL: https://www.researchgate.net/publication/323967803_Chapter_7_Creating_and_using_the_space_for_speaking_within_the_foreign_language_classroom_What_why_and_how (дата звернення: 08.04.2021)
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Structured overview of all CEFR scales. 34 p. URL: <https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/node/4518/pravylaoformlennyaspyskuvykorystanyhdzherel.pdf> (дата звернення: 10.04.2021)
3. Creating a safe speaking environment. May 2018. 22 p. URL: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_SafeSpeaking_2018_ONLINE.pdf (дата звернення: 09.04.2021)
4. Shaimaa A. E. F. T. The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students. Ain Shams University, 2006. 254 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523922.pdf?fbclid=IwAR0QDpMpc68t_rF2bTbae6wxy1g12z9ip0ocSmDkucZERm-xoODh-RwYXE (дата звернення: 10.04.2021)
5. Tajeddin, Z., Alemi, M. Genres of Spoken Interaction. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 2018. No 1–6. URL: <https://sci-hub.do/10.1002/9781118784235.eelt0709> (дата звернення: 10.04.2021)
6. Zenzi M., Ferreira V. S. Properties of Spoken Production. Handbook of Psycholinguistics, 2006. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50003-1> (дата звернення: 10.04.2021)

Клизуб О. І.

група АМ–43 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Шепітчак В. А.

ДИСТАНЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кожного дня людство досягає нових вершин, розвивається, стає кращим та сучаснішим. Звичайно, це все супроводжується появою нових інформаційних технологій та постійною комп'ютеризацією життя. Одним із найбільших досягнень сучасного світу є Інтернет. Він відкриває багато можливостей у різних сферах життя, допомагає покращити якість спілкування між людьми та полегшити процес виконання різних завдань.

Процес інформатизації та постійного використання Інтернету також стосується й освіти. Використання Інтернету під час навчання стає все більш популярним по всьому світу. Протягом останніх декількох років використання інформаційних технологій під час вивчення різноманітних дисциплін, зокрема англійської, значно зросло. З впровадженням Інтернету, в учнів та учителів з'являлась можливість відправляти електронні листи для комунікації між собою, використовувати презентації та відеоматеріали для урізноманітнення процесу навчання. Проте це був лише початок розвитку інформаційних технологій, тому зараз є змога використовувати найрізноманітніші шляхи для опанування англійською мовою онлайн. Дистанційне навчання сьогодні-це методологія, яка здатна швидко підвищити ефективність всіх видів освіти як в академічному, так і в професійному плані. Воно стає однією з найбільш перспективних, інтегральних, затребуваних форм освіти, яке все більше допомагає сприяти індивідуальному вивченню предметів і співпраці між учнем та учителем за допомогою різних електронних ресурсів. Також стає дуже популярним змішаний метод навчання. Це поєднання робити в аудиторії та вивчення нової інформації і закріплення цієї інформації за допомогою онлайн-тесту або обговорення за допомогою електронної пошти або чатів в інших ресурсах. Такий спосіб є дуже зручний як для вчителів так і для учнів, а також добре підходить для вивчення англійської мови, повторення та закріплення матеріалу.

У процесі вивчення англійської, слід звертати увагу на чотири види мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання, читання, говоріння і письмо. Кожен вид має свої особливості, але в той же час вони є між собою пов'язані, що дає зрозуміти необхідність вивчення кожного зокрема. Під час дистанційного навчання в учнів та вчителів з'являється ще більша можливість приділити цьому увагу та урізноманітнити процес, адже існує безліч електронних ресурсів, сайтів та платформ, які допомагають це зробити.

Проаналізувавши та випробувавши велику кількість онлайн-ресурсів, можемо виокремити декілька з них. Для формування навичок читання пропонується сайт UsingEnglish.com. Це велика колекція текстів і вправ до них. Перевірка розуміння англійського тексту за допомогою таких вправ до нього як обрати одну правильну відповідь, вказати чи речення правдиве, вставити пропущене слово та багато інших.

Agendaweb – універсальний ресурс з достатньою кількістю завдань не лише для практики читання, а й всіх інших видів мовленнєвої діяльності. Тим не менш, ми вважаємо, що вправи на розуміння текстів там підібрані дуже детально, згідно рівнів та жанрів. А ще є можливість прослухати аудіо до конкретного тексту.

Для удосконалення вміння аудіювання ми рекомендуємо використовувати:

Orogo.tv- сайт, який зацікавить, як учнів так і їхніх учителів. Можливість дивитись відео з субтитрами на різних мовах одночасно, переклад слів та добавляти їх у свій власний словник. Добре підходить для перегляду в класі або ж як домашнє завдання учням для самостійного опрацювання.

Randall's ESL Cyber Listening Lab- готові аудіозаписи для прослуховування з завданнями до них та поясненням помилок для учнів різних рівнів знань англійської мови. Можливість підбирати слухання згідно теми уроку.

Щоб практикувати розмовну мову та правильну мову, слід використовувати BBC Learning English – сайт, один розділ якого повністю присвячений роботі над вимовою. Цікаві та смішні відео з відпрацюванням вимови над кожним звуком та окремими словами. Підходить як для дітей низького рівня, так і для вищого рівня. Чудовий варіант розминки на початку уроку.

Також слід згадати безліч платформ, які дозволяють проводити дистанційні уроки, створюючи атмосферу живого спілкування. Серед них: Zoom, Skype, Google Classroom та інші. Для того щоб обмінятися інформацією, навчальними матеріалами з вчителем, спілкування відбувається у Viber, WhatsApp індивідуально або ж створюючи бесіди, де участь може брати увесь клас.

Отже, дистанційний метод навчання англійської мови набуває все більшої популярності та є дуже зручним, адже весь процес відбувається в інтерактивній формі, забезпечується постійна допомога вчителя та комунікація з іншими учнями. Аналізуючи використання інтернет-ресурсів під час такого способу навчання англійської мови, можна зробити висновок, що це велика знахідка та допомога у сучасному світі. Більше того, Інтернет допомагає у навчанні письма, аудіювання та читання, а також формує навички розмовної мови, таким чином зацікавлює учнів дізнаватись більше, що забезпечує хороший результат. Виконуючи різноманітні вправи та завдання у формі гри, за допомогою відео та пісні, учні таким чином захоплюються процесом та займаються регулярно у комфортному місці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамова І. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми/ І. Адамова, Т. Головачук // ISSN 2075- 146X. Витоки педагогічної майстерності. 2012. Випуск 10. – 2012. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/389/1/Adamova.pdf>. (дата звернення 4.03.2021)
2. Воронкин А. С. Предварительные итоги опроса «Дистанционное образование сегодня» URL: <http://tdo.at.ua/news/do/2011-06-23-36>. (дата звернення 4.03.2021)
3. Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2004. № 5. С. 40 – 45. (дата звернення 4.03.2021)
4. Проценко Н. В. Дистанційне навчання іноземних мов в системі комп'ютерних та інформаційних технологій. Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування. Дніпропетровськ, 2011. Т.2. С. 59-61. (дата звернення 4.03.2021)
5. Маркозов Д. О. Дистанційне навчання як інноваційна форма URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/Pedagogica/50819.doc.htm (дата звернення 4.03.2021)

Козицька Л. О.

Група змАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ІНТЕРНЕТ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Питання Інтернет дискурсу привернуло увагу вчених вже давно. Його розглядали як зарубіжні лінгвісти Abusa'aleek Ao, Crystal David, Sun Hong-mei, Trede Julia, так і вітчизняні дослідники Гудзь Н. О., Карпенко Н. О., Мельникова О. К. та інші.

Особливо актуальною проблему спілкування в Інтернеті робить розвиток соціальних мереж. Зараз важко уявити наше життя без месенджерів, блогів, форумів та Інтернету в цілому. Тому, Інтернет дискурс можна вважати новим варіантом мови [4].

Вперше, Інтернет комунікація виникла в чатах, а тепер існує не лише в мейлах, віртуальних світах, синхронних та асинхронних чатах та мережі [2, с. 13–17], а й впливає на повсякденне спілкування поза ними. Багато слів, які виникають в Інтернеті – неологізми, тому вони легко потрапляють в наш повсякденний лексикон для позначення нових явищ. Наприклад, слова «спам» (небажана рекламна кореспонденція), «чітер» (гравець, який грає нечесно), «лайкнути» (вподобати щось) і такі інші.

Найрецептивнішою групою користувачів Інтернет-сленгу є діти та підлітки, тому часто саме вони використовують ці неологізми першими. Зауважимо, що неологізми, які виникли в Інтернеті рідко бувають у використанні довго. Як правило, їх дуже швидко замінюють нові слова, тому старшому поколінню буває важко йти в ногу з дітьми. Більшість таких неологізмів – запозичення з англійської мови, як наприклад «крінж»(сором), «фоловити» (слідкувати в соц. мережах), «чітер» (оюманшик), «флексити» (танцювати) та безліч інших. З однієї сторони, такий феномен робить значний розрив у спілкуванні між поколіннями, проте з іншої – знайомить користувачів зі словами іншої мови, що, в перспективі, може допомогти в її вивченні та в міжкультурній комунікації.

Основні характеристики Інтернет комунікації:

- креативність;
- широка популярність;
- яскравість;
- швидкість[4, с. 101–103].

Креативність Інтернет дискурсу полягає в використанні сполук літера та цифр та одиночних літер для позначення цілого слова. Особливо характерною ця риса Інтернет дискурсу стає в англійській мові, де багато літер та звуків співзвучні зі словами, наприклад «*see u*» (seeyou), «*be4 this*» (beforethis). Раніше, для передачі станів використовувались графічні позначки, наприклад «-» для позначання носа, «()» для позначання рота, «Г-Г» плач, «:(»– сум, «:O» подив та багато іншого. Зараз можна знайти величезну кількість картинок та смайлів (зображень для позначення емоцій та явищ) для позначення широкого спектру емоцій.

Популярність Інтернет дискурсу виявляється не лише в широкому його використанні, а й в наявності в нашій щоденній мові префіксів, які виникли в Інтернеті, або для позначення його термінів, наприклад префікс «кібер», який означає відношення чого-небудь до кібернетики. Для Інтернет-користувачів він є загальновідомим, тому їм не важко здогадатись про значення таких слів, як «кіберспортсмен» (професійний гравець в комп'ютерні ігри), «кібербулінг» (умисне цькування в Інтернеті), «кіберпростір» (віртуальний простір, який надає можливості для здійснення комунікацій та/або реалізації суспільних відносин) та інші.

Сучасний ритм життя вимагає від людини швидкості та точності вираження думок, тому мова Інтернету багата на скорочення, абрєвіатури та смайли[1, с. 139–140]. Особливої уваги заслуговують різноманітні скорочення, які вживаються на просторах Інтернету. Наприклад «хз» (хто знає), «lol» (сміх), яке прийшло до нас з англійської абрєвіатури «*lol*» (laughing out loud), такі англійські скорочення, як «*idk*» (I don'tknow), «*btw*» (by the way) та багато інших.

Швидкість породжує толерантність до помилок, спрощення граматики та появу альтернативного написання особливо складних слів [3,с.99]. Ці фактори є причиною занепокоєння багатьох дослідників, проте водночас, саме вони лежать в основі популярності Інтернет комунікації.

У невимушеній атмосфері Інтернет спілкування, де найпопулярніші слова відомі кожному, а граматичні та лексичні помилки не викликають осуду, індивіду легше висловити свою думку, не зважаючи на рівень володіння мовою. З іншої сторони, спілкування в Інтернеті надає можливість подальшого навчання та вдосконалення словникового запасу і оволодіння мовою. Завдяки мережі можна легко знайти друзів за інтересами, а численні соціальні мережі надають чудову можливість спілкуватись.

Виходячи з усього, перерахованого вище, можна вважати Інтернет дискурс перспективним напрямком дослідження з точки зору лінгвістики та лексикології, адже стрімкий розвиток технологій в майбутньому може зробити його провідним засобом спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abusa'aleek A. Internet Linguistics: A Linguistic Analysis of Electronic Discourse as a New Variety of Language. International Journal of English Linguistics 5(1). January 2015. P. 135–145.
2. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press, 2006. 272 p.
3. Sun Hong-mei. A Study of the Features of Internet English from the Linguistic Perspective. Studies in Literature and Language Vol. 1, No. 7, 2010.P. 98-103
4. Trede J. Language Variation and the Internet. A New English?, Munich, GRIN Verlag, 2013. P. 24.

Козлова А. О.

група 2ГМЛІА (Бердянський державний педагогічний університет)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Боговін О. В.

СЕМІОТИЧНИЙ АНАЛІЗ КАЗКОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПОВІСТІ «КРИХІТКА ЦАХЕС НА ПРИЗВИСЬКО ЦИНОБЕР» Е. ГОФМАНА

Казка – це літературний жанр, який часто стає першим у нашому житті, проте твір Е. Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер» далеко не схожий на більшість тих казок, що ми звикли читати в дитинстві. Видатний німецький письменник, представник пізнього романтизму, тісно пов'язав у своїй повісті фантастичне з реальним, що ми збираємося дослідити у своїй роботі, використовуючи семіотичну методологію. Теоретичні основи семіотики заклав швейцарський учений Фердинанд де Соссюр, класиками ж семіотичного аналізу вважають Юрія Лотмана та Умберто Еко.

Актуальність роботи зумовлена відсутністю наукових доробок семіотичного характеру на основі повісті Гофмана «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер». Метою дослідження є аналіз казкових елементів тексту через призму семіотичного дискурсу та визначення їх функцій у творі.

Повість пронизана вічним казковим мотивом – зіткненням добра і зла. Образ Бальтазара – відомого нам поета, представника ентузіастів світу Гофмана – набуває конотації представника добра у повісті. На противагу йому постає образ головного антагоніста вигаданої країни – Цахеса, що набуває значення зла.

Не можна уявити собі казку, в якій немає доброго чарівника. У нашому випадку їх аж двоє – фея Розабельверде і маг Проспер Альпанус. Панна Рожа-Гожа стає «винуватицею» всіх подій, що надалі відбуваються у казці: проявляючи доброту, вона щиро бажає допомогти бідному потворному малюкові, не шкодуючи для нього чар, що і призводить до надалі описаних у творі наслідків. Проспер – чаклун, який розплутує клубок похмурих подій в королівстві, допомагаючи Бальтазарові перемогти Цинобера. Його перша поява перед поетом просякнута казковою простотою і магичністю:

«Недалеко від них їхав лісом чоловік, майже по-китайському зодягнений, тільки на голові в нього був пишний берет із гарним плюмажем. Карета його була подібна до розтуленої мушлі з блискучого кристалу, двоє високих коліс, здавалося, теж були зроблені з того самого матеріалу. Коли вони крутилися, то лунали чарівні звуки гармонії, які наші друзі й почули ще здалеку. Два сніжно-білих однорога в золотій упряжці везли карету, де замість візника був золотий фазан, що держав у дзьобі золоті віжки. А ззаду сидів великий золотий жук, який, здавалось, махаючи крильми, навівав на дивного чоловіка в мушлі прохолоду.» [1, 42]

Як висновок, ми бачимо, що функції цих дійових осіб є фундаментальними елементами казки. Вони постають як знаки-індекси: їх поява є обов'язковою причиною якогось магичного втручання, що так чи інакше стає різноманітним наслідком (поворотом) подій у творі.

Чарівні перетворення можна вважати провідною казковою рисою повісті. Головним є зовнішнє перевтілення малого, нікчемного Цахеса у видатного і шанованого всіма Цинобера. Окрім цього, наявна ще низка інших магічних трансформацій. Наприклад, Бальтазар і Фабіан зустрічають у саду мага жаб, які обертаються на людей:

«— Ходімо вже, ходімо,— з жахом промурмотів Бальтазар, що добре бачив, як жаба перекинулася у стару жінку. Один лиш погляд у куці переконав його, що й друга жаба, перекинувшись у маленького чоловічка, ретельно взялася виполювати бур'ян.» [1, 48]

Метаморфози, описані Гофманом, у даному випадку є символами сліпоти суспільства до справжньої суті речей, що відбуваються навколо нього. Тобто, мають дидактичний задум і виконують виховну функцію.

Тісний зв'язок з героями твору мають і магічні предмети. Вони супроводжують їх протягом всієї казки: гребінець феї, зачаровані книжки, кавник, сюртук з короткими рукавами, три волосинки...

«Візьми це маленьке відшліфоване скельце, підійди близько до малого Цинобера, де б ти його не зустрів, тільно подивись через це скельце на його голову і виразно побачиши, як три червоних волоски окремо від решти тягнуться через його голову. Міцно схопи їх, не зважай на пронизливий котячий вереск, який він зчинить, вирви разом усі три і там же, на місці, спали.» [1, 70]

Як відомо, число три широко використовується як знак-символ, означаючи святість, шану, витонченість, гармонію, досконалість – тобто, звертаючись до твору, всі ті риси, які бачили люди в Цахесі. Вогонь у творі відіграє функцію очищення душі.

Жіночий образ твору – Кандіда – є уособленням казкового мотиву зачарованої і викраденої нареченої. Вона є символом чистої невинності у казці, тільки чари змусили її згодитися на одруження з Цинобером. Дівчина постає образом принцеси, бо саме заради неї Бальтазар так боровся зі злом, не дозволивши, щоб його кохана дісталася комусь іншому.

«— Кохаю,— відповів Бальтазар,— як не кохати такого ангела, такої чудової дівчини? Кохаю від щирого серця, з усією пристрасстю, яка тільки може вибухнути в молодечих грудях! І знаю, ах, добре знаю, що й Кандіда мене кохає, тільки проклятуці чари обплутали її, але скоро я порву відьмакові пута, скоро знищу страховисько, яке її, бідолашну, морочить.» [1, 82]

Таким чином, аналізуючи повість «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер» ми можемо визначити провідні казкові мотиви, які використав автор. Досліджуючи їх та головні образи твору, ми змогли виявити різноманітні семіотичні елементи, а саме: конотації добра і зла, знаки-індекси, магічні та числові символи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гофман Е. Т. Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер : новела. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. 208 с.

Кострикіна К.Ю.

група 111–М (Херсонський державний університет)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Валусєва І. В.

ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ РІДНОЇ МОВИ

Граматична структура мови раціональну систему яка є точним відображенням сприйняття людської дійсності. Власне це як алгоритм роботи мозку який зафіксований у суфіксах, закінченнях, допоміжних дієсловах та інших елементах мови. З цього випливає, що граматику необхідно уявляти у вигляді логічної і простої системи в тому вигляді, в якому вона утворюється у свідомості носіїв мови. Бездумне застосування правил рідної мови може призвести до конструювання неправильних висловлювань іноземною мовою [3].

Отже, виникає питання про неприпустимість надмірного або, навпаки, недостатнього вживання рідної мови.

Недостатньо знати певну кількість англійських слів для того щоб висловити будь-яку думку іноземною мовою. Насамперед треба мати хоча б елементарні уявлення про синтаксичні структури речення та вміти конструювати їх самостійно. Більшість синтаксичних конструкцій англійської мови відрізняються за своєю структурою від таких же конструкцій в рідній мові. Така відмінність ускладнює її вивчення. Під впливом цих факторів діти допускають різні помилки. Для того щоб їх зменшити, треба граматно та майстерно виправляти їх, і також передбачити такі помилки і заздалегідь попереджати їх появу [2].

На уроці іноземної мови використання рідної мови визначається низкою факторів, а саме:

- вмінням самого вчителя вільно спілкуватися іноземною мовою;
- ступенем навчання (якщо на початковому етапі навчання неможливо повністю вести заняття іноземною мовою, то на старшій ступеню навчання активний лексичний запас студентів та їх мовної досвід дозволяють практично відмовитися від рідної мови);
- рівнем сформованості комунікативної компетенції учнів тієї чи іншої групи;
- ступенем складності досліджуваного мовного матеріалу [4].

Викладач повинен прагнути створити одномовну середу на занятті, тобто звести використання рідної мови до мінімуму, щоб англійська мова дійсно стала засобом спілкування [1].

Принцип використання рідної мови знаходить застосування в різних областях: білінгвальна освіта, різні вправи, ігри та переклади, орієнтовані на порівняння рідної мови з англійською. На початкових етапах навчання іноземної мови ми в ході уроку говоримо з учнями на їхній рідній мові, пояснюємо все правила українською, намагаємося проводити аналогії, використовуємо вправи з опорою на рідну мову.

З урахуванням вищесказаного, можна зробити висновок, що рідна мова відіграє вагомую роль при вивченні іноземної мови. У сучасному глобалізованому суспільстві діалог культур як ніколи важливий, що змушує нас змінити ставлення до іншомовної країни і до її мовних явищ. В ході навчання іноземної мови, учень, спираючись на рідну мову, утворює свою власну самостійну мовну систему, що має основні риси рідної мови і досліджуваної іноземної мови. Учень, спираючись на свій рідний лінгвокультурний досвід, послідовно, крок за кроком, просувається до того, щоб опанувати систему нерідної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко М. В. Упровадження інтегрованого навчання в умовах реалізації НУШ / М. В. Клименко // Англійська мова та література. – 2018. – № 27. С. 2–3
2. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков/ Е.В. Костина //Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 1. – № 2.
3. Р. Эсхаг. Влияние родного языка на усвоение иностранного языка. Учебная мотивация школьников / Эсхаг Р. // Молодой ученый. – 2017. – № 7.
4. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс]/ Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран // Третя міжнародна науково-практична конференція «MoodleMoot Ukraine 2015. – К.: КНУБА, 2015.

Крива Ю. П.

група МАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шонь О. Б.

THE CONCEPT OF THE COMIC AND ITS FORMS OF EXPRESSION IN TV SERIES

Since ancient times the theory of the comic has attracted attention of many researchers, as it is considered the most complex aesthetic category. Theoretical study of the peculiarities of the comic

has already been carried out by Y. B. Borev and V. V. Vynogradov in their scientific works. These studies were devoted to the specifics of the concepts of comic means and comic technique [1, 2]. The term «comic» comes from the ancient Greek *kômos*, which means «fun, holiday». There are many definitions of this notion, but one of the oldest belongs to Aristotle: «a kind of mistake which is not painful or destructive» [5, p. 92]. The latest and perhaps the most ingenious work upon the subject of the ludicrous is Bergson's volume upon *Laughter, An Essay on the Meaning of the Comic*. Bergson's main thesis is that the laughable is «something mechanical encrusted on the living» [6, p. 137]. This explanation is suggested by his general philosophy. Life, according to Bergson, is a continual change of aspect; and the comic begins where the spirit no longer enlivens matter.

As for the functions of the comic, they depend on several aspects: 1) direction; 2) style; 3) subject of the statement and situation. Thus, scientists distinguish the following functions: ludic, socially-critical and discrediting. The ludic function (from the Latin *ludus* – game) [10] is present almost everywhere. Its main task is to create a funny situation [7, p. 60]. The most common cases where we can observe it are socio-political jokes. The main feature of political jokes is their dual position regarding the ideology prevailing in a particular community. Although ideology is a system of views, a kind of product of the theoretical activity of the ruling class, which is often the object of ridicule in jokes, but the choice of object for a joke is always determined by the ideology that exists in the community. Examples of the discrediting function are political jokes, too. This kind of joke has existed for many years and has become quite common. It is clear that political anecdotes change according to the socio-political situation in the country. Bohdan Dzemydok identifies the following functions of the comic: cognitive, entertaining and therapeutic [4, p. 52].

The main forms of the comic are humor, satire, irony and sarcasm. The term «satire» implies the presence of a pronounced criticism of the subject under discussion. However, not all researchers recognize satire as a separate type of the comic. *Satire* is a special kind of laughter, a type of emotional, sharply critical attitude [7, p. 168]. The purpose of satire is to exaggerate and even distort a phenomenon that is ridiculed. It has such features as conventionality, grotesque and fantasticality. With the help of these qualities, satire is able to demonstrate the illogicality of the phenomenon and its absurdity.

The word «*humor*» comes from Latin *humor* «liquid» [10]. In ancient times, doctors determined a person's health by the ratio of four fluids in his body – blood, phlegm, yellow and black bile, which they called «humor». However, we consider humor to be a special kind of comic that shows something or someone in a funny way. Due to the harmonious combination of positive and negative feelings, humor can evoke feelings of satisfaction in a person. Humor also has a peculiar effect: a person who mock others, at the same time mock himself, because the elements of humor are buffoonery and compassion [7, p. 201].

Irony is a form of the comic expression that exposes human flaws, as well as ignorance and stupidity. This form of comic differs from sarcasm, because the assessment of the situation is hidden. The humorous effect is usually hidden behind a shell of seriousness, and this forms a negative attitude of the recipient to the subject of discussion. The irony may not contain any hint of humor, causing only irritation and indignation. Irony is often expressed through hyperbole or parody. It occupies an intermediate place between the other two types of the comic – humor and satire. Irony is much more aggressive than humor, but less sharp than satire [8, p. 189].

As for *sarcasm*, the term comes from the ancient Greek *Σαρκασμός*, which means «to tear the body (flesh)» [10]. Literary critic M. A. Gorte believes that sarcasm is a mockery of anyone's flaws in a stinging form [3, p. 130]. Sarcasm is similar to satire, because it is also a sharp and cruel mockery of something. It can be argued that it is a combination of irony and satire, that is, caustic mockery, the purpose of which is to emphasize the negative qualities of an object or phenomenon. Although sarcasm has a negative connotation, it is often used in comedy TV series. For example, when compared to humor, the laughter of sarcasm is cruel, ruthless and evil. One of the special features of this form of the comic is the exposure of negative traits and the desire to make noticeable the life phenomena to which it is referred. So its main task is to make people see flaws they haven't noticed

before. Sarcasm is characterized by ruthless ridicule of phenomena that contradict the ideals of morality, law and aesthetics [9, p. 124].

Thus, having considered the concept of the comic and found out the main forms of expression the comic in TV series, we come to the conclusion that the comic is a complicated aesthetic category which is commonly expressed through humor, irony, sarcasm and satire.

REFERENCES

1. Боров Ю. Б. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира. М.: Искусство, 1970. 269 с.
2. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: 1963. 255 с.
3. Горте М. А. Фигуры речи: терминологический словарь. М: Энас, 2007. 208 с.
4. Дземидок Б. О комическом. Перевод с польского. М: Прогресс, 1974. 223 с.
5. Aristotle, Butcher S. H. Poetics. Translated With a Critical Text by S. H. Butcher. Franklin Classics, 2018. 126 p.
6. Bergson H. Laughter: an Essay on the Meaning of the Comic. Wentworth Press, 2019. 208 p.
7. Billig M. Laughter and Ridicule: Towards a Social Critique of Humour. London: SAGE Publications, 2005. 264 p.
8. Gurillo L. R., Ortega M. B. A. Irony and Humor: From Pragmatics to Discourse. John Benjamins Publishing Company, 2013. 270 p.
9. Kreuz R. J. Irony and Sarcasm. The MIT Press, 2020. 232 p.
10. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com> (дата звернення: 30.03.2021).

Кривова А.О.

група СОА–18–1 (Хмельницький національний університет)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Рогольська О. О.

СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ МАРКА ТВЕНА «ПРИГОДИ ГЕКЛЬБЕРРІ ФІННА»

У романі «Пригоди Гекльберрі Фінна» розкривається естетика Марка Твена – соціального сатирика і народного гумориста. Його твір – це не лише правдивий літопис життя американського Півдня і Південного Заходу напередодні громадянської війни, а й протест проти стійкої ідеології рабовласницького Півдня і його політики щодо негрів. Автору вдалося художньо відтворити реалістичну картину життя в долині річки Міссісіпі, розгорнути панораму історичної епохи завдяки різноманітності характерів. Коли пліт спускається за течією, перед читачами проминають десятки містечок, що дримають далеко від кордону, що рухається на Захід, патріархальних ферм, садіб південних плантаторів, де тоді ще панувала вендета – кривава помста [2, с. 7]. Перед Гековим зором, – а отже, й читача, – постає таємничий, затонулий колись пароплав, на борту якого вчинено вбивство; пропливають плоти, лоцмани яких, цокаючи підборами і хвацько підстрибуючи, запевняють хвалькувато один одного, що досить лише їхнього погляду, щоб розтрити непорушні скелі, і лише гучного голосу, щоб заглушити грім.

Ніби в калейдоскопі, виникають несподівані ландшафти, вихоплюються із життя людські характери: шукачі фортуни – пройдисвіти «король» і «герцог», старий Богс: «Он їде старий Богс! Він завжди раз на місяць приїздить із села, щоб надудлитися по саму зав'язку» [1, с. 52]. Міський п'яничка, вбитий полковником Шербурном, одним з тих південних «джентльменів», які кількома роками пізніше створять Ку-Клукс-Клан; натовп нероб, які цілими днями розгулюють по головній вулиці міста, жуючи тютюн.

У «Пригодах Гекльберрі Фінна» саме в образі Гека розкривається нова якість – усвідомлення, що мистецтво повинно активно втручатися в життя і змінювати його заради щастя людини. Письменник не тільки дивиться на світ очима своїх героїв, а й не раз робить їх

рупором своїх думок, і в їх судженнях чується авторський голос. Гек на перший погляд типовий хлопчак, породжений американським Південним Заходом. Його зовнішність, народний, гострий, активний розум, навіть мова, насичена діалектизмами – все це конкретні типізовані риси історично складеного характеру [2, с. 16]. Та з іншого боку роздуми Гека про життєві конфлікти, в центрі яких він опиняється, цілком збігаються з поглядами і переконаннями самого письменника. Щоб пересвідчитися в цьому, досить порівняти погляди Марка Твена і Гека на монархію, на рабство, на канони моралі і совісті в суспільстві, володарями якого є золото, гроші та збагачення.

Марк Твен піднімає ще одну важливу соціальну проблему – він повстав проти суперечностей між євангельським ученням про братерську любов, що ніби об'єднує все людство, і тими аморальними формами, в які вилилося це вчення в суспільному житті сучасної йому Америки.

Ось що розповідає Гек про криваву ворожнечу між родами Гренджерфордів і Шепердсонів. Якось після чергової сутички обидва клани попрямували в церкву: «... Чоловіки прихопили із собою рушниці... поставили їх до стінки, щоб були під рукою. І Шепердсони теж так зробили. Проповідь була звичайнісінька – про братерську любов і щось таке подібне, така ж нудота! Говорили про віру та про добрі справи, про благодать і приречення і ще не знаю про що, але мені здалося, ніби такої сумної неділі у мене в житті ще ніколи не було» [1, с. 187].

Отже, слова Гека цілком збігаються зі світобаченням Твена: «Який же сенс намагатися робити все як годиться, коли від цього тобі одне тільки занепокоєння; а коли вступаєш як не треба, то занепокоєння ніякого, а нагорода все одно одна і та ж. Ну, думаю, і голову більше ламати не стану, а буду завжди діяти, як здасться зручніше» [1, с. 234].

Цілком збігаються рефлексії Твена і роздуми Гека про нерозв'язну на той історичний період в житті американського суспільства контроверзу між людською совістю і нормами суспільного життя [2, с. 14]. І це природно для автора, тому що з дитячих років проблема совісті залишалася питанням внутрішньої відповідальності людини перед суспільством, зокрема перед тими нижчими верствами його, які так нещадно пригнічувалися привілейованою кастою плантаторів і багатіїв. Гек зауважує: «Але це завжди так: то не має значення, чи добре ти вчинив, чи погано, – совість не панькається з тобою, а просто допікає тобі до живого серця. Якби в мене був такий настирливий собака, як та совість, я б його отруїв. Ота клята совість займає в людині більше місця, ніж решта нутрощів, а користі з неї ніякої...». А також його думки: «І що більше я про те міркував, то більше мене совість гризла, то більше я відчував, що я справжній негідник, нікчема та плюгавець» [1, с. 17].

Як Марк Твен розв'язує проблему совісті насправді, розкрито особливо повно в розділі, де Гек зіштовхується віч-на-віч з проблемою, що не дає йому спокою. Він не знає, чи повинен, підкоряючись законам суворого кальвіністського бога, сповістити вдову, що він переховує утікача – негра Джіма, і, таким чином, позбавити себе вічних пекельних мук, чи, йдучи за голосом своєї совісті, мав змиритися із муками й врятувати Джіма: «Тільки молитва не йшла у мене з мови. Та й як же інакше? Годі було й намагатися приховати це від Бога. І від себе самого теж. Я – то знав, чому у мене язик не повертається молитися. Тому що я кривив душею, не по-чесному надходив – ось чому. Прикидався, ніби хочу виправитися, а в найголовнішому гріх не покаювся. Вголос говорив, ніби я хочу поступити як треба, по совісті, ніби хочу піти і написати господині цього негра, де він знаходиться, а в глибині душі знав, що все брешу, і Бог це теж знає. Не можна брехати, коли молишся, – це я зрозумів» [1, с. 98]. Незважаючи на вагання, перемогла совість, сповнена активного соціального гуманізму.

Гек розірвав написану у найтяжчу мить записку, в якій йшлося про Джіма. Та чи міг він вчинити інакше, якщо увесь час бачив перед собою докірливий погляд Джіма, який за тижні, місяці, проведені разом на плоту, став йому вірним товаришем. «Я згадував нашу мандрівку по річці і весь час бачив перед собою Джіма... розмовляємо, і співаємо, і сміємося. Та тільки я чомусь не міг пригадати нічого такого, щоб настроїтися проти Джіма, а саме навпаки. То бачу, як він стоїть замість мене на вахті і не будить мене, щоб я виспався, то бачу, як він

радіє, коли я повернувся на пліт під час туману... і як він завжди мене називав «голубчиком» і «синком», і пестив мене, і робив для мене усе, що міг, і який він був завжди добрий... і як він казав, що кращого від мене у нього немає друга на світі і що тепер я один у нього лишився...» [1, с. 209].

Саме ці роздуми Гека допомагають зрозуміти не лише справжню сутність образу Джіма, а й справжній новаторський підхід Марка Твена до висвітлення негритянської проблеми. За задумом автора, «звільнення» Джіма мало стати символом майбутньої волі всіх негрів та звільнення від багатівікового ярма.

Негативними образами в романі Марка Твена є два жалюгідні американські авантюристи, які відрекомендувалися Гекові, як «король» і «герцог»: *«Не було ніякої потреби пояснювати Джімові, що ці шахраї – ніякий не король і не герцог. Нічого путнього з цього не вийшло б, а крім того, так воно й було, як я казав: ніяк не відрізниш їх від справжніх монархів»* [1, с. 273]. На думку Твена, Америка, яка вважає себе республікою, схилиється перед грошима і тими, хто їх має [2, с. 14].

Марк Твен – гуморист і сатирик, який ніс людям протягом усього свого життя велику віру в перемогу гуманістичних ідеалів над силами зла, над соціальною несправедливістю та над класовим пригнобленням [2, с. 8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Твен М. Пригоди Гекльберрі Фінна / М. Твен. – Київ : Художня література, 1991. – С. 17–273.
2. Станцева В. Б. Марк Твен. Особливий стиль Марка Твена / В. Б. Станцева. – М.: Наука, 2001. – С. 6–16.

Крохмальна М. П.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, викладач Шуляк І. М.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У вивченні та навчанні іноземної мови аудіювання посідає вагоме місце, оскільки сприймання на слух розглядають як одне із базових вмінь необхідних учням для розвитку комунікативної компетентності. В мовах всі аспекти мовлення між собою взаємопов'язані і ми не можемо оволодіти іноземною мовою уникаючи окремий аспект. На відмінно від інших видів, аудіювання довгий час вважалося пасивним видом мовленнєвої діяльності, так як це процес який зовнішньо не виражається. Часто вчителі нехтують навчанням фонетики та аудіювання, недооцінюючи важливість цих видів діяльності на уроці. Через те, що аудіювання є усним безпосереднім спілкуванням, він є двостороннім процесом взаємодії і основою спілкування. Формування аудіативних умінь і навичок молодших школярів це є важкий процес, тому для успішного виконання завдання, яке базується на аудіюванні варто дотримуватися певних вимог, а саме: слідувати віковим особливостям учнів, формувати мотивацію (заклик до уваги), поступово ускладнювати аудіоматеріали, тому що результат залежить від особистісних характеристик учнів [1, с. 284].

Найбільш сприятливим періодом для засвоєння іноземної мови вважається період початкової школи. А аудіювання як один із видів мовленнєвої діяльності відіграє велику роль в досягненні освітньої мети, забезпечуючи дітям можливість розуміти висловлювання на іноземній мові.

Розглянувши вікові особливості молодших школярів, ми бачимо, що у дітей вдосконалюється здатність зберігати та продукувати інформацію з пам'яті. Діти початкової школи (віку від 6-10 років) мають особливості та здібність до імітації та хорошого розвитку мовленнєвого слуху. Переважно в дітей цього періоду відсутній так званий «мовний бар'єр». Тому вище вказані чинники слугують допомогою вчителя для ефективного вирішення завдання, які ми можемо знайти у документі міністерства освіти «Іноземні мови: навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів, 1-4 класи». Окрім цього в дітей даного віку формується своє розуміння мови як суспільного явища, розвиваються їхні інтелектуальні, мовні й емоційні здібності, а також особистісні якості: загальнолюдські ціннісні орієнтації, інтереси, воля та ін [2, с. 77].

Через те, що учні сприймають навчання в школі, як батьківську необхідність чи діяльність, до якої ставляться позитивно вчителі або навколишній світ перед вчителями ставиться важке завдання зацікавити дітей вчитися. В початковій школі вони не сприймають навчання як важливою базою їхнього життя та знань. Лише пізніше в середній школі вони починають усвідомлювати важливість знань, або виокремлюють предмети, які на їхню думку, будуть відігравати основу подальшого життя.

Як відомо, навчання школярів початкової школи має бути креативне та цікаве. Діти відають перевагу іграм та перегляду різним мультфільмам. Вибір гри, зазвичай, залежить від завдань та цілей уроку, особливостей учнів. Вкрай вагомо брати до уваги зміст та матеріал уроку. Також, вчителю необхідно звертати увагу на індивідуальні особливості учнів, на рівень знань, швидкість, тип учнів, тощо. Для того, щоб успішно учні засвоїли матеріал, вчителю необхідно так викладати гру, щоб його учням було цікаво. Тобто викладання має відбуватися вміло, цікаво, артистично та емоційно. Лише в цих умовах дитина ефективно сприймає матеріал та тримає свою увагу на вчителю [3, с. 290].

Як відомо, аудіювання тісно пов'язане з різними видами мовленнєвої діяльності та навичками. Заучування та слухання віршів, лічилки та пісень дозволяє учневі розширити свій лексичний запас та в подальшому легко розпізнавати вивчені слова з різних завдань в аудіюванні. Для того, аби навчитися правильної вимови, лексики, інтонації чи навіть граматичних конструкцій, прослуховування на уроках іноземної мови пісень допоможуть вчителю сформувати ці навички в учнів. Як ми бачимо ми використовуємо пісні для різних цілей, зокрема для формування фонетичних навичок.

Окрім пісень, для різноманіття вчителю варто використовувати аудіоказки, мультфільми чи різні кольорові та яскраві відео з YouTube чи іншої інтернет-платформи. Основними показниками правильного вибору слугує розповідний характер, звуко-зорове представлення аудіоматеріалу та автентичність аудіоповідомлення. При використанні аудіоказки читання й аудіювання функціонують одночасно. Роль звукового сприймання художнього тексту значно підвищується, якщо його озвучили майстри художнього слова. Звичайно на початковому рівні в початковій школі, казки мають бути легкими та дуже короткими. У процесі перегляду відеофрагмента учень чує іншомовне мовлення і водночас бачить міміку, жести тощо мовця, а також обставини, в яких здійснюється спілкування. Вираз обличчя мульт-персонажа є своєрідною зоровою опорою, яка певною мірою сприяє тому, як учень трактує почуте мовлення [1, с. 296].

Також, в початковій школі використання ілюстрацій вважають одним із засобом формування аудитивної компетентності. Малюнки викликають інтерес в учнів та діти запам'ятовують краще послідовність завдяки їм [1, с. 296]. Використання малюнків допомагає учням мати візуальне розуміння. Це означає, що візуальні засоби навчання допомагають вчителю при аудіюванні донести своє повідомлення. Окрім цього, використання ілюстрацій під час аудіювання підкреслює основні ідеї та повідомлення як зором, так і звуком.

Отже, для ефективного навчання учнів початкової школи, використання різних засобів, таких як пісень, лічилок, віршів, ігор, аудіоказок, мультфільмів, тощо, є вкрай необхідним для розвитку комунікативної компетентності. Основною причиною є те, що учні молодшої школи є досить емоційними та важко втримати їхню увагу. Цікаві завдання будуть зберігатися в пам'яті учня та ефективно розвивати мовленнєвий слух.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Ветохов О. Наслухатися іноземної мови: Врахування психологічних явищ під час навчання аудіювання. Іноземні мови в навчальних закладах. 2005. № 1–3. С. 74–82.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теорія обучений иностранным языкам. 3-е изд. стер. 2006. 336 с.

Кузів М. В.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРЕЗЕНТАЦІЇ POWER POINT НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Реалії сучасного світу диктують нові вимоги до рівня практичного володіння англійською мовою, яка є основним засобом міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим підвищується важливість навчання учнів старшої школи англійської мови з використанням сучасних підходів та освітніх інструментів, що й визначає актуальність вибраної теми дослідження.

Мета нашої розвідки полягає у виявленні особливостей навчання монологічного мовлення старшокласників на уроках англійської мови та обґрунтуванні доцільності використання презентації Power Point.

Особливості навчання монологічного мовлення неодноразово ставали предметом студіювання багатьох науковців, серед яких привертають увагу дослідження В. Л. Скалкіна, Г. В. Рогової, І. Л. Бім, І. О. Зимньої, Й. І. Пассова, Н. Д. Соловйової та багатьох інших. Однак, як вказують дослідники (П. Б. Гурвич, В. В. Матвейченко, В. І. Невська та ін.) і як свідчать результати аналізу підручників та навчальних планів у ЗОШ, монологічне мовлення учнів старших класів не вирізняється змістовністю, логічністю, оригінальністю, критичністю, емоційністю тощо [4, с. 118].

Як відомо, монолог – це організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи та безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії. Скалкін визначає монологічне мовлення як уміння комунікативно-мотивовано, логічно послідовно і складно, досить повно і правильно в мовленнєвому відношенні викладати свої думки в усній формі [3, с. 3]. Одиницею навчання монологічного мовлення прийнято вважати понадфразову єдність – сукупність декількох фраз, які об'єднані за змістом і утворюють певний смисловий блок.

Варто зазначити, що навчання монологічного мовлення у середніх класах здійснюється за допомогою різних опор: зображальних, вербальних, комбінованих. У ролі такої опори можуть виступати окремі малюнки, слайди, тематичні та сюжетні картини, композиції на магнітній дошці, а також підстановчі таблиці. Вони допомагають створити навчально-мовленнєву ситуацію, а також варіювати її і, відповідно, мовлення учнів. Завдання вчителя англійської мови у старших класах – навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-смислових типів мовлення з мінімальним використанням опор та в обсязі, визначеному програмою для даного класу.

Монологічне мовлення старшокласників характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до обговорюваних фактів чи подій; формулювати критичну оцінку і доводити правильність чи помилковість будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації.

Серед основних функцій монологічного мовлення виділимо три основних – інформативну, впливову та емоційно-оцінну. Дві останні повинні бути пріоритетними у формуванні умінь монологічного мовлення в старшій школі, оскільки вони безпосередньо пов'язані з кінцевим етапом формування мовленнєвих навичок, тобто логічно та аргументовано висловити свою думку і тим самим вплинути на адресата монологічного висловлювання.

Разом з цим повинно відбуватися збільшення обсягу монологу. Завдання на цьому етапі формулюються таким чином, щоб учень не міг обмежитись двома-трьома реченнями. Відповідно до чинної програми з іноземної мови обсяг монологічного висловлювання учнів 10-11 класу загальноосвітніх шкіл повинен становити не менше 10-12 речень [1, с. 41].

Не менш важливим у процесі навчання монологічного мовлення є поєднання використання продуктивних комунікативних вправ та вибір ефективних засобів навчання. Комунікативне завдання мотивує висловлювання учня, спонукає його до участі в мовленнєвій іншомовній діяльності та визначає межі висловлювання [2, с. 131]. А доцільно використані сучасні засоби навчання сприяють значному посиленні інтересу учнів до збагачення знань та інтенсифікації навчального процесу. Вважаємо, що у формуванні умінь монологічного мовлення у старших класах комп'ютерна програма Power Point є однією з найефективніших.

З одного боку, презентації Power Point є важливим інструментом учителя в підготовці комунікативних завдань на розвиток монологічного мовлення, оскільки можуть містити текст, зображення, графіки, слайд-шоу, звукові ефекти і усне мовлення супроводу, фільми і анімації. Наприклад, коли завдання учня описати географічне положення країни, мова якої вивчається, доцільним буде використання географічної карти з написами іноземною мовою.

З іншого боку, мультимедійна презентація може бути створена самим учнем, наприклад, як анімаційним супровід монологічного висловлювання про проблеми довкілля. Це, безумовно, підвищує інтерес учня до підготовки власного висловлювання і розвиває його творчі здібності.

Отже, учитель повинен комплексно підходити до формування умінь монологічного мовлення учнів з урахуванням їхніх вікових особливостей та вимог чинної програми щодо усного продукування для кожного класу. Використання комунікативних вправ та мультимедійної презентації Power Point сприяє ефективному розвитку англомовної компетенції старшокласників загальноосвітньої школи в монологічному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи // <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
2. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. С. 123–138, 287 с.
3. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию. – К.: Рад. шк., 1983. – 119 с.
4. Чарікова І. В., Янчук А. Ю. Методика формування англомовної компетенції старшокласників у монологічному мовленні на основі автентичних текстів країнознавчого характеру // <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v32/30.pdf>

Кучерук Я. О.

група ІМСО (Вінницький державний
педагогічний університет ім. М. М. Коцюбинського)
Науковий керівник – канд. філол. наук Грачова І. Є.

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ТУРИСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ В СУЧАСНІЙ МЕДІА-МОВІ

Сфера туризму є однією із наймасштабніших галузей промисловості, яка оперує багатьма процесами, що здійснюють безумовний внесок у розвиток суспільства в цілому. В зв'язку із постійним прогресом туристичної галузі та виникненням нових понять, що потребують конкретної номінації, виникає багато лексичних одиниць, які позначають новоявлені процеси та поняття. Такі лексеми характеризуються спеціальним значенням, інформативністю, точністю та експресивною нейтральністю, а згідно з визначенням О. С. Квитко такими лексемами є терміни. Вона вважає, що термін – це слово або словесний комплекс, що співвідноситься із поняттям конкретної області пізнання та вступає у відносини з іншими словами та словесними комплексами, утворюючи в кожному окремому випадку та в визначений час замкнуту систему, що відзначається високою інформативністю, однозначністю, точністю та експресивною нейтральністю [2, с. 21].

Зважаючи на міжнародний статус галузі туризму та її широкий термінологічний апарат виникає необхідність доцільного перекладу фахової лексики аби якісно оцінювати та обробляти інформацію та обмінюватися відомостями. Проаналізувавши туристичну лексику туризму в англійській медіа мові, а саме дослідивши ілюстративні матеріали автентичного характеру, такі як туристичні веб-сайти [4, 8, 11, 12, 13,], туристичні буклети та брошури [5, 6, 7], періодичні видання [10] та, порівнявши її із туристичною лексикою в українській медіа-мові [10, 3, 1] можна зробити висновок, що туристичну термінологію, а саме їх переклад доцільно умовно розділити на декілька груп: кальковані терміни, транслітеровані терміни, варваризми та терміни із непрямим перекладом.

1. До калькованих термінів можна віднести спеціальні лексичні одиниці, які оперуються прямим перекладом. До прикладу англійський термін *boarding pass* еквівалентний українському терміну *посадочний талон*, *all inclusive* – *все включено*, *overweight* – *надлишок ваги (багажу)*, *open-date-ticket* – *квиток з відкритою датою*.

2. До транслітерованих термінів відносяться слова, які не мають абсолютного перекладу в іншій (українській) мові, а просто транслітеруються: англійський термін *ski bus* в українській мові вживається як *скі бас* (автобус, що перевозить туристів від підйомників до курортів), *ski pas* звучить як *скі пас* (талон на користування підйомниками на гірськолижному курорті), *travel card* зустрічається в українській мові як *трєвел кард* (карта для подорожей), *topless* еквівалентний українському варіанту *топлес* (роздільний купальник без верхньої частини), *price list* вживається як прайс лист (список послуг та цін на них)

3. До варваризмів можна віднести терміни, що повністю залишають як вимову так і написання англійських термінів, або ті спеціальні лексичні одиниці, які частково збігаються у написанні та супроводжуються додатковим поясненням: англійське позначення *Vip service* зазвичай перекладається як *Vip обслуговування* або *Vip service*, англійський варіант *baby-sitting* часто вживається в українській мові також як *baby-sitting* або *послуги няні*, *king-size bed/queen-size bed* зазвичай співпадає із українським еквівалентом *ліжко king-size /queen-size*, такі терміни як *junior suite*, *corner room*, *presidential suit* зазвичай супроводжуються словом номер та відповідним різновидом (*номер junior suite*, *номер corner room*, *номер presidential suit*).

