



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ



ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ



ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
КАФЕДРА ПРАКТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ



СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

«МОВА, ОСВІТА, НАУКА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ»

Матеріали
III Всеукраїнської студентської
науково-практичної конференції

20 травня 2022 р.

Тернопіль – 2022

УДК 811.111+378.016:811.111]:005.745

C88

Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації: матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20 травня 2022 р.) / За ред. Задорожної І. П. – Тернопіль: ТНПУ, 2022. – 185 с.

Друкується за рішенням ради факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Протокол № 9 від 25.05.2022 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Ярема Оксана Богданівна – 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 – 16,6.

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

Адамів М. Т. ОСОБЛИВОСТІ ХРОНОТОПУ В РОМАННІЙ ПРОЗІ МАРТИНА ВАЛЬЗЕРА.....	8
Анталовці В. А. FLIPPED CLASSROOM IN EFL TEACHING: ISSUES TO CONSIDER.....	9
Баляк А. Ю. ALTERNATIVE ASSESSMENT IN EFL CLASSROOM.....	11
Баневич М. Ю. PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF TEACHING WRITING AS A TYPE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION	13
Баркова Ю. В. КОНЦЕПТ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ПОТРАКТУВАННЯ.....	15
Бачинська О. Р. VERBALIZATION OF THE CONCEPT <i>HEART</i> BY MEANS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS	17
Бейгер І. Р. WAYS OF EXPRESSING PAST ACTION (BASED ON THE NOVEL «ANNE OF GREEN GABLES» BY LUCY MONTGOMERY)	19
Вончак Н. А., Stulkivska S. V. THE CONCEPT OF FRIENDSHIP.....	21
Боднар О. В. ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ КАДЗУО ІШІГУРО «NEVER LET ME GO».....	23
Боднар Ю. І. THE SPECIFICITY OF AUTHOR POETONYMIC SPACE TRANSLATION IN MODERN ENGLISH LITERATURE (ON THE BASIS OF THE NOVEL «FANTASTIC BEASTS AND WHERE TO FIND THEM» BY J. K. ROWLING)	25
Борсук І. Л. METHODS OF FORMING LINGUO-SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FLS AT HEIS	26
Брич К. Д. COMMUNICATIVE COMPETENCE IN LANGUAGE TEACHING	29
Буцко А. Я. ARGUMENTS IN FAVOUR OF TEACHING GRAMMAR IN CONTEXT.....	30
Вовк В. В. DIFFERENT TIPS OF LEARNERS: TIPS TO INVOLVE THEM IN THE LEARNING PROCESS.....	31
Габрикевич Д. Б. FOSTERING LEARNING AUTONOMY IN EFL CLASSROOM.....	33
Гаврилишин О. А., Гаргай Ю. А. КОНЦЕПТ “MONEY” В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ	34
Генсерук Ю. В. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF FORMING ENGLISH COMPETENCE IN SPOKEN INTERACTION	36
Голодович Н. Ю., Партика Х. П. КОНЦЕПТ СОН, МРІЯ/ DREAM: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ (УКРАЇНСЬКА ТА АНГЛОМОВНА КАРТИНИ СВІТУ)	38
Гриньків Т. Б. SHOULD WE BE AFRAID OF OUR FILTER BUBBLES?.....	40
Дармограй О. В., Гуцул Е. С. ПРЕЦЕДЕНТНІ ІМЕНА У АНГЛОМОВНИХ ТА УКРАЇНОМОВНИХ ПІСЕННИХ ТЕКСТАХ.....	41