4. До термінів з непрямим перекладом можна віднести лексеми, що не перекладаються дослівно, однак значення понять є однаковим. До прикладу англійський термін *late deals/last-minute* дорівнює українському поняттю *горячі путівки* або *package holiday* перекладається як *комплексна поїздка «Все включено»*.

Отже, туризм це потужна галузь, яка прогресує у кожній розвинутій країні. Її розвиток широко впливає на суспільство, адже ця сфера пропонує величезну кількість послуг як для людського дозвілля так і для офіційно-ділових питань і щоб мати можливість повністю розуміти та оцінювати процеси, що відбуваються в туризмі слід приділити увагу саме особливостям перекладу спеціальної лексики, яка становить більшу половину всієї лексики туристичної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпати. Туризм. Відпочинок. № 1–6. Івано Франківськ, 2006.
2. Квитко И. С. Термин в научном документе. Львів: Вища школа, 1976. 128 с.
3. Міжнародний туризм. № 6. Київ, 2004.
4. Expedia: web-site. URL: <https://www.expedia.com/> (Last accessed: 07.04.2021)
5. Fliphtml5: web-site. URL: <https://fliphtml5.com/catr/jqkz> (Last accessed: 07.04.2021)
6. Fliphtml5: web-site. URL: <https://fliphtml5.com/omnq/fflz> (Last accessed: 07.04.2021)
7. Fliphtml5: web-site. URL: <https://fliphtml5.com/omnq/bxfs/#p=1> (Last accessed: 07.04.2021)
8. HomeAway: web-site. URL: <https://www.homeaway.com/> (Last accessed: 07.04.2021)
9. International Journal of Tourism Management. URL: <https://www.journals.elsevier.com/tourism-management> (Last accessed: 07.04.2021)
10. Join up: web-site. URL: https://join-up.com.ua/?gclid=CjwKCAjwjBcDBhAwEiwAiudBy--6mEP-a6kdu2T6ob0zEw_X67KDm0eipEO9bsj76H_Bxhv3XDg7ZR0CUIAQAvD_BwE (Last accessed: 07.04.2021)
11. Priceline: web-site. URL: <https://www.priceline.com/> (Last accessed: 07.04.2021)
12. Travelocity: web-site. URL: <https://www.travelocity.com/> (Last accessed: 07.04.2021)
13. TripAdvisor: web-site. URL: <https://www.tripadvisor.co.uk/> (Last accessed: 07.04.2021)

Ларіш А. О.

група ПА–46 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – асистент Новосад Ю. І.

СЛЕНГ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Міжкультурна комунікація як вид комунікації – це спілкування між носіями різних мов і культур, сутність, якого полягає в взаємодії між представниками різних народів і країн. Мова – це основний засіб комунікаційної діяльності людей. Застосування сленгу набуває все більшої актуальності в умовах розширення міжнародних зв'язків. Основною складовою молодіжної комунікації є розповсюдження сленгу, який, як правило, виникає як протест літературній мові, монотонності, та не менш важливим є прагнення проявити власну оригінальність і певним чином виділитися, що дуже притаманно молодому поколінню. За допомогою сленгу, молодь хоче висловити своє ставлення до певних речей, самоствердитися, здобути популярності серед «своїх», а також виділитися серед інших «модними словечками», тобто сленгом.

В «Словнику лінгвістичних термінів» О. С. Ахманова дає такі визначення сленгу:

1. Розмовний варіант професійної мови.
2. Елементи розмовного варіанту тієї або іншої професійної або соціальної групи, які, проникаючи в літературну мову людей, що не мають прямого відношення до даної групи осіб, набувають в цих мовах особливого емоційно– експресивного забарвлення [1].

У передмові до «Словника американського сленгу» Флекснер пише: « Сленг – це термін, що є основою назви цього словника, – це ті слова та вирази, які застосовуються відносно великою частиною широких верств американського народу, або які йому зрозумілі, але, на думку більшості, не підходять для «гарного», офіційного користування їхньою мовою» [3].

На думку Е. Уздинської, сленг становить собою особливу підмову в складі загальнонаціональної мови. Молодь у віці від 14 до 25 років застосовує сленг для спілкування, вважаючи, що вносячи у своє мовлення сленгові слова, вони наближаються до співбесідників, створюють атмосферу невимушеності та відкритості [2]. Таким чином, сленг розглядається як свідоме, навмисне вживання лексичних елементів у розмовній мові в стилістичних цілях: для створення ефекту новизни, незвичайності, для відображення певного настрою мовця, для додання висловленню конкретності, жвавості, виразності, стислості, образності.

Можна виділити такі підгрупи молодіжного сленгу.

– Загальномолодіжний: «бро» – брат (від англ. brother), «гоу» – йдемо (від англ. go), «лол» – голосно сміятися (від англ. laughing out loud);

– Інтернет – сленг: «лайк» – подобається (від англ. like button, like option), «фолловер» – читач (від англ. follower), «фейк» – підробка (від англ. fake), «лайфхак» – корисна порада (від англ. life hacking);

– Університетський та шкільний сленгізми, запозичені з кримінальної лексики: «тусовка» – збіговисько людей, «шухер» – небезпека; «шмон» – перевірка щоденників);

– Сленгізми, запозичені з жаргону наркоманів: «колеса» – наркотичні пігулки, «сісти на голку» – почати приймати наркотики, «наркота» – наркотики та інші [3].

В умовах міжнародної комунікації, сленгу щоразу набуває більшої актуальності. Він дає можливість пізнати особливості та своєрідність різних культур та прошарків населення, зрозуміти відмінності менталітетів. А розуміння й вивчення сленгу сприяє кращій інтеграції з іншомовним середовищем, впливає на розвиток міжкультурної комунікації, дає можливість бути залученим у діалозі культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словник лінгвістичних термінів / О. С. Ахманова. – М.: Радянська енциклопедія, 1966.– 608 с.
2. Уздинская Е. В. Семантическое своеобразие современного жаргона. Активные процессы в языке и речи. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та. 1991. 210 с.
3. Шкільний сленг. URL: https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/24609/1/шкільний_сленг_як_складова_питання_культури_мовлення_учнівської_молоді/pdf (дата звернення: 06.04.2021)
4. Flexner S. B. Preface to the Dictionary of American Slang. New Dictionary of American Slang. New York: Harper and Row, 1986. P. XVII– XXVIII.

Линник К. О.

група СОУФ–20 (Маріупольський державний університет)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Нікольченко М. В.

НАРАТИВНІ ПАТЕРНИ В ПОЕТИЦІ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ

Тенденція до посилення гендерних аспектів у літературній творчості дає підстави досліджувати спосіб репрезентації жіночості з огляду на глибинний психологічний процес самосприйняття особистості та вимагає прочитання художньої структури творів на імпліцитному рівні поетики. Поняття «жіноча проза» в цьому контексті постає не тільки соціокультурним феноменом – обґрунтовується спосіб переживання оповідачем досвіду несвідомого, формується система художнього мислення, породжена складними когнітивними механізмами і проблемами відповідного дискурсу. Феміністичний наратив здобув визнання як у світовій, так і у вітчизняній прозі, однак для виявлення специфіки жіночої свідомості в цьому дослідженні обрано твір, в якому приділено значну увагу такому аспекту як психічні девіації, відображені у внутрішньому мовленні жінки-оповідача. Метою роботи є виокремлення психологічних патернів у потоці внутрішнього мовлення героїні новели Шарлоти Перкінс Гілман «Жовті шпалери» й розкриття їхньої функції у творенні імпліцитного рівня художнього

простору твору. Відповідно об'єктом дослідження є художній нарратив в аспекті гендерної проблематики. Предметом дослідження є засоби репрезентації психологічних структур у поезії жіночої оповіді зазначеного твору. Залучення підходу із застосуванням психоаналітичної методології щодо аналізу літературного тексту повинно значно розширити можливості тлумачення елементів несвідомого, що вказують на психічну нестабільність оповідача (роздробленість внутрішнього я, страхи, дискретність мислення) і визначаються відповідними патернами – моделлю поведінки і психологічної реакції особистості. Теорію патернів у сфері психології і мистецтва розробляли Е. де Боно, А. Крьобер, К. Клакхон, Т. Бовсунівська, наголошуючи на провідній властивості цього утворення: здатності актуалізуватися в цілому тоді, коли виявляється в житті лише якась його частина (Бовсунівська, с. 499). Зазначена особливість дозволяє розглядати патерн як метафоричну і концептуальну складову поезики художнього простору, водночас розпізнання патерну здійснюється шляхом його детального аналізу.

У новелі американської письменниці Шарлоти Перкінс Гілман представлено спробу вирішити ключові аспекти «жіночого питання»: проблему творчої самореалізації, визволення від стереотипних обмежень, внутрішнього бунту проти пригнічення індивідуальності. У цьому сенсі акцентуація рис цілеспрямованості, незалежності героїні має бути доцільною стратегією і сприяти формуванню нового типу жінки-творця, проте героїня новели «Жовті шпалери» навіть не має імені і зовні не демонструє ніякої здатності до власних рішень. Патерн психологічної інтродекції спрацьовує як захисний механізм в ситуації примусового «лікування за допомогою відпочинку»: за словами оповідачки, її чоловік, успішний лікар, ігнорує тривожні почуття, контролює побут, не дозволяє вести щоденник і обрати місце в домі за бажанням, обираючи кімнату із жовтими шпалерами. Доведено, що процес інтродекції найчастіше виявляє себе інфантилізацією, поверненням до свідомості маленької дитини, яка «привласнює» собі думки і якості дорослих, тому ми помічаємо в оповіді героїні поступові прояви пресупозиції майбутнього божевілля: суцільна безвладність над власним життям обґрунтовується розумом як дар та турбота («John took care of me» (Gilman Ch., p. 647)), не випадковою є сама форма девіації – жінка намагається повзати, що притаманне первісному стану дитинства. Образ чоловіка пов'язується у свідомості жінки із формою батьківського контролю Супер-его над уявою, натхненням, ірраціональними імпульсами, без яких героїня не спроможна відчувати плин життя. Самоконтроль тут є своєрідним інструментом, що повертає вектор агресії від неможливого для героїні відвертого опору чоловікові вбік самодеструкції через інтродективне світосприйняття. Так формується метафоричний простір кімнати – місця ізоляції і дисциплінарного пригнічення. Специфічні деталі (грати на вікнах, прикручене до підлоги ліжко, металеві кільця, візерунок шпалер у вигляді клітки і безлічі очей, що стежать, наглядають) сприймаються підсвідомо як атрибути покарання за порушення меж зовнішніх, соціально нав'язаних, а також внутрішніх, зумовлених почуттям відповідальності і подружньої провини. Парадоксально, але інша кімната із трояндами залишається для героїні недосяжною не тільки через владне рішення чоловіка: світ, який героїня прагне створити (із жіночою ніжністю червоної квітки, беззахисністю прекрасного і водночас можливістю вколоти) не викликає бажання боротися, бо це світ самодостатності і дорослого прийняття невідконтрольного майбутнього, проте неестетичний простір кімнати із жовтими шпалерами, що генерують страх, магічно вабить надійністю звичного страждання. Тому, замість власного вибору, внутрішнє «я» героїні отримує лише співіснування – світ із великою кількістю вікон – непотрібних для жіночого щастя пейзажів одного й того ж самого порожнього парку за ґратами на вікнах. Таким чином патерн контролю вступає в опозицію із патерном кризи й обумовлює «подвійну оптику» нарративного трактування шпалер: складний візерунок має два плани – помітний зовнішній (pattern) і прихований (subpattern). На зовнішньому рівні у символічному вигляді концентрується контроль і все, що має знищити або поглинути ірраціональні прояви: шпалери та «мертвий» папір щоденника («I would not say it to a living soul but this is a dead paper...» (Gilman Ch., p. 648)), посилюють ефект в'язниці, мають

асоціативний зв'язок із замкненими воротами, дверима, огорожею і стіною парку – кордонами пригнічених афектів. Шпалери, обідрані та вологі, з огляду на колір, – до наративу додається лексема «sickly sulphur tint». Зауважимо, що на сьогодні немає друкованого перекладу видання новели, тому наголосимо на психологічній умотивованості метафори «сірчаний, хворий колір» – наче позбавлений своєї здорової яскравості – героїня не сприймає жовтий колір відповідно до поширених асоціацій щодо сонячного світла, тепла. Семантика запаху старих брудних речей («unclean...strange... sickly sulphur tint», «yellow smell») обумовлюється внутрішньою депресією, кризою, станом зневіри і розпаду («temporary nervous depression – a slight hysterical tendency» (Gilman Ch., p. 650)). Із моменту розпаду геометрії шпалер на зовнішні і приховані пласти реальності наратив набуває помітної поліфонії: фрагментарні, однотипні фрази періоду денного контролю контрастують із метафоричними, асоціативними спостереженнями під час ночі, коли підсвідомість звільняється від роботи дисциплінарних механізмів. Героїня починає бачити себе розщепленою, її двійник за ґратами підштовхує до змін («shake the pattern, just as if she wanted to get out... I want to help her...»). Якщо шпалери є лише частиною сформованої реальності, тоді складно говорити про таємничу фігуру як про асоціативне віддзеркалення героїні з іншого боку шпалер. Таємнича фігура виходить лише вночі, однак існує завжди. Наслідки дій таємничої фігури бачать усі, натомість саму фігуру – лише оповідачка. Першими на шпалерах з'явилися плями від рук (їх та плями жовтого кольору на одязі героїні побачила Джені, покоївка). Пізніше на шпалерах з'являється потерта смуга, що протягується вздовж усієї кімнати по колу. У цей момент у творі реалізуються взаємозалежність патернів поведінки, що активні вдень, і трансгресії несвідомого, пережитого у дитинстві, зверненого до природного вільного стану. Перевагу має бунтівна підсвідомість, героїня намагається уподібнитися до таємничої фігури і спить вдень, імітуючи ув'язненість.

Традиційно фінал історії інтерпретується в контексті феміністичних ідей: криза призводить до необхідності звільнитися від обмежень, що накладаються на жінку ідеологією, яка домінує. За умовами проведеного аналізу, доводимо, що в цьому протиборстві перемагає примирення героїні із існуванням шпалер у житті, які стають маркерами внутрішніх психічних змін і виступають каталізаторами народження нової особистості. З боку репрезентації зазначених патернів також спостерігаємо різні проєкції самосвідомості героїні у творі: інтроєкцію, контроль, стан кризи або трансгресії, подолання меж. На наш погляд, за умовами триструктурної теорії психіки ці протилежні потяги повинні існувати поряд, не знищуючи один одного. Доведення цієї думки художніми засобами поезики жіночого оповідання доповнює актуальні теми знаходження справжнього «Я», отримання нового досвіду, прийняттям себе через непередбачуваний життєвий досвід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовсунівська Т. В. Теорія роману: навч. посіб. Київ, 2017. 513 с.
2. Gilman Ch. The Yellow Wallpaper, Sweden: Wisehouse Classics, 2016, e-book. pp. 647 – 656 URL: [philol-journal.sfedu.ru > article > download](http://philol-journal.sfedu.ru/article/download) (дата звернення: 10.04.21).

Лихацька В. М.

група 2ГМЛІА (Бердянський державний педагогічний університет)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Салюк Б. А.

ВИКОРИСТАННЯ АЛЮЗІЙ У ПІСНІ «NEVERMORE» ГУРТУ QUEEN

Будь-яка лірика, як результат самовираження митця, є сьогодні популярним засобом творчості. Пісенна лірика, в свою чергу, потребує багато знань та досвіду, які іноді треба збагачувати в оптимальний період часу та підтримувати, наприклад, за допомогою читання

книжок, романтичних стосунків чи подорожей. Водночас, специфіка написання пісенної лірики полягає в складанні структури, створюванні контенту та звучанні, де саме контент (текст) посилюється використанням інтертекстуальних прийомів.

Власне, інтертекстуальність в літературі є досить популярною методологією для аналізу художніх творів загалом та пісенної лірики зокрема. Алюзія, як один із інтертекстуальних художньо-стильових прийомів, робить текст цікавим та різнобічним для літературного аналізу.

Мета – виявити та проаналізувати алюзії на художні твори в піснях британського гурту «Queen», зокрема, у пісні «Nevermore» з альбому «Queen II».

Гурт «Queen» з'явився в 1971 році в Лондоні та відразу здобув популярність, проявляючи здібність його учасників до написання незвичайної пісенної лірики та створення епатажних виступів. Пісенна спадщина гурту різнобарвна, що робить загалом творчість цікавою, а сама лірика надовго залишається у пам'яті.

Альбом «Queen II» вийшов в 1974 році. Лонгплей складається з 11 пісень та поділений на дві частини – білу та чорну. Біла частина містить пісні на «емоційну» тематику, чорна сторона – на «фентезійну». Специфічною рисою деяких текстів альбому є наявність алюзій на художню літературу.

Алюзія як «художньо-стилістичний прийом, натяк, відсилання до певного літературного твору, сюжету чи образу, а також історичної події з розрахунку на ерудицію читача, покликаною розгадати закодований зміст» [1, с. 30] стає досить активним інтертекстуальним засобом у творчості британського гурту. Використання алюзій надають текстам пісень глибшого емоційного та інтелектуального сенсу, провокуючи слухачів на занурення у їхній зміст, співставлення з першоджерелами алюзій та подальшу інтерпретацію.

Зокрема, яскравим прикладом використання алюзії є пісня «Nevermore», що вже у самій назві містить відсилання до поезії Едгара Алана По «The Raven». Цей твір «темного» і «готичного» письменника пізнього американського романтизму сповнений містичної атмосфери холодного грудневого вечора, коли ліричний герой чекає на повернення своєї померлої коханої, а натомість його гостем стає лише ворон на ім'я Nevermore. Герой повсякчас звертається до нього, як до пророка («“*Prophet!*” said I, “*thing of evil!* – *prophet still, if bird or devil!*» [2]), із запитаннями: чи зможе він забути своє втрачене кохання, чи зустрінеться з нею на небесах, чи залишить його коли-небудь ця скорбота. І відповідь ворона завжди однакова – «Nevermore»: «*On this home by Horror haunted – tell me truly, I implore – // Is there – is there balm in Gilead? – tell me – tell me, I implore!*” // *Quoth the Raven “Nevermore.”*» [2]. Використаний Едгаром Аланом По стилістичний прийом повтору має на меті зобразити невимовне горе через втрату кохання, що не матиме меж і кінця.

У пісні «Nevermore» драматична тональність розлуки з коханою та емоційного любовного спустошення передається через описи природи (що притаманно романтичній поезії): «*Even the valleys below // Where the rays of the sun were so warm and tender // Now haven't anything to grow*» [3]. Єдине, про що просить свою кохану ліричний герой, це не бути нею забутим, не відсилати його на дорогу в ніколи: «*Listen to the breeze, whisper to me please // Don't send me to the path of nevermore*»; «*You send me to the path of nevermore // When you say you didn't love me anymore // Nevermore*» [3]. Тож, застосована в назві пісні та у тексті алюзія на поезію американського романтика спонукає слухачів до співставлення творів і, відповідно, ґрунтовнішого розуміння смислів пісні, його емоціональної напруги, а також теми драматичності кохання і трагічності його втрати.

Отже, інтертекстуальний аналіз пісні «Nevermore» з альбому «Queen II» гурту «Queen» виявив алюзії на творчість американських поетів-романтиків, а саме на поезію Едгара Алана По «The Raven». Звернення до цієї поезії та використання алюзії у назві та тексті пісні означає безстрокову актуальність художнього твору, акцентування на співвіднесеність драматичної емоційної напруги обох ліричних героїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. К. : ВЦ «Академія», 1997. 752 с. (Nota bene)
2. Edgar Allan Poe. "The Raven". URL : <https://www.poetryfoundation.org/poems/48860/the-raven>
3. Queen Lyrics. "Nevermore". URL : <https://www.azlyrics.com/lyrics/queen/nevermore.html>

Лісовська Ю. О.

група 51 (Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Конотоп О. С.

ПОТЕНЦІАЛ АВТЕНТИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОКУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

Застосування технічних засобів навчання є пріоритетним під час освітнього процесу формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) у НУШ. Зважаючи на особливості психо-фізіологічного розвитку молодшого школяра, вважаємо, що використання засобів візуалізації має бути провідним. Автентична відеофонограма (ВФГ), автентичні навчальні відеокурси (АНВК), зокрема, є ефективним засобом формування в учнів початкової школи англomовної компетентності у монологічному спілкуванні. Динамічна ВФГ завдяки слухо-зоровому синтезу здатна відтворити велику кількість базових характеристик процесу реальної усної комунікації [1]. Дослідження підтверджують збільшення швидкості візуального сприйняття: 90% інформації людина сприймає через зір; 70% сенсорних рецепторів знаходяться в очах; близько половини нейронів головного мозку людини задіяні в обробці візуальної інформації [3, с. 66].

Накопичено великий досвід методики використання ВФГ у формуванні ІКК (Н. І. Бичкова, Н. Ф. Бориско, О. І. Гузь, С. Е. Кіржнер, Н. В. Мосьпан та ін.). Проте, висвітлено не всі проблеми використання автентичної ВФГ, зокрема, проблема застосування АНВК для формування англomовної компетентності в монологічному спілкуванні. Серед різних видів автентичних ВФГ АНВК є найпристосованішими для використання у навчальному процесі, вони здебільшого виступають додатком до основних навчальних посібників або є самостійними навчальними курсами, складаються з DVD/CD дисків, книги для вчителя (Teacher's Book), зошита для учнів (Student's Book).

О. С. Конотоп було визначено такі технічні переваги використання ВФГ у навчальному процесі з формування ІКК, які зумовлені по-перше змістом власне ВФГ: емоційний вплив ВФГ; вільний доступ до автентичної ВФГ; ВФГ реалізує різні види наочності; ВФГ сприяє вирішенню проблеми масовості в навчанні; ВФГ здатна індивідуалізувати процес формування ІКК; ВФГ забезпечує високу мовленнєво-розумову активність і інтенсифікацію навчального процесу; ВФГ дозволяє ефективно організувати формування ІКК; ВФГ надає можливість оптимально провести самостійну роботу; наявність зворотного зв'язку, якщо автентична ВФГ використовується з комп'ютерною підтримкою [2, с. 247–248]. Також дослідниця відмічає, що використання автентичної ВФГ як технічного засобу навчання (ТЗН) також має вагомні переваги. Це зумовлено, по-перше, власне ТЗН, який демонструє автентичну ВФГ, а, по-друге, самим змістом автентичної ВФГ: легкість включення в навчальний процес різними ТЗН – телевізор, комп'ютер, DVD та ін.; мобільність (можливість багаторазового повторення окремих епізодів, покадровий перегляд, перемотування); здійснення монтажу і використання різних режимів роботи (стоп-кадр, слухання ВФГ з вимкненим відеорядом, перегляд ВФГ з вимкненим аудіорядом, перегляд ВФГ, змонтованої з переплутаних за змістом частин та ін.) [2, с. 247].

Отже, аналіз характеристик АНВК засвідчив, що вони несуть великий потенціал у процесі формування в учнів НУШ англomовної компетентності в монологічному мовленні, є взірцем реальної мови й дозволяють поглянути на культуру виучуваної мови, дають учням можливість практики спілкування в іншомовному середовищі, а також мотивують їх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конотоп, О. С. (2010). Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ.
2. Конотоп, О. (2015). Переваги використання автентичної відеофонограми у вивченні іноземних мов і культур. Здобутки та перспективи розвитку сучасного мовознавства: міжнар. зб. наук. пр., присвяч. 70-річ. ювіл. проф. Алли Андріївни Калити. Київ: Вид-во «Політехніка». С. 245–252.
3. Конотоп, О. С. (2020). Використання автентичної відеофонограми для іншомовної практичної підготовки студентів. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 9 (165), С. 65–70.

Лобур В. А.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Клименко А. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Реорганізаційні зміни українського суспільства, модернізація вітчизняної системи освіти, досягнення в галузі теорії та практики навчання зумовлюють необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах України. Реформування навчального процесу відбувається у відповідності із загальноєвропейськими вимогами до якості навчання: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в освітній галузі, налагодження співпраці українських та європейських ВНЗ у сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

Концентрація уваги на підвищенні якості навчання актуалізує доцільність застосування інтерактивних і комунікативних методик викладання іноземної мови, адже вони надають студентам доступ до нових джерел інформації, інтенсифікують пізнавальну діяльність, сприяють формуванню навичок грамотного усного та писемного іншомовного спілкування. Сучасні інформаційні технології є ефективним інструментом, передачі та засвоєння знань. Вони є комунікативно спрямованими, цікавими та індивідуальними. Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їхньої надійності та оперативності і зниження трудомісткості ходу використання інформаційного ресурсу. У закладах вищої освіти перевага надається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, варіативності, креативності, критичності мислення. Найпотужнішим джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників сьогодні є нові інноваційні технології.

Великі можливості в підвищенні ефективності процесу викладання іноземних мов дає використання Інтернет-ресурсів. Новітні методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному вивченню іноземних мов. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які стимулюватимуть вивчення матеріалу

і вироблятимуть адекватну поведінку. Інтернет – це міжнародне багатонаціональне культурне суспільство, чия життєдіяльність заснована на електронному спілкуванні мільйонів людей у всьому світі, що говорять одночасно – наймасштабнішої за розмірами і кількості учасників розмови, яка будь-коли відбувалася. Включаючись у неї на занятті з іноземної мови, ми створюємо модель реального спілкування. На основі ресурсів Інтернету можна вирішити декілька типів дидактичних завдань: поповнювати словниковий запас лексичними одиницями аутентичних текстів Інтернету; вдосконалювати вміння діалогічного та монологічного мовлення на основі проблемного обговорення інформаційних ресурсів Інтернету; формувати та вдосконалювати мовні навички на основі опрацювання навчальних матеріалів різноманітних дистанційних курсів з іноземної мови та спеціальних курсів і дисциплін; формувати мотивацію на основі систематичного вивчення реальних Інтернет-матеріалів та багато чого іншого.

Розглянемо приклади та можливості використання ІКТ заняттях іноземної мови. Найпростіший і найефективніший спосіб обміну інформацією – це електронна пошта, яку викладачі англійської мови використовують для підтримки зв'язку зі студентами. Під час виконання самостійної роботи або студентських науково-дослідних проєктів електронна пошта є незамінною. Ефективним засобом оперативного обговорення проблем є теле-, відеоконференції та чат-системи, що поділяються на загальнодоступні і локальні. Теле-, відео конференції проводяться в мережі Інтернет із будь-якої теми, викладачу або студенту необхідно знайти сайт та час їх проведення, зареєструватися і в режимі он-лайн прийняти в них участь. Глобальна Інтернет-мережа пропонує безліч ресурсів, до яких належить і можливість публікації власної інформації, наприклад у блогах. Блог являє собою веб-сайт, змістом якого є записи (пости) у вигляді тексту, зображення або мультимедіа, які регулярно додаються та коментуються. Блоги, які доцільно використовувати на заняттях з іноземної мови, можна поділити на декілька груп: «блог викладача» (створений викладачем, у якому представлено програми курсів, завдання для самостійної роботи студентів, матеріали для аудіювання, відеоматеріали тощо); «блог студента» (особистий інтернет-простір студента, у якому він надає інформацію про свої інтереси та зацікавлення, висловлює власну думку щодо активних тем занять); «блог групи» (призначений для розміщення інформації як викладачами, так і студентами з метою спільного обговорення певних тем у межах позааудиторної роботи); «блогпроект» (створений для презентації проєктів та результатів спільної роботи студентів)

Різнманітне застосування у процесі навчання іноземної мови може мати і відео-канал “YouTube”. Впровадження та систематичне використання сучасних аудіовізуальних матеріалів із ресурсу Youtube (слайд-презентацій, телекомунікаційних дискусій та дебатів за участю експертів) дозволяє оптимізувати навчальний процес і покращити не лише мовну, а й загальнопрофесійну підготовку майбутніх фахівців.

Застосування мультимедійних технологій дозволяє студентам самостійно готувати міні-проєкти за тематикою спілкування та презентувати їх. Доцільне поєднання в комп'ютерному навчальному засобі (презентації, програмі) текстових, графічних, аудіо- та відеоматеріалів – мультимедійність – дає змогу максимально унаочнити навчальний матеріал. У процесі створення презентації студенти, використовуючи програму Microsoft Power Point, проявляють свої творчі здібності.

У педагогічну практику на основі інформаційних та програмних ресурсів активно впроваджується комп'ютерне тестування, за допомогою якого здійснюється поточний і підсумковий контроль іншомовної професійно-орієнтованої компетенції студентів. До беззаперечних переваг комп'ютерного тестування можна віднести об'єктивність результатів оцінювання, диференційований підхід під час автоматизованої перевірки, їх мотивація до вивчення іноземної мови.

Отже, центральною проблемою в сучасній методиці викладання іноземної мови є підвищення якості навчання в умовах зростання попиту на висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність на сучасному ринку праці. Реалізація

такої мети тісно пов'язана з нагальною потребою в підвищенні рівня володіння іноземними мовами випускниками ВНЗ, що передбачає впровадження інноваційних педагогічних технологій та методик із метою оптимізації пізнавальної діяльності студентів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання іноземної мови дозволяє застосовувати сучасні ефективні форми навчання й підвищити індивідуалізацію та диференціацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур і граматичних правил, а також урізноманітнити заняття під час формування мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів. Використання засобів ІКТ сприяє побудові нової моделі навчання, в якій домінуюче місце належить студентові, а сутністю навчання є не лише передача інформації, а й формування здатності самостійно здобувати знання, вдосконалювати свої комунікативні вміння та навички. Заняття іноземної мови з використанням ІКТ характеризуються динамічністю, зацікавленістю, наочністю, впевненістю у власних силах, високою продуктивністю й ефективністю. Таким чином, упровадження ІКТ сприяє покращенню рівня знань студентів, забезпеченню гармонійного розвитку особистості, яка орієнтується в інформаційному просторі та здатна повноцінно реалізувати свій творчий потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шайнер Г. та Гавран М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов (електронний ресурс)
URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3133/1/Gardashnik_I.pdf
2. Гардашник І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як інноваційного методу в навчанні іноземних мов (електронний ресурс)
URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83099886.pdf>
3. Рожкова Н. Інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах України (електронний ресурс)
URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_3/32.pdf

Лялик Т. О.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

FORMATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ENGLISH PHONETIC COMPETENCE THROUGH READING ALOUD

The formation of phonetic skills involves the restructuring of habitual articulation based on the establishment of similarities and differences in the pronunciation of native and foreign languages, the formation of phonemic hearing, as well as mastering the technique of pronunciation of foreign sounds in words, phrases, sentences and speech flow in speaking and reading. The main requirements for the pronunciation of secondary school students are phonemicity and speed. Phonemicity implies the degree of correctness of the phonetic design of speech, sufficient to make it understandable to the interlocutor; speed – the degree of automation of pronunciation skills, which allows students to speak at a normal rate [1].

Reading is an important communication skill that high school students must possess in accordance with the requirements of the current foreign language curriculum for forms 5-9 [2]. Reading performs several functions. It helps to master a foreign language, promotes the development of various types of communicative activities. It is also well known that reading promotes the development of other language skills, for example pronunciation skills.

It can be argued that learning to read should be considered not only as a receptive but also as a reproductive activity. This is evidenced by the need to transfer the information which we have read to

others, the ability of students to analyze and discuss information obtained as a result of reading. The first is expressed in understanding of what has been read (the ability to translate in the native language), its memorization, and the second manifests itself in rethinking and analyzing what has been read, in the ability to produce own oral and written speech based on the information which has been read.

All this necessitates learning to read in conjunction with other types of speech activity. Teachers probably believe that the skills of reading aloud acquired in the study of the native language will be enough when learning a foreign language, so they are little developed in lessons. Reading aloud is a proof of a thorough knowledge of pronunciation rules. Therefore, we can say that phonetic competence can and should be developed through reading aloud.

The following activities demonstrate how reading aloud by students can be used to develop their phonetic competence:

Activity 1. “Little Sleepy Head”.

Time: 3 min.

Materials: handouts or a projector.

Procedure:

1. T reads the poem “Little Sleepy Head”.
2. Ss repeat the poem after the teacher line by line.
3. Ss read the poem aloud line by line.

They call me Little Sleepy Head!

I yawn at work, I yawn at play!

I yawn and yawn and yawn all day

Then take my sleepy yawns to bed!

That's why they call me Sleepy Head.

The position of the lips when pronouncing the sound ɔ: can be clearly demonstrated in the word *yawn*. Teacher should make sure that all students pronounce the sound correctly.

Activity 2. “Similar Sentences”.

Time: 2 min.

Materials: an interactive whiteboard.

Procedure:

1. T. reads the pairs of sentences aloud and asks the students what they noticed.
2. T. explains the meaning of underlined words.
3. Ss read the sentences aloud.

1. May the force be with you. – May the fourth be with you.

2. It`s time to collect your vote. – It`s time to collect your boat.

This activity allows the teacher to see how much attention students pay to detail. They should notice that each sentence sounds similar but they are different. The activity develops phonetic awareness of students. The teacher can read each sentence himself or ask the students to read them.

Activity 3. “Names List”.

Time: 3-4 min.

Materials: blackboard, handouts or a projector.

Procedure:

1. Read the names of boys and girls.

Bill, Tom, Sal, Frank, Nil, Bob, Rob, Liz, Dan, Vicky, Ron, Sim, Mol, Max, Rolf, Sibi, Nell, Sam, Ann, Tim, Fred.

2. Work in two teams. Choose words and read your list aloud to the class.

Team 1 – with the sound [i]. Team 2 – with the sound [ɔ:].

In summary, reading aloud is an effective means of English phonetic competence formation. It helps students to master different aspects of a foreign language. Reading aloud can be used with different age students in warming up and cooling down activities, games. However, teachers should be aware that reading aloud is not the only means of phonetic competence development and plan speaking activities aimed at improving students' pronunciation.

REFERENCES

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам, Лингводидактика и методика, Гальскова Н.Д., Гез Н.И.,- М.: Академия, 2008.336 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: Англійська мова; Німецька мова; Французька мова; Іспанська мова. 5-9 класи. К, 2017.113 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення: 25.03.2021).

Ляшенко О. О.

група зМАФ–1 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Чорній Р. П.

COLOURONYMS AS AN INTEGRAL PART OF MODERN ENGLISH TEXT

Colouronyms play an important role in the formation of linguistic pictures of the world of different peoples. Certain associations, certain colour preferences are associated with each colour in different linguacultural communities.

Currently, a separate branch of linguistics has appeared, called colour linguistics. Many scientists agree that the problem of studying colour is relevant for modern linguistics. It is important to understand a linguistic description of colour. It seems necessary to investigate and describe why in this or that situation people use one or another colour designation. With the gradual development of the branch of linguistics, which deals with the study of colours, such terms as “colour linguistics”, “colour linguistic picture of the world” have come into use. The study of the theoretical aspects of colour linguistics is associated with the scientific direction of “colour linguistics” [6].

Colouronym is an active and important layer not only in the Ukrainian language, but also in any other national picture of the world. The category “colotonym” is widely studied in linguistic works: Bakhilina N.B. (1975), Vasilevich A.P. (2005), Kezina S.V. (2008) [1, 4, 5,].

Coloronyms (from latin colour + greek onym – name) is used to define the names of any shade of colour. The concept of colouronym may include separate lexemes as well as word-combinations and idiomatic expressions conveying the meaning of colour or shade (red, blood-red, whiteness, light-chestnut, to turn green) [2].

Colour categories are simultaneously determined by the objective material world, and the characteristics of human biology, and human thinking, and cultural factors [7].

Number of colour characters are limited. In this capacity, so-called “primary colours” are used most often: white, black, red, blue, green, yellow and purple. However, this list may vary depending on the specific culture.

According to scientists, it is possible to allocate three basic types of colour symbolism:

1. The colour itself (i.e. in isolation from other colours and shapes), characterized by ambiguity and inconsistency.
2. The colour combination with two or more colours constituting a symbolic whole, the meaning of which is not reduced to the sum of the values taken separately of colours.
3. The combination of colour and shape. The symbolism of colour shapes, and abstract geometric shapes (circle, square, triangle), and specific physical objects, for example, the symbolism of precious stones [3].

Many linguists have conducted studies to determine the frequency of usage of particular designation of colours in various texts and concluded that basic colouronyms (e.g. red) are used more frequently than others. V.A. Moskvich proposed the criteria of distinguishing colouronyms in several levels.

The first level consists the main colouronyms – names of basic colours (white, blue, yellow, grey, pink, green, purple, orange, brown)

The second level consists of two-root lexemes, which are formed by combination of the name of two colours (yellow-blue, orange-pink)

The third level has colouronyms which do not mean colours but only mark the intensity of colour or light and serve as intensifiers (dark, bright).

The fourth level of the system is represented by the colour-naming units formed according to the model “object+colour” (dove-coloured, fox-coloured).

The fifth level consists of hyponyms of basic colouronyms. Hyponyms are a set of related words whose meaning are specific instances of a more general word (purple – crimson, violet, lavender) [8].

To sum up, coloronym is one of the important components of linguacultural world that needs further investigation.

REFERENCES

1. Бахилина Н. Б. История цветообозначений в русском языке / Н. Б. Бахалина // – М: Наука, 1975. – 286 с.
2. Борисова Д. Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке / Д. Н. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Вып.23. – № 21 (122). – 2008. – С. 4–5.
3. Василевич А. П. Исследования лексики в психолингвистике / А. П. Василевич // – М.: Наука, 1987. – 138 с.
4. Василевич А. П. Цвет и названия цвета в русском языке / А. П. Василевич // – М: КомКнига, 2005. – 216 с.
5. Кезина С. В. Оценочность цветообозначений в русском языке в сопоставлении с другими языками / С. В.Кезина // - М: Наука, 2008. – № 3. – С. 99–107.
6. Комарова З. И., Талапина М. Б. Лингвоцветовая картина мира: ахроматический фрагмент: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2011. 220 с.
7. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. / Пер с англ. И. Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.
8. Москович В. А. Система цветообозначений в современном английском языке // Вопр. языкознания. 1960. N. 6. С. 83–87.

Марущак А. Є.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ярема О. Б.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА ЕТНОСПЕЦИФІЧНИЙ АСПЕКТ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК

Упродовж розвитку та становлення історії людства, важливе місце в духовності різних націй займають прислів'я та приказки. Вивченням цього питання займалось багато фольклористів, лінгвістів, науковців, істориків, літературознавців тощо. Дослідження прислів'їв і приказок – тривалий процес, оскільки вони мають складну жанрову специфіку і створюються у процесі живого мовлення [1].

У мовознавстві прислів'я та приказки отримали образні кліше «паремія» – це народні вислови, виражені реченням, а також короткими ланцюжками речень, якими передаються елементарна сценка чи найпростіший діалог [2]. Паремії також ще називають словесні мініатюри, в яких зображено міфічні елементи, доісторичні образи тощо. Завдяки етнолінгвістиці, що вивчає мову етносу, її зв'язки з духовною культурою – релігією, звичаями, традиціями можна краще вивчити історію прислів'їв та приказок [3, с. 14].

Основними критеріями, за якими розрізняють прислів'я та приказки – це особливості їх синтаксичної структури.

Прислів'я – самостійне речення чи висловлювання в якому є мораль, настанови, яке має смисл, просту форму та завершеність вираженої думки. Характерними особливостями прислів'їв є наявність ритму і рими.

Приказка – певний вираз чи частина фрази, що характеризує будь-яке явище й може складатись як з одного слова, так і декількох [4, с. 188].

Історія англійських прислів'їв і приказок сягає минулих століть. Особливого розквіту вони досягли за часів Шекспіра. Також одне із джерел англійських паремій це запозичення з інших мов, наприклад «There is many a slip between the cup and the lip» – Багато може статись, поки ти підносиш кубок до губ (із грецької мови); «Custom is the second nature» – Звичка – друга натура (із латинської мови); «To put the cart before the horse» – Поставити віз перед конем (запозичення із французької мови). Ще один вид запозичення паремій є Біблія, Святе Письмо, наприклад: «You cannot serve God and mammon» – Не можна служити і Богу і Маммону (багатству); «The spirit is willing, but the flesh is weak» – Духом сильний – тілом слабкий; «The voice of the people is the voice of God» – Голос людей – це голос Бога; «God gave, God took back» – Бог дав – Бог взяв [5, с. 5–15].

Прислів'я називають поетично оформленими афоризмами, які мають завершену думку та завжди мають дидактичну настанову наприклад: «A good name is better than riches» – добре ім'я краще багатства; «None but the brave deserve the fair» – чия відвага, того й перемога; «Diligence is the mother of good luck (success)» – терпінням і працею всього добудеш. Англійські прислів'я мають розповідний характер, наприклад: «Careless shepherds make many a feast for the wolf» – у недбалого пастуха вовки завжди ситі; «Choose a book as you choose a friend» – вибирай книжку, як вибираєш друга; «At home even the walls help» – вдома і стіни допомагають.

Дуже часто англійські приказки беруть свій початок із творів, казок, міфології та іншої художньої літератури, наприклад: «To grin like a Cheshire- Cat» – посміхається, як Чеширський Кіт; «Mad as a hatter» – Божевільний, як капелюшник; «Mad as a March hare» – казиться, мов березневий заєць.

Для вираження прислів'їв і приказок у мовознавстві використовують такі способи:

- псевдоприслів'я. Щоб рибку з'їсти, треба в воду лізти – «The cat would eat fish and would not wet her feet» – дослівно: кіт з'їсть рибку та не замочить її ноги;
- повна відповідність. З вовками жити – по-вовчому вити – «One must howl with the wolves»;
- часткова відповідність. Вовк вовка не кусає – «Dog doesn't eat dog» – дослівно: собака не їсть собаку;
- калькування. Голодний як вовк – «As hungry as a wolf»;
- описовий. В каламутній воді риба ловиться краще – «We can catch much fish in troubled water» [4, с. 189].

Серед особливостей перекладу англійських паремій є розуміння інформації, що міститься в тексті, збереження семантичної, стилістичної, змістовної відповідностей. Повною мірою прислів'я та приказки перекладають тоді, коли в мові перекладу є відповідник, рівнозначний за стилістичними характеристиками оригіналу. Наприклад: Дарованому коневі в зуби не заглядають – «Never look a gift horse in the mouth», чи «My house is my castle» – Мій дім – моя фортеця, у цьому випадку не втрачається стилістична образність, натомість у випадку: Щоб рибку з'їсти, треба в воду лізти – «The cat would eat fish and would not wet her feet» – дослівно: кіт з'їсть рибку та не замочить її ноги – у цьому випадку перекладена лексика не зберігається і майже повністю змінюється значення.

Прислів'я і приказки є невичерпним джерелом народної мудрості, яка споконвіків передається з покоління в покоління. Саме завдяки прислів'ям і приказкам можна сприяти соціальній культурі людини її культурним та моральним цінностям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальська Н. А. Семантико-стилістичні функції паремій: теоретичний аспект. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/73835/06-Kovalskaua.pdf?sequence=3>.
2. Українська мова: Енциклопедія. URL: <http://litopys.org.ua/ukrmova/um.htm>.
3. Гаврилова В. В. Теоретичні засади вивчення паремій. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. 2015. № 7. С. 14.
4. Шинкарук О. В. Змістовий аспект англійських прислів'їв і приказок та особливості їхньої структурної побудови. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки. 2017. Вип. 276. С. 185–193.
5. Корень О. В. Семантико-синтаксичні моделі англійських прислів'їв. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (3), 2005. С. 5–15.

Мельничук О. Ю.

група К–11 (Національний університет водного господарства та природокористування)

Науковий керівник – канд. філос. наук, доцент Коберська Т. А.

НЕВЕРБАЛЬНА СЕМІОТИКА У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Міжкультурна комунікація – сфера, яка досліджує особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот. Це обмін інформацією, почуттями, думками представників дещо відмінних культур й має місце в науковому, професійному, освітньому світі, туризмі, бізнесі, спорті та особистих контактах. Безумовно, вислови є засобом розуміння думки мовця, й одночасно – засобом аперцепції. Вербальні символи – знакова система, завдяки якій здійснюється кодування ідей призначених до трансляції інформації, однак ми активно використовуємо й невербальні символи. Власне уміння читати мову тіла дає можливість розуміти істинні значення слів того, хто говорить. Зважаючи на те, що вияви невербальної мови зумовлені імпульсами нашої підсвідомості та відсутність можливості підробити ці імпульси дозволяє нам довіряти цій мові інколи більше, ніж звичайному вербальному каналу спілкування. Осмислення невербальної семіотичної системи з позиції її класифікацій, комунікативно-функціонального та прагматичного підходу зумовило актуальність нашого звернення до аналізу даної проблематики.

Дослідженням міжкультурної комунікації займалися: Е. Холл, Г. Крейдлін, А. Піз, А. Байбуріна, Є. Верещагін, В. Мірошніченко, О. Жорнова, Т. Рюлькер, Т. Грушевицька, А. Садохін, Н. Трошина, Дж. Мартін, Є. Більченко та інші. Загалом в аналізі даної проблематики провідним виступає культурологічний аспект, водночас виокремлюється: лінгвістичний аспект (вивчення мовних відмінностей, які можуть впливати на комунікацію між носіями різних мов); соціокомунікативний (до нього належать прийняті суспільством моделі, норми і правила спілкування, налагодження і підтримання контактів); етичний (спрямований на розуміння відмінностей етичних норм, які притаманні різним країнам і націям); психологічний (передбачає вивчення психологічної реакції людей в умовах спілкування з представниками інших держав і етносів) та професійноприкладний (до нього належать сфери застосування знань із міжкультурної комунікації).

У компонентному складі культури виділяють зовнішній рівень – мова, артефакти (предмети культури), міфи, ритуали, традиції, символи та прихований рівень, що містить національну специфіку – норми, життєві установки, базові уявлення, досвід, дії та цінності, які впливають на комунікацію. Таким чином провідною складовою культури, що сприяє формуванню світогляду людини, менталітету народу є мовний код. Міжкультурна комунікація постає взірцем поведінки й має за мету обмін значеннями на основі мовних та культурних кодів. Часто невідповідність жестових знаків породжує потенційні складності перекладу їх мовних позначень з однієї природної мови на іншу. Г. Крейдлін виділяє три види відхилень

від правильного розуміння кінетичного тексту при переході від однієї культури до іншої: неправильна, неповна та надлишкова інтерпретація [3]. При взаємодії культур у процесі комунікації можуть виникати ненавмисні збої й непорозуміння, спричинені відмінностями вербальних і невербальних кодів у носіїв різних культур.

У процесі інкультурації, як відомо, виділяють провідні моделі міжкультурної комунікаційної взаємодії: асиміляція (група та її члени втрачають свою особисту культуру, але засвоюють іншу); інтеграція (входження в іншу культуру шляхом поступового опанування її норм, зразків поведінки, цінностей); маргіналізація (група та її члени втрачають свою культуру, але не долучаються до іншої); сепаратизм (зберігаючи свою культуру, члени групи відмовляються від контактів з іншою); полікультурність (передбачає не лише збереження власної культури, а й збагачення її за рахунок визнання і прийняття іншої культури, готовності до присвоєння інших культур) [1].

Загалом не існує єдиної думки щодо складу невербальних компонентів спілкування, їх класифікація створюється на основі різних критеріїв. У зв'язку з цим вони вивчаються і систематизуються як специфічні комунікативні одиниці для тієї чи іншої культури. Комунікативними невербальними компонентами є сфери: праксодики, кінетики, такесики, проксемики та ольфакторики. Невербальні складові комунікації, згідно класифікації І. Горелова [1] діляться за фізичною природою на: фонаційні, мімічно-жестові, пантомімічні і змішані. Вказівні значення, наприклад, реалізуються за допомогою жестів, описові значення – жестиами в пантоміміці, питання, значення спонукання, ствердження та заперечення – різними знаками, включаючи змішані, модальні значення фонаційних засобів. Оскільки невербальному знаку притаманний характер зв'язку значення та означуваного запропонована система кінем, згідно класифікації знаків Ч. Пірса, який виділив три типи їх: знаки-ікони, знаки-індекси, знаки-символи [4]. За цією класифікацією кінеми можна поділити на індекси (мимовільні кінеми або асоціації за фактичною суміжністю), ікони (довільні кінеми, засновані на асоціації за подібністю) і символи (довільні кінеми з умовним зв'язком позначення та означуваного).

Наступна класифікація побудована на розрізненні символічних жестів, які можуть приймати своє значення тільки у зв'язку з певною ситуацією спілкування. Окрім того, на перший план висувається семантична характеристика жестів, яка не може бути розглянута у відриві від вербального повідомлення і уточнюється нею. У класифікації жестів П. Екмана і В. Фрізена виділяють такі групи: просторові – рухи, які відображають просторові відносини; ритмічні – ті, що відображають ритм або темп подій; акцентуальні рухи – виокремлюють слово або фразу; идеограми – показують напрямок думки; дейктичні – вказують на об'єкт, місце або результат; кінетограми – відображають рух тіла або непритаманні людині якісь фізичні дії; піктограми – рухи, що зображують в повітрі об'єкт, про який йде мова; символічні рухи – символи, які використовуються, щоб проілюструвати вербальне повідомлення, повторити або замінити слово [2].

Принципово іншу схему класифікації невербальних засобів спілкування запропонував К. Шерер [6]. Він виходить з того, що невербальні засоби транслюються через різні канали і розглядає окремі функції як аспекти однієї і тієї ж одиниці невербальної комунікації. Автор виділяє парасинтаксичну, парасемантичну, парапрагматичну та діалогічну функції невербальних засобів спілкування. Парасинтаксична функція проявляється в сегментації мовного потоку невербальними знаками (ритможестами). Парасемантичну функцію невербальних засобів слід розуміти як відношення невербальних засобів спілкування до змісту вербального повідомлення, що вони супроводжують. Якщо при цьому невербальні засоби підтверджують, підсилюють або ілюструють вербальне повідомлення, то виникає процес ампліфікації. При модифікації невербальний сигнал навпаки послаблює значення вербального повідомлення (наприклад, посмішка у значенні «вибачте» при відмові), але не суперечить йому. Контрадикція вказує на розбіжність значень вербального і супроводжуючого його невербального повідомлення. Парасемантична функція – субституція, при якій невербальне сполучення не підтверджує або спростовує вербальне повідомлення, а повністю його заміщує (порівняймо «емблеми»).

Діалогічна функція полягає в регулюванні послідовності бесіди і в прояві міжособистісних взаємовідносин учасників розмови (наприклад, симпатія, соціальний статус). Вирішальним критерієм в даній класифікації є ставлення невербального знаку до вербальної частини повідомлення і це робить її особливо привабливою як для лінгвістики так і для семіотики.

Проблема міжкультурної відповідності жестів, або, як її зазвичай називають у невербальній семіотиці, проблема універсалізму, тісно пов'язана з інтерпретацією невербального тексту однієї культури носіями іншої. Усній комунікації невербальні коди дуже важливі тому, що вони істотно змінюють якість інформації яка передається вербально для правильного їх розуміння. Сучасні фахівці у галузі лінгвістики відзначають, що дуже важливо в культурах, які різняться активніше впроваджувати в дидактику і методику викладання іноземних мов і культур невербальний компонент комунікації, щоб уникнути неуспішності комунікативного акту.

Отже, взаємодія вербальних і невербальних засобів у міжкультурній комунікації є ефективним механізмом отримання та розуміння інформації, що сприяє підтриманню смислових зв'язків, забезпечує передачу емоційних станів для найбільш адекватного його сприйняття, здійснює механізм цілеспрямованого впливу та підвищує ефективність процесу спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Наука, 1980. 104 с.
2. Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица. С-П. 2019. 320 с.
3. Крейдлин Г. Е. Семантические типы жестов //Лики языка. М., 1998. С. 131.
4. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. Пер. с англ. М.: Логос, 2000. 448 с.
5. Топчій О. В. Теоретичні основи формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх слідчих органах внутрішніх справ // www.nbuv.gov.ua/portal/socgum/nvknucs/2011_2/kopchii.htm.
6. Scherer Klaus R. Die Funktionen des nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In: Dirk Wegner (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anla8t.d.5. Kolloquiums d. Inst. Ru Kommunikationsforschung 68und Phonetik, Bonn, 14-16. Oktober 1976. Hamburg, 1977. S. 257-297.

Менська А. В.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Зубрик А. Р.

НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Формування техніки читання процес довгий і трудомісткий, у якому найважливішими факторами є мовлення, мислення, сприймання, пам'ять, як слухова, так і зорова та інші фізіологічні особливості дитини. Техніка читання – це прийоми, які забезпечують сприймання літер, буквосполучень, слів та граматичних структур речень. Розуміння цінності техніки читання зумовили мене вибрати дану тему для аналізу. Саме у дітей початкової школи, найбільш розвиненим є процес сприймання. Оскільки саме цей вік є найбільш сприятливим для вивчення іноземних мов, одним із найважливіших завдань вчителя є навчити дитину читати. Без навички читання учням буде дуже складно опанувати мову. В. Сухомлинський стверджував, що молодшим школярам набагато легше прищепити любов до книги, ніж дорослим, адже найсприятливіші умови для вироблення хороших звичок саме у молодшому віці. Навчання техніки читання тісно пов'язана з навчанням техніки письма, адже за допомогою другої дитина запам'ятовує графічний образ слова, що прискорить формування механізмів читання. Щодо навчання техніки читання в основній школи, то даний процес є не менш необхідним. У цьому віці учні закріплюють вивчені знання, використовуючи їх на практиці набагато частіше ніж молодші учні та докладніше вивчають особливості читання окремих слів та літер. Техніка читання є однією і основних складників навчання іноземної мови, а отже досить складна і багатоаспектна.

Десятки вчених вивчали і досліджували суть процесу читання та його складові. Досить актуальним для вивчення проблеми техніки читання є аналіз спадщини В. О. Сухомлинського, який докладно вивчав способи розвитку читацьких вмінь учнів початкових класів. У педагогічній спадщині Сухомлинського ми можемо знайти багато цікавих ідей та ефективних методів для розвитку читацьких умінь учнів, які були випробувані у навчально-виховному процесі сільської школи. Основним завданням вчителя є пробудження у дитини цікавості до читання. Це можливо зробити за допомогою використання кольорових картинок, казок та ігор.

В. Сухомлинських стверджував, що надзвичайно важливе є свідоме читання, адже тільки тоді коли учень розуміє суть прочитаного, можна вважати що він опанував навичку читання. Одним із способів перевірки швидкості і свідомості читання молодших школярів, який започаткував Сухомлинський, є такий: поки учень читає текст, вчитель вивіщує на дошці яскраву картину, пов'язану зі змістом твору. Якщо школяр, читаючи текст, не зміг відірвати погляду від книжки, щоб роздивитися картину, запам'ятати деталі, відсутні у тексті, це означає, що він не вміє читати. Також дієвим методом навчання техніки читання є читацькі розминки на початку уроку. Їх можна проводити як з молодшими, так і з старшими школярами. Наприклад, багаторазове читання скоромовок або віршів, міняючи інтонацію і темп, читання з супроводом ритмічного постукування, читання по парах, або у два голоси "канонном".

Щодо видів читання, їх є два: читання вголос і мовчки. Перше триває впродовж усього навчання у початковій школі, а пізніше воно переростає в мовчазне. При навчанні дітей голосному читанню велику роль відіграє зразкове виразне читання вчителя. Саме він демонструє вимову слів, прочитування речень, абзаців і цілих текстів.

Окрім видів читання, існують ще його форми, які застосовуються при навчанні читання: індивідуальне читання, яке дозволяє здійснювати роботу з окремим учнем; хорове читання, яке допомагає вчителю вирівняти уміння і навички читання всіх учнів чи «підтягти» окремих з них до рівня інших; ланцюжкове читання, яке здійснюється шляхом читання тексту учнями по одному реченню, передаючи естафету читання сусідові; вибіркоче читання, при якому вчитель обирає для прочитування тексту тих учнів, уміння яких він хоче проконтролювати; читання в особах, яке застосовують при читанні окремих оповідань і при вивченні байок і казок.

У цій статті ми розглянули основні техніки навчання читання у початковій/основній школі читання та аналізували праці деяких вчених щодо даної проблеми. Також ми оглянули види і форми читання, та їх застосування на уроці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Л. Заліток *Форми роботи з книжкою у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського* / Л. Заліток // *Історико-педагогічний альманах*. – 2009. – Вип. 1. – С. 70–80.
2. Савченко О. Я. *Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя*. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.

Михайлишин А. І.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

DEVELOPING THE PROSPECTIVE IT SPECIALISTS' FOREIGN LEXICAL COMPETENCE IN WRITING AND SPEAKING

Globalization processes, the growing role of communication, the development of multilingualism and other trends related to the need of speaking foreign languages exacerbate the problem of appropriate training. Modernization of the modern educational process is associated with increasing the level of foreign language proficiency. First of all, it concerns the improvement of

communicative competence, which is centered on the lexical basis of students and the ability to operate with it. Assimilation of the lexical component of foreign language communication is the core component of language learning. Despite the general recognition of the priority of this task, it is the lexical competence that causes difficulties for those who master the language, on the one hand, because it requires long work on vocabulary, and on the other – for teachers who have to organize work on lexical material to make it as effective as possible, by automating the use of the skill. Moreover, it is the teacher who must create the conditions for students to constantly use the acquired vocabulary, update, integrate and repeat it.

Lexical competence is a person's ability to correctly design their statements and understanding the speech of others, which is based on a complex and dynamic interaction of relevant skills, knowledge and lexical awareness [3, p. 309]. Thus, lexical competence includes lexical skills, knowledge and general language awareness or the ability to use them in all types of speech activity. The main component of lexical competence is skills, which are considered to be the ability to perform speech activities in intercultural foreign language communication based on acquired knowledge and skills, focusing on utterance rather than on language means [3, p.311].

Speech lexical skills are the basis of all types of speech activity, therefore, students of information technology need to develop lexical skills of listening, speaking, reading and writing. The process of learning foreign vocabulary begins with acquaintance with new lexical units, and its ultimate goal is the active use of tokens in speech activity. According to the concept of Yu. Passov, the skills of working with lexical material are formed firstly, the next stage is devoted to improving skills, and only after that the ability of operating with lexical units in speech activity develops [2, p.116].

The gradual formation of lexical competence ensures the acquisition of English vocabulary in educational communicative situations by prospective IT professionals, which will further contribute to their effective professional activity.

REFERENCES

1. Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах: підручник / кол.авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. 2-ге вид., випр. і переробл. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. 2010. № 4. С. 16–23.
3. Панова Л. С., Андрійко І. Ф. Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ: Академія, 2010. 328 с.
4. Щеглова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. Историческая и социальнообразовательная мысль. 2011. № 4. С. 105–107.
5. Cook V. J. Second Language Learning and Language Teaching. London: Arnold, 2001. 262 p.

Мілян Х. П.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Довбуш О. І.

ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ»

Поняття «концепт» – це багатозначний термін, проте саме значення слова «концепт» з латинської «Conceptus» означає «поняття» [3, с. 279]. Саме тому В. Долинський вважає, що термін «концепт» не є новим у лінгвістиці і ми можемо його ототожнювати з терміном «поняття» [2, с. 21]. Актуальність дослідження поняття «концепту» полягає в тому, що не існує серед науковців єдиного спільного визначення терміну «концепт», його структури і характеристики. Відтак, існують різні підходи до вивчення цього поняття.

Загалом виокремлюють лінгвокогнітивний і лінгвокультурологічний підходи до вивчення поняття «концепт». Згідно лінгвокогнітивного підходу, О. Кубрякова стверджує, що «концепт – це термін, що слугує для пояснення одиниць ментальних та психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, що виражає знання і досвід людини [1, с. 90]. Згідно лінгвокультурологічного підходу, В. Кузнецов дає таке визначення терміну: «Концептом є загальний ментальний зміст...;...те, що називають також смислом [4, с. 31]. Щодо структури «концепту» існує суперечність, оскільки в лінгвістиці одні науковці наполягають на недоцільності стратифікації концепту [6, с. 21], інші наголошують одночасно на нечіткому характері цієї структури [5, с. 59]. Це може бути пов'язане з тим, що концепт співіснує з іншими схожими одиницями.

Таким чином, зазначимо, що під «концептом» розуміємо утворення інформації, яка відображає досвід, знання і бачення світу. У лінгвістиці існує низка підходів до тлумачення «концепту», серед яких, на наш погляд, вартими детальнішого вивчення є лінгвокогнітивний і лінгвокультурологічний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демьянков В. З., Кубрякова Е. С., Лузина Л. Г., Панкрац, Ю. Г. Краткий словарь когнитивных терминов: словарь, [под общей редакцией Е. С. Кубряковой]. Москва : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
2. Долинский В. А., Чернейко Л. О., Имя Судьба как объект концептуального и ассоциативного анализа: Вестн. Москва : ун. Сер. 9. 1996. № 6. С. 20–41.
3. Кассен Барбара, Сігов Констянтин Європейський словник філософій. Лексикон неперекладностей: словник. Київ: Дух і літера, 2009. Т. 1. С. 279–283.
4. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. Москва: Издательство Московского университета, 1991. 192 с.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
6. Мацьків П. Концептосфера БОГ в українському мовному просторі: монографія. Дрогобич : Коло, 2007. 332 с.

Мірецька Х. Б.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

СЕМАНТИЗАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Навчання англійської мови, як засобу спілкування вимагає цілеспрямованої уваги. Неможливо вивчати мову не знаючи слів. Лексична одиниця – ядро мови. Правильне вживання лексики та насичений словниковий запас це – ключ до вільного іншомовного спілкування.

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні.

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації – розкриття значення нових слів.

Лексичні навички слід розглядати як найважливіший компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Реалізації освітнього і розвиваючого потенціалу формування лексичної компетенції школярів мають сприяти добір навчального матеріалу і технологія роботи з ним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломінова О. О, Формування англомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. – 2005. – №2. – С.48-51.
2. Склярєнко О. В, Сучасні вимоги до вправ для формування лексичної компетенції. Іноземні мови. – 1999. – №3. – С.3-7 URL: <https://lib.oa.edu.ua> (дата звернення 14.04.2021)

Народова У. В.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

FORMATION OF READING TECHNIQUES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Reading is the basis for mastering all sciences, the development of human intelligence and the formation of the individual as a creative person. Reading is an extremely complex process that involves: sight, thinking, speaking, memory, imagination. It is not easy for children to combine visual perception of letters, pronunciation of sounds, words and at the same time to be aware of the material read. If a child does not have the technique of reading, he does not understand and does not assimilate what he reads, gets tired quickly, and then loses interest in reading. That is why the formation of reading skills in primary school students is extremely important. V. Sukhomlynsky also spoke about this, claiming that "reading is a window through which children see and learn about the world and themselves."

The formation of reading techniques is the subject of research by many scholars and educators. The problem of forming reading skills in both native and foreign languages was covered by Z. M. Tsvetkova, D. B. Elkonin, V. M. Плахотник, О. Д. Kuzmenko, as well as С. Bran Lupan, G. Doman, and others. In particular, О. О. Lenska in her works, explored the problems of teaching reading to children of primary school age in English. О. В. Bigich developed game exercises to teach reading and writing techniques. [4, с. 182].

The purpose of our work is to identify the main stages of formation of competence in reading and identify problems that may occur in the process of forming readings technics.

T. G. Egorov identifies three stages in the formation of reading skills: analytical, synthetic and automation stage.

The analytical stage is the first stage in the formation of reading skills, it is difficult because the student must learn to combine such components as: perception, pronunciation and comprehension. Reading syllables, according to Egorov, is a sign that the youngest pupils is at the very first stage of experience formation. The analytical stage usually corresponds to the period of literacy training. [1, с. 60].

The synthetic stage begins provided that all three components of reading occur simultaneously. At this stage, the student begins to read in whole words, and the main sign that he is at the synthetic stage – is the presence of intonation when reading.

The stage of automation at this stage the reading technique is brought to automatism and is not realized by the reader. His intellectual efforts are aimed at understanding the content of what is read and its form: the idea of the work, composition, artistic means. [2, с. 84].

In the formation of reading techniques are no less important methods that we can use in the learning process. Given the scientific and technological breakthrough, we have the opportunity to encourage students to work with a variety of games and innovative methods that will not only entertain students, but also help them understand and analyze what they read.

If we talk about mistakes or problems that may arise in the process of forming competence in reading, we can divide them into four reasons:

- 1 – errors are detected due to misunderstanding or distorted understanding of what is read;
- 2 – due to misunderstanding of the meaning of individual words or phrases;

3 – due to unsteady assimilation of the graphic image of letters;

4 – as a result of inconsistency of processes of visual cognition of letters with articulatory acts and understanding.

The number of errors may gradually decrease as a result of the transition from class to class, but it can be uneven. According to Egorov's observations, the sharpest decrease in the number of errors is observed from the first class to the second, ie when there is a transition from the analytical level to the level of formation of synthetic reading techniques. In the second grade, ie in the second stage of reading there is a pause, which covers the second and third grades. The fourth grade is a turning point, because here is the boundary between the degree of formation of synthetic reading techniques and the automatic level. [3, с. 164].

Summarizing all the above, I want to emphasize that for the formation of reading techniques in the first grade, it is extremely necessary to work systematically and purposefully with the student, because this is what will help us avoid certain problems. The success of the process of teaching reading skills largely depends on the observance of the selected stages in the formation of this competence in first-graders, as well as on the correct choice of methods of teaching reading.

REFERENCES

1. Бойчевська І. Б. Інноваційні підходи до формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови в Німеччині. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 3 (47) С. 60–66.
2. Кубасова О. В. Виразне читання: посібник для стілець. середовищ. пед. навч. закладів. Москва: Академія, 2001; Оморокова М. І. Читання в початкових класах: метод, посібник. Тула: Родничок; Москва: Астрель; АСТ, 2003. С. 84–90.
3. Морозова І. Г. Психологічні передумови розуміння прочитаного молодшими школярами. Основи методики початкового навчання російської мови. Москва: Просвещение, 1965. С. 164–182.
4. Шастова І. В. Зміст компетенції в техніці читання на початковому ступені навчання (школа з поглибленим вивченням англійської мови). Вісник КНЛУ: Серія Педагогіка та психологія. – Київ.: Вид. центр КНЛУ, 2012. Вип. 22. С. 180–193.

Нестерчук К. М.

група УФ–22 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПЕРСУАЗИВНОСТІ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ПРЕМ'ЄР-МІНІСТРА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ БОРИСА ДЖОНСОНА

Як відомо, мова – це найважливіший засіб передачі інформації, однак лише цим не обмежується її функціонування у всіх сферах соціуму. Вона може впливати на свідомість людини і керувати її діями, тобто бути одним із способів комунікативного впливу. У сучасному світі у зв'язку зі зростанням ролі засобів масової інформації та розширенням меж політичного дискурсу можемо спостерігати посилення уваги політиків до використання мови як ефективного методу, за допомогою якого можна здійснювати вплив на свою аудиторію у процесі комунікативної взаємодії. Через це в останні десятиріччя дослідження промов політичних представників набули широкої популярності не лише у лінгвістиці, а й у політології, соціології, філософії і психології.

Дослідженню політичного дискурсу та вербальних засобів впливу на суспільну свідомість присвячено праці багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців: М. Фуко, Р. Барта, М. Бахтіна, А. Грамші, О. Кубрякової, О. Шейгал, І. Бутової, К. Серажим, Л. Максимчук, А. Худолія, В. Лук'янець, Л. Павлюк, В. Павлуцької, О. Красненко та ін. Отож підвищений інтерес дослідників до вивчення феномену політичних промов та їхньої здатності здійснювати

ефективний вплив на слухачів зумовлює актуальність обраної теми, оскільки в центрі нашої розвідки будуть засоби вираження переконаності у політичному дискурсі.

Мета праці – виявити засоби вираження персуазивності на матеріалі політичних промов прем'єр-міністра Великої Британії Бориса Джонсона.

Передусім слід зазначити, що згідно з результатами досліджень О. Красненко, вперше поняття «персуазивність» згадується в античній риторичі, а вивчення персуазивної комунікації зарубіжними вченими набуло особливої активності у 40-50 роках ХХ століття [1, с. 3]. Особливості вираження персуазивності, власне, у політичному дискурсі досліджувалися з погляду стилістики, лінгвістики тексту, психолінгвістики, теорії мовленнєвого впливу: А. Голоднов, А. Баранов, О. Іссерс, А. Котов, Н. Безменова, Р. Лакофф, К. Сміт та інші. Однак у вітчизняній лінгвістиці персуазивна комунікація ще не має достатнього теоретичного обґрунтування [3, с. 6].

В. Павлуцька зауважує, що функція переконання та політичної пропаганди – одна з найважливіших функцій політичного дискурсу. Промова політичного діяча орієнтується на свідомість громадськості і є досить небезпечним інструментом впливу, оскільки політичний дискурс має на меті передусім формування в соціумі необхідних владі думок і поглядів [2, с. 220].

На думку дослідниці Т. Стецик, лінгвістичний аналіз промов політиків – це виявлення засобів оперування мовними знаками з метою досягнення комунікативного впливу [3, с. 13]. Таким чином, нашу увагу привернули виступи прем'єр-міністра Великої Британії Бориса Джонсона, зокрема його промови про коронавірус, і використання у них засобів вираження персуазивності. Адже в умовах поширення коронавірусної інфекції COVID-19 для кожного громадянина неабияк важливо вміти розпізнавати та інтерпретувати ці засоби з метою переконатися у правильності повідомлених політичною владою рішень та доцільності організації своєї діяльності у такий спосіб, який пропонують політики, задля збереження здоров'я і життя суспільства.

Вираження переконаності потребує використання відповідних мовних тактик і певних лінгвістичних засобів як на морфологічному, так і на лексичному та синтаксичному рівнях мови. Щодо морфології, то Борис Джонсон досягає персуазивного впливу за допомогою використання дієслова *to be* у формі теперішнього часу (*am/is/are*), акцентуючи у такий спосіб увагу на сьогоденні: «*The coronavirus is the biggest threat this country has faced for decades – and this country is not alone. All over the world we are seeing the devastating impact of this invisible killer. And so tonight I want to update you on the latest steps we are taking to fight the disease and what you can do to help*» [6].

Для того, щоб запевнити громадян у своїй активній діяльності щодо вирішення невідкладної проблеми, британський політик нерідко вживає у своєму дискурсі тривалі часові форми дієслова: «*The weeks ahead will be the hardest yet but I really do believe that we are entering the last phase of the struggle. Because with every jab that goes into our arms, we are tilting the odds against Covid and in favour of the British people*» [4].

Упадає в око використання Б. Джонсоном у своїй персуазивній промові модальних дієслів, що означають передусім необхідність, обов'язковість: «*We must stay alert. We must continue to control the virus and save lives. And yet we must also recognise that this campaign against the virus has come at colossal cost to our way of life*»; переконливу пораду, рекомендацію: «*We said that you should work from home if you can, and only go to work if you must. We now need to stress that anyone who can't work from home, for instance those in construction or manufacturing, should be actively encouraged to go to work*»; обіцянку: «*And of course we will be monitoring our progress locally, regionally, and nationally and if there are outbreaks, if there are problems, we will not hesitate to put on the brakes*» [7].

Доволі часто вживаним засобом вираження переконаності у промові прем'єр-міністра Великої Британії є займенник першої особи множини: «*And of course we continue to hope for the best. The way to get there and to achieve that optimum outcome is if we all follow the rules, wash our hands, cover our faces, keep our distance – and get a test if we have symptoms, so that NHS Test*

and Trace can keep the virus under control. This is how we will avoid a return to full national lockdown. We've made huge progress together. I know we are going to succeed and I know we are going to beat this – if each and every one of us plays our part» [8]. Помітно, що Борис Джонсон, використовуючи цю прономінальну форму, намагається створити у суспільстві атмосферу взаєморозуміння, залучити кожного громадянина до співпраці, а отже, переконати у важливості дотримання усіх карантинних вимог.

Привертає увагу лексичне наповнення висловлювань Бориса Джонсона. Варто наголосити, що прем'єр-міністр не зловживає використанням емоційно-експресивної лексики, оскільки у його мовленні переважають слова, яким характерна нейтральна конотація: *begin, use, clear, be, saving, different, way, work, day, continue*. Така лексика насамперед підсилює природність персуазивної промови політика та не викликає сумнівів щодо істини його висловлювання. Окрім того, дискурс Джонсона є переконливим завдяки гармонійному співвідношенню двох груп лексики: формальної (*treatment, discover, contact, provide, increase, unless, apologize, senior clinicians, debate, alternative*) і неформальної (*get, have, place, if, also, leave, let, need, job, tell, because, about, help*) [9]. Саме розмовна лексика допомагає політичному діячеві переконливо висловити свою думку, а відтак встановити довірливі відносини з громадянами.

На синтаксичному рівні політичного дискурсу Бориса Джонсона до засобів вираження персуазивності можна віднести різні типи речень. Так, залежно від мети і характеру висловлювання у промовах переважають розповідні речення (англ. declarative sentences): *«And I'm pleased that we've also been able to support our overseas territories so that Gibraltar has become one of the first places in the world to offer a vaccination to its entire adult population»* [10]; *«I just think it's important we take each step on the road map as it comes and continue to roll out the vaccine, build up our defences, build up the natural resistance of our whole population in the way that we are and then continue to look at the data in the intervals that we've set out»* [5]. Відповідно до структури перевагою користуються складні, зокрема складносурядні, речення (англ. compound sentences): *«We can see the waves of sickness afflicting other countries and we've seen how this story goes»* [10]. Уживання розповідних складних речень надає промові водночас аргументованого, стверджувального і, безперечно, персуазивного характеру.

Варто зауважити, що значний комунікативний вплив на суспільство здійснює та політична промова, яка насичена великою кількістю умовних речень. Борис Джонсон, використовуючи у своєму політичному дискурсі про COVID-19 умовні речення, висловлює свій жаль про величезні демографічні втрати: *«If we succeed in vaccinating all those groups, we will have removed huge numbers of people from the path of the virus»* [4]; і переконує у необхідності діяти згідно з правилами карантину: *«And please use the free NHS tests – even if you don't feel ill, because remember 1 in 3 people with this virus doesn't have any symptoms...»* [10].

Таким чином, прем'єр-міністр Великої Британії послуговується низкою мовних засобів для того, щоб здійснити персуазивний вплив на громадськість з метою зберегти спокій у країні і запобігти поширенню епідемії коронавірусу.

Отже, у політичному дискурсі на усіх рівнях мови є цілий ряд різноманітних засобів вираження персуазивності. Використання їх політиками залежить від багатьох факторів: теми, мети і характеру висловлювання, а також від комунікативної майстерності політичного діяча, тобто вміння оперувати усіма засобами вираження переконаності незалежно від будь-якої ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Красненко О. М. Лінгвопрагматичні засоби персуазивності у сучасній французькій мові (на матеріалі публікацій з міжнародних відносин): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.05. Київ, 2011. 17 с.

2. Павлуцька В. О. Політичний дискурс: особливості та функції. Вісн. Житомирського держ. у-ту. Вип. 39. Філологічні науки. Житомир, 2008. С. 218—221. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2446/1/218-221.pdf> (дата звернення: 06.04.2021).
3. Стецик Т. С. Лінгвопрагматика стратегії персуазивності в дебатах і промовах сучасних американських політиків: дис... канд. філол. наук: 10.02.04. Чернівці, 2015. 262 с. URL: http://specrada.chnu.edu.ua/res/specrada/7/dis_stecyk.pdf (дата звернення: 06.04.2021)
4. Benjamin Butterworth. Boris Johnson speech in full as coronavirus lockdown announced in England. URL: <https://cutt.ly/ccC6S78> (дата звернення: 06.04.2021)
5. David Hughes. Boris Johnson sticking to road map despite warnings of third coronavirus wave. URL: <https://cutt.ly/WcC6KHD> (дата звернення: 06.04.2021)
6. Prime Minister's statement on coronavirus (COVID-19): 23 March 2020: Prime Minister Boris Johnson addressed the nation on coronavirus. URL: <https://cutt.ly/6cC6VIF> (дата звернення: 06.04.2021)
7. Prime Minister's statement on coronavirus (COVID-19): 10 May 2020: Prime Minister Boris Johnson addressed the nation on coronavirus. URL: <https://cutt.ly/OcC6N0f> (дата звернення: 06.04.2021)
8. Prime Minister's statement on coronavirus (COVID-19): 31 July 2020: Prime Minister Boris Johnson made a statement on coronavirus. URL: <https://cutt.ly/QcC60zg> (дата звернення: 06.04.2021)
9. Prime Minister's statement on coronavirus (COVID-19): 31 October 2020: Prime Minister Boris Johnson gave a statement at the coronavirus press conference. URL: <https://cutt.ly/XcC63jz>
10. PM statement at coronavirus press conference: 5 April 2021. Prime Minister Boris Johnson made a statement at the coronavirus press conference. URL: <https://cutt.ly/ccC64lm> (дата звернення: 06.04.2021)

Николин В. В.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковик керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

НАВЧАННЯ ПИСЬМА У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Головною метою тих, хто вивчає іноземну мову, є оволодіння компетентностями, що дозволяють реалізувати їхні комунікативні наміри у спілкуванні іноземною мовою. Комунікація іноземною мовою передбачає застосування різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання та письмо.

Метою статті є теоретичний аналіз та диференціація поняття письма, а також обмін певним практичним досвідом навчання письма учнів середньої школи.

Письмо, як окремий вид іншомовної мовленнєвої діяльності, забезпечує письмове спілкування людей іноземною мовою і має комунікативний характер, слугуючи суспільним явищем. Водночас, як важливий засіб вираження думки учнів та обґрунтування їхніх власних суджень, письмо є однією з важливих складових іспиту з англійської мови [2, с. 55].

І. Л. Бек трактує письмо як «графічну систему фіксації мовлення». Автор стверджує, що письмо – це процес використання символів (літер алфавіту, пунктуації) для передачі думок та ідей у зручній для читання формі. Щоб правильно писати, важливо розуміти базову систему мови, яка вивчається, а саме знання граматики, структури речень та пунктуації [1, с. 35].

Варто зазначити, що в сучасній методиці навчання іноземних мов письмо визнано найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, в якій беруть участь усі мовні аналізатори. Матеріальну базу письма складають орфографічна та графічна вправність. Навчання ефективного письма як виду іншомовної мовленнєвої діяльності є довготривалим процесом, який містить у собі безліч важливих чинників та характеристик й часто виступає психологічно-педагогічною проблемою.

Серед основних характеристик письма, вчені виділяють *наявність мотиву* (причину написання), *предмет* (безпосереднє вираження власних думок або передача думок певних людей), *продукт* (письмовий текст) та *результат* (вплив на адресата).

Не менш важливою рисою письма є графічний спосіб його фіксації у графічних знаках. У процесі здійснення письма виникають нервово-мозкові зв'язки між слуховим і мовленнєво-моторним аналізаторами під час безпосереднього процесу усного мовлення. Водночас, виникають додаткові зв'язки між артикуляційно-слуховими центрами та центрами аналізаторів зору і руху руки. Виникнення таких зв'язків називається зорово-графічним [4, с. 1318].

У працях І. Л. Бека та М. Г. Кіуна, письмо тлумачиться як поєднання емоційних та когнітивних процесів. Відповідно, ставлення до письма, зазвичай, впливає на написання письмових робіт учнями. Згідно з Д. Дж. Пікерінгом, ставлення до письма – це «афективне емоційне сприйняття, коли акт письма змушує автора відчувати розмаїття емоцій» [1, с. 33-44].

Розглядаючи навчання учнів старших класів письма, С. Д. Шаффнер наголошує на трьох основних чинниках цієї проблеми. Так, вчений вважає, що навчитись добре писати – це складний когнітивний та лінгвістичний виклик не лише для тих, хто вивчає англійську мову, а й для носіїв англійської мови. Також, дослідник наголошує, що понад 10% учнів мають дислексію або труднощі з навчанням, часто пов'язані зі стресом. Разом з тим, учні старшої школи повинні регулярно отримувати зворотній зв'язок від вчителя у письмовій формі [4, с.28].

Зазначені чинники найбільш яскраво характеризують проблему письма як складової навчального процесу. У праці «Викладання за принципами» І. Л. Бек рекомендує вчителям залучати учнів до використання такої практики, як дотримання чітко організаційного плану структури письмової роботи та проведення зовнішніх досліджень з обговоренням теми чи необхідних питань перед безпосереднім написанням, оскільки процес планування відіграє важливу роль у навчанні письма. Генерування ідей та аналіз жанрів є частиною процесу планування, адже вони визначають форму письмового звернення до читача [1, с. 40].

Окрім планування, характеристиками ефективного письма слугують такі організаційні чинники: основна ідея, організація, опорний матеріал-пояснення, словесне наповнення та дотримання загально визнаних орфографічних, граматичних та пунктуаційних норм [1, с. 37].

Згадані вище характеристики надають можливість учневі влучно висвітлити власні ідеї та виконують роль чинника у творі, який забезпечує структурованість та висвітлення досліджуваної тематики. Тому, вчитель виконує роль помічника і безумовного порадирика для вираження думок учня.

Розглянемо низку ігор, які, на наше переконання, сприяють активізації учнівської компетентності у письмі, підвищуючи рівень змістового наповнення іншомовного письмового дискурсу та вдосконалюючи мовленнєві навички учнів у письмі. Способи активізації формулювання думок на письмі, які забезпечуються означеними іграми, можуть слугувати ефективним засобом практикування учнівських навичок у письмі.

Організація гри «Ідеї в капелюсі» полягає у тому, що учням пропонується тема для надання кожним із них індивідуально продуманої ідеї із завданням записати її на аркуші паперу. Учні кладуть у коробку картки з ідеями перемішуючи вміст капелюха. Коли паперові картки виймаються, школярі повинні з'ясувати, як ідеї слід пов'язати та як з них можна сформулювати твір

Гра «За» і «проти» перевіряє здатність школярів групувати думки щодо «переваг» і «недоліків» певного явища чи проблеми, коли вони планують дискурсивне есе. Обґрунтувавши порядок аргументів з обох сторін, учні повинні вирішити, в якому порядку будуть представлені різні аспекти, як композиція може розпочатися і чим вона закінчиться.

Вважаємо ефективною гру під назвою «Дошка наповнення», коли учні спільно працюють над створенням ідей, які учитель просить написати на дошці. У процесі гри основну увагу слід зосередити на тому, як основні думки об'єднуються в групи. [2, с. 55].

На наш погляд, вищезазначені завдання сприяють розвитку критичного мислення учнів, вчать їх формувати власну думку у процесі письма, розвивають словниковий запас та заохочують його активне використання у письмовій комунікації. Крім того, вони служать рушійною силою у вивченні іноземної мови із задоволенням.

Підводячи підсумок, письмо є важливою складовою комунікативної компетентності, яка розкриває вміння учнів відображати думки на папері. В результаті активного використання креативних ігор та вправ студенти матимуть можливість поступового розвитку словникового запасу, збагачення та вдосконалення навичок письма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beck I. L., McKeown M. G., Kucan L. Bringing words to life. New York, 2002. 33–44 p.
2. Bridget A., Louisa C., Stephanie H., Janelle T. IELTS Preparation and Practice: Reading and Writing Academic Training Students Book. Oxford, 2013. 55 p.
3. Marzano R. J., Pickering D. J. Building academic vocabulary. Alexandria, 2005. 12, 33 p.
4. Schaffner S. Writing as Punishment in Schools, Courts, and Everyday Life. University of Alabama Press, 2019, 28 p.

Ніколаєнко К. І.

група 2ГМЛІА (Бердянський державний педагогічний університет)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Шиманович І. В.

ВПЛИВ АНГЛІЦИЗМІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ В МЕСЕДЖ-СПІЛКУВАННІ

Сьогодні Інтернет пов'язує українців із усім світом, зокрема з англійськими країнами, що спричиняє потужний приплив англійської лексики до української мови. Цьому сприяє також той факт, що в наш час англійська мова є засобом міжнародного спілкування.

Англіцизми – це слова, їх окремі значення, фрази тощо, які запозичені з англійської мови [1, с. 57]. У класифікації англіцизмів ми спираємось на праці Гомеса Капуза "Inmigración léxica" та виділяємо такі, як гібриди, кальки, екзотизми (синонімічні позначення іноземної дійсності), варваризми, композити (двокорінні іноземні слова), жаргонізми та тематичні англіцизми [2, с. 3]. В українському мовознавстві такі вчені, як Л. Кислюк, А. Наумовець, О. Махнова, О. Стишов, С. Федорець досліджували місце англіцизмів у лексичній системі української мови, шляхи їхньої організації та функціонування. Уявлення про англіцизми в економічній, політичній та культурній сферах вже сформовано. Однак роль англійської мови у повсякденному спілкуванні, зокрема за допомогою месенджерів, досі вивчена недостатньо.

Месенджери в сучасному розумінні – це системи обміну миттєвими повідомленнями. WhatsApp, WeChat, QQ Messenger, Telegram, Viber є яскравими прикладами всесвітньо відомих месенджерів. Деякі соціальні мережі пропонують послуги обміну повідомленнями як компонент своєї загальної платформи, такі як Facebook Messenger, Instagram, Twitter. Згідно з проектом Kantan CMeter 2020, найпопулярнішими месенджером в Україні є Viber, Facebook Messenger, Telegram [3]. У цих месенджерах спостерігається популяризація гібридів (англійські слова з українськими афіксами) та калькувань (англійські слова, що звучать схоже). Парадоксально, серед них є побутові поняття, що мають стійке найменування в українській мові. Це визначає актуальність дослідження. Мета – з'ясувати причини популяризації англійської мови у месенджерах та оцінити їхній вплив на українську мову за допомогою методів соціального опитування.

В опитуванні взяли участь 53 респонденти, середній вік яких становив 25 років. У першому пункті анкети містився перелік наступних 23 англіцизмів: енівей, бізі, чекати, чилити, краш, кьют, ізі, фіксити, хелп, мейбі, муд, найс, пліз, пранк, пруф, релакс, соу -соу, сорі, стен, сенкс, вайб, велкам. Слід зазначити, що серед запропонованих англіцизмів не виявлено жодного, який був би абсолютно невідомим і непотрібним. Найпопулярнішими лексемами стали хелп (68% голосів), ізі (64% голосів), сорі та сенкс (62% голосів).

Другим пунктом анкети було окреслення причин використання англіцизмів замість українських аналогів у спілкуванні повідомленнями. Думки опитуваних розділилися на чотири категорії, які ми назвали так: мода, емоційність, зручність, звичка. 17% респондентів

звертаються до англіцизмів через моду. Це означає, що вони підхоплюють трендові англійські слова і миттєво залучають їх до свого меседж-мовлення. 20% респондентів вказують на більшу емоційність англіцизмів та їхню здатність створювати у переписці невимушену атмосферу. 21% респондентів використовує англіцизми через зручність, тобто вони надають перевагу англійськими словам замість їхніх українських відповідників, як-от «ок» замість «добре». 42% респондентів, а це найбільша кількість людей, визнають, що англійське слово спадає їм на думку раніше свого українського відповідника.

Третій пункт дозволив виявити джерела англіцизмів. Ми пропонували такі медіа-ресурси: радіо, телебачення, книги, преса, кіно, реклама, відеоігри, Інтернет. Опитування показало, що основними ресурсами надходження англійських лексем є Інтернет (36%), кінематограф (18%), книги та преса (17%).

Таким чином, за результатами соціального опитування, звернення українців до англійської мови у спілкуванні повідомленнями зумовлене суб'єктивною відданістю мові більшості сфер їх інтересів та потреб, з якими вони стикаються в Інтернеті. Використання запозичених англійських побутових лексем може становити загрозу усталеним українським словам. Сьогодні ця проблема стосується лише комунікації повідомлень, але завтра вона може проявлятися скрізь. Відповідаючи на запитання у назві дослідження, ми можемо сказати, що англіцизми у повідомленні-спілкуванні української молоді є наслідком мовної глобалізації та тривожним знаком деградації української мови у можливому майбутньому. Вже зараз нам варто створювати якісний інтернет-контент, який буде містити всі види медіа, щоб популяризувати українську мову, можливо, не тільки серед населення нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ВТФ «Перун»: Ірпінь, 2003. 1440 с.
2. Gomez C. J. Inmigración léxica, en la colección Cuadernos de lengua española. Anaya: Madrid, 1986. 120 p.
3. URL: <https://marketer.ua/ua/top-messengers-in-ukraine-and-the-world/> (дата звернення: 08.04.2020)

Образцова Є. О.

група АФ–18 (Маріупольський державний університет)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Городнюк Н. А.

РИСИ РЕАЛІЗМУ У РОМАНІ ДІККЕНСА «ДОМБИ ТА СИН»

Реалізм (від фр. Realism – матеріальний, реальний) – літературно-художній напрям, принципом якого є всебічне відображення взаємовідносин людини і довкілля, вплив соціально-історичних умов на розвиток особистості.

Ознаки реалізму:

1. Художник зображує життя в образах, які відповідають сутності життєвих явищ.
2. В реалізмі література є засобом пізнання людиною себе та навколишнього світу.
3. Пізнання реальності здійснюється за допомогою образів, створених шляхом набору фактів реальності (типових персонажів у типовій ситуації). В реалізмі персонажі типізуються через «зміст реальності деталей» у «характеристиках» умов життя персонажів [1, с. 56].

Реалізм Діккенса, навіть порівняно з реалізмом його сучасників в Англії (таких як Декер або Хескелл), надзвичайно унікальний. У романах Діккенса епічна, об'єктивна картина навколишнього світу прикрашається таким авторським ставленням, з таким суб'єктивним початком, що в очах деяких своїх сучасників Діккенс здавався скоріше наступником романтиків, ніж справжнім реалістом.

Реалізм у його літературній творчості – реальне, об'єктивне відображення дійсності конкретними засобами. Протягом історичного розвитку реалізм Діккенса набуває конкретних форм певних творчих методів, зокрема художнього та критичного. Взаємозв'язані методи мають свої особливості. У літературній творчості Діккенса простежуються різні прояви реалістичних тенденцій.

Діккенс робить інтуїтивне мистецьке відкриття, яке згодом розвинулося в літературі критичного реалізму у XX столітті. Автор "Домбі та син", можливо, вперше в історії англійської літератури, винайшов спосіб динамічного переходу суб'єктивного та об'єктивного часу в межах єдиної сюжетної колізії та закономірностей розвитку характеру в системі художніх образів. У романі Діккенса він використовував прийом "зсуву часу", тобто ставив "суб'єктивний час" героя перед об'єктивним часом, оскільки це дозволило йому заглянути глибше в інтер'єр. світ його персонажа в процесі. Тобто йому вдалося найбільш повно і водночас художньо показати внутрішнє життя свого "героя" у його відношенні до об'єктивного світу [2, с. 25].

Роман «Домбі та син», як зразок нещадної критики англійської буржуазії, безсумнівно, став новою віхою в кар'єрі Діккенса. З самого початку сам роман високо цінувався в критичній літературі. У цьому романі йому вдалося не лише створити галерею типових персонажів, а й об'єднати зіткнення твору у певну цілісність, що втілює діалектичну єдність причинно-наслідкових зв'язків та естетичних зразків.

Діккенс зобразив покалічену силу капіталізму, яка не тільки посилює соціальну нерівність, але й спричиняє фізичну та моральну інвалідність (Домбі). Потворні стосунки залишають слід у зовнішності, матеріальному світі та природі. Вони призводять до спотворення і, зрештою, до загибелі духовного світу особистості.

У своєму романі Чарльз Діккенс висловлює надію на перемогу в людині з найкращими людськими якостями. За таких умов можна продемонструвати справжню людську гідність, яка не спотворюється ідеєю грошей. Письменник вважає, що життя стане багатим і повноцінним лише в тому випадку, якщо нарешті подолати нечесність та аморальність. А найкраще міг би сказати сам містер Домбі, який був зайнятий своїм раніше повернутим онуком і дивився в очі коханій доньці.

Мотив невдоволення і тривоги, який повторюється при згадці про постійний потік води, що несе все з собою у своєму невпинному потоці, залишається в усьому романі. У різних варіантах є мотиви неблаганної смерті. Трагічне вирішення головної теми роману, пов'язане з розкриттям образу Домбі, підкріплене додатковими ліричними мотивами та нюансами, робить «Домбі та син» романом складних та невирішених конфліктів.

Таким чином Чарльз Діккенс увійшов в історію світової літератури як художник-реаліст, майстер тонких психологічних аналізів, веселого гумору та деструктивної сатири. Особливість його реалізму виявилася в тому, що митець намагався вирішити соціальні та суспільні проблеми свого часу на морально-етичному рівні. Він вважав, що шлях реформ може призвести до рішень.

"Домбі і син" – перший роман Діккенса, в якому відсутня оптимістична інтонація, яка була так характерна для письменника раніше. Немає місця безмежному оптимізму, який визначав характер творів Діккенса. Роман вперше озвучив мотиви сумнівів, невідомості, але різкого смутку. Автор не залишав позаду принцип, що сучасники перебувають під впливом переконання. У той же час він однозначно відчуває нездатність подолати ідею непорушності існуючої системи соціальних відносин, не надихнути інших на думку, що їхнє життя будуватиметься на базі високих моральних принципів [3, с. 221].

ЛІТЕРАТУРА

1. Черненко М. Специфіка англійського реалізму у творчості Ч. Діккенса // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 1999. № 4. С 55-58.
2. Анисимова Т. В. Основные стилеобразующие факторы романа Ч. Диккенса "Домби и сын" // Литературоведение. №1. 1996. С. 23–28.
3. Диккенс Ч. Домби и сын. Москва: Государственное издательство, 1999 г. 420 с.

Одинцова Ю. В.

група МАМ–11 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шонь О. Б.

HIERARCHY OF VERBALIZATION OF CONCEPT “PART OF BODY” IN UKRAINIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGY

The concept “part of body” has a variety of microconcepts in its essence. A considerable number of scientists put this question as the object of research. However, it is complicated to see the whole image of concept “part of body” verbalization without clear distinction of its hierarchy. It could seem simple, as some scientists are like-minded to E. Andersen, who believes that there is a universal scheme of body parts division that looks like the following: *arm>hand>finger/palm*.

But he provokes controversy by the statement that this categorization is relevant only to English, as “some languages may describe the leg as the area from the thigh to the toes, [while] other languages describe it as from the thigh to the ankle” [1, p. 342]. That is why it is important to have a look at body part hierarchy comparing English and Ukrainian phraseology.

On that account, the **aim** of the article is to present the peculiarities of hierarchal structure of concept “part of body” manifestation particular to English and Ukrainian phraseology on the basis of common somatic set phrases.

The material of the paper covers idiomatic expressions taken from Ukrainian and English phraseological dictionaries using a method of continuous sampling [3; 4].

The novelty of research includes the first introduction of hierarchical order of concept “part of body” verbalization familiar to both Ukrainian and English phraseology.

A hierarchical division relevant to Ukrainian language is presented by V. Khmara [5, p. 31]. He proposes to distinguish the following microconcepts in lexico-semantic and phraseological field “part of the body”: head, neck and extremities. The further division of microconcept “head” includes *head, ear, hair, nose, eye, lips, mouth, tongue* and *teeth*. The microfield “neck” is represented by component *neck*. The last microfield “extremities” covers *shoulders, hand, leg, foot* and *knee*.

Mentioned above variants have misconceptions and provoke disagreements since this question has not been highlighted enough according to phraseology. However, some researches, like A. Majid, propose to take into account the division from the largest element to the smallest. According to such approach, on the highest level is the whole *body*. The next level includes *head, trunk, arms* and *legs*. The last level is the division of the previous one into *upper-arm, lower-arm, upper-leg, and lower-leg*, etc. [2, p. 59].

On the other hand, this theory rejects some abstract parts of body (*soul, spirit*, etc.) and such elements as *skin* and *muscles*, because they cover the whole person. The inner details of human body (*bones, organs* etc.) are not mentioned too. Moreover, it depends on language whether it has some phraseological units including the target part of body or not.

Taking these perspectives into account, it is relevant to propose the hierarchy familiar to both Ukrainian and English phraseology that covers **three sides of human body: outer (visual), inner (non-visual) and abstract**.

Following A. Majid’s example, it is proper to put on the very top the whole *body* (*body language – мова тіла*). It is supposed to be a megaconcept that includes the next microconcepts.

The second level includes **head** (*head and shoulders above – мати світлу голову*), **body itself** (*enough to keep body and soul together – тримати тіло в фонмі*), **arm** (*welcome (someone or something) with open arms – з розгорнутими руками*) and **leg** (*a lie has no legs – в ногах правди нема*). The notions of **skin** (*nothing but skin and bones – лише шкіра й кості*), **muscles** (*pull a muscle – скрутити м’язи*) and abstract parts of body, like **soul** (*to pour one’s soul to someone – вилити душу*) and **spirit** (*in good spirits – бути в дусі*), belong to this line. Their further division is the following:

- To the **concept** of “**head**” belong the microconcepts of **ear** (to be all ears – насторожити/нашорошити вуха), **hair** ((one's) hair stands on end – волосся дибки стає), **nose** (can't see (any) further than the end of (one's) nose – не бачить далі свого носа), **eye** ((one) can't believe (one's) (own) eyes – не вірити власним очам), **lip** (button (one's) lip – ні пари з уст), **mouth** ((straight) from the horse's mouth – з перших уст), **tongue** (be on the tip of (one's) tongue – бути на кінчику язика), **tooth** (an eye for an eye, a tooth for a tooth – око за око, зуб за зуб), **cheek** (bring the roses to (one's) cheeks – набрати рум'янцю на щоках) and from the inner side – **brain** (beat (one's) brains out – крутити мізками).

- The **concept** “**body itself**” is represented by **neck** (because it is a part of spine) (a millstone around (one's) neck – камінь на ший), **chest/breast** (beat (one's) breast – битися в груди; get (something) off (one's) chest – немов гора з грудей звалилася) from the outer side; **heart** (to have a big heart – мати велике серце) and **stomach** (have butterflies in stomach – мати метеликів в животі) from the inner side.