Диленко І. В.	
BILDUNG VON KOMMUNIKATIONSKOMPETENZEN IM DEUTSCHUNTERRICHT.....	43
Дмитрин С. В.	
КОНЦЕПТ <i>ЗЕМЛЯ</i> В УКРАЇНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ ТА ПАРЕМІЙНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ ТЛУМАЧНИХ І ТЕМАТИЧНИХ СЛОВНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)	45
Доценко Є. А., Роденкова В. С.	
МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ ТА ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ	48
Драган Л. Є.	
МЕТОД ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) В СУЧАСНІЙ БАЗОВІЙ ШКОЛІ	49
Дячок В. А.	
ПРОБЛЕМА ЖАНРУ В РОМАНІ У. КОЛЛІНЗ «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ».....	51
Жовтюк Т. М.	
LINGUACULTURAL CONCEPT AND ITS MAIN FEATURES.....	53
Зазуляк О. В.	
CULTUREMES AND NON-EQUIVALENCE LEXIS: PECULIARITIES OF FUNCTIONING	55
Замойська А. І.	
APPLICATION AND ENLIGHTENMENT OF S. KRASHEN'S HYPOTHESES IN ENGLISH CLASSROOM.....	57
Зоненко М. В., Величко А. О.	
МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ОДНОГО З КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ НІМЕЦЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ – GEMÜTLICHKEIT.....	59
Кіт В. С.	
BUILDING A SAFE SPEAKING ENVIRONMENT TO FOSTER STUDENTS' ORAL PRODUCTION IN THE EFL CLASSROOM.....	60
Клизуб О. І.	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	62
Козак А. М.	
LOST IN TRANSLATION: HOW COMMUNICATION CAN SOLVE PROBLEMS.....	64
Кот А. В.	
«THE CRACKED PLATE» КОРОТКИХ ОПОВІДАНЬ ФРЕНСІСА СКОТТА ФІЦДЖЕРАЛЬДА.....	65
Кравченко А. В.	
EFFECTS OF INHIBITING FACTORS ON STUDENTS' SPEAKING PERFORMANCE IN THE EFL CLASSROOM.....	67
Крець А. В.	
TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS AT ENGLISH LESSONS.....	69
Кривонос Д. А.	
МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЛАТФОРМИ DISCORD У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	71
Кривочкіна В. А., Лубенська А. В.	
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	73
Крохмальна М. П.	
ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНГЛОМОВНІЙ БЛОГОСФЕРІ.....	74
Крутась К. В.	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ «JAMBOARD» ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ	76

Кузів М. В.	
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	78
Кухарук Х. А., Вдовин Х. В.	
КОНЦЕПТ ОСІНЬ, AUTUMN В УКРАЇНОМОВНІЙ ТА АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ.....	80
Логвиненко А. М.	
ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ АНГЛОМОВНОГО НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ДИСКУРСУ	82
Лялик Т. О.	
METHODS OF FORMING FOREIGN PHONETIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS	84
Маджара Т.	
SPECIFICS OF TEACHING TRANSLATION OF INFINITIVE CONSTRUCTIONS DURING ENGLISH CLASSES	85
Макух Ю. С.	
ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	87
Малик В. М.	
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ	89
Малишева А. А.	
ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ПІСЕННОГО ДИСКУРСУ	90
Марічка А. А.	
DODIE SMITH'S "GREAT DOG ROBBERY" AND ITS FILM ADAPTATIONS.....	92
Марухняк О. І.	
КЛЮЧОВІ КОНЦЕПТИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ.....	93
Мельник А. О.	
ДАФНА ДЮ МОР'Є ЯК МАЙСТР ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «РЕБЕККА»).....	95
Мельник Д. О.	
FILM TITLES TRANSLATION AND LEXICAL SEMANTIC TRANSFORMATIONS	96
Менська А. В.	
РОЗВИТОК ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	100
Мигалко М. Ю.	
PRECEDENT PHENOMENA AS A POWERFUL TOOL IN ZELENSKY'S SPEECHES	101
Миколайчук М. Р.	
ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	104
Николин В. В.	
POLITICAL SPEECHES AS A SEPARATE TYPE OF DISCOURSE AND THEIR EXPRESSIVE MEANS.....	105
Obolenska S. O.	
INTERCULTURAL TOLERANCE AS A BEHAVIORAL MODEL OF QUALIFIED TRANSLATORS.....	108
Онищенко С. І.	
ПОНЯТТЯ ГЕНДЕРУ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	109
Опер О. О.	
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ	111
Перейма В. І.	
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ: ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛЕНГОВИХ АНГЛІЗМІВ ЯК ВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ.....	113
Петрица Ю. І.	
CONCEPT <i>FAMILY</i> IN THE MODERN ENGLISH PICTURE OF THE WORLD	114