- The next **concept** is “**arm**” and it includes **hand** (to be a right hand – бути правою рукою), **shoulder** (stand on the shoulders of giants – на плечах гігантів) and **finger** (can count on the fingers of one hand – не можна порахувати на пальцях).

- The last but not least **concept** that belongs to megaconcept “**body**” is “**leg**” and its structure is represented by **knee** (bring (someone or something) to (someone's or something's) knees – поставити на коліна), **heel** (from head to heels – з голови до п'ят) and **toe** (step on (one's) toes – наступати на пальці).

The latter two concepts have only outer sides of hierarchical order as there are no important organs inside and people did not give the additional figurative meanings to them. Moreover, the inner elements that may be found there, as *muscles*, are mentioned on the second level. The inner sides are present only in concepts “*head*” and “*body itself*”. The abstract aspect of “part of body” concept division is mentioned only on the second level.

To reveal the linguocultural aspect of somatic set phrases and their correlation between two languages it is necessary to find out their frequency and importance in English and Ukrainian phraseology. These questions require more precise attention in the future investigations.

To conclude, there are several approaches to body parts division according to the somatic set phrases. However, they may be relevant only to one or few similar languages. The proposed hierarchy presents peculiarities of concept “part of body” manifestation particular to English and Ukrainian phraseology. As it shows, there are several sides of body part division: inner, outer and abstract. But they appear only on the specific levels. This problem needs further investigation since a number of questions are left uncovered.

REFERENCES

1. Andersen, E. S., Lexical universals of body-part terminology. In: Greenberg, J. H. (Ed.), *Universals of Human Language*. Stanford University Press, 1978. pp. 335–368.
2. Majid, A. Words for parts of the body. In B. C. Malt, & P. Wolff (Eds.), *Words and the Mind: How words capture human experience*, New York: Oxford University Press, 2010. pp. 58–71.
3. The Free Dictionary. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (Дата звернення 01.04. 2021).
4. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови. К.: Освіта, 1998. 224 с.
5. Хмара В. В. Назви частин тіла в англійській мові. Формування професійної компетенції майбутнього вчителя засобами інноваційних технологій. Житомир, 2011. С. 29–32.

Онєгова О. С.

група зМAM–11 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кондратьєва Т. Б.

FUNCTIONING OF FREEDOM METAPHORS IN DYSTOPIAN STORIES BY RAY BRADBERRY AND KURT VONNEGUT

A metaphor is a figure of speech that, for rhetorical effect, directly refers to one thing by mentioning another. It may provide (or obscure) clarity or identify hidden similarities between two different ideas. Metaphors are often compared with other types of figurative language, such as antithesis, hyperbole, metonymy and simile.

Most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature [5, p. 9].

Linguists distinguish such types of metaphor as hyperbolic metaphor (a metaphor based on a hyperbolic exaggeration of a quality or trait, for example eyes as deep as the sea); lexical metaphor (erased metaphor, petrified metaphor) – a word (expression) or meaning of a word that originally arose by metaphorical transfer (a sheet of paper).

One of the directions of semantic classification involves grouping metaphors by thematic affiliation of the auxiliary subject (in other words – according to the thematic correlation of the comparison, which is their basis). The nature of the main subject is not taken into account [2, p. 214].

There are other views on the classification of metaphors. For example, J. Lakoff and M. Johnson distinguish two types of metaphors considered from time and space: ontological, metaphors that allow us to see events, actions, emotions, ideas as a substance, and oriented, metaphors that do not define a single concept in terms of another, but organize the whole system of concepts in relation to each other [1, p. 19].

Kurt Vonnegut's story "Harrison Bergeron" is a satire on the decline of American society. Harrison Bergeron is the metaphorical freed captive of the cave and showed the light of freedom. He wanted to show everyone that they can be free and be whatever they want to be. Vonnegut describes a futuristic society: "They weren't only equal before God and the law. They were equal every which way. Nobody was smarter than anybody else. All this equality was due to the 211th, 212th, and the 213th Amendments to the Constitution, and the unceasing vigilance of agents of the United States Handicapper General" [6, p. 216].

Metaphor is used by the author to give an illustration of the freedom in works. The word 'freedom' can have powerful emotive force, that is, the power to arouse strong emotions. Its connotations are almost exclusively positive. If a group as 'freedom fighters' is described, it means that the reason someone is fighting for is improved. If someone calls them "terrorists", it means he/she shows his/her disapproval [3, p. 78].

Harrison Bergeron's valiant storming into the TV station and self-proclamation as the new "Emperor" symbolize the same defiant spirit. Vonnegut beautifully describes the dances of Harrison Bergeron and the ballerina to demonstrate the benefits of inequality to society. Once a pedestrian's dance that appeared on television turned into an elegant, heroic, exciting and real art form. Vonnegut demonstrates to his audience the wonderful side of humanity, which is impossible to achieve when we strive for full and complete equality.

The handicaps are used as a metaphor to show the power of the government. A little mental handicap radio in his ear [6, p. 7] is an example of a futuristic gadget. The ballerina kissing the ceiling metaphorically states that without the compulsions that block their progress, they can achieve more. When a handicap appears and kills Harrison Bergeron and a ballerina, Vonnegut warns that rebellious spirits will not live long under a totalitarian government, especially if people capable of acting like George Bergeron, stays conformist.

“All Summer in a Day” by R. Bradbury is an example of dystopian literature. In this story children see rain every day. They can see sun only once every seven year, and only for two hours. R. Bradbury uses many metaphors while describing sun, rain, and the weather’s effect on the children.

The metaphor of rain, met in the following example: ‘... drum and gush of water, with the sweet crystal fall of showers and concussion of storm’ [4, p. 1], means that it is constancy noisy and always storming, never quiet, and the water falls quickly. Another example the author describes the noise of the rain ‘But then they always awoke to the tating drum, the endless shaking down of clear bead necklaces upon the roof...’ [4, p. 1], and it means that the rain is noisy.

R. Bradbury uses metaphors to strengthen themes in his story. At the beginning of the story, the children are similar to both roses and weeds, showing that they are not sweet and innocent at all: ‘The children pressed to each other like so many roses, so many weeds, intermixed, peering out for a look at the hidden sun’ [4, p. 1].

The author transforms the glory and beauty of the sun and the sun into children who experience it only once every seven years, using vivid children’s metaphors. His task is to report the extraordinary miracle of this experience. So it makes children think of the sun as a yellow pencil or a ‘coin large enough to buy the world with’ [4, p. 2].

They think it is a lemon. When it actually comes out, the silence, after many years of rain sounds like a movie without a soundtrack, and the sky looks like a blue tile to them. Solar heat feels good like a warm iron. They do not draw a parallel with the sun with negative images, because for them it is all great.

In his story, the author shows how “summer” can serve as a metaphor for childhood, freedom or happiness. Children need the joy and freedom of summer and summer vacations. The children deprive Margot of one of her chances to experience this joy, warmth and freedom as a child on Venus. Being in the sun, knowing what kind of sun can be exalted, and experiencing the happiness that playing in the sun can bring, they realize how cruel they were to Margot. They live a perfect childhood for a few hours in one day when the sun is shining. They take away from Margot a chance to get such a childhood experience, for example: ‘The rain washed out blue from her eyes and the red from her mouth, and the yellow from her hair’ [4, p. 1], means that the rain led Margot change to no color. The children put Margot in the closet, because they envy Margot can go to see the sun.

The author describes Margot as being frail and quiet as she had been away from the sun for so long: ‘She was an old photograph dusted from an album, whitened away, and if she spoke at all her voice would be a ghost’ [4, p. 1].

Children understand how cruel they were to Margot: ‘She was a very frail girl who looked as if she had been lost in the rain for years’ [4, p. 1].

The sun is shown through vivid description, and it is no longer a dim hope but an omnipresent flame of freedom and beauty. The children become more wild and joyful now that the sun is present in their waking world.

Thus, metaphor is used by the author to give an illustration of the freedom in works. Over the past century, the metaphorization of freedom / liberty has evolved along all the main vectors of textual realizations: the attribute of personality, social liberation, political independence. Such changes in the formation of metaphor clearly correlate with the social demands of society at certain stages of its development and can serve as an indicator of changes in socio-cultural attitudes.

REFERENCES

1. Баранов А. Н. Предисловие редактора. Лакофф, Дж. Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ.; под. ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. С. 7–21.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. / Дж. Лакофф. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Москвин В. П. Русская метафора. Очерк семиотической теории. / В. Москвин – М. : Ленанд, 2006. – 184 с.
4. Bradbury R. All Summer in One Day. – Retrieved at : <https://booksonline.com.ua/view.php?book=108178>
5. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. / G. Lakoff, M. Johnson. – London : Longman Group UK Limited, 1986. – 345 p.
6. Newmark Peter Approaches to Translation. / P. Newmark. – New-York : Prentice Hall, 1988. – 235 p.

Онучин В. О.

група АМ–43 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ В РОМАНІ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ»

Сучасні мовознавчі дослідження поєднують у собі когнітивну, соціологічну та культурологічну спрямованість та висувають на передній план індивідуальні характеристики мовця як важливу складову вивчення центральної лінгвістичної проблеми – людина в мові [4]. Емоції виступають провідними атрибутами художнього стилю, адже йдеться про важливі чинники впливу на читача: формування думки про героя, створення образу, усвідомлення його положення в суспільстві, характеру, звичок, настрою.

До складу емоційної лексики відносять слова, що у своєму значенні містять позитивну чи негативну оцінку, називають почуття, настрої, процеси. Отже, емоційна лексика значно відрізняється від номінативної, адже її семантичним призначенням є не тільки номінація денотата, але й ставлення мовця до ситуації спілкування чи до предмету мовлення [2].

Концептуальний аналіз Р. Берріоса полягає в описі складних емотивних систем. Емотивна складність характеризується поєднанням виникнення емоції і різними явищами, які її супроводжують (невербальні засоби комунікації) Для цього автор застосував теорію складних систем, надавши певним емоціям ієрархічної структури. Емоції можна охарактеризувати як такі, що мають специфічну оцінку, функціональне значення та мімічне вираження. Емоційна складність включає особливі лицьові та фізичні реакції, які характеризують складність емоційного переживання, а не окремі емоційні складові складної емоції. Емоційна складність є функціональною у ситуаціях, пов'язаних з парадоксальною або спантеливаючою інформацією, яку повинна опрацювати людина. Емоційна складність, за теорією Р. Берріоса – це більш детальне вивчення емоційних відбитків емоційної складності, яке передбачає розрізнення багатьох позитивних і негативних емоцій. В одному напрямі досліджень розглядав тонкі відмінності в емоційних поняттях розглядалися як змістовне вираження емоційної складності. В другому напрямі досліджень емоційна складність концептуалізується як переживання широкого та різноманітного спектру різних емоцій. Ступінь переживання різноманітного і рясного набору емоційних переживань і є формою емоційної складності. *Emodiversity* – це міра насиченості емоційної складності та пропорційності переживань щодо великої кількості емоцій. [6]

Матеріалом нашого дослідження слугує роман «Великий Гетсбі» американського письменника Ф. С. Фіцджеральда. Письменник зумів вдало поєднати необхідний словесний вокабуляр та образи для роману «Великий Гетсбі», таким чином, що текст викликає емоції у читача, спонукаючи його до співпереживання. У романі спостерігаємо кілька прийомів передачі емоційного стану героїв від автора до читача за допомогою художнього тексту. Важливим інструментом передачі емоцій у аналізованому творі є метафори. Їх зустрічаємо і у словах автора і у монологічному та діалогічному мовленні головними героїв, Джея Гетсбі, Ніка Каравея, його друга, Дейзі, кохання Джея, але дружина Томаса.

Емоційність лексичних одиниць відіграє неабияку роль, адже завдяки їй посилюється їх комунікативна значущість, збагачуючи, насичуючи та підсилюючи комунікативну компетенцію мовця задля прагматичного впливу на адресата: *'Do they miss me?' she cried ecstatically. 'The whole town is desolate. All the cars have left the rear wheel painted black as a mourning wreath and there's a persistent wail all night along the North Shore.'* *'How gorgeous! Let's go back, Tom. Tomorrow!'* *Then she added irrelevantly, 'You ought to see the baby.'* [5]

Проаналізувавши цей невеликий діалог між кузинами, що не бачилися тривалий час, читач може з'ясувати, що Нік – іронічний юнак, що охоче підтримує бесіду. Вихор життя

великого міста ще не поглинув його, водночас Дейзі встигла відчутти всі тяготи нещасливого шлюбу, однак не втратила своєї, дещо дитячої, вразливості. Її настрої швидко змінюється, а її мовлення вдало це демонструє. Вона не може бути собою поряд зі своїм чоловіком Томом, під безпосереднім впливом якого знаходиться. Її репліки експресивні та відривчасті, тема розмови враз змінюється, ніби вона не може визначитися, яка частина її душі повинна зараз говорити. Сам автор за допомогою двох слів: *ecstatically* та *irrelevantly* – дає їй таку оцінку.

Отже, категорія емоційності є цінною складовою мовної системи і є центральною в проблемі розуміння мовної особистості, адже будь-яка людська діяльність ґрунтується на емоційних переживаннях [1]. У романі Ф. С. Фіцджеральда «Великий Гетсбі» герої знаходяться у переломному періоді свого життя, а автор за допомогою діалогів та власних характеристик влучно зображує їх емоційний стан. Завдяки чому читач має змогу відчутти атмосферу та настрої героїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Основы семиотики. Французская семиотика. От структурализма к постструктурализму. Москва: Прогресс, 2000. 208 с.
2. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций/ Монография. Москва: Гнозис, 2008. 416 с.
3. Collins online dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата звернення: 06.04.2021)
4. Melnychuk N. O. The Correlation of Emotiveness and Evaluation in the Structure of English Adjective. 2014. 99–107 с.
5. Fitzgerald F. S. “The Great Gatsby”. URL: <https://www.planetebook.com/> (дата звернення: 06.04.2021)
6. Berrios R. What Is Complex/Emotional About Emotional Complexity? (пер. з англ. «Виявилось, що емоцій більше ніж вважалося раніше» «Що таке складне/емоційне щодо емоційної складності?») Department of Management, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile – Front. Psychol., 12 July 2019. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01606> (дата звернення: 06.04.2021)

Павлюк С. В.

група СОАм–20–1 (Хмельницький національний університет)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Бідюк Н. М.

ФОРМУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5-Х КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Спілкування – невід’ємна частина нашого життя, і лексика, відповідно, є одним з найважливіших складників цього процесу.

Лексика – це словниковий склад мови; провідний компонент мовленнєвого спілкування; у мовленні взаємодіє з граматиною і фонетикою. Мінімальною одиницею навчання на лексичному рівні є лексична одиниця. До розряду лексичних одиниць відносяться:

- слова (наприклад: lunch, train, porter і т. д.);
- сталі словосполучення (наприклад: five-o’clock tea, one-way ticket і т. д.);
- фразеологізми (наприклад: It’s raining cats and dogs.);
- клішовані звороти (наприклад: With pleasure, Don’t mention it і т.д.).

Метою навчання лексики є формування лексичної компетентності, під якою розуміємо знання і здатність використовувати мовний словниковий запас [2, с. 43].

Використання адекватної лексики – одне із важливих завдань, що постає перед учнями під час вивчення курсу англійської мови. Учителю, відповідно до вимог програми, допомагає учням оволодіти якомога більшою кількістю лексичних одиниць, формує їх активний і пасивний словниковий запас, навчає розпізнавати лексичні одиниці на слух і під час читання.

Учень п'ятого класу повинен знати лексичний склад мови, вміти формувати лексичні навички і вміння, а також використовувати лексичні одиниці в мовленні ситуаційно і контекстуально.

Візуалізація знань завжди позитивно впливала на запам'ятовування інформації учнями п'ятих класів. Досліджено, якщо на уроці присутня візуалізація, то учень здатен запам'ятати більше інформації і деталей. Ментальні карти – це техніка відображення мислення. Цей прийом можуть використовувати як учні, так і вчителі. Учитель може демонструвати готові ментальні карти, або ж спонукати учня до створення своїх власних. Учні п'ятого класу слід проявляти свою фантазію і уяву під час їх створення. Окрім того, що учень проявляє критичне мислення, він також засвоює нові лексичні одиниці, поглиблює знання з теми.

Проблема вивчення лексичної компетентності є предметом дослідження багатьох науковців: І. Баценко, Б. Беляєва, В. Бухбіндера, Ю. Гнаткевича, І. Зимня, В. Коростильова, Б. Лауфера (В.Laufer), Е. Мірошниченка, П. Нейшена (P. Nation), О. Тарнопольського та інших. Проблематикою створення ментальних карт займаються вчені: Т. Б'юзен, Б. Б'юзен, Б. Санто, Б. Твісс, Р. Фостер.

Виявлено, що мозок виконує п'ять основних функцій по обробці інформації: сприйняття, утримання, аналіз, висновок і управління.

1. Сприйняття (інформація «вводиться» через органи чуття).
2. Утримання (за допомогою роботи пам'яті, що включає зберігання інформації і її пригадування).
3. Аналіз (розпізнавання взаємин між різними аспектами, властивими предметному аналізу, а також обробка інформації).
4. Висновок (передача інформації в будь-якій формі, наприклад у вигляді акту творчості).
5. Управління (управління всіма розумовими і фізичними процесами, що відбуваються в мозку і організмі в цілому).

Зазначені п'ять функцій мозкової діяльності взаємно доповнюють один одного. Наприклад, простіше сприймати інформацію, якщо ви проявляєте інтерес до неї, в результаті процес сприйняття мотивований і здійснюється за участю всіх ментальних функцій [1, с. 8].

Виявлено, що інтелект-карти добре справлялися з роллю проміжної стадії між роздумами і перенесенням думок на папір. Важливим додатком була можливість формулювати і відточувати власні думки без проходження через тривалий процес багаторазового редагування написаного [1, с. 3].

Учень повинен знати лексичний склад мови, вміти формувати лексичні навички і вміння, а також використовувати лексичні одиниці в мовленні ситуаційно і контекстуально. Учні п'ятого класу вивчають багато різних тем: сім'я, школа, їжа, одяг тощо. Ці теми не є складними, тому вони з легкістю зможуть створити свої карти. Учні можуть йти шляхом «від більшого до меншого» чи навпаки. Брати за основу широке поняття і робити від нього відгалуження або взяти вузьке і виділити усі асоціативні поняття. Досліджено, що під час створення ментальних карт підвищується продуктивність роботи учнів, охоплюється великий обсяг лексичних одиниць, в учнів формуються репродуктивні і рецептивні навички.

Вважаємо, що особливо доцільним є цей прийом в умовах змішаного навчання. Концепція «змішаного навчання» з'явилась ще в 1990-х роках. Змішане навчання поєднує традиційне очне навчання в класі з онлайн-навчанням. Це проста концепція, але вона стає все більш складною, якщо врахувати, що не існує єдиного способу об'єднати навчання. Залежно від теми курсу цей підхід може приймати різні форми. Наприклад, предмет може бути пояснений викладачем перед учнями, в той час як розширення знань у вигляді допоміжних тем і заходів може бути запропоновано в онлайн-середовищі. Предмети також можуть бути розділені на фрагменти, при цьому тільки деякі аспекти будуть представлені викладачем, а решта зміст буде розглядатися як ресурс / довідковий матеріал, доступний в цифровому форматі [3, с. 5]. Розуміємо, що така форма навчання вимагає активного використання інформаційних технологій. Звісно, ми живемо у часи, коли більшість населення вміє ними користуватись, але учитель все ж таки повинен активно взаємодіяти з учнями і допомагати у разі необхідності.

Проаналізовано, що при засвоєнні лексичних одиниць існує безліч труднощів: синонімічні пари, відмінність граматичних форм в рідній та іноземній мові, багатозначні слова тощо. Під час роботи он-лайн вчитель покладається на самосвідомість учнів. На жаль, але учні п'ятих класів в реальному житті – це підлітки, свідомість яких не завжди відповідає очікуваним результатам. Учитель має їх заохотити і зацікавити процесом навчання. Саме тут він може використати метод візуалізації: прийом використання ментальних карт.

Доведено, що така форма навчання є для них цікавою, учень з легкістю запам'ятовує інформацію. Під час роботи з ментальними картами учні концентрують усю свою увагу, опановують новий лексичний матеріал, генерують свої думки і покращують іншомовну компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Б'юзен Т. Супермислення. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=55086&p=1 (дата звернення 8.04.2021).
2. Холод І. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Умань : Візаві, 2018. – 165 с.
3. Blended Learning. URL: <https://www.obsidianlearning.com/white-papers/blended-learning-a-proven-approach-to-learning-development.html> (дата звернення 7.04.2021).

Паламарчук Х. Р.

група АМ-42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, викладач Нацюк М. Б.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Навчання англійської мови потребує використання на заняттях різноманітних прийомів і методів з метою зацікавити учнів, оптимізувати навчальний процес та зробити його найбільш ефективним. Діалогічне мовлення, або розмова – взаємодія між кількома людьми, які доносять інформацію один до одного [3]. У формуванні компетентності в діалогічному мовленні використовують саме інтерактивні методи навчання.

Інтерактивними методами є ті, які допомагають учням отримувати нові знання шляхом активної взаємодії та спільної діяльності один з одним, як у маленьких групах так і всередині класного колективу [1, с. 9]. Інтерактивне навчання сприяє формуванню критичного мислення, формуванню навичок та вмінь співпраці та спілкування. В процесі «діалогового навчання» учні мають можливість не лише ділитися знаннями, але і рефлексувати з приводу того, що вони знають і вміють [2, с. 7].

До інтерактивних методів можна віднести такі як: круглий стіл, метод проєктів, «мозковий штурм», рольові ігри, евристичні бесіди, дискусії та інші. [1, с. 11].

Метод проєктів – метод інтерактивного навчання, який залучає учнів до навчання та підвищує їх мотивацію. Цей метод дозволяє демонструвати свої знання у різноманітних завданнях, ділитися досвідом та колективно знаходити вирішення тієї чи іншої проблеми [3].

Рольова гра – метод який стимулює учнів практикуватися у спілкуванні, при цьому поміщаючи їх у різні ситуативні контексти, розвиває уяву та критичне мислення учнів, заставляє учнів взаємодіяти між собою. Рольова гра може розвиватися як за певним сценарієм, так і спонтанно, що дає фантазії учнів більше можливостей на побудову власної історії [4].

Мозковий штурм – метод, який передбачає колективне обговорення певної проблеми. Цей метод спонукає учнів вільно висловлювати свої ідеї щодо заданої теми. Після того як кожен висунув свої пропозиції, клас колективно аналізує всі варіанти і приходять до спільного вирішення проблеми [2, с. 26].

Отже, формування компетентності в діалогічному мовленні неможливе без використання інтерактивних методів, але завдання вчителя полягає у їх правильному підборі та використанні. Інтерактивні методи навчання розвивають не лише діалогічне мовлення, але і критичне мислення учнів, вчить їх взаємодії між собою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Коломієць Наталія Андріївна – Київ, 2009. – 212 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – С. 192.
3. Rohmahwati P. Project-based Learning to Raise Students' Speaking Ability: Its' Effect and Implementation (a Mix Method Research in Speaking II Subject at Stain Ponogogo) [Електронний ресурс] / Pyla Rohmahwati. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.neliti.com/publications/144829/project-based-learning-to-raise-students-speaking-ability-its-effect-and-impleme>.
4. Lilis Suryani. THE EFFECTIVENESS OF ROLE PLAY IN TEACHING SPEAKING [Електронний ресурс] / Lilis Suryani // ELTIN journal. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/eltin/article/view/127>.

Позднякова К. А.

група АФ–18 (Маріупольський державний університет)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Городнюк Н. А.

РИСИ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ ВАЛЬТЕРА СКОТТА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «АЙВЕНГО»)

В. Скотт відкрив великомасштабний, сучасний роман про розвиток соціальних груп, нові образи реальних історичних постатей та персонажів, а також історичні історії, пов'язані з епізодами та сценами приватного життя.

Для Скотта це було постійне вдосконалення, досягнуте в боротьбі з суперечностями, поверненням, застоєм та вибухами, а потім новим кидком уперед. Кожен крок на цьому шляху – це завоювання нової якості, і тому минуле не схоже на те, що станеться, а отже, навіть не нагадує сьогодення. Опис В. Скотта служить не лише презентацією, а й історичним коментарем подій та персонажів; розповідна лінія в романах створювала історичний погляд на розвиток подій, письменник запросив свого читача на нову роль – не лише учасника подій, але й незнайомця, який дивився на все збоку; діалоги характеризувались характеристиками історизму та поезики. Вилучення автора з історії дозволило персонажу рухатися, думати і говорити самостійно.

Реалізм у Вальтера Скотта поєднується з романтичним початком, який виявляється в інтересі до Середньовіччя, патріархальних форм життя, всіляких незвичних подій та вигадок. Романи Скотта починаються і закінчуються політичними подіями. Це початок і кінець історичної епохи, межі та значення якої визначаються самою дією. У всіх романах Скотта читач чекає події, бо цього вимагає ситуація, а турботи про долю героя стають турботами про долю країни. Поняття історії включає зміни в часі. У романах В. Скота поєднано романтичні пригоди, високі почуття і ницість окремих героїв, які керувалися у своїх вчинках часто протилежними мотивами.

У романі існує тісний зв'язок історичного життя та особистих, історичних подій із долею героя; але центральне місце у творі посідали образ, рух та розвиток історії, розуміння письменником історичного процесу. Письменник далекий від ілюзій. Введений в оповідання авторський текст спонукав читача правильно висловлюватися про цю епоху. Спираючись на

готичні та античні романи того часу, В. Скотт прийшов до історичного роману з детальним розглядом своєї естетики. Готичний роман викликав у читача інтерес до сцени і тим самим навчив художника пов'язувати події з конкретним національним фоном.

Дослідники творчості В. Скотта зазначають, що у своїх романах письменник розуміє філософські думки історичного розвитку. Для Скотта історія розвивається за спеціальними законами, суспільство переживає періоди жорстокості, поступово стаючи більш моральними. Ці періоди жорстокості пов'язані з боротьбою завойованих народів з їх завойовниками, і як результат, кожен наступний етап розвитку, примирення ворогів, робить суспільство більш досконалим.

ЛІТЕРАТУРА

1. В. Скотт Айвенго. // В. Скотт; пер. з англ. передм. Галина Лозинська –Львів: Панорама, 2001 – С. 32–553.
2. Белинский В. Г. Романи Вальтера Скотта. –Санкт-Петербург: Антикварій, 1999. – С. 99–124.
3. Дружинін А. В. Вальтер Скотт та його сучасники. – Твер: Мартін, 2006. – С. 18–36.
4. Дяконова Н. Я. Англійський романтизм. Проблеми естетики. – Москва: Наука, 1978. – С. 48–59.
5. Ивашева В. В. Англійський реалістичний роман ХХ століття в його історичному звучанні. – Москва: Художня література, 2004. – С. 30–45.

Проців Г. Т.

група МАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ярема О. Б.

SEGMENTAL AND GRAPHIC COMPONENTS OF ANIMATED FAIRY TALES

Text segmentation and graphic effects include such concepts as: text placement on the page, line spacing and interval between graphemes and lexemes, general page orientation, text formatting (vertical, horizontal, diagonal, situational (arbitrary)), correction, underlining, insertions, strikethrough, highlighting, intentional merging of components without the necessary intermediate distance.

Line spacing is applied to all levels: graphic, morphological, lexical, syntactic and textual. It is obvious that we can place one or more graphemes, morphemes, lexemes, phrases, sentences in one line.

It can be argued that there are no clearly defined rules and criteria for placing text in animated fairy tales. The vast majority of text in fairy tales of this type is presented linearly evenly with the same interval, indents from the right and left margins of the column and read from left to right, which, accordingly, facilitates the perception of the text by recipients and does not complicate its understanding. However, there are cases when the authors indent from the general rules and produce the text at their own discretion, while pursuing a specific goal, such as attracting attention, highlighting keywords, the implementation of psychological influence, and others.

We can distinguish the following types of text positioning: vertical, horizontal, diagonal and arbitrary. The last type is considered to be the most interesting to study. The location of the text in this case is arbitrary.

In addition to arbitrary placement, modern texts are also characterized by a feature of wrapping around the picture. Converse cases where the picture wraps around the text are also common. The most innovative trend that is worth noting is the use of text in the form of objects, phenomena, living beings.

Corrections, insertions and underlining attract attention and force the audience to focus on key aspects of the message.

In order to emphasize the necessary fragment, the author uses the highlighting of the text in bold. This helps a child to recognize a key element of the text being produced.

Replacing a letter with an object similar in shape and illustrations facilitates the child's understanding of the content of the text, because it combines verbal, nonverbal and paraverbal modi that give originality to information.

Conclusion. Graphic processes analyzed above contribute to the implementation of a number of functions and focus readers' attention on those parts of the message that the authors think should come to mind in the first place. In addition, they are designed to expand the semantic boundaries of traditional graphics and allow the reader to realize the additional meaning conveyed through special effects.

REFERENCES

1. Акименко Н. А. Лингвокультурные характеристики англоязычного сказочного дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10. 02.04. Волгоград, 2005. 193 с.
2. Град Н. Я. Відеовербальний текст як об'єкт вербальної і невербальної комунікації у сучасних мультимодальних студіях. Київ: Молодий вчений, 2015. №5 (2). С. 153–157.
3. Миркович І. Л. Англомовний казковий дискурс у контексті лінгвокультури. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія». 2017. №31. С. 86–89.
4. Goodman S. Literature and Technology. The Art of English: Literary Creativity. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006. P. 299–363.
5. Walsh M. Reading Visual and Multimodal Texts: How is 'Reading' Different? Australian Journal of Language and Literacy. 2006. Vol. 29. №. 1. P. 24–37.

Пупенко А. І.

група К–11 (Національний університет водного
господарства та природокористування

Науковий керівник – канд. філос. наук, доцент Шадюк Т. А.

КОНСПІРАТИВНИЙ ДИСКУРС: СОЦІОКУЛЬТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Останнім часом доволі відчутним є сплеск наукового інтересу до вивчення соціальних умов та культурних факторів, причетних до виникнення і набуття поширеності конспіративних теорій як часткового прояву того явища, загальною назвою якого є дезінформація. Дезінформація – це загальнодоступний інформаційний контент, який позиціонується як достовірна фактична інформація, але насправді є фальшивою, такою, що вводить в оману або, принаймні, в деяких випадках створюється з метою обману. Різновидами дезінформації можуть бути відверті вигадки, а також так звані «теорії», що не містять достатніх чи вагомих доказів підтвердження. У суспільному коловороті навіть офіційна інформація може набувати спотвореного характеру, втрачати авторство чи суттєві змістові компоненти й, відтак, циркулювати як фейкові новини. Отож, у широкому розумінні «теорії змов» ототожнюються з фейками. Однак самі по собі фейки мають місце не лише в новинних ресурсах, вони можуть зосереджуватись у будь-яких інших формах інформаційних нових медіа (відео-блоггах, відео-каналах, відео-іграх, електронних поштових скриньках, аккаунтах, меседжах, голосових бесідах тощо).

У сучасному інформаційному просторі «теорії змов» існують як конспіративний дискурс, що є різновидом дезінформаційного дискурсу, в якому зміни у суспільстві чи політиці пояснюються «змовою». Це явище медіа дискурсу, що функціонує у публічному інформаційному просторі, й до нього належать епізоди словесно оформлених роздумів, що змістовно корелюються. Часто кожна нова конспіративна оповідь залежить від попередньої і підготовлює сприйняття наступної завдяки незмінній змістовій лінії. Структурно-логічно «теорії змов» нанизуються одна на одну як намистини на мотузці: віра в одну теорію пов'язана

з вірою в інші. Сучасні спостереження доводять той факт, що будь-яка конспіративна теорія створена таким чином, що охоплює широкий соціальний контекст і легко накладається на будь-які соціокультурні реалії. Такий підхід дає змогу дискурсивній одиниці побутувати впевнено, підозрюючи будь-кого у несправедливості чи хибних діях у соціальній системі й, таким чином, залучати якомога більше прихильників [15]. Ця обставина свідчить про прагнення авторів конспіративних теорій досягти певності щодо небезпідставності звинувачень у ймовірній змові, тим самим забезпечуючи «теорії» надійне онтологічне підґрунтя.

Термін «конспіративні теорії» у цій статті є синонімом до терміну «теорії змов» (з англ. conspiracy theory), що визначаються як квазі-теорії, змістом яких є часткова або цілковита дезінформація, й призначення котрих полягає не стільки у ствердженні чи спростуванні, скільки у розповсюдженні серед суспільних мас, в тому числі мережею Інтернет. Відповідно конспіративізм – це явище існування й поширення «теорій змови» у суспільстві, а конспіративний світогляд розуміється як світорозуміння, в основі якого лежать уявлення про те, що найважливіші суспільні події є наперед заплановані для того, щоб завдати навмисної шкоди чи вчинити супроти інтересів інших людей, тобто незаконно, нелегально і абсолютно таємно.

Конспіративний дискурс відзначається своєю націленістю на аудиторію, що регулярно споживає неперевірену інформацію та якій притаманний синдром тривожності. Конспіративні теорії – це свого роду медіа-продукт, обсяги й зміст виготовлення якого залежать від попиту й запитів цільової аудиторії. У даному випадку це аудиторія, що жваво реагує, обговорює й просуває в соціальних мережах соціально-значущі теми з небезпечним чи загрозовим контентом.

Таким чином, конспіративний дискурс є упередженням конспіративного світогляду, що побутує серед широких мас населення, в межах публічного дискурсу, персоніфікуючись у тісних соціальних взаємозв'язках, у тому числі віртуальних, тим самим справляючи безперервний вплив на реципієнтів масової комунікації, а також є фактором творення суспільної свідомості, котра може набувати ознак конспіративної ментальності як стійкого способу мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Douglas, Karen M. ; Sutton, Robbie M. ; Cichocka, Aleksandra. The Psychology of Conspiracy Theories. Current Directions in Psychological Science. Vol 26, Issue 6, 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0963721417718261> (дата звернення: 17.04.2021).

Пухта З. В.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, викладач Гупка-Макогін Н. І.

НАВЧАЛЬНІ ІГРИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Слово «гра» є дуже давнім та мало різне значення різними мовами, але все-таки усі ці значення зводились до чогось безтурботного, веселого та приємного. Тобто слова «гра» асоціювалось у людей із чимось хорошим, у деяких мовах навіть дитячим, тим чим могли займатись тільки діти, однак тепер це слово набуло одного значення, і займатись цим можуть як маленькі діти, так і дорослі, навіть може бути чиєюсь професією. [5, с. 13–14]

Зараз ігри є дуже важливою частиною навчального процесу. За допомогою них можна зацікавити учнів до вивчення іноземної мови, а також ігри допоможуть вчителю заслужити довіру нових учнів. Адже багато вчителів знають як складно знайти спільну мову із новим

класом, коли вони не хочуть слухати, не пояснюють причини їхньої поведінки. Діти бувають дуже несправедливими, коли діло заходить про те, що їм не подобається, і їм не допоможуть дорослі доводи чи факти, потрібно просто поставити себе на місце дитини, зразу стане зрозуміло, що для співпраці із дитиною потрібна, в першу чергу її довіра.

Як зазначено в праці Волкової Н., метод інтроспекції, який полягає у вирішенні конфлікту за допомогою здатності поставити себе на місце іншого, потрібно уявити собі його почуття, думки, тільки тоді можна робити висновки щодо його мотивів та вчинків. Коли вчитель поставить себе на місце дитини, то зможе краще зрозуміти позицію дитини, та замість того, щоб протистояти далі, зможе легко урегулювати цей конфлікт. Безумовно така ситуація буде чудовим досвідом у подальшому вирішенні конфліктів між учнями у класі, де вчитель зможе бути посередником [1, с. 473–474].

Звісно треба завжди пам'ятати про доречність ігор на уроці, адже якщо у вчителя вже є хороша позиція у класі, де діти його слухають та поважають не за ігри, а просто за хороше викладання, Коньшева А. радить не порушувати свій статус високопоставленого вчителя та проводити різні ігри із учнями на заняттях, якщо у нього і так є заслужений авторитет дітей [2, с. 25–30].

В першу чергу ігри є способом комунікації вчителя із дітьми та дітей із дітьми, особливо з тими, які мало себе проявляють на уроці. Такі учні можуть показати себе в якомусь командному завданні, або в рольовій грі. Ігрове навчання зараз використовують вчителі у всьому світі, на даний час є дуже багато розроблених методик та видів ігор, якими користуються сучасні вчителі. Для використання цих методик не обов'язково мати технологічно-обладнаний клас або інтерактивну дошку [3, с. 558–561].

Як зазначено вище, зараз є багато розроблених ігор для вивчення англійської мови, а також класифікація щодо їх використання. Соціальні мовні ігри, в них входять і такі, які вчитель може придумати «на ходу», якщо нічого не підготував, а є вільний час для проведення гри для закріплення вивченого матеріалу. Вербальні жарти або гра слів, ці ігри також не потребують сильної підготовки і досить цікавими. Індивідуальні види діяльності, тут трошки складніше, потрібно трошки підготовки для проведення цих ігор, але наприклад, ігрові шоу або телебачення можна розіграти, якщо діти погодяться на цікаву імпровізацію. Ні в якому разі не треба забувати, що учням повинні подобатись ігри, а інакше в них немає сенсу, якщо вони хочуть ввести деякі зміни у проведення тої чи іншої гри, та вчитель бачить, що це не впливає погано на засвоєння матеріалу, не потрібно протистояти пропозиції дітей, адже вони потім також не будуть йти йому на поступки. Ще є вербальні жарти або гра слів, ці ігри також не потребують сильної підготовки і досить цікавими. [4, с. 103].

Ще один момент, на якому потрібно затримати увагу – це метод викладання дітям із фізичними або розумовими потребами, адже кожен вчитель повинен розуміти, що якщо всі діти будуть стрибати чи танцювати під час гри, а є одна дитина, яка не може встати з інвалідного крісла, то така гра категорично не підходить для засвоєння матеріалу у цьому класі. Тому треба бути дуже обережним із цим, щоб ні в якому разі не поранити почуття інших дітей, якщо вони не в змозі зробити те, що від них вимагається. Можна знаходити компроміс, наприклад, в класі є дитина із розумовою відсталістю, яка не вміє читати та писати, але вона гарно малює, співає чи розказує вірші, тоді вчитель може придумати такі ігри, в яких дитина також братиме участь, більше того, вона може проявляти себе повністю на уроці. Можна тоді гарантувати, що саме ця дитина буде з нетерпінням чекати на урок англійської мови, де вона зможе проявити себе, і не буде почуватись гірше від інших.

Отже, узагальнюючи всю інформацію вище, можна зробити висновок, що ігри на уроках тепер стали майже невід'ємною частиною навчання та виховання дітей, особливо молодші класи. Діти зможуть більше самовиражатись, їм буде цікавіше, та легше засвоювати новий матеріал. Вчитель повинен відноситись до ігор в класі відповідально, та підбирати підходящі ігри для певного класу, адже треба враховуватись не тільки тему уроку, але й індивідуальні особливості кожного класу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Педагогіка: [навчальний посібник] / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Академія, 2001. 576 с.
2. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск: ТераСистемс, 2004. 167 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2013р. 590 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Наук. редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва – К.: Ленвіт, 2003. 379 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 1999. 361 с.

Ратушняк О. В.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Зубрик А. Р.

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Проблема функціонально спрямованого використання діалогічного мовлення у навчанні іноземної мови в основній школі, коли діалогічне мовлення виступає у навчальному процесі і як ціль, і як засіб навчання, є однією з найбільш складних. У методичній літературі неодноразово підкреслювалась можливість такої організації навчального процесу та її переваги. Дуже часто діалогічне мовлення розглядається лише як засіб формування граматичних навиків або як засіб розвитку умінь вести діалог, при цьому не враховується зв'язок між цими процесами. Усі засоби, які використовуються у викладанні іноземної мови, забезпечують швидке та ефективно досягнення цілей. Крім того, засоби повинні відповідати основним дидактичним та методичним принципам.

Розвиток діалогічного мовлення під час вивчення іноземної мови взагалі, та англійської зокрема, – одна з найголовніших проблем сучасної педагогіки. Підтвердженням цього служить цілий ряд досліджень, статей, посібників, що з'являється останнім часом. Вивченням цього питання займався багато вчених, як вітчизняних (О. Тернопольський, В. Плахотник), так і зарубіжних (А. Робін, П. Фрейре, Г. Геру, П. Макларен).

На думку науковців для навчання діалогічного мовлення для навчання в основній школі необхідно використовувати мультимедійні засоби. Тому метою нашого дослідження є вивчення інструментів, які дозволяють використовувати цікаві методи подання інформації. На думку Т. Труханової сучасна методика навчання діалогічного мовлення розглядає два підходи – «знизу вгору» і «згори донизу». Згідно першого підходу навчання проходить чотири етапи.

1. Нульовий (підготовчий), завданням якого є навчання реплікування, містить вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит нової інформації, повідомлення інформації та інші.

2. Другий етап – оволодіння мікродіалогом. Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду. На другому етапі використовуються опори: мікродіалог – підстановочна таблиця, структурно-мовленнєва схема мікродіалогу, його функціональна схема. Доцільно перед виконанням вправ цієї групи дати прослухати учням мікродіалоги-зразки.

3. Третій етап – учні повинні навчитись вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає програмним вимогам. При виконанні вправ на третьому етапі можна використовувати лише природні опори: географічні карти, білети, малюнки та ін.

Другий підхід «згори донизу», тобто на основі діалогу-зразка, передбачає попереднє ознайомлення учнів з новими словами та мовленнєвими структурами, соціокультурними особливостями мовленнєвого спілкування в певній ситуації. Робота з діалогом проходить чотири етапи.

1. Перший етап – учні сприймають діалог спочатку на слух, а потім слухають діалог ще раз, але вже з опорою на друкований текст діалогу, з метою загального розуміння змісту діалогу, визначення головних дійових осіб, їх позицій.

2. Другий етап передбачає визначення і засвоєння особливостей діалогу (кліше, еліптичних речень, емоційно-модальних реплік, звернень, заповнювачів мовчання), а також контроль розуміння діалогу.

3. Третій етап – драматизація, відтворення по ролям, тобто «присвоєння діалогу» або вивчення його напам'ять. Під час третього етапу в залежності від рівня володіння учнями мовою можна застосовувати «суфлера» а також опори: вербальні, невербальні/ зображальні, вербально зображальні.

4. Четвертий етап – етап стимулювання діалогічного спілкування на основі подібної, але нової ситуації. Цей етап зазвичай не передбачає опору, хоча для слабких учнів така можливість на виключається.

Отже, ми дійшли до висновку, що навчання діалогічного мовлення в основній школі займає важливе місце для вивчення іноземної мови загалом. Використання різних засобів вивчення діалогічного мовлення сприятиме не тільки формуванню в учнів іншомовної компетентності, але й підвищить їх інформаційну культуру та рівень мотивації до навчання іноземної мови в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч. метод. Посібник для студ. Мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня "магістр". Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е., за ред. С. Ю. Ніколаєвої К.: Ленвіт, 2011. 344 с.

2. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови : наук.-метод. журн. засн. Київський лінгвістичний університет і вид-во "Ленвіт". К. : Вид-во "Ленвіт", 2010. № 2. С. 11–17.

3. Труханова Т. Підходи у навчанні діалогічного мовлення. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. № 104(2). С. 426–431.

Рейко А. В.

група АМ–33 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ЛІНГВАЛЬНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ

Питання ввічливості у мові завжди було, є і буде актуальним, адже ділове спілкування та мовленнєва етика – це надзвичайно важливі аспекти взаємовідносин, які нерідко впливають на успішність людини, чи сприйняття її іншими. Враховуючи актуальність даного питання, ми проаналізували та виділили лінгвальні та екстралінгвальні засоби вираження ввічливості в англійській мові.

Поняття «лінгвальний» та «екстралінгвальний» можна вважати протилежними. Відповідно до досліджень таких вчених як Джилліан Браун, Джордж Юл, Стівен Левінсон, Пол Грайс та інших, ми можемо підсумувати, що контекст може бути внутрішнім і зовнішнім. Внутрішній контекст (внутрішньомовний) – це контекст, який існує всередині мовних структур. Тоді як екстралінгвальний контекст – це всі аспекти, що стосуються елементів та чинників, що знаходяться поза мовою. До них можна віднести: культурне походження мовців

та співрозмовників, знання, якими володіють оратори та співрозмовники, локальні інтерпретації, пов'язані з місцевими знаннями, припущення, мовленнєві акти, дейксис, аспекти ввічливості, принципи співпраці, скорочення (акроніми) тощо [4].

У прагматичному плані ввічливість розглядається як стратегія або набір стратегій, що орієнтовані на досягнення позитивного результату у спілкуванні. Вибір тієї або іншої стратегії комунікантами залежить як від зовнішніх, так і від внутрішніх факторів, а саме від параметрів ситуації, моральних і культурних цінностей [2].

Р. Лакофф формулює принцип ввічливості у вигляді трьох правил:

- «Не нав'язуй своєї думки» («*Do not impose*»),
- «Давай співрозмовнику можливість вибору» («*Give options*»),
- «Будь доброзичливий» («*Make the listener feel good. Be friendly*») [5].

Ввічливість нарівні вербальної інтеракції визначається реалізації стратегії позитивної та негативної ввічливості які об'єднуються за допомогою вербальних засобів обраних комунікативними партнерами для регулювання міжособистісних взаємин мовців [1, с. 1]. До лінгвальних засобів вираження ввічливості можемо віднести використання таких базових конструкцій мови як: *don't you mind?, thank You, please, could you...?, excuse me, sorry, hello, have a nice day, etc.* Також до мовних засобів можна віднести вміння використовувати гумор у розмові, уникання жаргонізмів та нецензурних слів, конструкції вираження пробачення чи перепрошення. Натомість, екстралінгвальні засоби бувають дуже різноманітними. Наприклад, емпатичне слухання та розуміння співрозмовника, уникання грубих некоректних слів та заміна їх позитивними у негативному контексті. Наприклад, замість *I think that's a bad idea*, варто сказати *I don't think that's such a good idea*. Також до позамовних засобів ми відносимо уникання вказування на співрозмовника, економію часу співрозмовника, уникання пліток, стриманість в жестикуляції, позитивну міміку обличчя та дотримання дистанції між співрозмовниками в залежності від рівня їхніх взаємовідносин.

Дотримання принципу ввічливості накладає певні обмеження на поведінку членів суспільства, які полягають в тому, щоб враховувати інтереси партнера, рахуватися з його думками, бажаннями і почуттями, полегшувати, по можливості, що покладаються на нього завдання. Дотримання принципу ввічливості в кінцевому рахунку має на меті домогтися максимальної ефективності соціальної рівноваги і дружніх відносин». У прагматичної теорії мовного спілкування ввічливість розглядається як універсальний принцип, який в практиці мовного взаємодії відіграє більш значну регулюючу роль, ніж принцип кооперації. Принцип ввічливості визначається як особлива стратегія мовної поведінки, спрямована на «запобігання конфліктних ситуацій», мета якої «зберегти обличчя» в ситуаціях, коли існує загроза «втратити обличчя» [3].

У вивченні англійської мови учні та студенти знайомляться з такими тактиками та стратегіями мовленнєвої ввічливості, як звертання, привернення уваги, знайомство, привітання, прощання, вітання, побажання, вдячність, вибачення, прохання, згода, дозвіл, відмова, заборона, запрошення, порада, запропонування; втішання, співчуття, співчування; комплімент, схвалення; розмова по телефону та таке інше. Спочатку форми ввічливості вивчаються на мовленнєвому рівні, а потім більш поглиблено на граматичному рівні.

Найбільш ефективним методом засвоєння стратегій і тактик ввічливості у сучасній англійській мові є вивчення цих засобів, безпосередньо у ситуаціях. Для цього під час вивчення розглядаються різні життєві ситуації: стандартні/ нестандартні, реальні, навчальні, проблематичні та інші. На прикладі таких ситуацій чітко вимальовується мовленнєва ввічливість, засоби її використання та значення [2].

Основними граматичними засобами слід вважати модальні дієслова та умовний спосіб. Формальні мовні засоби вираження ввічливості характеризуються наявністю повних пропозицій і транспозиції, а неформальні – еліптичними пропозиціями. Важливо відзначити, що найбільшу роль ввічливість грає в ситуаціях прохання та пропозиції, які можуть виражатися як

імперативними, так і декларативними пропозиціями. У них завжди використовуються і граматичні, і синтаксичні, і лексичні засоби вираження ввічливості в комплексі [3].

Підсумовуючи, зазначимо, що специфіка ввічливого спілкування носіїв англійської мови обумовлена їх прагненням до безконфліктного спілкування, нейтралізації емоцій, бажанням уникнути «гострих кутів», зберегти і зону особистої комфортності, і зону комфортності співрозмовника. Тому навчання стратегій та тактик ввічливості потребує особливої уваги при вивченні англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотнікова А. П. Граматичні індикатори вираження категорії ввічливості в українській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Запоріжжя, 2018. 20 с.
2. Засоби вираження ввічливості в сучасній англійській мові. Дипломна робота. 25.06.2011. URL: <https://cut.ly/D6ES0kc> (дата звернення: 09.04.2021)
3. Мовні засоби вираження ввічливості в англійській мові URL: <https://cut.ly/QsoZSyv> (дата звернення: 09.04.2021)
4. Integrating Intralingual and Extralingual Cotext in Educational Pragmatic Learning. ISLLE, 2017. URL: <https://cut.ly/h8EEZZF> (дата звернення: 09.04.2021)
5. Lakoff, R. T. The Logic of Politeness or Minding Your P «s and Q». RT Lakoff Papers from the 9th Regional Meeting, Chicago Linguistic Society. Chicago: Press, 1983. P. 13–22.

Рибка Ю. Р.

група ПА–46 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – асистент Новосад Ю. І.

ФЕНОМЕН НЕОЛОГІЗМІВ ЯК ДЖЕРЕЛА ЗБАГАЧЕННЯ МОВИ

Ми живемо у час змін, розвитку та інновації. Всеосяжна еволюція сприяє появі найрізноманітніших змін у кожній сфері людської життєдіяльності. Вони простежуються й у мові, оскільки з'являються лексичні інновації, які відомі нам як «неологізми».

Так як мова повинна відповідати сучасним вимогам людства, поповнення словника неологізмами – це типове та необхідне явище сьогодення. Неологізми є одним із джерел збагачення будь-якої мови, а медійний простір – це одне з найбільш розвинених середовищ сучасної мови, у якому найчастіше зустрічаються нові лексичні одиниці та яке відіграє важливу роль у появі нових лексичних одиниць. Дослідники вважають, що сучасна молодіжна преса є особливою областю вживання нових слів, тому найчастіше саме тексти ЗМІ вважаються першим місцем появи новоутворених слів.

«Що ж таке «неологізми», які їхні ознаки та призначення?» – відповідь на це питання намагалися дати безліч мовознавців та дослідників. Тому, нові слова у мовознавстві називають «неологізмами» та стверджують, що це поняття походить від грецьких слів νέος – «молодий, новий» і λογισμός – «вислів, слово» [2]. Тож, неологізмами вважають новостворені слова, фрази, вислови, які з'явилися у мові нещодавно, тобто на даному етапі її розвитку, і перебувають у процесі входження в активний слововжиток [3]. Ось чому вони ще не включені до загальноновживаної мови. В англійській мові термін «неологізм» був вперше офіційно зафіксований у 1772 році [2].

І. В. Андрусак, Т. С. Захарченко, В. Г. Гак, Е. В. Сенько, В. А. Звєгінцев, переконані, що неонеїми характеризуються: новизною; певним часом, тобто слова «прив'язані» до певного періоду та часу; входженням в мову – вони стають приналежністю мови; соціальною приналежністю – лексичні інновації позначають важливі поняття, які виникли в результаті розвитку різних сфер життя і діяльності людини; номінативністю – позначають певні предмети та явища, а також узуальністю – вони закріплені у загальному використанні [1; 2].

Щодо призначення неологізмів, то вони виконують наступні функції [3]:

- 1) Збагачувальну – неологізми слугують для збагачення мови.
- 2) Номінативну – неолексеми називають нові реалії або ті, які ще не були названі.
- 3) Замінну – деякі неологізми служать для заміни попередніх найменувань/
- 4) Уточнюючу – певна частина нових лексичних одиниць створена для того, аби увиразнити або ж уточнити те чи інше поняття.
- 5) Оновлюючу. Найчастіше це стосується експресивно-стилістичного оновлення через зміну соціально-політичного характеру вживання окремих слів.
- 6) Відтворювальну – для відтворення мовного колориту певного періоду розвитку суспільства.
- 7) Експресивну – для вираження почуттів, емоцій, переживань та ставлення мовця до певних понять чи явищ.

Існує безліч класифікацій неологізмів, проте найчастіше вони поділяються: за ступенем новизни мовної одиниці (абсолютні і відносні неологізми), за способом утворення (запозичені, словотвірні, семантичні), за видом мовної одиниці (неолексеми, неосеми, неофраземи) та за видом означуваної реалії (нові реалії, старі, актуалізовані, відмираючі, неіснуючі) [4].

Щодо тематичних напрямків неологізмів, найчастіше вони відносяться до таких груп: психологія людини: (*physical literacy, boreout, skin hunger, blue mind*); людина та громадськість (*workation, adaptability quotient, Generation Alpha*); наука і техніка (*virtual being, social, STEAM*); культура, мистецтво та мода (*myco-architecture, anti-fit*); їжа та предмети побуту (*bluicing, walktail*); дозвілля, туризм та спорт (*death diving, astrotourism, chessboxing*); політика (*hyperleader, Eurocentrism, Latinx*); природа та екологія (*super bloom, moon garden, infinity*) [3; 6]. Варто наголосити, що пандемія COVID-19 та її вплив на всі сфери життя суспільства також сприяли появі нових лексичних одиниць: *long covid, maskne, quaranteam, coronial* [6].

Стосовно способів утворення неологізмів, ми провели аналіз лексичного складу словника англійських неологізмів, і виявили, що найпродуктивнішими та найпоширенішими способами утворення неологізмів є контамінація – виникнення нових слів у результаті зближення або поєднання частин двох подібних слів, форм чи виразів (*walktail, maskne, philantourism, workation*) та афіксація (*catastrophizing, brexiteer, anti-fit, nanobot*) [6]. Популярні суфікси, які беруть участь в утворенні неологічних одиниць, є наступні: *-oholic, -dial, -on, -ase, -sol, -nik, -manship, -flexi, -rexia* [2]. Щодо префіксів, то найчастіше вживаються такі: *eco-, mini-, maxi-, flexi-, mega-, astro-* та ін [4]. Словоскладання – це теж один із популярних способів творення нових лексичних одиниць: *Zoomwear, coronavision, earworm* [6]. Конверсія, тобто, перехід слова в інші частини мови – наступний спосіб творення нових слів: *«to spam», «to google», «to facepalm»* [6]. Також інколи можна зустріти неологічні аббревіації (*Shape – Social Sciences, Humanities, and the Arts for People and the Economy; НІПА – abbreviation for high-intensity incidental physical activity*) та скорочення (*«cli-fi» – скорочено від слів «climate» і «film» / «fiction»; «rando» – від слова «random»*) [6].

Розглядаючи неологізми з точки зору перекладацького аспекту, досліджуємо, що англомовні неологізми найчастіше доцільно перекладати за допомогою методу калькування, який ще часто називають дослівним перекладом (*goldfish generation – покоління «золота рибка» (покоління, яке народилося в період високого розвитку технологій і мають погану пам'ять та концентрацію уваги), green swan – зелений лебідь (дуже серйозна подія, спричинена наслідками зміни клімату, що в свою чергу спричиняє ще й проблеми на світових фінансових ринках)* [3; 6]. Транскрибування (*hater – хейтер, V-Day – Ві-Дей (день, коли почалася програма вакцинації від коронавірусу), brandalism – брендалізм (завишування фасадів міських будівель потворними рекламними постерами)*) і транслітерація (*cloffice – клофіс (гардероб, перетворений на офіс), minimonu – мінімоні (невелика весільна церемонія, яка проводиться замість великої)*) є ще одним ефективним способом перекладу неологізмів [6]. Перекладачі інколи вдаються й до описового перекладу: *child supervision – явище, коли діти, які добре знаються на сучасних гаджетах,*

допомагають своїм батькам в їх використанні; *telecourse* – навчальна програма по телебаченню) [6]. Варто ще й згадати приблизний переклад (*eye broccoli* – неприваблива людина, *weeb* – нікчема) та пряме включення (*iPad, Java, Python*) [4].

Отож, неологізми вважають джерелом збагачення мови, вони виконують певні функції та мають певні характерні особливості. Найчастіше неолексеми можна побачити у медійних текстах. Вони здебільшого утворюються за допомогою контамінації, афіксації, словоскладання, абрєвіації, рідше – завдяки скороченню та конверсії. Найдоцільнішими способами їхнього перекладу є калькування – найпоширеніший спосіб, а також транслітерація, транскрибування, пряме включення, приблизний та описовий переклад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзюбіна О. І. Диференціальні ознаки неологізмів і оказіоналізмів. Наук. вісн. ЛНУ ім. Івана Франка. Серія: Іноземні мови. 2014. № 22. С. 78–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu_in_mov_2014_22_13
2. Задорожний Б. М. Що таке розвиток і вдосконалення мови. Іноземна філологія. Львів: Світ, 1996. № 109. С. 3–8.
3. Зацний Ю. А. Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС, 2007. 228 с.
4. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. Москва: ЛЕСИ, 2007. 36 с.
5. Клименко Л. О. Продуктивні моделі творення неологізмів. Вісн. ПНУ ім. Василя Стефаника. Філологія. Івано-Франківськ, 2001. № 7. 71 с.
6. Cambridge Dictionary: Веб-сайт. URL: <https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/>

Рожелюк Т. Б.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Левчик Н. С.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ УЧНІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА УМОВИ ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ

Впродовж останніх років широке розповсюдження отримують ідеї автономії навчання і порушується питання щодо необхідності збільшення ступеня автономії у вузах та школах. Концепція Нової української школи передбачає поступовий перехід до більш орієнтованого навчання на учня, а також до навчання протягом усього життя.

Зараз автономія учня розглядається як тенденція перенаправлення контролюючої ролі у відносинах вчителя-учня. Однак структура автономного середовища все ще перебуває під значним обговоренням.

До питання автономії учнів, як і автономної роботи, вже підходили низка вчених у всьому світі (П. Бенсон, Х. Холец, Р. Оксфорд, Х. Стерн), які аналізували різні аспекти автономного навчання.

Традиційно автономія учня розглядається згідно з відомим визначенням Анрі Холека як «здатність взяти на себе відповідальність за власне навчання ... нести та нести відповідальність за всі рішення стосовно усіх аспектів цього навчання» [4, с. 3].

У зв'язку з цим різні види діяльності набувають важливого значення для автономного учня, який повинен бути здатним виконання різноманітних завдань в рамках навчальної програми, серед яких:

- визначення цілей;
- визначення змісту та послідовностей;
- вибір методів та прийомів, які будуть використані;
- моніторинг процедури придбання належним чином (ритм, час, місце тощо);
- та оцінка придбаного [4, с. 3].

Маючи на увазі все вищезазначене, можна впевнено припустити, що автономне навчання повинно бути реалізоване разом із стратегіями та підходами, орієнтованими на учнів. Щоб зрозуміти, які стратегії найкраще підходять для цього давайте розглянемо стратегії навчання загалом. Основні стратегії вивчення мови зазвичай поділяються на п'ять основних типів:

1. Стратегії управління та планування;
2. Когнітивні стратегії;
3. Комунікативно-експериментальні стратегії;
4. Міжособистісні стратегії;
5. Ефективні стратегії [5].

Одним із підходів, який ідеально доповнює порядок денний автономного навчання, є стратегія для учнів, яка фокусується на «тих, хто приймає рішення, виходячи з власних уподобань щодо навчального завдання а не на те, щоб учитель приймав рішення за них» [3, с. 16]. У рамках цього підходу ми спостерігаємо конфлікт між двома важливими для автономії учнів питаннями: свобода робити вибір та нести відповідальність для нього.

Оволодінню іноземної мови на засадах навчальної автономії сприяє використання сучасних методів (проектів, драматизації, моделювання ситуацій, проблемного, ігрового, комп'ютерного, рефлексивного), а також ефективних методів взаємооцінки та самооцінки знань і вмінь, зокрема, Європейського мовного портфолію. За допомогою новітніх методів, технологій, активних форм роботи створюється освітнє середовище, що дозволяє підтримувати мотивацію; стимулювати ініціативу; створювати ситуації творчого пошуку, вільного вибору, прийняття відповідальних рішень; здійснювати самоуправління та самоконтроль.

Використовуючи на уроках іноземної мови Європейське мовне портфолію, вчителі допомагають зробити процес вивчення іноземної мови прозорішим для учнів, допомогти їм розвивати здатність до самооцінювання та відображення, тобто, дати можливість поступово збільшити відповідальність за власне навчання [1].

Головну роль учителя в процесі розвитку автономії учнів на уроках англійської мови вбачаємо в реалізації ним функцій помічника, консультанта, що полягає в здійсненні підтримки, допомоги учням на всіх етапах оволодіння іноземною мовою: від визначення завдань і вибору матеріалів до оцінки досягнутих результатів; створенні сприятливої атмосфери; підтримці мотивації навчання; розвитку їх потенційних можливостей; передбаченні труднощів і наданні порад щодо їх подолання; спрямовуванні зусиль учнів на вибір ефективних стратегій навчання та шляхів вирішення поставлених завдань тощо [2].

Використання елементів автономного навчання у процесі навчання англійської мови забезпечує оволодіння учнем навичками самоконтролю, тобто умінням самостійно визначати мету, організувати і структурувати свій процес навчання, оцінювати свої результати, використовуючи різні стратегії і методи навчання. В сучасних умовах розвитку науки, швидкого оновлення інформації жодна школа не в змозі надати учням усіх знань та вмінь, які їм знадобляться у майбутньому. Необхідно розвивати в учнів вміння навчатися та мислити, навчити бути готовим до нових умов швидко змінюваного світу.

Таким чином впровадження самостійності учнів заохочує розвивати нові навички, які допоможуть, які допоможуть учням придбати необхідні знання та мати можливість продовжувати розширювати свій банк знань ще після закінчення їх що є самою суттю навчання впродовж життя. Однак, заглиблюючись у справу, стає зрозумілим, що поняття автономія набагато складніша, ніж може здатися. У процесі впровадження виникають різні питання автономія учня, така як питання контролю, свободи та незалежності в освітніх умовах, викладача роль та відповідальність та важливість керівництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Європейське мовне портфолію: Проект української версії для учнів 7–11 років. – Тернопіль : Лібра Терра, 2013. – 104 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 заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Flowerdew J. Second Language Listening: Theory and Practice. –NY : Cambridge University Press, 2005. – 223 p.
4. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. – Oxford : Pergamon, 1981. – 53 p.
5. Wenden A. Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners. – NY : Prentice Hall, 1991. – 299 p.

Садовська Р. М.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ ЗНАННЯ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розвиток міжнародних зв'язків України, соціально – політична, економічна ситуація у світі та у нашій країні зумовили гостроту соціального замовлення українського суспільства на оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. З важливим завданням успішного формування іншомовного комунікативної компетентності учнів у закладах загальної середньої освіти можуть впоратись лише вчителі зі сформованою професійно орієнтованою компетентністю, які здатні реагувати на виклики сьогодення.

Важливою складовою професійно орієнтованої компетентності вчителя англійської мови виступають професійно орієнтовані знання, адже вони є підґрунтям для формування професійно орієнтованих навичок та вмінь. Метою дослідження є аналіз професійно орієнтованих знань вчителя англійської мови.

Досягнення цієї мети передбачає вирішення таких завдань: 1) дослідити та описати знання вчителя англійської мови; 2) зробити спробу класифікації професійно орієнтованих знань вчителя англійської мови, виходячи з компетентностей, якими повинен володіти вчитель.

Проблема професійних знань вчителя/викладача іноземної мови привертає увагу таких вчених, як М. М. Кокор, С. Ю. Ніколаєва, Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова О. Б. Тернопільський та ін. і залишається актуальною, адже виклики сьогодення спонукають вчителів англійської мови працювати над розвитком професійних знань, враховуючи специфіку педагогічної професії, освітянських інновацій, тенденцій розвитку ринку праці та міжнародних і національних освітніх систем, досвіду педагогічної діяльності [2, с. 19].

Знання – це теоретичне розуміння предмета, педагогічна категорія. М. М. Кокор, залежно від вибору класифікаційної ознаки, наприклад, за рівнем функціонування, цільовою складовою, за стосунком до різних галузей, поділяє їх на теоретичні та емпіричні, наукові та навчальні, основні та допоміжні, методичні та інші [1, с. 106–107]. Навчання англійської мови як навчання спілкування вимагає від учителя таких знань, які б реалізували цілі навчання та його ефективність, оскільки вчитель є для учнів джерелом інформації, лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, прикладом майбутньої мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату і керівником взаємовідносин.

Сучасний учитель англійської мови повинен мати загальнолінгвістичні знання про мову як суспільне явище, про її зв'язок з мисленням, культурою, про систему та рівні мови, сучасні напрями у лінгвістичній науці та вміти використовувати їх у процесі навчання іноземної мови, володіти знаннями з психології та педагогіки, мати належну культурно-естетичну підготовку [4]. Зазначимо, що вчитель англійської мови повинен володіти іноземною мовою не лише як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, вікових особливостей школярів та їх мовної підготовки.

Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова виокремлюють такі групи знань вчителя іноземної мови: операційні, потрібні для правильного оперування мовними одиницями (фонетичними, граматичними, лексичними); знання про систему мови, які учні отримують під час послідовного засвоєння компонентів цієї системи; країнознавчі і лінгвокраїнознавчі [3, с. 32]. Операційні знання – це знання про функції, форми і значення мовного явища: коли мовне явище слід вживати при говорінні, як оформити з ним речення, за якими ознаками можна впізнати при читанні та слуханні. Основне завдання учителя стосовно отримання знань про систему мови – допомогти учням в усвідомленні місця кожного мовного явища у цій системі. Узагальнені знання удосконалюються із набуттям досвіду спілкування у процесі оволодіння мовою. Надзвичайно важливими є для вчителя знання про культуру країни, мову якої вивчають, особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови

Окремою групою можемо визначити знання щодо методології новаторсько – оригінальних дій. Як зазначено у Програмі підвищення кваліфікації учителів англійської мови «PROTEACH», вчитель повинен мати знання щодо методології новаторсько – оригінальних дій, а саме: знати наукові основи інноваційних педагогічних технологій; знати нові моделі учительської діяльності; знати педагогічні інновації у зарубіжній теорії і практиці та їх використання у сучасній школі в Україні; знати гуманітарний потенціал нових інформаційних технологій та шляхи вирішення їх засобами сучасних завдань навчально-виховного процесу [4, с. 13].

Таким чином, на основі аналізу науково-методичної літератури ми дослідили та описали групи професійно орієнтованих знань учителя англійської мови. Перспективою подальших наукових досліджень стане розгляд шляхів і засобів удосконалення професійно орієнтованої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокор М. М. аналіз професійних компетенцій викладача англійської мови за професійним спрямуванням. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2014. Вип. 49, С. 104–110.
2. Майер Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу. Іноземні мови. 2013. № 3. С. 19–24.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. та ін., Київ, 2010. 328 с.
4. Програма підвищення кваліфікації учителів англійської мови «PROTEACH». Ш. П. Харті, С. Сорочинська та ін. Київ, 2019. С. 1–82 URL:<https://elt.dinternal.com.ua/image/data/forTeacher/articles/proteach/PROTEACH-PROGRAMME-WEB.pdf> (дата звернення: 27.02.2021).

Сапила Х. О.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук доцент Шепітчик В. А.

THE FORMATION OF PHONETIC COMPETENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS USING AUTHENTIC MATERIAL

Today, the modern school is gradually moving away from standards and offers such teaching methods that not only teach, but also contribute to the development of personal potential. The use of authentic material is one of the most effective methods in the educational process of in the process of the phonetic competence formation of first-year students, because they do not just implement the educational goal, but also educate individuals. We have proposed the algorithm for applying authentic

materials in the class: engaging students to contribute in identifying authentic materials, collecting local materials, the use of authentic materials in authentic ways, informing students of the challenges ahead, assessment in authentic ways.

The phonetic competence is one of the means of forming the more general, linguistic sociocultural, competence, which is necessary for a student who acts as an active participant of educational process as well as of everyday, social and professionally oriented communication within the framework of integrated international relations.

The use of authentic material during English classes in the first year serves as a link between learning, mental development and education of the individual. Among the advantages of using authentic material in the formation of phonetic competence in first year, we have identified such as strong mastery and expansion of vocabulary, activation of grammatical structures, improvement of foreign pronunciation skills, aesthetic students' education, development of both prepared and unprepared speech. The disadvantages of using authentic material in the first-year class include poor grammar and a lot of slang. Due to the predominant number of advantages, authentic material is often used in the formation of phonetic competence during English lessons in the first university year.

The use of authentic materials is an effective way to improve the students' listening skill. It is suggested to the English teacher to use authentic materials as one of materials in the teaching and learning process especially in teaching listening skill and to use the interesting environmental to teach writing to the students; and the teacher should invite and raise the students' interest and motivation in learning by manipulating various ways in presenting productive skill, including listening skill.

We consider the development of the sets of exercises to be the most important stage of our research. The basis of the proposed subsystem of exercises are three stages of the formation of students' phonetic competence. According to the stage, we have created tasks, that implement the goals.

So, having studied in detail the use of authentic material, we reached the conclusion, that its use during English classes is an effective technic and should be used in the in the process of the phonetic competence formation of first-year students.

REFERENCES

1. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. Reference Guide for the Teacher of English: Довідник вчителя англійської мови. Упоряд. Т. Михайленко, І. Берегова. К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. 128 с.
2. Максимов І. Listen to the songs and improve your English. К. : ВК „Зірка”, 2002. 93 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста. Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 18–23.
5. Тарнопольський, О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник: Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
6. Шпак О. Т. Естетичне виховання учнів. К., 1995. 254 с.
7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.:Сентябрь, 1996. 96 с.
8. Breen M. P. Authenticity in the Language Classroom. Applied Linguistics. 1985. № 2. P. 33–38.
9. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1991. 201 p.
10. Rixon S. Developing listening skills. London and Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd., 1986. 144 p.
11. Underwood, M. Teaching Listening. New York: Longman, 1989. 117 p.
12. Yagang F. “Listening: Problems and Solutions”. January, 1994. 8 p.
13. Zhang, J. On the application of Krashen's “Affective Filter Hypothesis” in English Listening Classroom Activities. Journal of Hotan Teachers College, 27(3), 2007. P. 127–128.

Саранчук І. Б.

група АМ–42 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бабій Л. Б.

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНІВ МАЛКОЛЬМА БРЕДБЕРІ

Дослідження літератури Великобританії ХХ століття неможливе без аналізу творчості англійського академіка Малкольма Бредбері, одного з найвідоміших письменників жанру університетського роману.

Малкольм Бредбері, англійський прозаїк, критик і сценарист походив із середнього класу та виріс у передмісті Лондона, його батько був залізничним клерком. Він почав писати рано; ще до того, як вступити до університету, він писав історії для місцевого "Ноттінгемширського Гардіана" та комедійні етюди для ВВС. Пізніше він став відомим письменником, пишучи у жанрі університетського роману.

В англосаксонських країнах, особливо у Великобританії, гумористична література представлена університетським романом, жанром, який набув великої популярності упродовж повоєнних десятиліть. Цей жанр також позначається "академічним романом". Основою сюжету є зображення соціальних проблем через призму університетського життя та викладачів у ньому. Академічний роман виник в 1940-х роках в американських університетах. Першим таким романом вважається «Гаї з Академії», написаний Мері Маккарті. Він був опублікований в 1952 році в США [2, с. 87].

Головні герої університетських романів – викладачі гуманітарних наук. Вони викладачі кафедри англійської мови; деякі з них читають лекції з англійської літератури. Вони часто сваряться з деканами або мають погляди, що суперечать поглядам їхніх студентів, однак сенс їхнього життя не співвідноситься з їхніми поглядами. Характерними темами цих романів є успіх чи невдача, любовні стосунки та страйки студентів.

Як літературознавець і прозаїк, Малкольм Бредбері опублікував кілька праць пов'язаних із дослідженням сучасного англійського роману, аналізуючи книги різних письменників. У своїй книзі «Сучасний британський роман» (1993) у главі «Роман більше не роман», він говорить про кардинальні зміни в жанрі, пов'язані з руйнівними наслідками Другої світової війни, коли люди розвинули почуття "самознищення", тому прагнення до естетики сприймалося безглуздим перед такою жорстокістю та масовими вбивствами. Він заявляє: "Куди б ти не подивився, є трагічна іронія, жалюгідна іронія, навіть іронія чорної комедії та фарсу; і іронія просто жорстока" [3, с. 256].

Підкреслюючи повоєнну атмосферу, Бредбері звертає увагу на руйнівний вплив світових війн на літературу того часу. Він вважав, що пошук естетики завжди необхідний, навіть під час війни. Знаючи, що було втрачено багато патріотичних, націоналістичних та гуманістичних почуттів після війн, і ця песимістична держава умиротворила людей, тематично він стверджує, що література того періоду, включаючи університетські романи, до певної міри несе сліди цієї втрати чутності та ентузіазму.

У світлі власної оцінки післявоєнної британської художньої літератури, роман "Хибно їсти людей" (1959), якщо використовувати термінологію Малкольма Бредбері, може бути оціненим як роман "виходу з п'ятдесятих", оскільки він є продуктом кінця п'ятдесятих і письменник у ньому тонко реагує на безпосередні соціальні проблеми сатиричним тоном, тоді як його наступний студентський роман «Людина історії» (1975) належить десятиліттю, яке він вважає більш революційним, відкрито озвучуючи такі проблеми [1, с. 128].

Головною темою романів Бредбері є гуманні ліберальні цінності, оскільки він має справу зі змінами ліберальних установок британського суспільства у другій половині ХХ століття. Як визнав Бредбері, основою його романів є ліберальна криза.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дробіт І. Структура та семантика історичного дискурсу у британському романі 80–90 років ХХ ст. Питання літературознавства. Чернівці, 2008. № 75. С. 128
2. Квасник Г. В. Багатовимірність гумору: актуальні дослідження психологічного феномену. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2014. № 47. С. 87.
3. Bradbury M. Unsent letters. Irreverent notes from a literary life. Penguin books, 1989. 256 с.

Северіна К. С.

група АФ–18 (Маріупольський державний університет)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Городнюк Н. А.

РИСИ ПРОМЕТЕЯ В ОБРАЗІ САТАНИ (ЗА ПОЕМОЮ ДЖ. МІЛЬТОНА «ВТРАЧЕНИЙ РАЙ»)

Джон Мільтон був однією з найвизначніших фігур XVII століття. Поет творив на рубежі Старого і Нового часу. Його твори вплинули на літературу та ідеологію епохи Просвітництва і романтизму. Він був визнаним майстром полемічної ораторської прози ще за життя, а у XVIII ст. його сприймали як найвпливовішого поета медитативної лірики. Його поезія і публіцистика не тільки зіграли величезну роль у політичному, ідеологічному та літературному житті епохи, але і вплинула на розвиток європейської суспільної думки і літератури подальших часів [1].

«Втрачений рай» (англ. «Paradise Lost») – епічна поема Джона Мільтона, вперше видана у 1667 році, у десяти книгах. Поема розвиває сюжет книги Буття, з християнськими елементами. Велику роль відіграє занепалий ангел, він же Сатана. Він організовує збройну боротьбу проти ангелів і є причиною гріхопадіння людини.

Приблизно у 444-443 роках до нашої ери, давньогрецький драматург Есхіл написав відому трагедію «Прометей закутий». У ній була розказана історія близького до престолу Зевса титана, який постраждав від рук Бога через свої політичні переконання.

Є. Соловйов називає літературним прабатьком Сатани Прометей Есхіла, однак, що важливо, застерігає від однобічного трактування цього образу, вчасно нагадуючи про особливості Сатани як архіворога [2].

Перше, що кидається в очі, – це могутній титанічний образ архіворога та його гнівний погляд, що кидає іскри. Однак не все так просто, як може здатися на перший погляд. З одного боку, порівняння з титанами, ворогами Юпітера, і по асоціації з головним з них – Прометеем, який вкрав вогонь з неба і дав його людям, нібито говорить на користь Сатани. Відомо, що його ім'я до бунту було Люцифер, тобто «той, що несе світло», що начебто підтверджує цю паралель. І тут, як не раз відзначала критика, у свідомості читачів можуть виникнути сумніви. Адже справа Прометей була допомога людям. Так, може, і Сатана теж прав, і Бог карає його, як Юпітер покарав непокірного титана? Але Мільтон, ніби передбачаючи подібний хід думок, в наступних же рядках уподібнює архіворога Левіафану, величезній і таємній істоті, про який в «Книзі Йова» сказано: «Немає подоби йому на землі: він безстрашним створений; На все високе дивиться сміливо: він цар над усіма синами гордості».

Провівши аналогію, можна сказати, що Мільтон створив Сатану за образом і подібністю героя Есхіла. Прибиття цвяхами до скелі, вічні муки, які тілу доставляє птах, що пожирає печінку, повалення в тартар не можуть похитнути твердість духу велетня і змусити його змиритися з Божою тиранією. Нектари, бенкети, насолоди, життя на Олімпі не мають для волелюбного велетня ніякого сенсу, адже це можливо лише за умови абсолютної покірності Громовержцю.

Титан повстає проти всемогутньої і беззаперечної влади заради свободи, як і Сатана у «Втраченому раю». Небажання підкоритися Творцю, прагнення до волі, гордіня, що не

дозволяє панувати над собою – все це відбилося і у мільтоновському Дияволі. Як Воров, так і Прометей до своїх бунтів, були наближені до Владики. Вони залишаються вірними своїм поглядам, навіть коли вже повалені.

Обидва персонажі, що величний гігант, що архіворог, знаходять свою незалежність у поразці. Вони самі влаштовують собі рай з пекла, а з неба – темряву...[3]

ЛІТЕРАТУРА

1. Образ Сатани в «Потерянном Рае» Джона Мильтона. URL: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/articles/angliya/kryukov-obraz-satany.htm> (дата звернення: 10.04.2021).
2. Соловійов Є. Мільтон, його життя і літературна діяльність. – СПб., 1894.
3. Художня система образів в поемі Д. Мільтона «Втрачений рай». URL: http://4ua.co.ua/literature/ra2ad68b4d53a88521316d36_0.html (дата звернення: 10.04.2021).

Сеник Г. О.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом у царині навчання іноземних мов відбуваються поступові, але значні зміни. Метою навчання іноземної мови на сучасному етапі є, перш за все, формування комунікативної компетентності тих, хто вивчає іноземну мову, а саме їхніх умінь та навичок іншомовного спілкування. Головне завдання у навчанні здобувачів освіти сучасна методика навчання іноземних мов вбачає у «здійсненні іншомовної комунікації, яка є мовленнєвою взаємодією суб'єктів іншомовного спілкування, а саме мовленнєвим обміном інформацією, ідеями чи почуттями комунікатора та реципієнта» [2, с. 12].

Як слушно зауважує О. М. Серняк, «на сучасному етапі вчитель іноземної мови повинен усвідомлювати, що його роль полягає не стільки у наданні учням інформації, (адже різні факти чи дані можна знайти в Інтернеті чи бібліотеці), скільки в забезпеченні можливості для учнів критичної обробки отриманої інформації у процесі іншомовного мовлення. Центральною фігурою навчального процесу сьогодні має бути учень у творчій співпраці з учителем та іншими учасниками навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови» [2, с. 121]. Водночас, сучасна методика навчання іноземної мови наголошує на актуальності методів та стратегій, які допомогли б вчителю та учням ефективно організувати процес навчання та самонавчання, а також сприяли б оптимізації процесу сприймання та засвоєння матеріалу.

Метою статті визначено висвітлення ролі когнітивних факторів у вивченні іноземної мови та аналізі особливостей сприймання і засвоєння навчального матеріалу у процесі вивчення іноземної мови

Звернення до вивчення означеної проблеми, перш за все, спонукає розглянути визначення терміну «метод» у процесі вивчення іноземної мови. Метод (від гр. *methodos*) – шлях до чогось, спосіб пізнання явищ природи і суспільства. М. М. Фіцула визначає метод навчання як спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [3, с. 118].

У царині навчання іноземних мов кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони, маючи власну об'єктивну цінність. Розглянемо найбільш розповсюджені методи напрями навчання іноземної мови згідно класифікації, запропонованої А. М. Щукіним: свідомі, прямі (інтуїтивні), комбіновані та інтенсивні методи [1, с. 211].

Дослідник виокремлює прямі методи, в яких на перший план висуваються практичні цілі і, перш за все, – навчання усного мовлення. Основні положення прямих методів полягають у тому, що в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення [1, с. 230].

Одним із найпоширеніших з них вважається натуральний метод вивчення іноземної мови, згідно з яким іноземна мова засвоюється так, як дитина засвоює рідну мову – шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу по аналогії з вивченим.

На думку Гарольда Пальмера, незалежно від мети курсу іноземної мови, навчання завжди слід починати з усного мовлення, надаючи початковому ступеню вирішального значення. Пальмер вважає одним із головних принципів навчання іноземної мови попереднє пасивне сприймання мови на слух. На переконання вченого, завданням першого пів року навчання полягає у навчанні учнів розуміти іноземну мову на слух, розпізнавати і правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення, а також безпомилково відтворювати вивчений лексичний і граматичний матеріал у бесіді на побутові теми [1, с. 231].

Водночас, Чарльзом Фрізом і Робертом Ладом був створений аудіо-лінгвальний метод. Цикл занять за аудіо-лінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять.

Суміжним із аудіолінгвальним є аудіовізуальний метод, в основі якого лежить той факт, що весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух ("аудіо"), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – відео, кінофільмів [1, с. 231]. Означений метод є більш наближеним до сучасної методики викладання іноземної мови, оскільки він включає засвоєння матеріалу за допомогою зору та слуху.

Дослідниця О. О. Паршикова пропонує природовідповідний комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови молодших школярів. Означений метод базується на моделюванні у навчальному процесі ситуацій іншомовного спілкування на основі ігрової діяльності [10, с. 234].

Методика навчання іноземних мов звертає особливу увагу на метод повної фізичної реакції (TPR /Total Physical Response). Сутність означеного методу навчання іноземної мови полягає у використанні фізичних рухів, як реакції учнів на усні стимули, команди та інструкції вчителя. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати [4, с. 293].

Про перехід до нового періоду, який характеризується інтеграцією різних підходів, стратегій, технологій до навчання іноземних мов, який у зарубіжній методиці викладання іноземних мов має назву постметодичного наголошує Б. Кумардівелу. Дослідник стверджує, що особливістю сучасної методики навчання іноземних мов є те, що «жоден підхід чи технологія на практиці не можуть бути реалізовані у чистому вигляді, без адекватних змін» [5, с. 39].

На переконання вченого, означений підхід дозволяє спеціалісту з викладання іноземних мов стати на шлях незалежного аналізу великої кількості сучасних узагальнюючих стратегій навчання іноземної мови, різноманітних методик та адекватного застосування теоретичних узагальнень. Це, перш за все, період інтеграції різних підходів, технологій, методів, зміна співвідношення між центром і периферією, практикою і теорією [5, с. 39].

Диференційоване навчання іноземної мови має на меті підлаштувати навчання під кожного учня. Саме тому, використання вправ, адаптованих під стиль навчання учнів з дотриманням усіх методичних вимог забезпечує ефективність процесу сприймання та засвоєння навчального матеріалу. Організаційні види роботи як коопероване навчання також забезпечують розвиток в учнів навичок співпраці.

Проаналізувавши різні підходи та методи навчання іноземних мов, ми пропонуємо низку вправ з урахуванням різних стилів учнів.

Оскільки аудіо-візуальний та аудіо-лінгвальний стилі навчання включають активне зорове та слухове сприймання матеріалу, учні краще засвоюють інформацію, коли вона подається у вигляді зображень, відео, схем, аудіозаписів та діалогів. Пропонуємо наступні вправи для означених типів сприймання: «Picture sections», «Photo essay», «Body language and showing interest». Для учнів кінестетиків ефективними будуть такі вправи, як «Group portrait with a melon», «Present giving», «One world» та «Stinky Feet». Для тих хто краще навчається читаючи і пишучи пропонуємо вправи під назвою «Story maps», «Travel posters» та «The Flat Earth».

У підсумку зазначимо, що процес сприймання та засвоєння навчального матеріалу потрібно урізноманітнювати. Вищезгадані види діяльності можна комбінувати та змінювати, щоб уникнути одноманітного стилю викладання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур :теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів /[О. Б. Бігич... [та ін.] ; за загальною редакцією С. Ю. Ніколаєвої]. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Серняк О. М. Професійно-фахова підготовка вчителя іноземної мови для нової української школи. Молодь і ринок. Дрогобич: Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, №3 (170), 2019. С. 120–126.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К., 2002. – 528 с.
4. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian / J. J. Asher // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1965. – Vol. 3, Issue 4. – P. 291–300 с. 293.
5. Kumardivelu B. The Postmethod condition: merging strategies for second / foreign language teaching / B. Kumardivelu // TESOL Quarterly. – 1994. – v. 28, № 1. – P. 27–49

Сеньків І. Д.

група МАУП–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Чумак Г. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ С. КІНГА

Одним із найпоширеніших способів познайомитись із національно-культурним кодом іншої країни є художня література. Лише у ній за допомогою слова можна найповніше передати зміст того чи іншого явища. У перекладі літературних творів на іншу мову важливо не втратити лінгво-культурної складової, яка часто відображена у безеквівалентній лексиці, а саме реаліях – словах, які при дослівному перекладі для пересічного читача можуть не завжди бути зрозумілими через відсутність фонових знань.

В українському перекладознавстві термін «реалія» вперше вжив О. Л. Кундзіч у праці «Перекладацька мисль і перекладацький недомисел», підкреслюючи при цьому неперекладність реалії [2, с. 140].

Р. П. Зорівчак у своїй праці «Реалія і переклад» пропонує визначення реалії як «монологічних і полілексемних одиниць, що вміщують як основне лексичне значення традиційно закріплений комплекс країнознавчої інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови сприймача» [1, с. 58].

Завжди актуальною є тема реалій у творах короля жахів і легендарного письменника сучасності Стівена Кінга. Вони відзначаються багатством не лише різноманітних реалій, а й

алюзійністю. Можемо прослідкувати це на прикладі роману «11\22\63». У творі функціонує багато власне історичних реалій, які невідомі не лише українському читачу, але й для пересічного молодого американського читача можуть бути незнайомими. Це зумовлено тим, що головний герой Джейк Еппінг потрапляє з 2011 у 1958 рік. Наприклад, автор використовує реалію *niggerbabies* [4], аби передати історичну епоху, в якій все ще панувала расова сегрегація, де *niggerbabies* – це шоколадні цукерки у формі чорних немовлят. В українському перекладі Олександра Красюка ця реалія відтворена словом *негритосику* [3].

Найбільшу кількість реалій становлять антропоніми, що стосуються різних сфер життя суспільства 60-х років. Як правило, їх перекладають за допомогою транслітерації та транскрибування: *Connie Francis* [4] – Конні Френсис [3], *Paul Bowles* [4] – Пол Боулз [3], *Grover Cleveland* [4] – Гровер Клівленд [3]. Проте застосування лише цих стратегій перекладу недостатньо для цілісного розуміння твору читачем, тому Олександр Красюк додає до реалій авторські примітки. Проте є деякі власні назви, які не потребують приміток і зрозумілі читачу, наприклад назви компаній: *Western Auto* [4] – «Вестерн авто» [3], *Kennebec Fruit Company* [4] – «Кеннебекська фруктова компанія» [3], *Trans World Airlines* [4] – «Транс-Ворлд Ерлайнз» [3]. Однією з найчастіше вживаних стратегій перекладу є також дослівний переклад: *Blue Horse notebook* [4] – записник «Блакитний Кінь» [3], *Craftsman hammer* [4] – молоток «Майстерник», *Sweda register* [4] – каса «Сведа».

Отже, реалії у творах С. Кінга досить часто є каменем спотикання для перекладача і вимагають від нього пошуку найвідповідніших стратегій перекладу, а часто й роботи над примітками для читачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад / Р. П. Зорівчак . Львів: Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. 216 с.
2. Кундзіч О. Перекладацька мисль і перекладацький недомисел /О. Кундзіч // Вітчизна. 1955. № 1. С. 138–164.
3. Стівен Кінг. 11/22/63; [пер. з англ. О. Красюка]. Харків: КСД, 2012, 896 с.
4. Stephen King. 11/22/63. Scribner. 2011, 849 p.

Синява Т. В.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шонь. О. Б.

КЛАСИФІКАЦІЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ

Дослідженням класифікації невербальних засобів комунікації займалися такі дослідники як Г. Колшанський, Л. Орбан-Лембрик, О. Шевцова, Л. Забродіна, А. Мехрабян, Г. Крейдлін, З. Мацюк та Н. Станкевич, І. Козубовська, М. Постолок та ін.

Науковці, які вивчають особливості “мови тіла”, нарахували понад 700 000 можливих рухів, які здатна здійснювати людина і які неможливо чітко класифікувати, тому у сучасній лінгвістиці існує декілька підходів щодо класифікації невербальних компонентів спілкування [5, с. 213].

За даними А. Мехрабян та І. Горелова, класифікація невербальних знаків включає такі категорії: 1) кінесика; 2) такестика; 3) просеміка; 4) миреміка, тобто зоровий контакт; 5) інші психофізичні прояви, а саме: сміх, шепіт, зітхання [7, с. 200; 1, с. 89]. Для прикладу, Г. Колшанський структурує паралінгвістичні засоби наступним чином: 1) фонація; 2) кінесика [2, с. 200]. Вчені О. Шевцова та Л. Забродіної додають ще третій компонент – графічний, тобто особливості написання [14, с. 186]. У своїй роботі Г. Крейдлін невербальну семіотику розділив на паралінгвістику та кінесіку [4, с. 428]. Відома дослідниця Л. Орбан-Лембрик у своїх дослідженнях поділяє всі невербальні засоби спілкування на такі групи: 1) оптико-кінетична система знаків, що включає жести, міміку та пантоміміку; 2) паралінгвістичні засоби пов’язані

із особливостями голосового апарату; 3) екстралінгвістична знакова система, тобто використання в процесі спілкування сміху, пауз; 4) візуальне спілкування, яке здійснюється завдяки контакту очей; 5) проксеміка, тобто організація простору і тривалості спілкування [9, с. 407]. За даними З. Мацюк та Н. Станкевич усі паралінгвістичні засоби мають дещо іншу класифікацію: 1) оптичні; 2) акустичні; 3) кінесичні; 4) ольфакторні; 5) просторово-часові [6, с. 102]. Відомо, що існують паралінгвістичні засоби інформативного та комунікативного характеру. Інформативні жести не є цілеспрямованими і слугують доповненням вербального способу комунікації. Жести комунікативного характеру використовують з певною метою, для навмисної передачі певної інформації. Під час емоційного піднесення та виникненні труднощів із передачею інформації жестикуляція може підсилюватися [10, с. 82].

Паузи і мовчання. Це фізіологічні складові комунікатора, тому є присутніми у мовній артикуляції та являються важливими показниками фізичного і психологічного стану індивіда. Найскладнішим явищем серед усіх фонаційних особливостей мови є інтонація. О. Родіонова, підкреслює головні чотири аспекти вивчення інтонації: 1) акцентний, 2) інтонаційний, 3) експресивний (контрольований) і 4) афективний (неконтрольований) [12, с. 132].

Кінесика є ще одним способом комунікації. Її автором творцем вважають відомого американського антрополога Р. Бірдвістела, та його працю «Вступ до кінесики: анотована система запису рухів рук і тіла», де було описано його дослідження у цій галузі. Відомо, що великого значення мові рухів тіла надавали ще з давніх часів [17, с. 158]. Одним із найпоширеніших та найважливіших видів кінесики є жести. Розрізняють жести рук, жести голови і жести тулуба. Попри велику кількість значень, які мають жести, слова, якими б насиченими за змістом вони не були, не можуть завжди передавати всього або сказати достатньо, щоб досягти певної мети. Відповідно до природи та призначення вчений С. Шевчук поділяє жести на: ритмічні, емоційні, вказівні, зображувальні та жести-символи. Ритмічні жести виокремлюють певні частини висловлювання, підкреслюють логічний наголос, сповільнення чи прискорення темпу мовлення. Емоційні жести слугують для передачі різноманітних відтінків почуттів. Вказівні жести виконують функцію підкреслення основного предмета серед інших. Жести-символи несуть у собі інформацію про певні дії, властивості, наміри. До них відносять належать умовні жести вітання, прощання [15, с. 160]. На думку І. Сайтарли, окрім вище згаданих, існують ще ритуальні жести, які супроводжують ритуальні дійства, культові обряди [13, с. 200].

Американські дослідники М. Непп і Д. Холл виділили стилі виразів обличчя, які можуть проявлятися у різноманітних життєвих ситуаціях чи бути постійними для певних людей: приховування, мимовільний показ емоцій, безпристрасний, тобто людина впевнена, що емоція відображається на її обличчі, але її оточення бачить лише спокійну маску, замінювач (відображення не тої емоції) та заморожений, тобто певний емоційний вираз ніби застигає на обличчі [8, с. 368]. З мімікою дуже тісно пов'язаний погляд, тобто візуальний контакт, який відіграє важливу роль у спілкуванні. Відомий знавець мови тіла А. Піз класифікує погляди наступним чином: діловий; соціальний; косий; інтимний [11, с. 126]. Л. Орлова додає декілька різновидів до цієї класифікації: здивований погляд; стурбований погляд; засмучений погляд; невдоволений погляд; обурений погляд; критичний погляд [16, с. 200]. Важливе місце серед невербальних засобів комунікації займає поза, адже вона демонструє наміри та налаштованість на розмову. Розрізняють «закриті» й «відкриті» пози. Зрозуміло, що зацікавлена у розмові людина буде орієнтуватися на свого співрозмовника, нахилитиметься в його сторону, повернеться до нього всім тілом, а якщо не хоче його слухати – то відійде назад, стоятиме напівобернувшись. Якщо людина хоче заявити про себе, вона буде напружено стояти прямо, якщо не потрібно підкреслювати свій статус – займе спокійну невимушену позу [15, с. 161].

О. Корніяка підкреслює, що не менш важливим невербальним засобом спілкування є хода людини, яка несе інформацію про стан та настрої людини. Ритм, швидкість, довжина кроку, тиск на поверхню є характерними ознаками ходи. Спостерігаючи за ходом

співрозмовника, можна зрозуміти його емоційний стан. Якщо хода важка, то людина роздратована, якщо легка – задоволена, якщо в'яла засмучена. Коли людина почувається гордо, довжина її кроку найбільша. Стиль пересування класифікують на: ритмічно-рівномірну; дерев'яну; широкі та короткі кроки [3, с. 87].

Тобто, до паралінгвістичних явищ належать особливості фонації, міміки та жестів й інші рухи, які відбуваються у процесі комунікації і містять додаткову інформацію про мовця. Невербальні засоби комунікації служать допоміжним засобом для створення, передавання, сприймання інформації. Деякі паралінгвістичні засоби комунікації настільки чітко з'єднані вербально, що виступають частиною лінгвістичної системи. Так відбувається з фонетичними та інтонаційними характеристиками в англійській мові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: «Наука», 1980. 104 с.
2. Колшанский Г. В. Паралингвистика. М. : КомКнига, 2010. 215 с.
3. Корніяка О. Мистецтво гречності. К.: Либідь, 1995. С. 86–88.
4. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М. : НЛЮ, 2002. 581 с.
5. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Академія, 2012. 288 с.
6. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування: Навч.посібн. / З.Мацюк, Н. Станкевич, К.: Каравела, 2010. 352 с.
7. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб.: Речь. 2001.256с.
8. Нэпп М. Невербальное общение. Полное руководство / М. Нэпп, Д. Холл. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 512 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология управления. К.: Академвидав, 2003. 568 с.
10. Панченко І. Б. Місце і роль паралінгвістичних засобів у процесі спілкування. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка, 1999. С. 80-83.
11. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / Пиз А. М., 2000. 188 с.
12. Родионова О. С. Интонационная подсистема – компонент системы языка; под ред. Л. И. Баранникова. С.: Издательство Саратовского ун-та, 2001. 132 с.
13. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків: Навч.посібнК: Академвидав. 240 с.
14. Шевцова Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи. Учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. М. : АСТ: Астрель, 2009. 224 с.
15. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник.К.: Алерта, 2011. 695 с.
16. Язык телодвижений. Чтение мыслей по жестам / Авт.-сост. Орлова Любовь. Минск, 2007. 384 с.
17. Birdwhistell R. Kinesics and Context : Essays on Body Motion Communicationю Philadelphia : University of Pensilvania Press, 1970. 338 p.

Скрипник А. А.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бабій Л. Б.

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Лінгвісти вважають, що будь-яка мова – це живий організм, який постійно змінюється і вдосконалюється. Невпинний розвиток науки й техніки, процеси глобалізації та інтеграції активно впливають на особливості вживання різних варіантів, тобто діалектів, сучасної англійської мови. Слово «діалект» походить від грецького dialectos "бесіда, мова, діалект", яке отримано з dialagesthai "бесіда, розмова". Діалект може відрізнятися від інших діалектів тієї ж мови особливостями в будь-якій частині лінгвістичної структури – морфології, або синтаксису.

Історію розвитку англійської мови можна умовно розділити на три етапи: давньоанглійський період, середньоанглійський період, період сучасної англійської мови.

Англійська мова бере свій початок від мови давньогерманських племен (англів, саксів і ютів), що переселилися в V-VI століттях з континенту в Британію. Складна взаємодія давньогерманських племінних діалектів, принесених у Британію, населену кельтськими племенами (бритами і галами), та англійської народності, призвело до утворення територіальних діалектів на старій племінній основі. У давньоанглійський період (VI-XI ст.) мова представлена чотирма діалектами: нортумбрійським, мерсійським, усекським і кентським [4, с. 19].

Класифікація сучасних англійських територіальних діалектів є досить важким завданням, оскільки межі діалектів є досить розмитими, а мовний стандарт все більше і більше проникає в сферу розповсюдження діалектної мови. А. Елліс зробив одну з найсерйозніших спроб класифікації, яка в цілому досить точно відображає діалектну палітру сучасної Великобританії і взята за основу багатьма діалектологами. Використовуючи схему А. Елліса, сучасні англійські діалекти можна класифікувати наступним чином: північні діалекти, середні діалекти (або діалекти Мідленду), східні діалекти, західні діалекти, південні діалекти [1]. П. Траджил запропонував наступну класифікацію сучасних територіальних діалектів: 1) Північ – північні і центральні діалекти; 2) Південь – східні і південно-західні діалекти [3].

Північно-англійський (Nothern English), який включає йоркширський діалект (Yorkshire dialect) і позначився впливом мови вікінгів з характерною вимовою звуку /v/ замість /ʌ/; закінчення «-ing» вимовляється /ɪn/; /p, t, k/ між голосними супроводжуються гортанним зімкненням (твердим приступом) (glottal stop); у словах зі звукосполученням «al» – talk, call вимовляється звук /ɑ:/; дифтонг /aɪ/ стає /eɪ/ – як у слові right /reit/ [3, с. 35].

Західно-англійський (West Midlands English) діалект вважається найбільш віддаленим від англійської літературної вимови. Наприклад: слово «yes» носії діалекту вимовляють, як «aɪ»; місцева версія займенника «you» вимовляється /'jəv /əv/, який римується з «now» [2, с. 108].

Південносхідно-англійський (East Anglian English) діалект наближений до англійської літературної вимови. Його притаманними рисами є: вимова дифтонга /əv/ як /v/; дифтонг /eɪ/ змінюється на монофтонг /e:/ або дифтонг /iə/; монофтонг /z:/ замінено звуком /ɔ:/; монофтонг /i:/ вимовляється як дифтонг /eɪ/, як у слові fleece /fleɪs/; глоталізація (glottalization) глухих проривних /p, t, k/; опускання гортанного /h/; наявність чіткого /l/ у всіх позиціях; використання /f/ замість /θ/, а також /v/ замість /ð/; звучання /n/ замість /ŋ/ у закінченнях «-ing» [5, с. 479].

Південно-англійський (Southern English), включає відомий діалект кокні, що є характерним для робочого класу Лондону. Для нього характерними рисами є ігнорування звуку /h/, вимова /f/ замість /θ/, та /v/ замість /ð/; звук /ð/ в початковій позиції або зникає, або замінюється звуком /d/ – them / (d)em/; /p, t, k/ вимовляються з сильним придихом; /t/ [6, с. 265-266].

Південнозахідно-англійський (West Country dialects) діалект зазнав на собі певного впливу валлійської та корнської мов. Цей діалект є ротичним, тому його характерною особливістю є вимова звуку /ɪ(r)/, яка схожа до вимови американської англійської; дифтонг /aɪ/ вимовляється наближено до /vɪ/; приголосна фонема /h/ не вимовляється на початку слова; закінчення «-ing» вимовляється /ɪn/; кінцева літера «u» вимовляється як /eɪ/, наприклад, silly /'sɪleɪ/; у словах, що містять літеру «t» перед голосною часто відбувається метатеза (перестановка звуків) – «gurt» (great), «chillurn» (children); в багатьох словах буква «l» наприкінці слова не вимовляється, наприклад, «an old gold bowl» звучатиме як «an ode goad bow»; кінцеве «a» реалізується звуком /ɔ:/ – cinema як «cineməv» [3; 6].

Отже, територіальний діалект – це різновид мови, що використовується на певній території та відрізняється від стандартного варіанту наявністю певних фонологічних, лексичних і граматичних особливостей. Існують декілька класифікацій територіальних

діалектів британської англійської мови. Ми проаналізували 6 діалектів та виявили, що всі вони відрізняються від орфоепічної норми певними фонологічними особливостями. Найбільш віддаленими від літературної мови вважаються східно-англійський і західно-англійський діалекти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ellis A. J. On early English Pronunciation. L.: Trübner & Co., 1869–1886. 835 p.
2. Quirk R. The use of English. London. 1962. 285 p.
3. Trudgill P. Dialects. Routledge, 1994. 80 p.
4. Залеская Л. Д. Матвеева Д. А. Пособие по истории английского языка. М.: Высшая школа, 1981. 239 с.
5. Колісник М. П. Уточнення змістового насичення терміна «діалект». Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 129. – С. 478–483.
6. Соколова М. А. Гунтовт К. П. Теоретическая фонетика английского языка: учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. М.: Владос., 2004. 288 с.

Сластьонова Д. С.

група м1АМЛ (Бердянський державний педагогічний університет)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Шиманович І. В.

HOW TO BUILD A LESSON AROUND A MOVIE: USING MOVIES IN TEACHING ENGLISH IN THE SECONDARY SCHOOL

Nowadays, English is the simplest adaptation of a very old language and yet it is still difficult to teach this language effectively, especially to those who speak English as a second or even third language. Teaching only the rules is found to be boring by most students and it is because of this that they lose interest in learning the language.

Method of learning English through the watching movies can help teachers take into consideration students demands for watching real movie stories together with reading books, magazines and newspapers. Because, as it is known not only printed materials can serve as a great source of teaching but also songs and movies play a key role in learning foreign languages.

Movies can be a tool in a multimodal teaching context, but they are also a medium of entertainment. According to Petra Magnusson, written texts are presumed to be more valuable for learning a language than the multimodal text of movies. Yet, Jessica Sturm claims that movies can provide a context where second language learners experience the target language differently than the classic textbook. Bateman and Schmidt state that movies are more comprehensible than written texts because it guides the viewer in a multimodal way [1].

When we use movies in an educational context, the teacher has to prepare thoroughly before using movies in the classroom to make the learning process as successful as possible. Pandey argues that the teacher should consider not showing movies that involve foul language, nudity, and violence since this could result in students choosing not to participate in the discussions afterward. With this in mind, the movie has to be relevant thematically and be able to work as a source of knowledge, which can make the process of choosing an appropriate movie both time-consuming and exhausting. Here we can see some examples of movies that can be used when teaching English. Three examples are: Forrest Gump, The Lion King and, The Pursuit of Happiness since they display relevant themes such as kindness, life and death, and the definition of happiness that the students can relate to and reflect upon.

In the XXI century there are lots of different ways of using and exploiting movies in the classroom: from simply pre-teaching any relevant vocabulary, watching a clip and then having a follow-up discussion – to using prepared worksheets for consolidating grammar structures or lexis.

On this basics we can divide students into small group and work on different types of exercises such as explaining the main plot of the fragment to your group, work on vocabulary list, acting some parts of the movie as a dialogue and so on. Also we don't forget about absorbing this information at home – our homework. We can propose to students a list of movies and get them to choose a one, watch a trailer or the full version of the movie and write a review, prepare a presentation or mind map, write down 5 new expressions they heard (and then find out what they mean) etc.

In conclusion, this research has given us some insights into the benefits and challenges in using movies in teaching English in secondary schools. The findings demonstrate that there are extensive benefits with the use of movies as an educational tool in a multimodal teaching approach, but also that there are significant challenges. The most visible benefits are learners' motivation, target language input, and knowledge construction. But we must about challenges too. Crucial challenges in using movies in English teaching are: time management, creating meaningful tasks for language development, and selecting appropriate movies for the target group. These challenges force teachers to reflect on different teaching methods, theories on teaching and learning, and be aware of the different cultural aspects of the target language.

REFERENCES

1. Magnusson, P. Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2014 URL: <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:892864/FULLTEXT01.pdf> (дата звернення: 16.03.2021)
2. Kress, G., & Bezemer, J. Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame. London: Routledge, 2016. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/mc-2016-0025/html> (дата звернення: 03.04.2021)

Слівінська Н. М.

група зМAM–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ETYMOLOGICAL AND LEXICOGRAPHIC ANALYSIS OF CONCEPT *HAPPINESS* IN THE ENGLISH LANGUAGE

In lexicology, the concept is considered as a structural unit that is reflected in the language of the whole set of knowledge of people about the world or about a particular object, the phenomenon of reality. In the study, the term "concept" means: mental national-specific education, the content of which is the whole set of knowledge about the object, and linguistic expression occurs in the set of lexical, paremic, phraseological units that name and describe the object [1].

The concept of HAPPINESS is a multidimensional integrative mental education that includes intellectual and emotional evaluation in the form of joy or satisfaction. The concept of HAPPINESS in the English-language picture of the world is widely used and is represented by a large number of lexical and phraseological units. When researching any concept, it is very important to pay attention to cognitive linguistics, because the assimilation of any new information about the world is carried out by each individual on the basis of the knowledge he possesses. The information system created in this way is constructed by him as a conceptual system of certain human ideas about the world [2].

In recent decades, the term "concept" has become increasingly common in works on the theory of linguistics. He has a rich biography. In the philology of the XX century. a new direction emerged – "conceptual and culturological". It is a broad view of the word, which is studied and researched "at the junction of a number of humanities fields of knowledge – linguistics, literary studies, logic, philosophy, art history and cultural studies" [5].

Along with the emergence of the terms "concept", "category", "prototype", which became the main terms in the apparatus of cognitive linguistics, there was also a form of scientific research, which was called conceptual analysis. It allows you to reproduce all the knowledge and ideas. As noted by S. E. Nikitina [6], the very combination of "conceptual analysis" can be interpreted in different ways. We limit ourselves to an interpretation in which the concept is understood as an object of analysis and not imposed for other restrictions.

Reading the works of various authors shows that conceptual analysis is not a specific method (technique) of explication of concepts. It would be more appropriate to say that the relevant works are united by a certain relatively common goal, and as for the ways to achieve it, they are quite different. It is important to note that significant differences are found not only in the arsenal of research techniques, but above all in what in certain works is considered the result [3].

According to V. Z. Demyankov, classical conceptual analysis requires the involvement of a large body of word contexts in fiction [5]. The concept of HAPPINESS we study is studied using a variety of linguistic and cultural-linguistic material: in addition to free and stable phrases with the component of HAPPINESS taken from fiction and lexicographic sources, the analysis also involves traditional ideas of Anglo-American society. All this allows not only to describe this concept, but also with some accuracy to structure it, highlighting a large number of the most characteristic signs.

The concept of HAPPINESS, which belongs to the category of "maximum concepts" [10], because it covers comprehensive knowledge, the speaker's sense of emotional meaning. Critical analysis of approaches to the concept existing in cognitology determines the appropriateness of understanding the concept HAPPINESS as a culturally marked verbalized meaning – units of collective consciousness, knowledge represented by a number of linguistic realizations and reflecting the cultural values of a particular linguistic culture. Accordingly, the concept of HAPPINESS is modelled as a multidimensional integrative cultural and mental formation:

- *conceptual, which is the concept of HAPPINESS (reflects the sign and definition structure of the concept);*
- *figurative (captures conceptual metaphors that support the concept in the linguistic consciousness);*
- *semantic (determined by the place of the concept in the language system) [1].*

Thus, existing concepts are the basis for the formation of new ones, so the conceptual system is constantly evolving. Each concept consists of other concepts (or subconcepts) as its semantic analyzers and is closely related to other concepts. To study the verbalized means of using the concept of HAPPINESS, semantics of keywords-representatives is constructed, which can be divided into three sub-concepts.

REFERENCES

1. Apresyan Yu.D. Deixis in vocabulary and grammar and a naive model of the world. Semiotics and Informatics. M., 1986. Issue 28. P. 5–33.
2. Apresyan Yu.D. Lexical semantics. Izbr.tr. 2nd ed. M.: RAN, 1995. 472 p.
3. Askoldov A. S. From the history of linguistic doctrines. Lugansk: Alma Mater, 2002. 247 p.
4. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Uzd. 2nd Comp. SG Bocharov. M.: 1986. 438 p.
5. Demyanov V. Z. Semantic roles and images of language V.Z. Demyanov Language about language. M., 2000. P. 193–270.
6. Nikitina S. E. On conceptual analysis in folk culture. Conceptual analysis: Methods, results, prospects: Abstracts. Dokl. M., 1990. P. 56–57.
7. Lu L., Gilmour R. Culture and Conceptions of Happiness: Individual Oriented and Social Oriented SWB. Journal of Happiness Studies, 2004. 5(3): 269–291. DOI: 10.1007/s10902-004-8789-5

Слота О. В.

група АМ–42 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ

У сучасному суспільстві, яке стрімко розвивається, опанування іноземними мовами стало одним із першочергових завдань. Головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності, яка передбачає використання іноземної мови як засобу спілкування у навчальній, трудовій чи повсякденній діяльності. Це свідчить про те, що аудіювання є надзвичайно важливою складовою іншомовної мовленнєвої діяльності, адже через цей вид діяльності той, хто вивчає іноземну мову, стає учасником іншомовної комунікації, отримуючи повідомлення іноземною мовою, сприймаючи його на слух, водночас пізнаючи особливості нової для нього мови (звуки, інтонацію, ритм).

Метою статті є спроба дослідити та проаналізувати основні етапи формування аудитивної компетентності, пояснити їх актуалізацію в процесі навчання учнів середньої ланки навчання шляхом застосування комплексів перед-текстових, текстових та після-текстових вправ.

Сучасна методика навчання іноземних мов трактує аудіювання як активний розумовий процес, спрямований на сприйняття та розуміння нових мовленнєвих повідомлень, що передбачає творче комбінування навиків і їх активне застосування, відповідно до ситуації, що змінюється [1, с. 320].

М. Андервуд звертає увагу на *три основні етапи навчання аудіювання* [5, с. 188]:

- початковий етап (попереднє прослуховування, pre-listening stage);
- основний етап (власне прослуховування, while-listening stage);
- завершальний етап (після прослуховування, post-listening stage).

Початковий етап є найголовнішим в ефективному навчанні навичок слухання. На цьому етапі потрібно підготувати учнів до сприйняття іншомовного аудіотексту. На думку методистів, це забезпечується обговоренням заголовку завдання, розмовою про власний досвід того, хто слухає, заохоченням спрогнозувати зміст аудіоповідомлення. Доречним також є звернення уваги учнів на певні лексичні та граматичні конструкції [3, с. 183].

Згідно з К. Ріксоном, початковий етап називається стадією попереднього слухання. Він складається з завдань, які учні роблять до прослуховування, щоб допомогти їм отримати максимум від того, що вони збираються слухати [4, с. 99].

Що стосується основного етапу – **етапу прослуховування**, то О. Мартинюк трактує етап прослуховування як активний процес. На цьому етапі учнів потрібно навчити учнів правильно сприймати аудіотекст. Вчена наголошує, що «етап прослуховування включає перше прослуховування та друге прослуховування». Під час першого прослуховування учні уявляють ситуацію, обробляють її та зберігають у своїй пам'яті, згадуючи раніше отриману фонову інформацію. Водночас, друге прослуховування дає змогу учням занотувати окремі деталі. Під час другого прослуховування, учні можуть малювати схеми, заповнювати таблиці чи пропуски, виконувати завдання на встановлення хронології подій. Так, О. Мартинюк зазначає, що «метою першого прослуховування є загальне розуміння змісту чи сюжету, а другого прослуховування – звернення уваги на деталі» [2, с. 393].

Завершальний етап, на думку І. Стогній та Л. Никонорової, є стадією, якою не можна нехтувати. Основною метою цього етапу є аналіз та закріплення почутої інформації, чого можна досягти за допомогою обговорення чи проведення дискусій [3, с. 183].

На думку К. Ріксона, завершальний етап (follow-up stage) містить завдання, які слід виконувати після того, як учні зрозуміли значення та зміст аудіоповідомлення і готові озирнутися назад, поміркувати над деякими аспектами мови в ньому або виконати якусь додаткову роботу на основі змісту почутого аудіозапису [4, с. 107].

Оскільки аудіювання це самостійний вид мовленнєвої діяльності, під час якого відбувається напружена робота всіх психічних і розумових процесів, то навчати цього виду діяльності необхідно цілеспрямовано на всіх етапах слухання.

Тому розглянемо низку перед-текстових, текстових та після-текстових вправ, які, на наше переконання є ревалентними у використанні на вищезазначених етапах аудіювання в процесі формування аудитивних навичок учнів середньої ланки.

Початковий етап (pre-listening stage) містить завдання чи дії, які учням пропонують зробити перед аудіюванням. На цьому етапі вчителі повинні розробити такі вправи, які допоможуть учням адаптуватися та підготуватися до слухання. Прикладом є вправа наступного типу.

Exercise 1

Look at the following questions carefully and think what kind of word is needed for the answer. How would you feel if ...

1. ... you bought a new car. _____
2. ... everyone forgot your birthday. _____
3. ... you won the lottery. _____
4. ... you had an important test tomorrow. _____
5. ... someone stole your wallet. _____
6. ... you won the first prize in a competition. _____

Основний етап (while-listening stage) охоплює завдання, які учням пропонується виконувати під час прослуховування. Важливо, щоб перед тим, як приступити до аудіювання учням ставиться чітке завдання.

Exercise 2

Listen to the recording and complete the table with the information you hear.

Name	Occupation	How long has he/she worked there?	What does he/she do?
Sally		Since 1998	
Fred		Since 2005	
Betty	Pet shop owner		
David			Work in the dolphin show

Вчені методисти на завершальному етапі (post-listening stage) рекомендують застосовувати після-текстові вправи, мета яких відтворити структуру аудіоповідомлення та активізувати почуту лексику.

Exercise 3

After listening the recording twice, put the following events in chronological order. This may be different from the order in the story. Put the number 1 for the first event, and so on.

- _____ Johnny greets Sarah.
- _____ Harry and Magda arrive.
- _____ Johnny asks if he can sit at Olivia's table.
- _____ Olivia is surprised to learn that Harry and Magda are coming to the café.
- _____ Olivia tells Johnny that it's a self-service café.
- _____ Johnny mentions his friend Harry.

Вищезазначені вправи доводять важливість поетапного навчання аудіювання учнів середньої ланки. Таким чином, використання даних вправ на різних етапах слухання забезпечить успіх не лише у аудіюванні, але і у цілому процесі навчання іншомовної комунікативної компетентності.

Отже, процес формування навичок аудіювання є важливою складовою формування іншомовної комунікативної компетентності, якому слід приділяти значну увагу під час вивчення іноземної мови. Розуміння вчителем іноземної мови та застосування ним різноманітних видів навчання іншомовного слухання на різних етапах навчання сприятиме розвитку комунікативної компетентності його учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Мартинюк О. В. Стратегії формування іншомовної аудитивної компетенції студентів на заняттях з практичного курсу англійської мови. 2013. Вип. 34. С. 391–395.
3. Стогній І. В., Никонорова Л. І. Формування навичок аудіювання у студентів вищих навчальних закладів. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. № 33. 2018. Т. 2. С. 183–186.
4. Rixon, Shelagh. (1986) *Developing Listening Skills*. London: Macmillan. P. 276.
5. Underwood M. (1989) *Teaching Listening*. P. 482.

Слухинська І. А.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ *VIPA* У РОМАНІ ДЕНА БРАУНА “ЯНГОЛИ І ДЕМОНИ”

На сучасному етапі розвитку лінгвістики актуальним є вивчення таких моделей репрезентації знань і уявлень людини про навколишній світ, як картина світу, фрейм, стереотип, концепт тощо. У ході роботи ми виявили, що найбільш розгорнуті, а нерідко й суперечливі погляди мовознавців супроводжують домінуючий термін лінгвокультурології – концепт.

Незважаючи на розмаїття трактувань концепту, методів його дослідження та способів репрезентації, єдиного підходу до розв’язання проблеми концепту не вироблено, відсутнє також його однозначне тлумачення. Виходячи з цього, актуальними залишаються питання структури концепту і можливостей його моделювання, питання про співвідношення концепту зі значенням мовного знака тощо.

Аналізу концептів присвячені праці В. І. Карасика, М. А. Красавського, Д. С. Лихачова, А. М. Приходька, Г. Г. Слишкіна, Ю. С. Степанова, І. А. Стерніна та ін. Найбільш актуальним для нашого дослідження ми вважаємо підхід Д. С. Лихачова, у якому йдеться про те, що концепт є результатом зіткнення значення слова з особистим і загальнонародним досвідом людини, тобто посередником між словами і дійсністю [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що сучасний російський критик О. Балод займався вивченням творчості Дена Брауна. На його думку, книги Дена Брауна – не що інше, як зразок нового жанру роману, роману майбутнього. Адже його твори містять елементи новаторства, незважаючи на всю буденність його письменницького таланту. О. Балод вважає, що романам Дена Брауна властиві такі риси, як простота і одночасно інтелектуальність (роман як сучасний міф), універсальність і сумісність з іншими жанрами культури та інтерактивність. Щодо роману «Янголи та Демони», то він ще не підлягав стилістичному та аналізу словникових дефініцій лексем-вербалізаторів лінгвокультурного концепту критиків і мовознавців. Саме тому дана тема є актуальною на сьогоднішній день [3].

У нашому дослідженні ми використовуємо метод аналізу словникових дефініцій лексем-вербалізаторів лінгвокультурного концепту FAITH / *VIPA*. Аналіз словникових дефініцій показує, що лексеми, які передають концепт *VIPA* в англійській мові тісно пов’язані

з поняттями довіри, впевненості, особливої релігії (християнство, іслам, буддизм), юридичної довірчої організації, що контролює майно або фінанси інших осіб, секретом. У романі автор також порушує тему можливості співіснування релігії та науки, оскільки йдеться про виникнення “нової фізики”, що має на меті довести існування Бога та божественне виникнення всесвіту. Серед концептів, які вербалізовані у творі, можна виокремити такі: релігія, наука.

До найважливіших мікро-концептів FAITH / BIPA належать CHRISTIANITY, GOD, SACRED FEMININE, JESUS CHRIST, PAGANISM, RITUAL, SCRIPTURE, PRAYER. Гіперконцепт FAITH / BIPA вибирає два когнітивних прошарки – «віра в Бога» та «віресповідання», обидва з яких актуалізовано в ідіостилі Дена Брауна. Відповідно до зазначеного вище, у межах FAITH виокремлюємо два головні мікро-концепти – CREED і DEITY, а також тісно зв’язаний з ними MANIFESTATION, що має вербальну репрезентацію в текстах письменника.

Усталені поняттєві характеристики концептів, які набувають актуальності в художньому просторі письменника, а також додаткові індивідуально-авторські асоціації свідчать про те, що крім ієрархічних відношень у концептосистемі Дена Брауна існують лінійні взаємозв’язки, які стають очевидними при аналізі тематичних доменів. Певні точки перетину мають усі домени, але в найактивніші зв’язки вступають концепти доменів РЕЛІГІЙНО-МІСТИЧНЕ і МИСТЕЦТВО (TEMPLE & STRUCTURE; CHRISTIANITY, PAGANISM & PICTURE, SCULPTURE, STRUCTURE; ISLAM & CALLIGRAPHY, STRUCTURE) та НАУКА і РЕЛІГІЙНО-МІСТИЧНЕ (PHYSICS, ASTRONOMY & CHRISTIANITY, GOD; HISTORY, SYMBOLOGY & ISLAM, CHRISTIANITY, PAGANISM; PHILOSOPHY & SCRIPTURE). Взаємозв’язок між доменами забезпечує цілісність ідіостилу Дена Брауна.

У функційно-семантичному аспекті аналітично релевантною особливістю ідіостилу виявилися лексичні та фразові номінативні одиниці, оскільки їхнє вживання підпорядковано розкриттю ідейних та естетичних настанов письменника. Преферентність у їх виборі демонструє не лише мовні уподобання письменника, а ще й відтворює сфери його знань про оточуючий світ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dan Brown. Angels and Demons. Corgi books, 2001. 620 p.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. Москва: Akademia. 1997. С. 280–287.
3. Матюха Г. В., Ланцева В. С. Лексико-стилістичні засоби художньої виразності в романі Дена Брауна «Янголи та Демони». Мова. Свідомість. Концепт: матеріали IV Міжнар. наук.-метод. конф. 2015. № 5. С. 51–53. URL: <https://cutt.ly/CvFUWLD> (дата звернення: 06.04.2021).
4. Черник О. О. Романи Дена Брауна: жанр та концептосфера. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Філологія. 2016. Т. 19, № 1. С. 146–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu_fil_2016_19_1_22 (дата звернення: 06.04.2021).

Соленко Л. В.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Шепітчак В. А.

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ 5 КЛАСІВ

Фонетичні навички у вивченні іноземної мови є надзвичайно важливими, адже знати лексику, проте неправильно відтворювати її – це те ж саме що і не знати її взагалі, адже мовця ніхто не зрозуміє. У процесі вивчення нових звуків та їх відтворення, учням рекомендується дотримуватися певного порядку [2, с. 20].

1. Вчитель спочатку вводить це у висловлювання, потім пояснює словами, а потім вимовляє окремо.
2. За необхідності вчитель дасть відповідне пояснення.

3. Учень спочатку пошепки за вчителем вимовляє окремі звуки, потім за вчителем окремі звуки, після цього звуки у словах та у фразах.

Мовленнєва практика та ігри є вирішальними факторами формування навичок вимови. Вправи на навчання вимови іноземних звуків можна розділити на дві основні групи а) вправи на рецепцію та б) вправи на репродукцію / продукцію. Згадані групи вправ тісно пов'язані одна з одною і націлені на формування як слухових ("фонематичний слух"), так і вимовних (або артикуляційних) навичок. [1, с. 12]

На додаток до спеціальних вправ, що застосовуються для вдосконалення слухових навичок учнів, широко застосовується розмовна мова, прислів'я, рими, вірші, діалоги, абзаци та уривки з підручників. Усі ці типи робіт мають навчити студентів правильній вимові. Отже, робота, виконана із зазначеними вище матеріалами, передбачає два етапи. Спочатку текст розучується під керівництвом вчителя. Після цього робота виконується на швидкість. Заучування напам'ять допоможе учням досягти позитивних результатів тільки за умови безпомилкової швидкої вимови матеріалу, що заучується. [4, с. 33]

Відомо, що успішне оволодіння будь-якою навичкою досягається у процесі повторення в кількості, достатньої для автоматизації. Автоматизація вимовних дій реалізується шляхом виконання учнями спеціально підібраних фонетичних вправ: імітації звуків/інтонаційної моделі (наприклад, "Послухай і повтори за диктором"); відтворення звуків/інтонаційної моделі (наприклад, "Послухай, повтори за диктором, вивчи напам'ять і розкажи"); самостійне продукування звуків/інтонаційної моделі (наприклад, "Прочитай слова речення", прочитай слова, в яких є звук. "Наведи приклади слів, що римуються зі словом "cat", "Вимова слова "really" з інтонацією, яка означатиме: а) подив, б) ствердження); розпізнавання звуків інтонаційних моделей на слух (наприклад, "Послухай пари слів і скажи, яка пара римується", "Послухай речення і запиши номер того, яке було питальним розповідним"). [5, с. 122]

Отже, фонетичні навички є складовою володіння іноземною мовою. Грамотно підібравши матеріал, враховуючи вікові особливості учнів ми зможемо розвинути у них необхідні фонетичні навички. У середньої школи фонетичні навички слід розвивати у формі гри, аби учнів зацікавити та допомогти їм запам'ятати вивчений матеріал. Усі навички вимови повинні бути автоматизованими, гнучкими і сталими та формуватися поетапно. Ефективним є застосування фонетичних ігор для формування фонетичної компетенції на уроці іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова Л. П. Ігри на уроках англійської мови на початкових та середніх ступенях навчання. Миколаїв: Вид-во Союз, 1996. 200 с.
2. Гальскова Н. Д. Сучасна методика навчання іноземних мов. Москва: Вид-во АРКТИ, 2003. 192 с.
3. Жан Піаже. Мова і мислення дитини. Київ: Вид-во Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
4. Давидов В. В. Психічний розвиток у молодшому шкільному віці. Київ: Вид-во Прогрес, 1973. 250 с.
5. Заїка Є. В. Ігри для розвитку внутрішнього плану дій школярів. Київ: Вид-во Прогрес, 1994. 150 с.

Сороката Ю. О.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Олійник І. Д.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЗВ АНГЛІЙСЬКИХ КІНОФІЛЬМІВ

Заголовок – це спосіб дати глядачеві можливість із першого погляду зорієнтуватися, чи треба дивитися цей фільм, чи ні. Виходячи з цього, для заголовку має бути характерна точність вираження сенсу фільму, тобто ясність і простота форми, він повинен бути зрозумілим кожному. Привертаючи увагу глядачів, будь-який заголовок фільму повинен легко сприйматися, читатися без труднощів [4].

Заголовок одночасно виконує наступні функції: 1) сигнальну (привертає увагу читача); 2) інформативну (дає уявлення про фільм); 3) змістовну (передає основну тему або ідею) – обумовлює зв'язок заголовка з усім змістом фільму [4]. Крім того, заголовок налаштовує аудиторію на певну емоційну тональність. Усі варіанти перекладу назв того чи іншого фільму стають частиною рецензій цього фільму. Крім того, перекладена назва виконує важливу функцію реклами, може своєрідно реалізовувати функцію експресивності та емоційності. Переклад назви фільму – це окрема перекладацька проблема, яка спричиняє появу суперечок стосовно того, яку стратегію обрати для адекватного перекладу. Варто зазначити, що назва фільму виконує функцію стиснення змісту всього фільму в коротку фразу, яка повинна надати потенційному глядачеві необхідну інформацію стосовно жанрової специфіки кінострічки та її змісту. Тож перекладач повинен враховувати ці аспекти, що вимагає від нього певних екстралінгвістичних знань. При перекладі назв фільмів застосовують певні прийоми і трансформації [3].

Перший з прийомів – калькування, або пряма передача назви фільму. Для прикладу: «The Adaptation» – «Адаптація» (2004), «Address Unknown» – «Адреса невідома» (2001), «Escape Plan» – «План втечі» (2013), «3 Days to Kill» – «Три дні на вбивство» (2014), «Dear John» – «Любий Джоне», «Wrath of the Titans» – «Гнів Титанів», «Supernatural» – «Надприродне». Другим перекладацьким прийомом є транслітерація і транскрипція власних назв. Приклади таких фільмів: «Аватар» – «Avatar», «Avalon» – «Авалон», «Pearl Harbor» – «Перл Харбор», «John Carter» – «Джон Картер», «Gladiator» – «Гладіатор». Третім способом перекладу є трансформація назви. Це здійснюється з урахуванням екстралінгвістичних чинників для того, щоб глядачі могли зрозуміти культурні елементи і вони не виявилися для них чужими. Така трансформація полягає в залученні певних смислових об'єктів, які мають відношення до сюжету фільму. Даний спосіб характеризується додаванням, вилученням, заміною. Цей метод вимагає від перекладача високого рівня культурної компетенції [5]. Приклади такого перекладу: «The Grinch» – «Грінч, викрадач Різдва», «17 Again» – «Татові знову 17», «Three Burials of Melquiades Estrada» – «Три могили», «The Cinderella Man» – «Нокдаун», «Hachi: A Dog's Tale» – «Хатіко: Найкращий друг», «Dark Kingdom: The Dragon King» – «Кільце Нібелунгів».

Проведений аналіз способів перекладу назв фільмів засвідчує, що на вибір певної стратегії перекладу впливає низка причин. Але попри те, рівень культурної комунікативної компетенції перекладача відіграє головну роль у правильному виборі перекладацької стратегії з урахуванням найбільш підходящих до певних ситуацій реалій, оскільки переклад щільно пов'язаний з переосмисленням явищ і подій. Завдяки адекватному перекладу різномовні культури не тільки перестають бути відчуженим, а й розширюють горизонти власних культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Література 1. Антропова А.В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.20 – «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» [Электронный ресурс]. – С. 6.
2. Богачова Н.А. Комплексні лексико-граматичні трансформації при перекладі найменувань британських кінофільмів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/886/1/4_conf_skalkina_390-%20394%2B.pdf%20
3. Коваленко А.М. Заголовок англomовного журнального мікро тексту повідомлення: структура, семантика, прагматика (на матеріалі тижневика Newsweek): автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – «Германські мови» [Електронний ресурс]. – С. 10. Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/p-2/3696.html>

4. Подымова Ю.Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально прагматическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 – «Русский язык» [Электронный ресурс]. – С. 6. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/nazvaniya-filmov-vstrukturno-semanticheskom-ifunktsionalno-pragmaticheskom-aspektakh>

5. Шевченко О.Л. Формування культурної комунікативної компетенції у процесі підготовки фахівців-міжнародників. Збірник матеріалів наук.-метод. Конференції, КНЕУ. 21.02.2012, С. 263–265. від 21.02.2012.

Стахова К. В.

група 33–ІМ (б) (Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»)
Науковий керівник – канд. філол. наук Лебедь Ю. Б.

ЖІНОЧА ПОСТАТЬ ЯК ЯСКРАВІЙ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ У ПОСТМОДЕРНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сьогоднішні наукові дослідження про літературу практично оминають думку про те, що література є мисленням художніми образами, а інтерпретація художнього твору – це майже завжди інтерпретація образної, тобто ідеальної дійсності. Літературно-теоретичні дослідження другої половини ХХ ст. позначені потужним впливом герменевтичних і постструктуралістичних, а останнім часом – і постмодерністичних ідей; предметом дослідження в них, як правило, є специфіка, структура та художня семантика різного типу висловлювань. При цьому ігнорується той факт, що мовна специфіка дискурсу є лише формою існування художнього світу. Адже кожен літературний твір – це система макро- і мікрохудожніх образів, що репрезентують найважливіші ідейно-естетичні сенси літературного твору.

Образний рівень художнього твору складає основу його цілісності, поряд з рівнем жанрово-стильовим, синтаксично-ритмічним тощо, і саме різні аспекти образності визначають архітектуру керованого автором художнього світу.

Аналіз жіночої постаті як яскравого літературно-художнього образу у постмодерній літературі вивчався та досліджувався багатьма науковцями та критиками, серед яких варто виділити праці: В. Брюховецького, Г. Стукалової, Г. Гельфандбейна, Ю. Герасименка, І. Голубничого, Г. Сеульського, Л. Ладанового, К. Козуба та ін.

С. Єфремов вважав, що саме завдяки образам жінок «найкраще пізнати національний характер, дух і навіть ідею кожного народу. Адже завжди і скрізь жінка створювала й охороняла будинок, а отже, традиції роду. Саме в жіночих персонажах втілено найбільш типові прояви національного духу» [1, с. 334–335].

На думку М. Кудрявцева, образ жінки відіграє важливу роль у роботі, «як суб'єкт нації у виборі моральних орієнтирів, сенсу життя, ідеалів, що визначають підйом чи падіння, самоствердження чи деградацію, гуманність чи духовність, прогрес чи застій» [2, с. 289].

Проблема репрезентації жінок у культурі уявляється дуже важливою для фемінізму саме в руслі суб'єктивації жінок. Те, як зображується жінка в літературі, кіно, інших видах мистецтва, чинить великий вплив на неї в період її дитинства, отрочтва, дорослішання, соціалізації. Зображення жінок та чоловіків відповідно до гендерних ідентичностей і сексуальних переваг у масовій культурі є ключовою темою постсучасних гендерних досліджень (К. Уест, Д. Цеммерман та ін.). Загалом феміністська наукова критика репрезентації жінок націлена на такі аспекти їх типових зображень: жінки зображуються як сексуальні об'єкти чоловіків; жінки розглядаються як такі, що належать переважно до приватної сфери; жінки – це слабка (друга) стать; жінки зображуються як нормативно гетеросексуальні агенти. [3, с. 120]

Учені-постмодерністи доводять, що здебільшого поняття, які ми сприймаємо як незмінну даність – наша гендерна належність, наша самосвідомість, історія, культура – насправді сконструйовані в соціально-історичному плані. А тому «людська натура» не є універсальним поняттям, стереотип «жіноча природа» чи «чоловіча природа» – це узагальнення теорії і моралі, репрезентованих у культурі, а остання, своєю чергою, є наскрізь політизованою та ідеологізованою. Але політика й ідеологія репрезентуються не тільки й не стільки в маніфестах, скільки в книгах та інших культурних артефактах, причому не стільки у своїй «високій» належності, скільки в «низькій», масовій.

Література та медіа репрезентують та затверджують певне дискримінаційне уявлення про слабкість емоційних жінок та силу жінок-стоїків. У цілому, головною проблемою залишається осягнення природи чоловіка та жінки: ролі розуму, переваги розуму над емоціями, духу над тілом.

Репрезентація жінок у сучасній літературі прагне до реалізму, усвідомлюючи необхідність позбутися стереотипів, спростувати твердження «постмодернізм – це чоловіча філософія», відмовитися від концепції ізольованості образу жінки в літературі. Сьогодні жінка-суб'єкт чинить опір та піддає ревізії дискурси «зсередини її та ззовні», намагаючись вибрати свою власну ідентичність та свій власний життєвий шлях, що без сумніви відображається в літературі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфремов С. Історія літературного письменства / С. Єфремов. – К.: Феміна, 2009. – 688 с
2. Кудрявцев М. Своє і чуже: історико-літературознавчі та компаративістичні студії / М. Кудрявцев. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2017. – 368 с.
3. Agger B. Cultural Studies as Critical Theoty / B. Agger. – L. : The Falmer Press, 1998. – 217 p.

Топольницька В. Т.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

METHODS AND EXERCISES TO PREVENT MISTAKES IN WRITING

Writing as a skill is very important in teaching and learning language. The practical value of writing is great because it is used in various fields of human activity: in science, culture, in the media, etc. [1, p. 205].

Lifelong learning cannot be implemented without writing. Hence the relevance of our research.

The object of our research is the process of teaching writing to secondary school students. The subject of research is the ways of preventing mistakes in secondary school students' writing. A significant part of the research is creating a sequence of exercises and tasks for the formation of written speech for students of secondary school. The objective of this paper is to analyse methods and exercises to prevent mistakes in writing of secondary school students. To achieve this objective, we have set the following tasks: to research various methods and exercises for teaching writing in a foreign language at secondary school; to analyze methods and exercises as the means to prevent mistakes in written foreign speech; to explain the necessity of developing of such methods.

Teaching to write in a foreign language is an important task of a modern school. It helps to memorize lexical and grammatical material, to develop competences in reading, listening, speaking. Secondary school students often make mistakes while writing a foreign language. These mistakes should be seen as signs of learning. Right teaching methods and exercises can help to prevent mistakes

in written statements [2]. There are many different exercises and tasks which teachers can use to teach both product and process writing. S. Verner recommends using effective pre-writing methods such as brainstorming, free writing, journalistic questions, cluster mapping, flow charting and double/triple entry [3]. The teacher should carefully plan preparation for writing stage, use fun activities such as “Parents never say”, common mistakes analysis on the board and correction code [2].

The use of various teaching methods, exercises and tasks while teaching writing to students in foreign language lessons allows to make the learning process more interesting, more creative, activates the cognitive and creative abilities of students, makes the process of learning to write exciting; and also forms the ability to correctly express their thoughts in writing in a foreign language [1, p. 215–218]. Written exercises should be performed regularly in each foreign language lesson. Assigning homework exercises teachers have to remember that at least one exercise must be done in writing.

The following conclusions can be made: competence in writing is an integral part of the students’ communicative competence as it is a target competence and assists in forming of other competences; various methods, exercises and tasks can be used as tools for successful writing; a sequence of activities or exercises leads to enhanced written production in a foreign language. The prospect for further research lies in analysis of mistakes in writing by Ukrainian secondary school students.

REFERENCES

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під кер. Ніколаєвої С. Ю. Київ, 2002. 328 с.
2. Teaching Writing. Staff room poster. British Council URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B127c%20A1%20TE%20Staff%20Room%20Poster%207.pdf> (дата звернення 08.03.2021)
3. Verner S. How to teach writing. 6 methods for generating writing ideas. URL: <https://busyteacher.org/4650-how-to-teach-writing-6-methods-for-generating.html> (дата звернення 08.03.2021)

Турко О. О.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, викладач Потюк І. Є.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ В УЧНІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стрімкий розвиток та активна імплементація інноваційних цифрових технологій призвели до значних змін в організації навчального процесу загалом та у початковій освіті, зокрема. Сьогодні технічні засоби навчання виступають ефективним інструментом підвищення якості освіти при вивченні англійської мови як іноземної. Новітні інформаційні технології вже давно стали частиною навчального процесу. На сучасному етапі під час навчання іноземної мови використовують надзвичайно різноманітні та ключові в мовній практиці технології.

В умовах дистанційного навчання сьогодні актуальності набувають саме цифрові технології. Основна роль, яку вони виконують у такому контексті навчання – створення, презентація, активізація навчального матеріалу, а також забезпечення ефективності та підсилення результативності навчального діалогу [1].

Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій на уроці англійської мови дає змогу вчителю не лише отримати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, але і підвищує зацікавленість учнів під час навчального процесу. А також це забезпечує імітацію іншомовного середовища, створює умови для аутентичного спілкування, дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, дає можливість підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови та інтенсифікувати освоєння специфічних для цієї дисципліни умінь і навичок [2]. Використання комп'ютера при вивченні іноземної мови відіграє особливу роль в самостійному навчанні на основі ігрових видів діяльності.

Англійська мова – це навчальний предмет, який в силу своєї специфіки вивчення потребує більш гнучкого і широкого використання різноманітних технічних засобів вивчення. Внаслідок цього не дивно, власне, що у викладанні англійської мови нові можливості, що відкриваються завдяки застосовуванню мультимедійних пристроїв, стали також використовуватися у процесі реалізації різних видів мовленнєвої діяльності. В даний час існує безліч різноманітних засобів новітніх інформаційних технологій; серед використовуваних в навчальному процесі, особливе місце у роботі з учнями займають саме комп'ютерні технології та Інтернет.

Сучасні цифрові технології дають змогу активно співпрацювати і взаємодіяти дітям із різних країн, при цьому більш якісно вивчати англійську мову.

Сьогодні абсолютно очевидним є той факт, що технології можуть докорінно змінити навчальний процес, а підтвердженням цьому є їхнє активне використання для формування лінгвістичних, соціальних та культурних компетентностей [3].

При застосовуванні цифрових інструментів на уроках англійської мови в початковій школі, певний ризик являє також поведінка учнів. Отримавши доступ до комп'ютера, учні можуть відволіктися на сторонні дії в мережі Інтернет, замість того, щоб використовувати комп'ютер як засіб навчання. Тому вчитель повинен акцентуватись на розробці цікавих завдань, які б мотивували учнів до активної участі на уроці. Важливо для вчителя також мати можливість здійснювати контроль за діяльністю учнів та ретельно відбирати матеріали і, при необхідності, обмежувати функціонал веб-браузера таким чином, щоб не допустити контакт учнів з матеріалами чи програмами, що не є релевантними для уроку.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання цифрових технологій в даний час є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в освітньому закладі будь-якого типу, що, своєю чергою, сприяє модернізації загальної середньої освіти, дозволяє здійснювати діяльнісний підхід в навчанні і успішно формувати комунікативну та інформаційну компетенції учнів. Тому використання цифрових засобів при навчанні англійської мови виступає одним із перспективних напрямків інформатизації освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сорока В.В. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Fak_Fiz_Mat/zbirnyk_tez_2020.pdf#page=99
2. Ovtcharenko Z.P. INFORMATION TECHNOLOGIES AS A WAY OF ENGLISH LANGUAGE STUDY INTENSIFICATION. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ovcharenko_informatsiini.pdf
3. Rassool N. Contested and contesting identities: Conceptualising linguistic minority rights within the global cultural economy. N. Rassool. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2000. Vol. 21, No 5. P. 386–398.

Урманець Н. М.

група АМ–42 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, викладач Нацюк М. Б.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОГО ФІЛЬМУ

Лінгвосоціокультурна компетентність передбачає готовність мовця до якісного спілкування із представником іншої культури. Саме тому іноземна мова має викладатись у призмі лінгвосоціокультурного методу, який забезпечуватиме учнів необхідними знаннями, вміннями, усвідомленістю.

Однією з умов формування лінгвосоціокультурної компетентності є використання вчителем іноземної мови навчально-пізнавальних матеріалів, які сприяють залученню школярів до культурних цінностей, оскільки містять соціокультурний і культурознавчий аспекти іноземної мови, яка вивчається.

Ю. І. Трикашна визначає роль автентичного художнього фільму у пізнанні іншої країни та її народу як таку, що важко переоцінити. «Кожну країну та її жителів ми ідентифікуємо за особливостями географічного розташування, клімату, рисами національного характеру, мовою, ознайомлюємося з цінностями іншої нації, її уявленнями про світ, інтересами, менталітетом, тобто всім тим, що можна назвати поняттям культура» [2, с. 53].

Ефективним засобом розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в учнів як молодшої, так і старшої чи середньої школи ми вважаємо мультиплікацію – один із найбільш популярних медіапродуктів. Мультфільми відносять до зорово-слухових засобів навчання, а відтак учні отримають нагоду одночасно сприймати навчальний матеріал двома органами чуття, які мають надзвичайно важливе значення для раціонального впливу на аналізатори школярів.

Комунікація між героями на екрані відбувається в визначеному культурному та соціальному контексті. Автентичний мультфільм дає можливість учням «почути» мову у контексті, «побачити» традиції, типові елементи одягу та засоби невербальної комунікації: міміку, жести, інтонацію; загалом – розпізнати культурні особливості, які існують у конкретному мовному середовищі та пов'язати урок із реальним світом. Очевидно, що для розуміння контексту учні повинні розвивати та застосовувати лінгвосоціокультурну компетентність.

Нами було розроблено комплекс вправ по одному епізоду (1 сезон, Епізод 12, "Summerween) американського анімаційного телевізійного серіалу «Таємниці Гравіті Фолз» (англ. Gravity Falls), автором ідеї якого є Алекс Гірш. Мультсеріал створений студією «Disney Television Animation».

Особливістю серіалу є загадки та шифри, які намагаються розгадати головні герої – близнюки Діппер і Мейбл Пайнс, яких батьки відправили на літні канікули в містечко Гравіті Фолз в Орегоні до двоюрідного дядька Стенфорда. Кожен епізод розповідає про пригоди підлітків (Діппер та Мейбл є дванадцятирічними), розслідування дивних випадків, які відбуваються у Гравіті Фолз. Безумовно, цей мультсеріал є цікавим для учнів середньої школи так як головні герої є їх однолітками.

Метою розроблених нами вправ, спрямованих на поглиблення знань соціолінгвістичного, соціокультурного та соціального характеру, є формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів восьмого класу середньої школи.

Вправа 1.

Мета: сформувати соціокультурні знання про особливості святкування Хеловіну (одяг, їжа, традиції); парна робота.

Інструкція: *You must have heard about Halloween. What do you know about it? How do people celebrate it in the USA and in Ukraine? Do you celebrate this holiday? What associations appear in your mind when you think about Halloween?*

A. *Discuss these questions in pairs.*

B. *Now your task is to write words, which you associate with this holiday, to each letter of the word HALLOWEEN. e.g. H – horror; A – autumn.*

Вправа 2.

Мета: сфокусувати увагу учнів на ключових моментах епізоду; індивідуальна та фронтальна робота.

Інструкція: *While you are watching the episode of the cartoon Gravity Falls “Summerween”, match the pictures to their numbers according to the order they appear on the screen.*



1



2



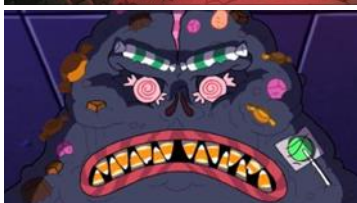
3



4



5



6



7



8

Звершується виконання вправи фронтальною перевіркою порядку номерів зображень і коротким обговоренням епізодів.

Вправа 2.

Мета: сформувати соціолінгвістичні навички, ознайомити з національно-маркованою лексику, розвивати вміння аудіювання; індивідуальна і фронтальна робота.

Інструкція: *You are going to watch a short abstract from the cartoon (from 4 minute 48 second to 6 minute). While watching fill in the gaps.*

Mabel What the hey-hey bro-bro, where's your (1)_____?

Dipper Look, I can't go trick-or-treating. I'm... uh, *really sick. (Fake coughs)* Must have been that bad (2)_____. *(Falls on floor)* Go on without me.

Mabel Fight through it, man! Where's your Summerween spirit?

Trickster Trick-or-(3)_____.

Dipper Dude, really? You're a little old for this, man. Sorry.

Trickster But wait, I – *(Door slams)*

Mabel Why'd you close the door?

Dipper I told you, Mabel, I'm just not feeling it tonight. *(Fake coughs)*

Mabel I think a little (4)_____ -or-treating will make you feel better.

Dipper I'm not trick-or-treating!

Knocking on door again.

Dipper *(Opens door)* Look man, just go to another house! *(Slams door)*

Mabel Dipper! Where's your Summerween (5)_____ ?

Knocking on door.

Dipper I'm not getting that.

Mabel Well I am! *(Opens door)* I apologize for my brother, he came down with a case of the grumpy-grumps.

Trickster SILENCE! You have insulted me! For this you must pay... with your (6)_____.

Mabel Aww, what a cute little (7)_____! You're a funny guy, aren't you?

Trickster (*Enters the Shack*) Funny, am I?

Виконання вправи завершується індивідуальною перевіркою вставлених слів за ключами і фронтальним обговоренням можливих варіантів перекладу національно-маркованої лексики.

Вправа 3.

Мета: сформувати соціокультурні знання (вияснення фонових знань учнів із використанням застосунку Kahoot). Гра на застосунку Kahoot розроблена самостійно та передбачає перевірку попереднього досвіду учнів та засвоєного під час уроку; групова робота.

Інструкція: *Now we will check your background knowledge about Halloween. Let's split into two groups and play Kahoot. You need to discuss the question in quiz together and then choose the right answer. There are nine questions.* (<https://create.kahoot.it/share/halloween/b37c5ac8-0965-465b-afaa-fab27df2c4f3>)



Jack-o-lantern is defined as a main Halloween symbol. What vegetable is used for creating it?



20



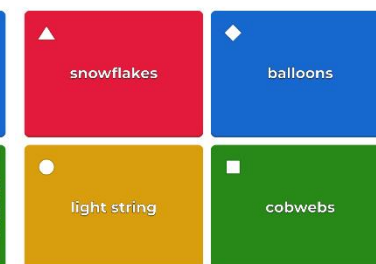
Which symbol is not typical for Halloween?



19



People decorate their houses at Halloween with:



20

Завершуємо визначенням переможців.

Отже, іноземну мову необхідно вчити у призмі культури, що можливо забезпечити формуючи лінгвосоціокультурну компетентність. Ця компетентність передбачає готовність мовця до якісного спілкування із представником іншої культури. Ефективним засобом для розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в учнів середньої школи є перегляд автентичних відеоматеріалів, а саме – мультиплікаційних фільмів та серіалів. Нами розроблено комплекс ефективних вправ для навчання мови і культури, а відтак – для формування лінгвосоціокультурної компетентності із використанням автентичного мультиплікаційного серіалу «Гравіті Фолз».

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник, колектив авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої (Київ : Ленвіт, 2013), 590.
2. Трикашна Юлія Іванівна «Формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму» (Дис. канд. пед. наук, Київ, 2017), 389.

3. Чемоніна Л. В. «Мультфільми як мультимедійний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи» *Science, Research, Development: 28* : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф., (Баку, 29–30 квітня 2020 р.). – Краків, 2020: 34–35.

Фаб'ян Н. Я.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Левчик Н. С.

AUTONOMOUS LEARNING AND THE METHODOLOGICAL BASIS FOR ITS DEVELOPMENT

In the field of foreign language learning and teaching the importance of supporting students in becoming more autonomous has become one of the most prominent issues. The majority of theorists, researchers and methodologists have been emphasizing the need for making learners capable of taking responsibility for their own learning. Autonomy is currently viewed as a prerequisite for success in language learning.

Moreover, the insights modern realises and system of school education are enhanced by the increasing use of distance learning alongside classroom-based language learning in so-called blended learning, together with growing opportunities for online language learning. Developments in new technologies and demand for flexible learning opportunities to suit changing social and economic circumstances have driven this shift in provision. As a result, divisions between distance learning and more traditional classroom based programmes are disappearing, but this change also brings with it the potential need for adjustments on the part of the learner in the process of developing a suitable mode of teaching meeting these environments of necessity that require learners to make choices and decisions, exercising their capacity for autonomy. It is natural that autonomy and L2 proficiency and digital literacy act as attractor states within modern learning system.

The learner autonomy in teaching foreign languages has been investigated in the works by native and foreign scholars, W. Littlewood, D. Nunan, A. Scharle and A. Szabó, P. Benson, H. Long, E. Park, R. Hiemstra, D. Little, H. Holec, O. Leontiev, E. Markova, O. Polat, G. Prigin, S. Bodnar, O. Gumankova, O. Mychailova, S. Lobachova, T. Tambovkin, O. Tarnopolsky, etc. However, despite the fact that in the last twenty years the topic of autonomous foreign language learning is in the centre of scientific research and discussion, many problems of forming the autonomy remain not fully explored. In the first place, recent advances in Internet and computer technology can no longer be ignored and they appear to be perfectly suited to promote learner independence.

In the process of analysing scientific sources we have defined that the widespread recognition of the importance of autonomy in language education has often concealed the fact that there is little consensus as to its definition found [3, p. 4]. Such terms as self-instruction, self-direction, self-directed learning or individualization are all found in the literature and, although they entail various degrees of autonomy, they are sometimes used in the same sense. One of the first and at the same time extremely influential and most frequently cited definitions was proposed by Henry Holec who describes it as “the ability to take charge of one’s own learning” [4, p. 3]. Even though this definition covers all the major aspects of language learning in which responsibility can be shifted from the teacher to the learner, other scholars are not completely in agreement with such an approach. D. Little’s definition [5, p. 4], for example, takes into consideration the role of control over the cognitive processes involved in effective self-management of the learning process and P. Benson defines autonomy as “the capacity to take control of one’s own learning” [2, p. 46]. The latter emphasizes another important component of autonomous learning which is giving students the opportunity to take control of their own learning and to determine the content of

learning as well as its goals and purposes. P. Benson also offers perhaps the most comprehensive definition of autonomy as “a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times” [2, p. 47].

In addition to the learning aspect, however, autonomy also includes a more political element, relating to the idea of individual freedom of choice. As applied to education, learners are unable to ‘take control’ or make choices about their learning, unless they are free to do so. At a practical level, this means that economic and other disadvantages of certain groups in the wider population, state-led education policies, school curricula and the prescribed use of textbooks, are all examples of ways in which the development of autonomy may be hindered. Sometimes individual teachers can overcome these constraints, but often they cannot [1, p. 77].

The studied literature offers several models of learner autonomy in language learning in which it is conceptualized as a succession from lower to higher level of autonomous actions and thoughts. In one such model, W. Littlewood describes three components of autonomy, such as autonomy as communicators, autonomy as learners and autonomy as persons, and suggests that there are different levels of autonomy in each domain [6, p. 80–81].

David Nunan, in turn, sets out a scheme in which he proposes five levels for encouraging learner autonomy, namely *awareness, involvement, intervention, creation, transcendence*. Each of the levels entails measurements of content and process [7, p. 195].

Another interpretation is offered by W. Littlewood [6, p. 75], who makes a distinction between proactive and reactive autonomy. While the former describes learners who are in charge of their own learning, select learning methods and techniques, set their learning goals and eventually self-assess their language performance, the latter “is the kind of autonomy which does not create its own direction but, once a direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal” [6, p. 75].

A. Scharle and A. Szabó categorize activities aimed at developing learner autonomy into three types representing three phases of the developmental process, namely: 1) raising awareness, 2) changing attitudes, 3) transferring roles [8, p. 1].

Finally, Phil Benson’s model entails dimensions of control over language learning and teaching processes that can be designated as control over learning management, control over cognitive processes and control over learning content [2, p. 76–103]. As these models demonstrate, the concept of autonomy is extremely complex, multidimensional and dynamic, which makes it difficult to incorporate into language instruction. Moreover, it has to be remembered that learners in the same class may display various levels of autonomous behaviours and that fostering learner autonomy simply takes time.

Definitely, there are many challenges that both the teacher and students will have to deal with, but the determination to attain the set goals should prevail. Learner autonomy should be acquired step by step. Thus the teacher should be very patient and gradually diminish his / her presence in the students’ learning process. Certainly, teacher’s impact is still significant as the teacher is the first to set an example to follow. He / She may influence the students’ behaviour and inspire him to learn.

Enabling students to become more aware of their own strengths seems a useful track towards fostering students' empowerment. Whether through soliciting written or verbal commentary, in class or through individual interviews, an enhanced awareness of the dynamic interplay between these factors could help teachers to become better coaches and advisors and aid students in building positive attitudes about their own L2 achievements as well as their learner and L2 autonomy. In the same way, reinforced acknowledgement of autonomy issues and how to support them is necessary on the teachers' side. Creating an informed and open space for dialogue with students allows teachers to develop a coherent posture offering both learner guidance and more specific L2 counselling or instruction, dependent on the individual needs of students.

REFERENCES

1. Резнік В. Г., Лобачова С. В. Проблеми організації автономного навчання іноземних мов студентів вищої школи: сучасні методи та стратегії. Молодий вчений. № 12.1 (52.1) грудень, 2017. С. 76–79.
2. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education, 2001. 296 p.
3. Finch A. “Autonomy: Where are we? Where are we going?”, in: S. Alan Mackenzie et al. (eds.), 2002. P. 15–42. (дата звернення: 10.04.2021).
4. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford: Pergamon, 1981. 232 p.
5. Little D. Why focus on learning rather than teaching? Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference (Krakow, Poland, May 14-16, 1998). Dublin, Ireland: Centre for Language and Communication Studies. Trinity College. 2000, P. 3–17.
6. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. Applied Linguistics. 1999. Vol. 20. P. 71–94.
7. Nunan D. “Designing and adapting materials to encourage learner autonomy”, in: Phil Benson – Peter Voller (eds.), 1997. P. 192–203.
8. Reinders H., Balcikanli C. Learning to Foster Autonomy: The Role of Teacher Education Material. Studies in Self-Access Learning Journal, 2011. 2 (1). P. 15–25.

Федик Н. І.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, викладач Гупка-Макогін Н. І.

РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Процес швидкого та ефективного засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці іноземної мови є серйозною проблемою, про що свідчить досвід викладання багатьох педагогів. Для вирішення цієї проблеми вчителі почали активний пошук шляхів і засобів для посилення мотивації та стимуляції навчально-пізнавального процесу учнів. Одним із таких інтерактивних методів стала дидактична гра.

Проблему дидактичних ігор у своїх працях досліджували Ю. Арутюнов, М. Бірштейн, В. Бурков, С. Колесниченко, Н. Бібік, Н. Максименко, Я. Коломинський та інші. Таким чином, будучи лише допоміжним прийомом, у 60–70-х роках ХХ ст. даний вид навчально-педагогічних ігор набув значного поширення та перетворився у справжню навчальну модель.

Серед науковців існує багато думок щодо визначення терміну «дидактична гра». Наприклад, П. Підкасистий зазначає, що «Дидактична гра – це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням одного завдання і орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат» [3, с. 169].

І. Підласий розглядає дидактичну гру на основі технології проблемного навчання та у своїй праці пропонує концептуальні підходи до організації та застосування гри у навчальному процесі. Він визначає даний вид гри як «активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються» [5, с. 207]. На думку науковця, дидактичні ігри допомагають учням вирішувати конкретні навчальні завдання та одночасно містять елементи виховного та розвивального впливу, які особливо важливі для успішного навчання в школі. Такі ігри сприяють формуванню мислення, вміння зосередити увагу, спонукають самостверджуватися, вчать підпорядковуватися правилам гри та розвивають необхідні для успішного навчання якості та здібності [4].

На підставі вищезазначеного можна стверджувати, що дидактична гра є важливим елементом організації навчально-виховного процесу, який базується на психолого-фізіологічних особливостях учнів. Вимушене запам'ятовування учнями лексичного матеріалу

та складних синтаксичних конструкцій без одночасної дії на емоції та уяву призведе до успішного навчального результату лише у невеликій кількості учнів класу. Тому педагог повинен використовувати такі ігри, у яких школярі можуть максимально проявити свої приховані здібності, самореалізуватися, відчути радість від власного успіху і отримати емоційне задоволення від того, що відбувається на уроці. Згодом учень мимоволі згадуватиме слова та фрази та той лексично-граматичний матеріал, який вивчався під час нестандартного ігрового уроку. Коли вчитель застосовує на уроці елементи гри, виникає креативна доброзичлива атмосфера, учні почуваються бадьоро, завдяки чому посилюється їхня мотивація до навчання та пізнавальний інтерес.

Дидактичні ігри доцільно застосовувати у випадку, коли учні вже готові до активної участі у навчальному процесі, а саме на уроках систематизації знань, перевірки, корекції та узагальнення; і є недоцільним на уроках засвоєння нових знань, коли школярі лише знайомляться з новим граматичним, лексичним чи синтаксичним матеріалом теми.

Педагогічна практика підтверджує думку про те, що лексично та граматично зорієнтоване заняття, яке побудоване нестандартно, цікавить учнів більше, ніж звичайний задидактизований урок. З одного боку, ігри активізують емоційну пам'ять учнів, з іншого – містять важливі для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення [2, с. 15–17].

Отже, дидактична гра є одним із найбільш ефективних видів роботи з учнями. Використання дидактичної гри у поєднанні з іншими методами навчання є одним із шляхів активізації навчальної діяльності. Даний вид навчально-педагогічної гри підвищує зацікавленість учнів до навчання, сприяє збільшенню рівня їх мовної компетентності, позитивно впливає на формування учнівської особистості та покращує групові та особистісні стосунки між школярами. Ці фактори доводять необхідність використання дидактичної гри у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Г. Активні методи навчання. Київ, 1997. 315 с.
2. Квасова О. Г. Музыкальные и подвижные игры для обучения английскому языку средней общеобразовательной школы. Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 15–17.
3. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва: Пед. общество России, 1999. С. 3–56.
4. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: в 2 т. Том 1. Общие основы. Процесс обучения. Москва: ВЛАДОС, 1999. 576 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. пособие. Москва, 1996. 631 с.
6. Пометун О. І., Пирожено Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / за ред. О. І. Пометун. Київ: А.С.К., 2006. 192 с.

Федик О. В.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, викладач Шуляк І. М.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ

Політична діяльність відіграє важливу роль у житті сучасного суспільства, адже спрямована на реалізацію політичних інтересів окремих особистостей чи груп людей. Політичну діяльність ведуть лідери держави, які презентують власні позиції щодо ситуації в країні та окреслюють чи планують її майбутні перспективи. Така презентація ідей та намірів здебільшого відбувається за допомогою виступів, промов, звернення як до міжнародного співтовариства, так і до громадян держави. Публічний виступ для сучасного світу – це засіб впливу й потужна рушійна сила у формуванні й розвитку суспільно-громадської думки, що

став об'єктом дослідження у різних наукових сферах пізнання. Відтак, актуальність дослідження політичної промови як засобу мовленнєвого впливу на співрозмовника стає очевидним у сучасному мовознавстві. Для лінгвіста і звичайного громадянина важливим завданням є обізнаність в особливостях публічного мовлення лідерів певного народу задля розуміння його життєвих цілей та комунікативних намірів, що здійснюють вплив на хід розвитку певної держави чи цілого світу.

У політичній комунікації розрізняють ритуальні жанри (інавгураційна промова, ювілейна промова, традиційне радіозвернення); орієнтаційні жанри (партійна програма, конституція, послання президента про стан у країні, звітна доповідь, указ, угода); агональні жанри (лозунг, рекламна промова, передвиборчі дебати, парламентські дебати). Політична промова є найбільш прототипним жанром політичного дискурсу, яка привертає увагу зарубіжних й українських учених у дослідженні її мовних особливостей [1, 2, 3, 4]. Д. Грісвеле зазначає, що політична промова – це явище, яке відбувається, перш за все, як певна комунікація, за якої оратор повідомляє щось, та певна кількість людей, які стоять по відношенню до оратора навпроти, сприймають його та його промову, проявляючи при цьому єдність [3].

Під час дослідженні структури і змісту політичної промови послуговуємося сучасними лінгвістичними теоріями, що пропонують різноманітні ознаки виокремлення цього жанру серед інших способів політичної комунікації. Відповідно до О. А. Земської жанротворчими критеріями аналізу політичної промови є характер комунікації (офіційний / неофіційний), вид комунікації (особистісна / публічна), мета, кількість учасників, типова концепція адресата (рівний / підлеглий, жінка / чоловік), звернення до адресата або його відсутність, активність чи пасивність адресата [2]. Німецький дослідник Й. Кьоніг зазначає, що Арістотель першим розмежував промови на три класи, виокремивши кореневі типи промов: судові, дорадчі та епідейктичні [4]. В основі цього розподілу є такі критерії, як комунікативна мета та темпоральна віднесеність. Мета у трьох зазначених типах промов є різною: під час дорадчої промови оратор наставляє прийняти певне рішення чи елімінувати його, пояснюючи шкоду чи вигоду від подальших дій; під час епідейктичних – мовець розхвалює, виславляє подію чи людину; під час судової промови намагається звинуватити чи виправдати. Згідно з Т. В. Шмельовою до структурного складу політичної промови входить комунікативна мета, модель автора, концепція адресованості, зміст події, чинники комунікативного минулого й майбутнього, а також і мовне оформлення [1].

Чітка структура тексту – запорука зрозумілості, тому логічність і послідовність – характерні риси промови. Така чіткість, наприклад, у нумерації завдань свідчить про розуміння першочерговості завдань, що стоять перед мовцем, слухач сприймає їх як план майбутніх дій. У політичних промовах наявна велика кількість питань. Завдання такого оформлення тексту полягає в тому, щоб змусити слухача думати – спробувати самостійно відповісти на поставлені запитання, або, навпаки, відразу прислухатися до відповіді.

Основними характеристиками політичної промови вважаємо велику кількість стереотипних зачинів, що свідчить про шаблонність промов. Особливу увагу привертають до себе новоутворення в лексиці політичного дискурсу. Наукові дослідження політичних процесів та тенденцій передбачають появу нових відкриттів, введення нових понять та термінології. Тому у політичному красномовстві фігурує багато неологізмів. Мова таких політичних текстів, статей та доповідей у лексичному плані зазвичай суха (внаслідок використання численних кліше, фраз і штампів) та абстрактна з високим рівнем узагальненості (за рахунок насиченості складними словами та словами з абстрактним значенням). У політичних промовах діячів держави часто зустрічається безліч власних назв. Це пояснюється його прагненням привернути увагу не лише до реалій національної геополітики, а й міжнародної, підкреслюючи належність своєї держави до світової спільноти. Вживання складних слів, як і запозичень, термінів, свідчить про скерованість тексту до групи освічених адресатів, а в контексті стилістики – про переважання офіційно-ділового стилю.

Метафоричність мовлення й використання у повідомленні фразеології не завжди відповідає такого типу текстам, проте саме фразеологія створює особливий «національний колорит» промов.

Отже, підсумовуючи вище сказане, політична промова є невід'ємною частиною політичної комунікації та слугує ефективним засобом передачі інформації, поширення думок та ідей керівниками держави серед громадянам країн та інших лідерів. Політична промова разом із своїми основними ознаками функціонує як спосіб мовленнєвого впливу у вербальній взаємодії, тому промови сучасних політичних лідерів та їх лінгвостилістичні особливості як засоби реалізації такого впливу на співрозмовників безумовно є перспективою подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шмелева Т. В. Речевой жанр: возможности описания и использования в преподавании языка. Русистика. 1990. № 2. С. 22–32.
2. Земская Е. А. Городская устная речь и задачи ее изучения. Разновидности городской устной речи. Москва, 1988. 290 с.
3. Grieswelle D. Politische Rhetorik: Macht der Rede, öffentliche, Legitimation, Stiftung von Konsens. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 2000.
URL:<https://books.google.com.ua/books?id=0muF8q3I2vIC&pg=PA136&lpg=PA136&dq=klages+2001:24&source=bl&ots=Fg6d48z642&sig=IRX3Xysj1zTfybR4yLGV8Cf3Dc&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwii05bbstbaAhXBDiwKHTLQDvAQ6AEINTAC#v=onepage&q=klages%202001%3A24&f=false> (дата звернення: 15.02.2021).
4. König J. Über die Wirkungsmacht der Rede. Strategien politischer Eloquenz in Literatur und Alltag, Göttingen: V&R Unipress, 2011.
URL:https://books.google.com.ua/books?id=SiJ4P9KMc20C&pg=PA52&dq=politische+rede&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwi_2722kPTaAhWBQZoKHcwlD_E4ChC7BQhIMAQ#v=onepage&q=politische%20rede&f=false (дата звернення: 04.03.2021).

Філіпова І. М.

група СОАМ–20–1 (Хмельницький національний університет)
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Бідюк Н. М.

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО КУРСУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Навчаючи іноземної мови, обійтися без цілеспрямованого навчання граматики виучуваної мови неможливо. Вважаємо, що формування у студентів мовленнєвих граматичних автоматизмів, що виникають у процесі пояснення граматичних явищ викладачем, або у процесі самостійного усвідомлення значень та форм цих явищ студентами та у процесі тренування уведених і розглянутих граматичних явищ у відповідних вправах та для використання цих явищ у подальшій професійній комунікативній діяльності є метою навчання граматики студентів мовних спеціальностей.

Основа практичного володіння іноземною мовою започатковується на молодших курсах, саме тому формування у студентів граматичної компетентності є передусім актуальним на початковій стадії навчання. Труднощі формування граматичної компетентності зумовлені індивідуальними особливостями студентів та особливостями іноземної мови, яка вивчається. Щодо труднощів, зумовлених індивідуальними особливостями студентів, то слід пам'ятати, що важливу роль відіграє мотивація студента до вивчення іноземної мови взагалі і граматики зокрема. Засвоєння граматичної будови іноземної мови, граматичних категорій та граматичних явищ передбачає наявність в студентів добре розвинених навичок узагальнення, абстрагування, а також логічного мислення та пам'яті.

На сьогодні виникає необхідність в використанні методу «згортання» великих частин інформації до основних понять. Зміни в суспільстві спонукають викладачів шукати інновації та впроваджувати їх у навчальний процес з метою розвитку пізнавальних інтересів студентів. Ментальні карти можуть стати мотиватором до більш інтенсивного навчання, а також заміною текстових конспектів.

Проблема використання ментальних карт у навчанні англійської мови досліджувалась в працях таких учених: Дж. Бадд (J. Budd), А. Буран, Т. Бюзен (T. Buzan), М. Епплер (M. Eppler), Т. Колтунович, Н. Копняк, А. Філюков, Р. Ханевальд (R. Hanewald).

Ментальна карта – це потужна графічна техніка, яка забезпечує універсальний ключ для розкриття потенціалу мозку. Вона використовує повний спектр кортикальних навичок – слово, зображення, число, логіка, ритм, колір та просторове усвідомлення – єдиним, унікальним чином [2, с. 23]. Ментальні карти реалізуються у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї [3]. У основі цієї техніки лежить принцип «радіантного мислення», що відноситься до асоціативних розумових процесів, відправною крапкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт.

А. Буран та А. Філюковим визначено декілька сфер, в яких ментальні карти можуть бути використані як навчальний ресурс для полегшення організації навчального процесу [1]. Виявлено наступні сфери використання ментальних карт: для підготовки до навчальних занять; безпосереднє використання карт під час занять; підготовка до іспитів з використанням ментальних карт. Відповідно до праці М. Епплера виявлено, що найефективнішим способом використання ментальних карт є їхнє застосування на заняттях [4].

Ментальні карти можна створювати на папері за допомогою ручки або олівця, але цей спосіб не завжди зручний, та й сучасний світ комп'ютерних технологій пропонує нам величезний вибір програм, де за лічені хвилини за допомогою миші і клавіатури можна створити справжні шедеври, витративши мінімум сил і засобів. Розглянемо деякі з програм, які допоможуть вирішити проблему складання ментальних карт. Наприклад, система Google пропонує досить цікавий інтерфейс для роботи з металними картами. У цьому додатку можна створювати зручні, красиві інтелект-карти, використовуючи найпростіші інструменти. Розмір і дизайн гілок, областей з написами програма налаштовує автоматично, що є безсумнівною перевагою, оскільки це економить час, особливо коли ментальну карту потрібно створити оперативно. Програма підтримує також використання картинок, кольорних схем, які можна прикріплювати до гілок з текстом для більшої наочності. Більш функціональної, ніж Google, можна назвати програму MindMap. Ця програма пропонує величезну кількість можливостей для створення ментальних карт з індивідуальним дизайном. Недолік програми в тому, що вона є платною.

Ментальні карти при викладанні граматики можуть позитивно вплинути на пробудження інтересу студентів до вивчення граматики та підвищення їхньої ефективності навчання граматиці. Таким чином, викладачі зможуть зрозуміти, чи розуміють студенти граматичне явище, якщо студенти зможуть побудувати відповідну структуру нової інформації, створивши власні ментальні карти. Значна частина граматичних явищ може бути введена в процес навчання граматики за допомоги ментальних карт. Використання ментальних карт для створення заміток (запам'ятовування тільки відповідних слів) допоможе студентам заощадити багато часу. Більш того, студенти можуть заощадити час, переглядаючи пов'язані граматичні явища і створюючи чітку і більш відповідну асоціацію між ключовими словами. Таким чином знання граматики, які отримують студенти, можуть бути інтуїтивно зрозумілі і візуалізовані за допомогою ментальних карт.

Розмірковуючи над вдалим системним розташуванням елементів в ментальній карті для запам'ятовування різних граматичних явищ, а також над причинно-наслідковими зв'язками між тими чи іншими частинами, знайомлячись з прикладами інших інтелект-карт і використовуючи власну фантазію, студент краще буде засвоювати даний йому для вивчення матеріал, швидше запам'ятовувати нову інформацію, навчиться структурувати новий матеріал, бачити логіку зв'язків різних одиниць, знаходити нові ідеї і розвивати асоціативне мислення.

Від викладача вимагається лише чітка постановка мети завдання з презентацією зразкових варіантів ментальних карт і докладним поясненням алгоритму їх створення із зазначенням на комп'ютерні програми, в яких найзручніше займатися подібним видом діяльності.

На підставі теоретичного аналізу з'ясовано, що ментальні карти можуть ефективно посприяти засвоєнню граматики англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буран А. Техніка ментальних карт при вивченні мови. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051435>. (дата звернення: 12.03.2021)
2. Buzan T. Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe / London: Watkins publishing, 2018. – 224 с.
3. Edwards S. Mind mapping as a teaching resource. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21134197/>. (дата звернення: 15.03.2021)
4. Eppler M. A Comparison between Concept Maps, Mind Maps, Conceptual Diagrams, and Visual Metaphors as Complementary Tools for Knowledge Construction and Sharing. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1057/palgrave.ivs.9500131#articleCitationDownloadContainer>. (дата звернення: 18.03.2021)

Філіпчук О. С.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Introduction. Knowledge of a foreign language in preschool is not a requirement of educational programs, but a natural need of modern children and their parents living in a multilingual multicultural world. Nowadays, all technologies are being modernized very quickly because every day the world changes and improves in different directions. Modernization of the structure and content of language education increases the requirements for the organization of early foreign language learning as a foundation for preschool and school courses in this subject.

Since the new curriculum of primary school, the study of English begins in the 1st grade, there is an urgent need to pay attention to the peculiarities of teaching the phonetic aspect of primary school children. Practice shows that the basis of learning English is based on the formation of correct pronunciation of children.

The problem of formation of foreign language phonetic competence remains relevant, as it needs to be considered in the context of the competence approach, which will allow to coordinate its formation with other language competences – components of foreign language communicative competence, the formation of which is the purpose of teaching and learning foreign languages in secondary schools.

Materials and results of the study. According to the definition of experts of the Council of Europe on language education, "phonetic (phonological) competence" is phonetic knowledge and skills of perception and production: sound units (phonemes); phonetic features of phoneme recognition; phonetic structure of words; sentence phonetics, i.e. sentence prosody (emphasis and rhythm of the phrase); phonetic reduction.

Analysis of methodical systems of early school teaching of English, developed by leading methodologists Z. M. Nykytenko, M. Z. Biboletova, N. V. Dobrynina, O. A. Lenskaya, G. V. Rogova, I. M. Vereshchagina allows us to outline the following content of pronunciation training in primary school.

When learning English, younger students should: learn the necessary and available knowledge about the pronunciation of individual sounds and phrases; to learn the necessary minimum of knowledge about stress (verbal, phrasal) and division of sentences into semantic groups (syntagms); know the basic rules of reading [4].

Younger students learn to: pronounce and distinguish all the heard sounds of the English language; keep the length and shortness of vowels; avoid softening consonants before vowels; adhere to the linked pronunciation of structural words with notional words; adhere to verbal and phrasal stress as well as the division of sentences into syntagms; have the intonation of affirmative, interrogative (general, alternative, special) sentences, as well as sentences with homogenous members; use transcription.

The problem of formation of foreign language phonetic competence in primary school students has been studied by domestic scientists, among them O. O. Kolominova, S. V. Roman, S. Y. Nikolaeva, V. V. Kopylova and many others. In particular, S. L. Bobyr noted that pronunciation skills can be considered formed if they are characterized by such qualities as phonemics, automation, consistency and flexibility [1, p. 32].

According to Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, the main tasks of the formation of English phonetic competence of primary school students are as follows:

1. To provide the necessary orientation of children in the phonemic structure, as well as in the phenomena of prosody of the communicative minimum of the initial degree, defined by the current program in a foreign language.
2. To create preconditions for motivated and communicatively oriented mastering by students of articulation operations and intonation operations within the educational material of primary school.
3. To model educational situations of phonetically correct operation of units of language and speech by students at all levels of the organization of oral speech communication: at the level of a phrase, supra-phrase unity and the expanded text [2].

To implement these tasks, the process of formation of English phonetic competence in children of primary school age should be based on the following proven principles of teaching foreign languages in primary school:

- the principle of comparative analysis of phonological systems of native and foreign languages;
- the principle of consciously imitative pronunciation training;
- the principle of clarity in learning pronunciation;
- the principle of communicative organization of pronunciation training.

Since primary school students have developed mainly concrete (figurative and action) thinking, imagery is the basis for the use of sound-imitation games. It is better to start the introduction of sound with the creation of a situation that causes repeated pronunciation of a new sound. Each time the teacher needs to think carefully about the nature of the situation, carefully choose words with new sounds, phonetic signs as reference signals and a variety of clarity using dolls, masks, animation elements. The introduction of transcription signs significantly expands the opportunities for the development of cognitive abilities of the child and awareness of all mental processes and their intellectualization during the gradual transformation of the child's thinking in the direction from visual to visual-schematic [3, p. 98]. In this case, transcription signs can "come to life", "talk" with different volume, tempo, timbre, imitating the sounds of animals.

Conclusion. Therefore, we can make the conclusion that for the effectiveness of teaching primary school students, it is necessary to use those teaching aids, methods and techniques that would encourage children to learn a foreign language. Learning materials should be interesting and appropriate to the age characteristics of students and their interests.

REFERENCES

1. Буренко В. М. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Іноземні мови в сучасній школі. Київ, 2012. № 4. С. 28–33.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 262 с.
3. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.; Київ: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
4. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2009. 282с.

Філь А. І.

група МФіл. 52–У (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Філінюк В. А.

АНАЛІЗ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ КОНЦЕПТІВ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ ВАСИЛЯ СТУСА «ПАЛІМПСЕСТИ»)

Мова в сучасному світі є одним із засобів фіксації, збереження, передачі категорій і концептів довкілля та внутрішнього досвіду народу загалом. На думку О. Селіванової, «когнітивно-психологічний чинник визначає відображення в культурних явищах специфіки сенсорної сфери етносу (зорових, смакових, слухових, ольфакторних, соматичних відчуттів), її оцінки, просторової орієнтації й оцінки, гештальтування, способів мислення й інших пізнавальних механізмів» [3, с. 280]. «Етнічна культура відтворюється в узгодженій системі ідей, схем мислення й поведінки, етичних й естетичних цінностей, норм, різноманітних знакових продуктів» [3, с. 278], що насамперед реалізується в мові, тому морально-етичний складник мовної картини світу є смисловою системою інтерпретації особливостей світогляду українців. Така картина світу є рухомою величиною, тому й сенс морально-етичних складників змінюватиметься під впливом зовнішніх чинників. Варіантом їхнього тлумачення є авторські тексти, які переміщують ці складники і індивідуального розуміння в колективне.

Поетична збірка Василя Стуса «Палімпсести» (1971–1979 рр.) є четвертою та останньою в творчому доробку, тому, на нашу думку, акцентом у збірці є підбиття підсумків життєвої, суспільної, громадської боротьби письменника. Це оприявлення й розуму, і душі ліричного героя, тобто самого поета. Ця збірка – філософські роздуми та оцінка подвигу української дисидентської інтелігенції в 2 половині ХХ століття, осуд українського народного конформізму, тоталітарного радянського правління, яке боялося найменшого вибуху вільного, національного українського слова. Філософія В. Стуса формувалася в період антропологічної кризи, яка виникла в 1950-х роках. Її основою є антигуманність, крах національної свідомості, втрата людської честі та гідності, домінування підданства над волею та свободою особистого вибору. У той період автор формував власні риси філософії стоїцизму: стійкість, здатність протистояти життєвим перипетіям, утвердження переваги інтелекту над слабкими душевними пориваннями, що є реакцією на зовнішній дискурс ситуації у сфері політики, суспільства та культури.

Вираження цінності людини як моральної особистості, моральне ставлення людини до самої себе, антиморальне ставлення до людини з боку влади охоплює морально-етична категорія *гідність*. Часто автор збірки «Палімпсести» акцентує увагу на антиморальному та антигуманному ставленні влади до дисидентів. Таку думку він виражає за допомогою авторських синонімів до категорії *гідність* з негативною семантикою, як-от: *скорбота, нещастя* та індивідуально-авторською антитезою *добро – труха, тлінь*: «*Ти все стоїш в моїй тяжкій скорботі, / твоїм нещастям серце поїнялось / моє недужне. Ти ж – за мене вдвоє / нещасніший. Я сам. А ти лиш тіль./ Я є добро. А ти – труха і тіль./ А спільне в нас – що в'язні ми обоє, / дверей обобоки. Ти там, я – тут./ Нас порізнили мури, як статут*» [4, с. 146]. Лексичне значення цієї категорії – повага до себе, стоїцизм духу – В. Стус яскраво показує за

допомогою дієслів із заперечною часткою *не* в таких рядках: «*Як добре те, що смерті не боюся я/ і не питаю, чи тяжкий мій хрест./ Що перед вами, судді, низько не клонюся/ в передчутті недовідомих верст*» [4, с. 149]. Тим самим вивіщує моральне усвідомлення ліричного героя про самого себе, яке виявляється в непокорі, стійкості та суспільної місії поведиря свідомості та бунту, що помітно у використанні поетом форм наказового способу, теперішнього і майбутнього часів дієслів та наявністю в тексті оксиморону *убиваючи рятує*: «*Хоч занадто творчу хату/ пильні погляди бувають./ хоч твоє зболіле серце/ тут обмацують руками – /не зважай на те, не сердься./ те одвічне, що над нами./ стріли повиймає з рани/ і губами обцілує./ адже хвиля пожадана/ убиваючи рятує*» [4, с. 145].

Моральний складник *воля* у віршах В. Стуса має яскраво виражену авторську модальність, яка характеризується семантикою вічності, яка інтерпретується за допомогою дієслів неозначеної форми, що вказують на тривалість дії, а використання неозначеної форми дієслів з постфіксом *-сь* звужує розуміння семантики цієї категорії до рівня індивідуально-авторського: «*Пропасті, забудись./ зійти себе в зойках./ на друзки розпасті./ розвіялись в вітрі, /згубитися в часі/ і вирвавши душу/ піти – в безімення!*» [4, с. 177], набуває значення свободи, яка у віршових рядках реалізується за допомогою контекстуальних синонімів *путь, невідь-простір, крізь хащі й шпички* та використаним дієсловом *звільнитися*, яке є спільнокореневим до лексеми *воля*, а сама лексема *воля* набуває семантики *мети, цілі*: «*Путі – задовгі і загострі./ неначе язики вогню/ і надить-надить невідь-простір/ горбів, і урвищ, і багнюк./ Крізь хащі й шпички – на волю!*» [4, с. 184]; «*А я – зі ста/ звільнився шкур. І ми – на волі./ хоч білий світ – як блекота*» [4, с. 203].

З категорією *правда* пов'язаний суб'єктивний підхід В. Стуса в інтерпретації викривального пафосу політичного ладу в країні, тобто в збірці «Палімпсести» він наче сповідується перед читачем та обґрунтовує дисидентські пориви свідомості та орієнтири життєвого вибору, які з індивідуальної поетичної картини світу стали колективною реалізацією мовної картини світу цілого народу. Це реалізується в текстах за допомогою дієслів минулого часу, окличних емоційних речень: «*Що жив, любив і не набрався скверни./ ненависті, прокльону, каяття*» [4, с. 149]; «*Це він/ шукає шпари у своїй натурі, аби солодкий близити загин! Геть відійди, почваро! І не смій/ ні кроку ближче. Одійди, почваро! А все ж – нестерпна безневинна кара./ Хоч ти сказись. Хоч ти збожеволій*» [4, с. 153]. У реченні «*А все тоте, що виснив у житті./ як рить, проб'ється на плиті могильній./ О, ти еси тепер до віку вільний/ в нестерпному своєму небутті*» [4, с. 161] ми можемо зазначити й те, що семантика категорії *правда* інтерпретується в словосполученні *проб'ється на плиті могильній*. Безкінечну віру поета в те, що тоталітарній системі воздасться за всі злочини і хоча б заради цього варто продовжувати боротьбу, можна віднайти, проаналізувавши рядки: «*З горя молодого/ сосна спливає ніччю, ніби щогла./ а Бог шероче спрагло: Аз воздам!*» [4, с. 136]; «*Світ повен сподівань./ мов став, що ні хлюпнеться./ І царство це – минеться/ без клятв і без карань*» [4, с. 132]; «*Тамте видіння у мені/ світає – і світання/ просториться в самотині./ як світу заступання*» [4, с. 139]. Категорія *правди* висвітлена оказіональними синонімами *світання, аз воздам, сподівання* та дієсловами майбутнього, теперішнього часів *минеться, світає, просториться* тощо.

Отже, морально-етичний складник мовної картини світу *честь, гідність, воля, правда* в поетичних текстах збірки «Палімпсести» Василя Стуса є реконструкцією світогляду дисидентського руху шістдесятників в 2 половині ХХ століття, утвердженням філософії стоїцизму та характеристикою життєвих ідеалів самого поета. Найяскравіше вони інтерпретуються в оказіональних синонімах, різних формах дієслів, окличних реченнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія: навч. посіб. Київ, 2008.
2. Лисиченко Л.А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 191 с.

3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
4. Стус В. С. Вибране: шкільна б-ка укр. та світ. літ-ри. Харків: Фоліо, 2017. 221 с.

Худоба О. І.

група мСОАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Шепітчак В. А.

METHODS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Phonetic competence is considered to be an integral part of the language competence and can be defined as the pupils' auditory ability to identify all sounds, intonation and rhythm of a foreign speech as well as phonetically correct to pronounce the sounds in the speech flow following its rhythmical and intonation pattern typical of a particular communicative situation. The main components of phonetic competence are phonetic skills, phonetic knowledge and phonetic awareness.

Many modern researchers believe that phonetics (the study of the sound side of speech) is the basic characteristic of speech, the basis for the development and improvement of all other skills of foreign language speaking, since a violation of the phonetic correctness of speech, its incorrect intonation by the speaker leads to misunderstandings and misunderstanding on the part of the listener.

It is proved that in order to form the basis of the phonetic competence effectively, one should take into consideration age and psychological characteristics of young learners as on the initial level of studying a young learner's personality is formed, his abilities are developed and identified, his desire to study is acquired, and the elements of language and behavior culture are mastered. The formation of the basics of English phonetic competence involves the use of a wide range of authentic audio materials for mastering and practicing all components of phonetic competence.

The leading method of mastering the pronunciation is repeated listening and imitative most accurate sound reproduction and subsequent use of it in the speech flow. Phonetic exercises are the decisive factor in creating pronunciation skills are the followings:

1. Exercises on the perception of a new sound.
2. Exercises to reproduce phonetic phenomenon which are used collective and individual forms of work.
3. Training exercises for the automation of pronunciation of speech skills in conditional phonetic speech directed exercises (e.g., rhymes). These types of exercises are conventionally speech exercises with monological and dialogical nature, which study the phonemes trained in the conditional verbal communication in teaching speech.

Thus, due to the fact that the basic pronunciation skills are formed on the initial level of studying, it is necessary to create effective methods of teaching to succeed in the next stages of a foreign language acquisition.

REFERENCES

1. Артуренко З. Фонетичні особливості англійської мови. Знання, 2015. 180 с.
2. Весніна А. Англійська мова в початковій школі. 2013 р. № 2 (99)
3. Карпова Л. Формування фонетичної компетенції на початковому етапі вивчення іноземної мови. Х.: Освіта, 2015. 260 с.
4. Корчун І. Англійська мова та її особливості. К.: Освіта, 2013. 230 с.
5. Пономаренко Л. А. Англійська мова в початковій школі. Київ., 2005.
6. Удяк Г. І. Формування фонетичної компетенції при навчанні інтонаційного оформлення висловлення мовними засобами англійської мови (Phonetics competence formation while utterance formulation teaching with the help of English language facilities). Молодь і ринок. 2012. № 12 (95), С. 70-75.

7. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1991. 201 p.
8. Kodzasov S. V. General phonetics. М.: RGGU, 2001. 592 p.
9. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/235/12043/> (дата звернення: 14.04.2021).

Худоба Н. Б.

група АМ–43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Гарасим Т. О.

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Науковий (академічний) дискурс є вербалізованим в тексті типом дискурсивної діяльності за сферою комунікації, мовленнєва взаємодія представників відповідної соціальної групи/ інституту з метою реалізації статусно-рольових можливостей у заданих цим соціальним інститутом межах, складова «власне професійної зони професійного дискурсу» [3:7]. Як структурна складова власне професійної виду професійного дискурсу, науковий дискурс характеризується креативністю, істинністю та професійною цінністю, антропоцентризмом, мультидисциплінарністю, непропорційністю розвитку окремих його складових, діалогічністю, селективністю, замкненістю, нециклічністю, дидактизмом, динамізмом, мовною нормативністю, стилістичною розшарованістю [3:7].

Науковий текст виступає основою сучасної парадигми досліджень у різних сферах. Дослідження наукового тексту з'явилися у зв'язку з потребою у вивченні наукового тексту в міжкультурному, соціальному і комунікативному аспектах, з появою нових якісних методів дослідження мови. Науковий текст активує знання із різних наукових сфер, і тому він займає особливе місце в сучасних дослідженнях наукового дискурсу взагалі.

Науковий стиль – це особливий функціональний стиль літературної мови, який є засобом спілкування в галузі науки і навчально-наукової діяльності, і якому притаманні такі особливості, як: попереднє осмислення вислову, монологічний характер, строгий відбір мовних засобів, тяжіння до нормованої мови.

Науковий стиль виконує певні функції: інтелектуально-комунікативна функцію (для передачі наукового знання, що завжди орієнтоване на комунікацію), пізнавально-інформативна (повідомлення про результати досліджень), доказова (переконання в правильності гіпотез); мислетвірна; номінативна [4].

Жанр – це загальноприйнята категорія тексту, яка є єдністю форм більш низьких рівнів і слугує основою для форм вищих рівнів і відіграє роль посередника між намірами та необхідністю. Жанри відрізняються залежно від галузі знань та функцій, які вони виконують у комунікативному процесі.

У цьому сенсі жанр є носієм стандарту комунікації у певній спільноті. Зачинателем сучасної теорії мовленнєвих жанрів є М. М. Бахтін [2].

Щодо жанрової специфіки, то наукова мова є однією з найбагатших різновидів англійської мови, адже жанрове різноманіття наукового стилю обумовлено наявністю великої кількості типів текстів з їх стильовою специфікою. У свою чергу, можна стверджувати, що кожен функціональний стиль – це сукупність конкретних жанрів, загальноприйнятих у тій чи іншій сфері комунікації. Саме тому жанри стають формою реалізації наукових підстилів.

Стаття – це невелика за розміром наукова праця присвячена розв'язанню певної проблеми в конкретній сфері і присвячена для фахівців цієї ж сфери. У межах наукової статті розрізняють її підвиди – науково-популярна стаття, рекламна стаття, оглядова стаття, стаття-коротке повідомлення, власне наукова стаття та дискусійна стаття.

Дисертаційна робота – це особисте дослідження науковця, в якому він подає його завершені результати, пропонуючи новий підхід до розв’язання проблеми чи завдань у різних наукових галузях, даючи початок подальшим дослідженням цієї проблематики. Дисертація виконує функцію повідомлення про наукові дослідження та їх результати і є засобом здобуття наукового ступеня.

Монографія є роботою, що узагальнює відомості, отримані шляхом накопичення фактичних даних, написанням декількох наукових робіт, присвяченій одній проблемі. Функція монографії – оприлюднити підсумовану, фундаментальну наукову інформацію у певній сфері та слугувати основою для вирішення подальших проблем певної сфери дослідження і присвячена для певного кола фахівців.

Наукова рецензія – це невеликий за обсягом науковий текст, який має оцінний та інформативний характер, оскільки вона відрізняється своєю оцінною лексикою. Рецензія виконує функцію представлення наукової праці, її короткої характеристики й оцінки в рамках досліджуваного наукового простору. Такі ознаки наукового стилю мови, як інформативність, однозначність, логічна послідовність, точність, лаконічність забезпечують жорстку регламентованість наукових текстів.

Отже, усі підвиди наукового стилю характеризуються чіткою структурою (членуванням тексту на глави, частини, розділи), лексико-синтаксичною орієнтацією на норми книжної письмової мови, безособовістю викладу, що і забезпечує об’єктивність інформації. Сучасний англійський науковий дискурс є багатоаспектним і динамічним явищем сучасної лінгвістичної науки, який змінюється і трансформується під впливом часу та глобалізаційних процесів, і таким чином створюючи нові горизонти для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд І. В. Лексикологія сучасної англійської мови. М.: Просвещение, 2012, 376 с.
2. Бахтин М. М. Проблема речевих жанрів / М. М. Бахтин. Естетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979, 424 с.
3. Колеснікова І. А. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні параметри професійного дискурсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство»/ І. А. Колеснікова. К., 2009. 33 с.
4. Іванов В. Ф. Текст та інші носії інформації в ЗМК / В. Ф. Іванов // Актуальні питання масової комунікації, 2005. Випуск 3. С. 4. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=374>

Цимбалюк Д. Т.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Нацюк М. Б.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЙ ПСИХОЛОГІЇ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Під час організації навчального процесу молодших школярів педагогу слід пам’ятати, що будь яке навчання повинне проходити в формі гри. Адже саме цей вид навчання є провідною його формою, яка забезпечує мотивацію учня і найкращі його результати. Зокрема, дидактична гра, яка використовується педагогами при навчанні різних навичок. О. Савченко зазначає, що кожна дидактична гра розвиває якісь певні навички і вносить щось корисне в розвиток дитини і знань [1, р. 37].

Важливість дидактичної гри підкреслювали такі науковці, як, для прикладу, А. С. Макаренко. Він стверджував, що педагог повинен дуже серйозно поставитись до такої форми навчання і бути дуже відповідальним при постановці його цілей, базуючись на цей метод. Не кожна гра повинна гарантувати позитивний результат, адже в першу чергу

треба не забувати, що це не просто розвага для дітей і спосіб провести час, а активність під час якої учень може підсвідомо вивчити якусь тему [4, р. 225].

Можна зробити висновок, що метод повної фізичної реакції більше підходить для говоріння або аудіювання, проте, при грамотному застосуванні його під час уроку, можна активно використовувати для читання. Наприклад, під час уроку необхідно вивчити читання слів на тему «тварини». Використовуючи різноманітні флеш-карти, на яких буде написано назви тварин відповідно до навчальної програми, наказати дітям виконувати певні дії (наприклад, коли на карті написано назву тварини – необхідно встати, а коли це карта з назвою, наприклад, одягу, учні повинні залишатись на місцях) [11, р. 399].

Одним з найефективніших методів навчання читання, який спирається майже на усі теорії навчання, є саме метод фоніксів (англ. – phonics method), під час якого учнів вчать саме звуків, а не букв. Навчання відбувається групами. Існує 7 груп [23, р. 35].

До розробки комплексу вправ для навчання читання молодших школярів педагог повинен підходити максимально відповідально, адже це комплексний і важкий процес. Методика розрізняє таке поняття як техніка читання – це комплекс прийомів, які забезпечують засвоєння інформації учнями, а саме букв, структур, слів, словосполучень, розділових знаків і так далі [2, р. 111].

Вправа 2 (базується на теорії TPR)

Вивчаємо приголосні звуки T, P, N

Вчитель: коли ви побачите карту з словом, яке починається на звук T, P, N, то ви повинні плеснути в долоні. You have to clap your hand.

Важливо зробити так, щоб не один учень відповідав вголос, а інші просто плескали, а так, щоб це робили різні діти.

На початковому і середньому етапі побудови комплексу вправ важливо забезпечити структурно-інформаційні вправи, що допоможуть вчителю зрозуміти те, як учні передбачають про що йдеться в тексті, згідно з прочитаним заголовком і розуміння самого прочитаного. Звісно ж, текст не повинен бути важким, але повинен давати трішки проблем дитині, яку вона буде вирішувати [2, р. 113].

Вправа 3 (базується на теорії Scaffolding)

Вчитель: вашим завданням є прочитати текст. Хто любить тварин? Зверніть увагу на заголовок.

Текст називається “Little chicken on the farm”. Базуючись на методі риштування, допоможемо учням прочитати правильно текст. Допомагаючи їм відповідними питаннями, виясимо, чи зможуть вони передбачити, про що йде текст (На вашу думку, про кого буде йти мова? Де відбуваються події? Які ще тваринки живуть на фермі?) Звісно ж, ми не допомагаємо учням, відповідаючи на питання, а за допомогою питань, спрямовуємо на правильну відповідь.

Little chicken lives on farm.

Little chicken, little arms.

Little eyes and little nose.

Little chickens stand in rows.

Отже, в розглянутому вище комплексі вправ було розроблено завдання, спрямовані на вдосконалення читання. Як можна побачити, всі теорії і методи можна застосувати в вправах, деякі з них прекрасно поєднуються і в сумі педагог отримує чудовий результат. Важливо сказати, що всі ці методи базуються на певній дитячій психології, що забезпечує результати навіть для дитини, наприклад, флегматика.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бескорса О., Павлович Г. Дидактична гра як метод формування германомовної комунікативної компетентності молодших школярів: науковий вісник Ужгородського національного університету. 2016. Серія: Педагогіка, № 1. С. 37–40.

2. Коломінова О. О. Навчально-методичний комплекс як засіб формування компетенції молодших школярів у читанні англійською мовою: наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. 2010. Серія: Педагогіка, № 1. С. 110–119.
3. Левицька А. А. Використання методу фоніксів. Загальна педагогіка та історія педагогіки. 2019. 32.
4. Макаренко А. С. Книга для батьків. Рад. шк., 1974. 295 с.
5. Нерівність навчальних досягнень в українських школах за результатами ЗНО-2016 | Cedos. Cedos. URL: <https://cedos.org.ua/researches/nerivnist-navchalnykh-dosiahnen-v-ukrainskykh-shkolakh-zarezultatamy-zno-2016/> (дата звернення: 08.02.2021).
6. Поведінкова теорія особистості (біхевіоризм). Stud. URL: https://stud.com.ua/175947/psihologiya/povedinkova_teoriya_osobistosti_bihevizm (дата звернення: 08.02.2021).
7. Скрипченко О. В., Долинська Л. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
8. Alyousef D. H. Teaching reading comprehension to ESL/EFL ners. An International Online Journal. 2005. Vol. 5. P. 143–154.
9. Asher J. J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. The Modern Language Journal. 1969. Vol. 53, no. 1. P. 3.
10. Burns A., Joyce H. D. S. Explicitly supporting reading and writing in the classroom. National Centre for English Language Teaching and Research, 2005.
11. Carroll J. B. The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. The Modern Language Journal. 1965. Vol. 49, no. 5. P. 273.
12. Fischer, K. W., & Hencke, R. W. (1996). Infants' Construction of Actions in Context: Piaget's Contribution to Research on Early Development. Psychological Science, 7(4), 204–210.
13. Garton S., Copland F. Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners. Taylor & Francis Group, 2019. 562 p.
14. Gersten, Russell; GEVA, Esther. Teaching reading to early language learners. Educational Leadership, 2003, 60.7: 44–49.
15. Gibbons P., Cummins J. Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. 2002.
16. Ginn W. Y. Jean Piaget (Intellectual Development).
17. Kaya, Zeki; Akdemir, Ahmet Selçuk. Learning and Teaching: theories, approaches and models. Ankara: Çözüm Publishing, 2016
18. Martin J. A. A comparison of the developmental stages proposed by L.S. Vygotsky and J. Piaget. 1973.
19. Montessori M. The Montessori method. New York : Schocken, 1964. 376 p.
20. Podolkiy, Andrey I. Zone of proximal development. Encyclopedia of the Sciences of Learning, 2012, 3485-3487.
21. Silalahi R. M. Understanding Vygotsky's Zone of Proximal Development for learning. Polyglot: Jurnal Ilmiah. 2019. Vol. 15, no. 2. P. 169.
22. Snow C. E., Hoefnagel-Hohle M. The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. Child Development. 1978. Vol. 49, no. 4. P. 1114.
23. Stage, Frances. Setting the Context: Psychological Theories of Learning. Journal of College Student Development,. 1996. 37. P. 227–235.
24. Teaching English to Young Learners. Anaheim, USA : Anaheim University Press, 2010.
25. Van der Veer R. Vygotsky and Piaget: A Collective Monologue. Human Development. 1996. Vol. 39, no. 5. P. 237–242.

Чепка Ю. М.

група зМAM–1 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кондратьєва Т. Б.

METAPHORS OF FEMININITY AND MASCULINITY IN KATE CHOPIN'S WORKS

Metaphor (Gk. metaphora, 'transference') is an imaginative identification of one concept (the tenor) with another (the vehicle) and the resultant breach of normal correspondence between concepts and words. In creating a metaphor, the author ignores a word that already existed and replaces it with an objectively inadequate word [3, p. 65].

Being a complex phenomenon, metaphor is studied by various branches of linguistics. As a trope, it is studied by stylistics, rhetoric and poetics; as a source of new meanings of words (so called conventional metaphors) – by lexicology; as a peculiar type of communication, it is studied by pragmatics; as an associative mechanism – by psychology; as a way of thinking and learning (conceptual metaphors) – by logic, philosophy and cognitive psychology.

Scholars make different definitions, classifications, and interpretations of metaphor as the main trope. According to K. Lototska, metaphor is a stylistic devices in which one idea, thing, or action is referred to/named by a word or expression normally denoting another idea, thing, or action, so as to suggest some common quality shared by the two [3, p. 66].

Longman dictionary of contemporary English gives the following definition of the metaphor. Metaphor – (the use of) an expression which means or describes one thing or idea using words usually used of something with very similar qualities (as in: “the sunshine of her smile” or “The rain came down in buckets”) without using the words as or like [1, p. 168].

According to V. Sosnovskaya, metaphor is based upon analogy, upon a traceable similarity. Nevertheless, metaphor has no formal element to indicate comparison. [9, p. 22]. I. Galperin views metaphor based on the transference of names. This transference is based on the associated likeness between two objects [6, p. 28]. Modern Western linguists G. Lakoff and M. Johnson in their book “Metaphors We live By” also state that our everyday speech is much richer in metaphors than we might suspect [7, p. 68].

There are special types of metaphors which are sometimes interpreted as separate tropes or stylistic devices. Personification can be full or partial. Depending upon the functions it fulfils in literary texts, we can speak about various types of personification:

1) personification connected with the human “personifying instinct” and rhetorical tradition, e.g.: my heart tells me...; the day smiles.

2) personification used in folklore and poetry as a metaphor close in its function to psychological parallelism: the life of nature and the surrounding world is shown as a participant in a character’s inner, mental life. Nature is often endowed with human, anthropomorphic qualities in lyrical poetry.

3) Personification as a symbol which is directly connected with the central idea of an artistic text and which is based on a system of subsidiary personified images [1, p. 103].

Antonomasia, (from Greek – “naming instead”) is a stylistic device based on the simultaneous realization of two lexical meanings – the logical and nominal ones. It is used for brevity and picturesqueness [2, p. 66].

The first type happens when a proper name of an individual person, place is turned semantically into a common noun. Metaphor can be classified into simile, personification, anthropomorphism, hyperbole, parable, fable, and analogy.

Conceptual metaphors are based on a variety of human experiences, including the relationship of experience, different types of intangible similarities, the biological and cultural roots in common between the two concepts, and possibly others. They make not just our communication, but also make the way we think and act. A conceptual metaphor uses one idea and connects it with another to better understand something. This type of metaphors provide us with the possibility of seeing one thing in terms of another.

K. Chopin, an American female author, widely used metaphors in her works to represent masculinity and femininity. Thus, in the story “The Awakening” Metaphor of the ‘sea’ often describes the uncertainty and ambiguity of Edna’s struggle: “The voice of the sea speaks to the soul. The touch of the sea is sensuous, enfolding the body in its soft, close embrace” [4, p. 34].

Bird breaks out of the metaphorical cage. Her female characters wanted to free themselves from the restrictions imposed on them by the world in which they lived, and this is a cage, not their own building: “The plight of the captive bird became a common metaphor for any restraint imposed upon a person’s freedom” [8, p. 202]; “Edna is a bird trapped and finally destroyed” [8, p. 213].

Metaphors of femininity and masculinity can also be found in another work by Kate Chopin “The story of an hour”. One of the examples is a metaphorical description of nature: “She could see in the open square before her house the tops of trees that were all aquiver with the new spring life” [5, p. 76];

“The delicious breath of rain was in the air” [5, p. 76]; “There were patches of blue sky showing here and there through the clouds that had met and piled one above the other in the west facing her window” [5, p. 76].

The author also uses metaphors and a widow’s independence to show her view that marriage is oppressive: “When the storm of grief had spent itself she went away to her room alone” [5, p. 76]. A “storm of grief” is also a metaphorical description of the feeling that carries out the loss of someone we love: “The delicious breath of rain was in the air note the passing storm of grief” [5, p. 76]; “She was drinking the very elixir of life through that open window” [5, p. 78].

In conclusion, we may state that metaphor is a figure of speech which represents an implicit, implied or hidden comparison between two things that are unrelated but share some common characteristics. The function of metaphor varies from compliment to abasement; from the central concept of an idea to a minor beauty; from clarifying a point by analogy to stimulating the thought of audience by startling; and merely nothing a likeness to evoking associations and emotions.

REFERENCES

1. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка. / Г. Б. Антрушина. – М. : Дрофа, 2000. – 288 с.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. / И. Арнольд. – Ленинград : Просвещение, 1973. – 246 с.
3. Лотоцька К. Стилистика англійської мови : Навч. посібник. / К. Лотоцька. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 254 с.
4. Chopin K. The Awakening. / K. Chopin. – New York : W. W. Norton & Company, 1994. – 1014 p.
5. Chopin K. The Story of an Hour. / Ed. Emily Toth. – New York : Penguin, 1991. – Pp. 76–79.
6. Galperin I. R. Stylistics. / I. Galperin. – М. : Higher School, 1977. – 219 p.
7. Lakoff G., Jonson M. Metaphors We Live By. The University of Chicago Press. / G. Lakoff. – Chicago and London 1980. – 327 p.
8. Rowland B. Birds with Human Souls : A Guide to Bird Symbolism. / B. Rowland. – Knoxville : U of Tennessee, 1978. – 233 p.
9. Sosnovskaya V. Analytical Reading. / V. Sosnovskaya. – Moscow : Higher School Publishing House, 1974. – 266 p.

Чернишенко А. С.

група 3 ГМЛА (Бердянський державний педагогічний університет)
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Філоненко С. О.

ВІД КОНФЛІКТУ ДО ДІАЛОГУ: ВЗАЄМОДІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ШОТЛАНДСЬКОЇ КУЛЬТУР У РОМАНІ «ЧУЖОЗЕМКА» ДІАНИ ГЕБЕЛДОН

У масовій літературі межі ХХ–ХХІ століть відбувається актуалізація проблеми етнокультурного діалогу. У глобалізованому мультикультурному просторі тема діалогу та конфлікту культур посідає значне місце в різних аспектах: політичному, економічному, соціальному, філософському, культурологічному. За визначенням Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, «міжкультурний діалог охоплює відкриту взаємодію між індивідами різного культурного походження з метою розуміння взаємного світосприйняття. Це дає людям змогу зрозуміти походження своїх відмінностей і також оцінити свої спільні риси, які вони поділяють. Міжкультурний діалог – це важливий крок для того, щоб подолати бар'єри, що розділяють людей і групи» (Тут і далі переклад з англійської наш. – А. Ч.) [2, p. 16].

До питання діалогу й конфлікту культур Англії та Шотландії зверталися письменники Діана Гебелдон у циклі романів «Чужоземка», Ренделл Воллес у романі «Хоробре серце», Джон Кінросс у романі «Бій Англії і Шотландії», Джейн Портер у романі «Шотландські вожді», Пітер Траквер у романі «Меч свободи». Ця проблема висвітлювалася і в

кінематографі, наприклад у фільмах Джозі Рурка «Марія – королева Шотландії», Девіда Маккензі «Король поза законом» та ін. Попри важливість та актуальність теми взаємодії англійської та шотландської культур, досі не здійснено її комплексного аналізу в циклі романів «Чужоземка» американської письменниці Діани Гебелдон.

Діана Джин Гебелдон (Diana Jean Gabaldon, 1952 р) – сучасна авторка бестселерів. Надзвичайною популярністю серед широкої аудиторії користується її цикл романів «Чужоземка» (Outlander). Її творам властива оригінальна композиція, використання мотиву «подорож у часі», висока динаміка дії, прийоми таємниці та інтриги, саспенсу та перспекції.

Доробок авторки охоплює дев'ять знакових романів-бестселерів, у яких розгортається проблема культурного діалогу та конфлікту шотландців і англійців, відбувається переміщення в часі між 1743 та 1945 роками: «Чужоземка» («Outlander», 1991), «Бабка в бурштині» («Dragonfly in Amber», 1992), «Мандрівниця» («Voyager», 1993), «Барабани осені» («Drums of Autumn», 1996), «Вогняний хрест» («The Fiery Cross», 2001), «Дихання снігу і попелу» («A Breath of Snow and Ashes», 2005), «Луна з минулого» («An Echo in the Bone», 2009), «Написано кров'ю мого серця» («Written in My Own Heart's Blood», 2014), «Йди, скажи бджолам, що мене не буде» («Go tell the bees that I'm gone», 2021). За їх мотивами упродовж 2014–2021 років була знята телевізійна адаптація – серіал «Чужоземка» (режисер – Рональд Д. Мур). Романістка-американка пояснила мотив вибору локації: «я завжди відчувала, що Шотландія – мій другий дім» [3]. Розглянемо діалогічні та конфліктні відношення культур у першому романі циклу «Чужоземка».

Роман «Чужоземка» (англ. outlander; гельською мовою sassenach) Діани Гебелдон синтезує ознаки пригодницько-історичної, романтичної історій та фентезі, що актуалізує популярні формули сучасної масової літератури. Концептуальна назва роману американської авторки, що стосується передусім головної героїні – мандрівниці в часі, генерує додаткові смисли твору. У ньому описано тривалий конфлікт Англії і Шотландії, що засновано на історичних фактах: битва при Беннокберні (1314 р.) повстання якобитів (1745 р.), битва при Каллодені (1746 р.). Історичним тлом для циклу романів стало безжалісне протистояння англійців і шотландців, які прагнули відстояти національну незалежність. Авторка порушує проблеми, пов'язані з минулим і сучасним обох етносів, культурною своєрідністю, релігійними та звичасвими відмінностями та ін.

Ключовим мотивом твору є переміщення в часі і просторі через дотик до кам'яного стовпу «Крейк-на-Дун» головної героїні Клер Бічем: з Англії ХХ ст. після Другої світової війни в іншу епоху – 1743 рік у Шотландію, місто Інвернесс. У чужому та інакшому для неї світі (за релігією, мовою, звичаями) жінка має соціокультурно та психологічно адаптуватись. Клер повинна пристосуватися до світу, де роль жінки другорядна, де вона має в усьому підкорюватися чоловікам і не має права голосу. Усталені норми шотландського життя й побуту викликають в героїні неприйняття та ностальгію за цивілізацією, рідним домом та чоловіком Френком Рендаллом, який залишився в 1945 р. Прикметно, що вже з самого початку історії шотландці постають перед Клер як кровожерні істоти, варвари, які «жадають експедицій та крові задля того, аби розвіяти нудьгу повсякденного буття» [1, с. 146]. Історично відомо, що у XVIII столітті ставлення шотландців до англійців було вкрай ворожим через постійне приниження і пригноблення, що виливалося в повстання й кровопролитні війни. З часом Клер Бічем починає розуміти істинні причини історичного конфлікту. Будучи англійкою-«чужоземкою», гостею в замку клану Маккензі, героїня поступово усвідомлює спосіб життя і світогляд шотландців, їхню самобутню міфологію і фольклор. Риси шотландського «варварства» в очах людини ХХ століття врівноважуються в сюжеті добрими, шляхетними вчинками мешканців гір, їхньою гідністю, відданістю, мужністю, поетичністю натури.

Культурний діалог проявляється через романтичну лінію твору – стосунки Клер Бічем і шотландського воїна Джеймса Фрейзера, які мусили стати подружжям, щоб вберегти героїню від жорстокості англійців. Взаємини цієї пари демонструють відмінності в світогляді і способі життя і шлях до кохання і взаєморозуміння. Англійка Клер, військова медсестра у ХХ столітті,

допомагає шотландцям як цілителька, вчить гельську мову, адаптується до манери спілкування, етикету, законів. Шотландці спершу сприймають чужинку як ворога – шпигунку, авантюристку чи відьму: «мешканці села нишком робили знак «від дурного ока» коли я проходила повз» [1, с. 145]. З часом її починають цінувати як помічницю, людину з сильним і волелюбним характером, що зрозуміло шотландцям.

Проведене дослідження встановило, що міжкультурний діалог та конфлікт культур Англії і Шотландії в романі «Чужоземка» Діани Гебелдон є стрижневою темою оповіді, що розкриває спектр культурних, історичних, гендерних, релігійних, психологічних проблем. Рецепти толерантності ХХ століття та переоцінка історичного досвіду у відносинах англійців та шотландців дали змогу головній героїні перейти від неприйняття культурної інакшості до її розуміння й прийняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gabaldon, Diana. *Outlander: a novel* / New York: Delacorte Press. 1991. 640 p.
2. Ratzmann, Nora. *Intercultural dialogue: a review of conceptual and empirical issues relating to social transformation: working paper* / United States: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2019. 108 p.
3. Richards, Linda. January Interview. Diana Gabaldon. URL: <https://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/202/300/january/2000/00-07-24/gabaldon.html>

Чернишенко А. С.

група 3 ГМЛА (Бердянський державний педагогічний університет)
Науковий керівник – канд. філол. нук, доцент Богдан В. В.

ДО ПИТАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРИЄДНУВАЛЬНОЇ КОНСТРУКЦІЇ ТА ПАРЦЕЛЬОВАНОГО РЕЧЕННЯ

Проблема розрізнення діаметрально протилежних процесів у синтаксисі (приєднування та парцеляції) була і досі залишається одним з найбільш дискусійних питань. Приєднувальна конструкція (ПК) – бінарна текстова одиниця, частини якої оформлені як окремі речення (базове висловлення і приєднувальну частину (ПЧ), але змістовно поєднані за допомогою приєднувального сполучникового засобу, омонімічного підрядному або сурядному (ПСЗ) [1; 3]. Як слушно наголошує О. Пустовар: «Парцельоване речення (ПР) – синтаксична універсалия мовлення, яка базується на розділенні цілісного речення на декілька ізольованих висловлень, що відокремлюються один від одного графічно і просодично [5, с. 14].

Труднощі їх розмежування вбачаються в необмеженості поняття «парцеляція» чіткими граматичними нормами, що й обумовлює існування полярних поглядів на ПК і ПР: а) заперечення існування ПР взагалі [6]; б) невизнання приєднування й ПК взагалі [2]; в) ототожнення ПК із приєднуванням або з її другим компонентом (ПЧ); г) визнання і ПК, і ПР з намаганням висунути критерії розмежування цих зовнішньо ізоморфних текстових одиниць [1; 3; 7].

В основі такого розмаїття думок лежать деякі спільні риси, притаманні і ПК, і ПР: 1) двокомпонентний склад із фіксованим розташуванням частин (автосемантична частина + синсемантична); 2) інтонаційна розірваність; 3) значуща пауза; 4) експресивне виділення другої частини (приєднаної або відділеної).

Але ці дві одиниці експресивного синтаксису принципово відрізняються одна від одної. На думку В. Рінберга: «Парцеляція – це зворотній процес по відношенню до приєднування (розділення, розчленування вже готового висловлення): «спосіб організації кожної структури походить з полярних синтаксичних широт...» [7], тобто в ПК її ПЧ незаплановано додається до базового висловлення, а в ПР парцелят выводиться за його межі, формально становлячись синтаксично окремим, але фактично залишаючись членом ПР.

Науковці шукали різні шляхи диференціації ПК і ПР: 1) приєднання – явище статичного аспекту речення, а парцеляція – динамічного, 2) ПК – мовне явище, а ПР – мовленнєве (розмовне), тобто її варіант (нерозчленованого в мові речення).

У процесі нашого порівняльного аналізу стройових основ ПК і ПР не підтвердилась існуюча думка про наявність членувальних властивостей у ПСЗ. При розрізненні ПЧ і парцелята головним критерієм часто вважають можливість їхнього вкладання або некладання в зміст попередньої автосемантичної частини. Парцеляція вважається явищем оборотним: достатньо усунути паузу (замінити розділовий знак перед парцелятом на «нульовий» або кому) – і відособлений компонент відновлюється як член речення або предикативна одиниця. ПК традиційно відмовляли в праві злиття її складових на тій підставі, що ПЧ не може бути ні членом речення, ні ПО, оскільки ПЧ семантично (на відміну від парцелята) має не вкладатися в попереднє висловлення. На нашу думку, це дуже суб'єктивний критерій, який базується на багатстві уяви. Крім того, ще в середині 20 сторіччя І. А. Попова рішуче виступила проти традиційного підходу до визначення приєднаних речень, як таких, що не мались с початку на увазі. На її думку: «Таке тлумачення є переконливим стосовно приєднаних речень усного розмовно-побутового мовлення, де ми дійсно маємо приєднання висловлень, сформованих у процесі мовлення. У літературно-книжковій мові приєднувальні конструкції – один з засобів виділення суттєвих, визначальних висловлень. Взагалі не можна говорити про «умисність» літературно-книжкової мови, у якій і неумисність умисна, заздалегідь розрахована, де вона – засіб, особливий спосіб вираження думки» [4, с. 377].

Тому мовознавці визнали можливість існування не тільки вільного (непередбачуваного) приєднання, але й передбачуваного і двох відповідних класів ПК.

Ми пропонуємо такий підхід до проблеми розмежування ПР і ПК: 1) ПР розуміється тільки як безсполучникове членування речення; 2) укладання / неукладання в зміст попереднього речення не може бути головним через його суб'єктивність – і саме цей критерій і призводить до плутанини в дефінуванні залежного компоненту ПК і ПР; 3) сполучниковий засіб має сильні приєднувальні властивості в тексті й не парцелює висловлення на частини, а поєднує їх: «Сполучники можуть уживатися і в іншій функції: тоді вони не з'єднують ті чи інші елементи в одне ціле, а лише приєднують їх до попереднього» [8]. Ці анафоричні сполучникові засоби завжди синсемантичні й в тексті з'являються не випадково. Вони не мають членувальних властивостей у межах складного речення, а на предикативні відношення нерідко накладається приєднання; 4) перш за все до уваги треба брати не трансформаційні можливості ПК і ПР, а комунікативне завдання відправника повідомлення, яке може бути визначене тільки в контексті; 5) у формальному плані структура ПК більш тяжіє до предикативної одиниці, а парцельована одиниця – до членів речення; 6) при парцеляції речення членується формально та семантично, а при приєднанні розділення на частини тільки формальне, а семантично ми маємо приєднання.

Слід зазначити, що іноді буває дуже важко визначитись з дефінуванням другої, синсемантичної частини, оскільки «виділяються в цій сфері так звані гібриди ... параметри яких роздвоюються – то в бік парцеляції, то в бік приєднання без будь-якої переваги в одну з них» [7]. Але, якщо їхні частини починаються ПСЗ, то це приєднані, а не відчленовані сегменти в силу притаманних цій формальній скрепі приєднувальних властивостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан В. В. Синтактика, семантика, прагматика англomовних приєднувальних конструкцій і складних речень з підрядним зв'язком : монографія. Донецьк: «ЛАНДОН-XXI», 2011. 263 с.
2. Ванников Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. Москва : Русский язык, 1979. 205 с.
3. Дмитренко В. А. Структура, семантика и функции союзных форм связи в смысловых миниатюрах в современном английском языке. Харьков : Весник /Сер. Романо-германская филология № 572. 2002. С. 87–93.

4. Попова И. А. Сложносочиненное предложение в современном русском языке. Вопросы синтаксиса современного русского языка. Москва, 1950. С. 355–395.
5. Пустовар О. В. Номінативний і комунікативний аспекти парцеляції в сучасній німецькій мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра с.-г. наук : 10.02.04. Донецьк. 2006. 19 с.
6. Реферовская Е. А. Лингвистические исследования структуры текста. Ленинград: Наука, 1983. 216 с.
7. Ринберг В. Л. Конструкции связного текста в современном русском языке. Львов : Высшая школа, 1987. 168 с.
8. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке: Избранные работы по русскому языку. Москва: Учпедгиз, 1957. 188 с.

Черніцька М. Д.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Шенітчак В. А.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні у нашій країні впроваджуються активні заходи щодо популяризації вивчення іноземних мов. Використовуються різноманітні підходи, методи, стратегії, інноваційні технології, комунікативні та рольові ігри тощо. Все це сприяє успішному оволодінню іноземними мовами та робить процес навчання більш цікавим та захоплюючим. І як наслідок, актуальним та обов'язковим стало вивчення іноземних мов на ранньому етапі. Адже, мова, вивчена ще з дитинства, розвиває комунікативні здібності, формує здатність та готовність дитини до невимушеного іншомовного спілкування.

Молодший шкільний вік – сприятливий вік для оволодіння основами іншомовного матеріалу, закладання основ іншомовного спілкування, формування умінь та навичок іншомовної мовленнєвої діяльності. На думку дослідників-психологів, на чолі з О. Скрипченко, молодший шкільний вік визначає якісно новий рівень свідомої і внутрішньо регульованої поведінки. Це означає формування таких рис активності та її саморегуляції, які необхідні для подальшого формування нахилів [1, с. 355].

Н. Лейтесом зауважено, що в молодшому шкільному віці, коли ще дитина наповнена враженнями, відкрита до нового, готова до засвоєння, вона виявляє незвичайну схильність до інтелектуальної праці. При постійній готовності до нового навантаження, розумові заняття стають для дитини своєрідною грою, де можна проявляти необмежену ініціативу, спиратися на уяву та насолоджуватися власними силами тощо. Для таких дітей розумова робота – захопливе заняття. Вони не знають що таке лень та нудьга. Вони працюють з захопленням навіть в несприятливих умовах: під час веселої шумної перерви в школі, впродовж голосної розмови дома, з включеним телевізором тощо [2, с. 332].

С. Рубінштейном шкільний вік охарактеризовано винятково сприятливим періодом для навчання. В процесі навчання формуються здібності, які відкривають більш широкі можливості для успішного навчання та реалізації в подальшому житті [4, с. 138]. О. Котенко наголошував, що навчальний та виховний процес з іноземної мови у початковій школі впливає на чуттєво-емоційну сферу дитини, спрямований на розвиток мовних здібностей, удосконалює навички усного мовлення та закладає ґрунт для формування полікультурної компетенції [3, с. 74–75].

Відтак, розглянемо як саме психічні процеси впливають на вивчення іноземних мов молодшого шкільного віку. Увага учнів молодшого шкільного віку стає повільнішою за умови створення такої атмосфери на уроці іноземної мови для цілеспрямованої діяльності, за якої вони привчаються керуватися самостійно поставленими цілями. При цьому розвиток довільної уваги іде від керування завданнями, поставленими перед дітьми вчителем, до реалізації самостійно сформульованих цілей, від постійного контролю з боку дорослих – до

самоконтролю. З віком в учнів зростає обсяг, об'єм та стійкість уваги. Увага учнів тісно пов'язана з цікавістю навчального матеріалу, наприклад, навчальний матеріал краєзнавчого характеру діти сприймають краще ніж граматичний матеріал. Усвідомлення необхідності, цінності нової інформації, інтерес до її змісту зумовлює стійкість їхньої уваги.

У процесі навчання іноземної мови зростає швидкість перебігу процесів сприймання, збільшується кількість сприйнятих об'єктів, образів, фактів, предметів, розширюється обсяг запам'ятовування тощо. Поступово сприймання у молодших школярів стає довільнішим та цілеспрямованим процесом. Зазначимо, що правильні та доцільно вибрані засоби навчання добре сприймаються учнями та сприяють кращому засвоєнню іноземного навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна психологія: Підручник. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с.
2. Лейтес Н. Дети с ранним развитием способностей. Популярная психология: Хрестоматия : Учебн. пособие для студентов пединститутов. Сост. В. В. Мироненко. М. : Просвещение, 1990. 399 с.
3. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. Т. II. М. : Педагогика, 1989. 328 с.

Чернявська С. О.

група АМ-43 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

UNIVERSAL DESIGN IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Inclusive learning is being actively introduced to Ukrainian educational system these days because of its effectiveness and advantages not only for learners with special educational needs, but for all the participants of the educational process. Principles of Universal Design are the core of the inclusive learning system and thereafter of English language learning as its constituent part. The topicality of the chosen research problem lies in the benefits of implementation of Universal Design for both teachers and learners of English. The research of the mentioned topic has been conducted by A. Morin, M. S. Eichhorn, A. E. Lowry, K. Burke, K. Novak, N. Strangman, A. Meyer and others. The object of our research is the system of Universal Design. The subject is principles of Universal Design in English language learning. The objective of our report is to identify the potential benefits of the chosen system, its effectiveness and importance in the English language learning process. We have set the followings tasks for the achievement of the objective: 1) to study the notion of the Universal Design; 2) to investigate its main principles and their use in the English language learning.

Inclusive education presupposes that every student should be involved in the learning process evenly and without exceptions. A. Morin defines Universal Design for Learning (UDL) as a way of thinking about teaching and learning that helps give all students an equal opportunity to succeed [1]. Teachers are expected to come up with flexible lesson plans and tasks to suit each learner's needs. Thus, implementing UDL in the English classroom will help the learners make full use of their skills and abilities and improve them.

The next three main principles of UDL are distinguished: representation, action and expression, and engagement [2]. Representation requires the use of different learning aids. Presenting one and the same information using pictures, videos, schemes, songs or other materials helps to bring diversity into the learning process and fit different learning styles. Action and expression presupposes that teacher allows students to choose from a range of ways of dealing with the material one that

works the best for them. For example, instead of making a presentation as a project, a learner may choose to write an essay. Engagement means that the teacher finds different ways to get students involved in the learning process and to motivate them. There are many strategies to put these UDL principles into practice such as scaffolding, TPR, building rapport, using games for learning and other.

To conclude, we can state that the use of UDL is the crucial step in introducing the inclusive learning into the Ukrainian educational system. The implementation of the Universal Design for Learning brings benefits to all students regardless of their age, abilities, skills, background knowledge and level of language.

REFERENCES

1. Morin A. What is Universal Design for Learning (UDL)? Understood For All Inc. URL: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works> (дата звернення 06.04.2020).
2. Novak K. Why UDL Matters for English Language Learners. Language magazine. March, 2018. URL: <https://www.languagemagazine.com/2018/03/09/why-udl-matters-for-english-language-learners/> (дата звернення 06.04.2021).

Чорна О. І.

група МАМ–11 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бабій Л. Б.

ALLUSIONS AS A LINGUISTIC PHENOMENON AND LITERARY DEVICE

Language is closely connected with literature and culture as well. Thus, investigating texts, we learn how to interpret the products of culture in their various forms. One of the most striking elements of culture and its reflection in a language is an *allusion*. Therefore, the research aims at defining the notion of allusion, the historical background of its development and providing different classifications of this phenomenon.

The term “allusion” comes from the Latin word *alludere*, meaning “to play, jest, make fun of”. Later it transforms to *allusio* meaning “a play on words” or “game”.

Taking into consideration the historical development of this concept, Harold Bloom defines the word “illusion” as a synonym for allusion [5, p. 126]. This term becomes widely used in the XVI century.

Allusion was identified with wordplay, pun and, as a result, it was embraced in satirical literary works during the Early Renaissance. However, the active investigation and development of the concept of allusion as an indirect, hidden reference to something begins only at the end of the twentieth century. Then a significant number of researchers became interested in it and included it in their scientific researches. For instance, E. M. Dronova, M. D. Tukhareli, I. V. Arnold, I. Galperin, A. Mamaeva, R. F. Thomas.

A commonly quoted definition of ‘allusion’ is that of Abrams: “a passing reference, without explicit identification, to a literary or historical person, place, or event, or to another literary work or passage” [4, p. 12]. For example, “looking like Venus” alludes to the goddess of beauty.

According to I. Arnold, allusion is “the use of any name or title that hints at a well-known literary, historical or cultural fact”. Indicators of the allusive process can be a word, phrase or a statement [1].

There are different approaches to the classification of allusions. The Russian linguist E. M. Dronova based the classification of allusions on such criteria as: 1) the source of origin; 2) the degree of awareness of the allusive fact; 3) the presence of national colouring [2, p. 14]. According to the first criterion, the sources of origin for an allusion can be mythology, the Bible, art, folklore,

literature, and so on. According to the degree of awareness of the allusive fact, it is divided into little-known and unknown allusions, and nationally-labelled allusions are specific for a particular nation.

From the structural point of view, M. Tukhareli distinguished allusions-supra-phrasal units, allusions-paragraphs, allusions-stanzas, allusions-chapters and, finally, allusions-works of art. Regarding the latter type of allusions, it is represented by a literary work, repeating the arrangement of parts and features of another literary work. In literature, only one example of this kind of allusion is known – “Ulysses” by J. Joyce, which duplicates Homer's “Odyssey” [3].

Having analysed the linguistic phenomenon of allusions, we have concluded that the term itself has an ambiguous nature of interpretations. A thorough analysis of the historical background of its development shows that allusion is a relatively new concept in linguistics. Allusions can be classified according to different criteria and all of the classifications can exist, as all types of allusions can be traced in the original texts.

REFERENCES

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Москва: Флинт, 2002. 384 с.
2. Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности (на материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Воронеж, 2006. 28 с.
3. Тухарели М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения: дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.08 / Тбилиси, 1984. 168 с.
4. Abrams M. H., Harpham G. G. A Glossary of Literary Terms. 10th ed. Boston, Mass.: Wadsworth Cengage Learning, 2012. 432 p.
5. Bloom H. A. Map of Misreading. Oxford: Oxford University Press, 2003. 236 p.

Чубата Н. К.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бабій Л. Б.

ЗМІСТ І ХАРАКТЕРНІ РИСИ ПОНЯТТЯ «ЖАРГОН»

Сьогодні дослідження соціальних діалектів є однією з найбільш актуальних проблем соціолінгвістики.

Метою тез є з'ясування теоретичних особливостей жаргонізму та його мовного статусу в сучасній мові.

Жаргон – це різновид мови, яка використовується переважно в умовах усної комунікації членами певної соціальної групи, яка об'єднує їх за професійною ознакою (жаргон астронавтів, журналістів), статусною (жаргон російського дворянства в ХІХ столітті), віковою (підлітковий, молодіжний) або за ознакою спільності інтересів (жаргон моржів, велосипедистів).

Експресивна функція є провідною (тому жаргонна лексика практично завжди є експресивною) нарівні з функцією соціальної солідарності, а словотворчість носить не тільки грубо-вulгарний, але і жартівливо-іронічний характер [8, с. 192].

Л. Ставицький наводить класифікацію жаргонів, відповідно до якої виділяє об'єднання людей: 1) за ознакою професії; 2) за суспільним станом; 3) за спільними інтересами чи вподобаннями; 4) за віковою ознакою користувачів, 5) класові жаргони [5, с. 78].

Загальними особливостями жаргонної лексики є: стилістична зниженість, експресивність, емоційна забарвленість, ігрова образність.

Важливою ознакою жаргону є його опозиція до лексики літературної мови. Іншою характерною ознакою жаргонної лексики є групове маркування слів: жаргонні одиниця у свідомості носія мови несе на собі відбиток певної субкультури та співвідноситься з певною соціальною групою [7, с. 228].

Поширення жаргону сьогодні зобов'язане, в першу чергу, ЗМІ і масовій культурі. Частково підвищенню інтересу до арго і жаргонів сприяє і видання різних словників, авторами яких далеко не завжди є компетентні в цьому питанні фахівці, в зв'язку з чим в публікації подібних словників багато лінгвістів справедливо вбачають не просто констатацію, а зловмисну спробу узаконення арготизації літературної мови.

Отже, можна зазначити, що жаргон – це система постійно змінних мовних засобів високої експресивності, що використовується в спілкуванні між людьми певної соціальної групи, віку, суспільного стану, які перебувають у дружніх, близьких або навіть фамільярних відносинах, і слугують засобом внутрішньої групової комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская Энциклопедия, 1969. 608 с.
2. Гудима Н. В. Основні чинники лексичних запозичень у зарубіжному й українському мовознавстві. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2012. Вип. 31. С. 42–46.
3. Дзюбишина-Мельник Н. Я. Сучасний жаргон і сучасне розмовне мовлення. Наукові записки НаУКМА. Т.20. К., 2002. 286 с.
4. Дубровина К. И. Студенческий жаргон. Филологические науки. 2006. № 1. С. 12–14.
5. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг : Соціальна диференціація української мови. Київ: Критика, 2005. 464 с.
6. Ставицька Л. Сучасний український інтержаргон: проблеми й аспекти вивчення. Мовознавство: доп. та повідомл. IV Міжнар. конгр. українців. Київ: Пульсари, 2002. С. 213–216.
7. Уздинская Е. В. Семантическое своеобразие современного молодежного жаргона. Активные процессы в языке и речи. 1991. Т. 5. С. 28–33.
8. Химик В. В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. 272 с.

Швец Д. І.

група АМ–42 (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

СТЕРЕОТИПИ ТА АМЕРИКАНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ

Національна проблематика актуальна в наше бурхливе століття прогресу і соціальних потрясінь, однак ще зі стародавніх часів привертала увагу мислителів всіх часів і народів. Особлива важливість цієї теми для кожної людини ймовірно, пов'язана з тим, що приналежність до тієї або іншої нації є універсальною характеристикою, властивою всім людям без виключення.

Стереотипи у спілкуванні, що виникають, зокрема, при пізнанні людьми один одного, мають і специфічне походження, і специфічний сенс. Як правило, стереотип виникає на основі достатньо обмеженого досвіду з минулого, в результаті і прагнення будувати висновки на базі обмеженої інформації. Стереотипізація в процесі пізнання людьми один одного може призвести до двох різних наслідків. З одного боку, це призводить до визначеного спрощення процесу пізнання іншої людини; в цьому випадку стереотип обов'язково несе в собі оцінювальне навантаження. У випадку національних або етнічних стереотипів це оцінювальне

навантаження має особливе значення, бо мова йде про спілкування та взаємодію між цілими народами та країнами, а отже й наслідки цього спілкування завжди мають світові масштаби. Часом ці наслідки залежать саме від стереотипів.

Отже, проблеми етнічних стереотипів та процесу стереотипізації вивчали такі вчені як Д. Кац, К. Брейлі, У. Ліпман, А. Тешфел, Т. Ван Дейк, Г. Олпорт, Н. Бахарева, Т. Стефаненко, А. Баронін, А. Байбурін, Ю. Бромлей, А. Бороноев, Ю. Платонов, С. Арутюнов та ін.

Стереотипи приймаються людьми за знання, проте фактично містять в собі лише неповний і односторонній опис якогось факту дійсності. Цей опис, як правило, поєднується з сильними емоційними відношеннями (симпатія або антипатія, ухвалення або неприйняття), і зі встановленим традицією або звичаєм розпорядженням поведінки і оцінки подібного факту дійсності. Стереотипи зазвичай некритично засвоюються людиною під впливом її соціального оточення. Етностереотипи формуються, а головне, реалізуються в системі цінностей та способі життя. Форми репрезентації етностереотипів можуть бути різними, але найбільш доступні для фіксації та наукового спостереження системи поведінкових правил та структура ціннісних орієнтацій [2; 4].

Британський психолог А. Тешфел особливо підкреслював, що стереотипи здатні захистити не тільки цінності індивіда, але і його соціальну ідентичність. Виходячи з цього, як основні соціально-психологічні функції стереотипізації слід розглядати міжгрупову диференціацію, або оцінювальне порівняння, найчастіше на користь своєї групи, і здійснювана з її допомогою підтримка позитивної соціальної ідентичності. Тобто, призначення стереотипів – налагодити відносини групи перш за все усередині неї самої, створивши образ, що дозволяє її членам ідентифікувати себе у круговерті історії. З цієї точки зору, «надзадача» соціальних стереотипів – забезпечити хай символічну, але цілісність соціальної спільності [2, с.29–31].

Зазначимо, що структура ідентичності характеризується властивістю множинності і багаторівневості. Головні складові національної ідентичності це соціальна та політична, які знаходяться в безперервній взаємодії. Якщо між даними складовими будуть великі розбіжності, то це може призвести до дестабілізації. Структура ідентичності динамічна і змінюється в залежності від того, як зростає або, навпаки, знижується цінність тих чи інших складових її елементів.

Американська ідентичність є абсолютно унікальною, винятковою. Однак, погляди на американський спосіб життя, країну та народ самих громадян США і осіб, що живуть поза їхніми межами, дуже різняться, а часом і суперечать один одному. Окремі з них ґрунтуються на статистичних даних чи фактах, інші зумовлені ідеологією чи стереотипами.

Американці не порівнюють себе з іншими націями, не зважаючи на те, що багато речей вони запозичили з європейського суспільства. Однак вони створили неповторне національне кредо, якому можуть слідувати усі, хто бажає прилучитися до американського суспільства та стати справжнім американцем. Головними рисами американської ідентичності є рівність, свобода та республіканізм.

Американська ідентичність базується на двох основних концепціях: «американська мрія» – концепція американської обраності та розуміння особливої місії Америки. Твердження про те, що американці – обраний народ (*elect nation, chosen people*), а сама Америка – земля, підготована Богом для свого обраного народу, з'являється в роботах американських ідеологів ще в колоніальний період [5, с. 118]. Саме Богообраність лягла в основу характерної риси американців – американської винятковості (*American exceptionalism*): «*The idea that the United States and the American people hold a special role in the world, by offering opportunity and hope for humanity, derived from a unique balance of public and private interests governed by constitutional ideals that are focused on personal and economic freedom*» (Алексіс де Токвіль) [8].

В 60-х роках ХХ століття почала створюватися нова концепція – «мультикультуралізм». Її основою стало прагнення кожного етносу до збереження своїх

традицій і особливостей в рамках єдиної національної американської культури. Звідси випливає ще одне поняття – «плавильний казан», що означає поєднання різноманітних етнічних груп людей, які слідуєть американській культурі [3, с. 20].

Багато цікавих спостережень і висновків щодо американської ідентичності та національних цінностей зроблені Е. Баталовим, В. Кочетковим, М. Поповою, Р. Девайном, Р. Коле, Г. Альтенем, Р. Лінд, Р. Мертоном, Т. Парсонсом та іншими культурологами й соціологами. З-поміж базових ціннісних орієнтацій американської нації дослідники виділили приватну власність, рівність, говорячи, перш за все про рівність можливостей, і свободу [1; 5]. Проте перелік американських цінностей значно більший та включає багатство, успіх, владу, демократію, патріотизм, милосердя, справедливість, індивідуалізм, відповідальність, динамічність, а також підзвітність [5, с. 119; 9, р. 74]. Результати дослідження С. Г. Тер-Мінасової показують, що в американському суспільстві особливо цінуються професіоналізм, працелюбство, відповідальність, уміння діяти самостійно та у власних інтересах тощо. [7, с. 274].

Підсумуємо, що у процесі соціокультурного становлення національної ідентичності разом зі зразками поведінки, суспільними уявленнями, нормами та цінностями, індивід засвоює притаманні певному колективі стереотипні уявлення про інші етнічні групи, їх представників, особливості менталітету та національного характеру останніх. Від моменту здобуття незалежності в 1776 році у США поступово формувалася унікальна американська культура, що заснована на ідеї національної ідентичності та притаманна більшості американців. Складність полягає у визначенні того, із чого ця американська культура насправді складається на практиці. Стереотипи про американську націю доволі часто суперечать оди одному. Деякі дослідники стверджують, що нація останнім часом відходить від своїх традиційних основ, переживає кризу самоідентичності та дещо втрачає напрямок розвитку. Інші ж стверджують, що відповідно до перепису 2000 року передбачається, що американський націоналізм та американська єдність насправді набувають усе більшого сенсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баталов Э. Я. Американские ценности в современном мире. Историография нового времени стран Европы и Америки. М.: Прогресс, 1990. С. 113–117.
2. Горянина В. А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
3. Зазуляк З. Американська ідентичність: глобальний вимір. Humanitarian Vision. Lviv. 2016. Vol. 2, No. 2. С. 19–23. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/41253> (дата звернення: 10.04.2021).
4. Лавлінський Р. О. Процеси формування і функціонування стереотипу у свідомості. Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, Серия: «Философия. Культурология. Политология. Социология». Т. 24 (63). 2011. № 3–4. С. 204–210.
5. Ладыка О. В. Американский национальный характер и его интерпретация в работах лингвистов. Новый взгляд. Международный научный вестник, 2014 (4). С. 114–123.
6. Попова М. К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. 170 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. М.: Слово, 2000. 264 с.
8. American Exceptionalism. New World Encyclopedia. URL: http://www.newworldencyclopedia.org/entry/American_exceptionalism (дата звернення: 10.04.2021).
9. Stevenson D. K. American Life and Institutions. Stuttgart : Ernst Klett Schulbuchverlage, GmbH u Co.KG., 1996. 176 p.

Ясінська О. В.

група АМ–43 (Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Клименко А. О.

НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В МОЛОДШІЙ, ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛАХ

Успішне формування в учнів початкової загальноосвітньої школи мовленнєвих граматичних навичок для вирішення комунікативних завдань англійською мовою може забезпечуватися лише в умовах використання раціональної підсистеми вправ, а отже зумовлює необхідність створення відповідної системи для формування англомовної граматичної компетенції. Питанню розробки підсистеми вправ для навчання граматичного матеріалу приділялася увага багатьох методистів.

У глобалізованому світі постійно зростає важливість розуміння іноземних мов і здатність спілкування ними, оскільки мови збагачують суспільство й особистість, сприяють взаєморозумінню, економічному та культурному розвитку. Тому відбувається трансформація поглядів на вивчення й викладання іноземних мов з метою забезпечення молоді необхідними вміннями користуватися ними в міжнародному бізнес-середовищі, на ринку праці та під час подорожування, можливостями вивчення мов протягом життя як умови подолання бар'єрів між націями.

Навчання іноземної мови в початковій школі починається з першого класу. Поступове впровадження раннього навчання однієї з іноземних мов у початкових класах – одна з характерних рис сучасної загальноосвітньої школи. Практична мета навчання іноземної мови в початковій школі полягає в тому, щоб закласти основи володіння іноземною мовою у молодших школярів, тобто сформувати початки фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок та вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма в межах програмних вимог.

Організація раннього навчання іноземної мови в початкових класах зумовлюється дією певних факторів, серед яких виділяються психофізіологічні особливості учнів молодшого шкільного віку, загальнопедагогічна специфіка навчального процесу та умови навчання іноземної мови в початковій школі.

Таким чином раннє навчання іноземної мови має бути орієнтоване на психофізіологічні вікові особливості учнів. Як відмічають психологи, категорія дітей молодшого шкільного віку (6-9 років) характеризується досить високим рівнем розвитку пам'яті, мислення, сприймання, уваги, становленням довільної організації діяльності.

В основній школі (5–9 класи) розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, у тому числі того, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструмента в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Оволодіння іноземною мовою все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати мову для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур. Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), і з власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні оволодівають вміннями читати різножанрову літературу, розуміти радіо- і телепрограми доступного рівня складності.

На кінець 11-го класу учні загальноосвітнього навчального закладу, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня B1, учні спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови – рівня B2, а ті, хто оволодіває другою іноземною мовою, – рівня A2+. Ці рівні характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Завдання полягає у формуванні вмінь:

- здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою;
- читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту;
- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння іноземною мовою;
- використовувати у разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;

Отже, формування граматичних навичок варто проводити поетапно з урахуванням функціонування граматичних структур у мові. Основними етапами при формуванні навичок є:

- 1) ознайомлення із граматичною структурою і її первинне закріплення, метою якого є осмислення учнями значення нової граматичної структури;
- 2) тренування граматичного матеріалу, при якому, шляхом виконання різних видів вправ, відбувається формування у школярів навичок відтворення досліджуваного явища у типових для його функціонування мовних ситуаціях;
- 3) вживання граматичного матеріалу в мовленні, внаслідок чого здійснюється перехід від мовних навичок до мовних умінь.

Перехід до кожного наступного етапу повинен здійснюватися після ретельного відпрацювання попереднього. Для найбільшої ефективності роботи з формування граматичних навичок в учнів початкової школи необхідно дотримуватись послідовності методичних дій, ураховувати вимоги навчальної програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах% Підручник. – К.% Ленвіт, 2002. – 320 с.
2. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие. – Минск: Вышейш. школа, 2003. – 522 с.