Петриченко Я. В.	КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	116
Петрова А. В.	ВИКОРИСТАННЯ ПЛАНІВ УРОКІВ ФОРМАТУ ESL ЯК ІНСТРУМЕНТА НАБУТТЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ	119
Петрук І. Р.	THE ROLE OF AFFECTIVE FILTER IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION	121
Пілаш Н. О.	LE RÔLE DES COULEURS DANS LA POÉSIE D'ARTHUR RIMBAUD ET CHARLES BAUDELAIRE ET LEURS INTERPRÉTATION UKRAINIENNES	122
Попович С. І., Чух У. В.	ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ SUN В БРИТАНСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	124
Посна А. С.	ДИСКРИМІНАТИВНА СТРАТЕГІЯ В АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА ДИСКУРСІ	125
Присіч Я. Д.	TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A DESKTOP VIDEOCONFERENCING ENVIRONMENT	127
Пристапа Л. Л.	ІНВЕРСІЯ ЯК СТИЛІСТИЧНО-СИНТАКСИЧНИЙ ЗАСІБ ЕМОТИВНОСТІ В СТАТТЯХ ПРО КОРОНАВІРУС ..	129
Прядка А. О.	ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КРИТИЧНОМУ ЧИТАННІ НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ АВТЕНТИЧНИХ КОРОТКИХ ОПОВІДАНЬ В УЧНІВ 10-ГО КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	131
Рабош А. А.	ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ОСНОВА АНГЛОМОВНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ	133
Рейко А. В.	FEATURES OF TED TALKS AS A KIND OF WEB LECTURE.....	134
Романюк К. М.	EXPLORING LOVE IN ENGLISH SONG DISCOURSE	136
Сабір'янова М. В.	ПЕРЕКЛАД ОСВІТНІХ ТЕРМІНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТРАНСКОДУВАННЯ.....	138
Сеник Г. О.	КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	139
Сивак В. О.	ROLE OF AFFECTIVE FACTORS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION	141
Синява Т. В.	КАТЕГОРІЯ ВВІЧЛИВОСТІ У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	143
Смірнова І. О.	ВІЙНА СЛОВАМИ: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ	144
Соленко Л. В.	ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ СЕРВІСУ YOUTUBE ТА INSTAGRAM	145
Сороката Ю. О.	LEXEMES DENOTING COLOURS AS A PART OF PHRASEOLOGICAL UNITS	147
Стеблак Є. С.	RELEVANCE OF LISTENING AS A SKILL IN THE EFL CLASSROOM	148
Строганов І. О.	МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО КЕЙСУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДИСКУСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	150

Терпай Х. В.	EFL TEACHERS' ATTITUDES AND EXPERIENCE IN CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT	152
Ткаченко Ж. В.	ОБРАЗНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖУ «ПЕРША ЛЕДІ» В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ	155
Топиліна В. Б.	КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	156
Топольницька В. Т.	FORMING THE FOREIGN LANGUAGE READING COMPETENCE OF HEIs STUDENTS IN THE PROCESS OF HOME READING	158
Трушковська А. Д.	МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВЗАЄМИН ЛЮДЕЙ І РОБОТІВ У ТВОРЧОСТІ ФІЛІПА ДІКА	160
Урманець Н. М.	ВПЛИВ ЦІННОСТЕЙ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	163
Феєр Г. М.	SCAFFOLDING: EXTENDING THE METAPHOR TO EFL CLASSROOM	164
Флисник М. І.	NONVERBAL COMMUNICATION AS A COMPONENT OF THE COMMUNICATION PROCESS	166
Харчук А. Р.	СТРУКТУРНІ ТИПИ ЗАГОЛОВКІВ (НА МАТЕРІАЛІ ГАЗЕТИ «HANDELSBLATT»)	167
Цанько І. І.	LINGUODIDACTIC BASES OF TEACHING ADJECTIVE AS A PART OF SPEECH	169
Чайка В. А.	ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ГЕРОЯ-ДЕТЕКТИВА У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ РОМАНІ	171
Черниш Д. В.	SPECIFICS OF CHARACTER NAMES IN FICTION: SEMANTICAL, STRUCTURAL AND TRANSLATIONAL ASPECTS	173
Чернявська С. О.	ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	175
Шикіна Н. С.	ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕАЛІЗМ МАРГАРЕТ ЕТВУД У РОМАНІ «СЛІПИЙ ВБИВЦЯ»	176
Шмат В. В.	ФІЛОСОФІЯ ВІЧНОСТІ ТА СИМВОЛІЗМ У РОМАНІ ДОННИ ТАРТТ «ЩИГОЛЬ»	178
Шпраха Н. М.	DER GRAMMATISCHE ASPEKT IM DEUTSCHUNTERRICHT	179
Ярема М. І.	ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	181
Ящишин М. Т.	EXPLORING THE GUIDED-DISCOVERY POTENTIAL FOR EFL GRAMMAR TEACHING	184

Адамів М. Т.

група мСОНМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Притолок С. А.

ОСОБЛИВОСТІ ХРОНОТОПУ В РОМАННІЙ ПРОЗІ МАРТИНА ВАЛЬЗЕРА

Мартіна Вальзер – відомий сучасний німецький письменник, який збагатив традицію німецького роману. Одним із аспектів романного дискурсу, що привертає увагу літературознавців, є специфіка хронотопу у його творах: у багатьох романах М. Вальзера художній час збігається об'єктивно-історичним, тобто події відбуваються саме в той історичний період, коли митець створює свій твір. Складається враження, що герої, виконуючи функцію другого «Я» автора, буквально здобувають свій життєвий досвід разом з ним. Оповідь, як правило, ведеться крізь призму свідомості головного героя і вибудовується у суворій хронологічній послідовності. З минулим героя автор часто знайомить читача через ретроспективні спогади, які він майстерно вплітає в основну канву оповіді.

У романі «Прибій» ми спостерігаємо циклічну побудову твору, коли позначені номерами частини зображують невеликі відрізки часу, зазвичай це один або кілька днів із життя героїв. Варто зазначити, що у творі з'являються тільки ті дати, які несуть певне змістове навантаження в суб'єктивному часовому вимірі героя.

Оповідач описує тільки ті епізоди, які є для нього важливими, детально зупиняючись на певних моментах і описуючи свій емоційний стан, при цьому оминаючи тривалі відрізки часу, автор переходить до наступного епізоду. Вислів “наступного дня” зовсім не означає, що йтиметься про наступний після тільки-но описаного день, між ними може пролягати часова дистанція в кілька днів, а то й тижнів.

Художній світ М. Вальзера часто переплітається з реальною історією 20-го століття. У романах 90-х років згадуються події та реалії Другої світової війни, наприклад: Дахау, Освенцім, аншлюс («Вируючий фонтан») та ін. Життя героїв руйнують різного роду політичні події, як ми це бачимо в романі «Захист дитинства», сюжет котрого доводить несправедливість історичної дійсності: «Як часто світова історія робила все, щоб зірвати побачення матері й сина» [4, с. 418].

Для М. Вальзера історичні події є важливим чинником, без якого не може бути сучасного та майбутнього: «Якщо ми взагалі маємо щось істотне в минулому, ми маємо історію. І з цього ми повинні б мати майбутнє. Але майбутнього не існує. Воно буде. Буде тільки з минулим» [5, с. 112].

Сучасна дослідниця хронотопу в романах М. Вальзера М. Мирошніченко зазначає: «Минуле, сучасне і майбутнє перебувають у складному взаємозв'язку. Минуле, з одного боку, впливає на сучасне, з другого, – сучасне переінакшує минуле до невпізнання. Адже все знаходиться під владою часу» [2, с. 164]. Таке уявлення про плинність сучасного цілковито відповідає концепції часу А. Бергсона, на думку якого ми сприймаємо тільки минуле, оскільки «чисте сучасне являє собою невловимий поступальний рух минулого, яке підточує майбутнє» [1, с. 254].

М. Вальзер розрізняє пам'ять (*Gedächtnis*) і спогад (*Erinnerung*). Спогад – несвідома структура, саме те, про що ми не думаємо. На відміну від пам'яті, спогад за своєю природою є швидше сном, примарою, що з'являється, як йому належить, невимушено. На обмежених можливостях пам'яті нагощує і А. Бергсон: «Справді ми володіємо цією тотальністю пережитого лише у скороченому вигляді, і наші минулі сприйняття, що розглядаються як окремі індивідуальності, здаються нам або повністю зниклими, або такими, що з'являються за власною примхою» [1, с. 251-252]. Структурна спорідненість і взаємодія пам'яті і сну

проявляється, на думку А. Бергсона, в тому, що під час сну (природного або штучного) зазвичай цілковито приховане минуле «знаходить у собі сили переступити через поріг свідомості» [1, с. 257].

Спогади, подібно до снів, складаються з крихт, уламків, асоціацій, абсурдностей і потребують надзвичайно обережного ставлення до себе, бо мають звичку розчинятися в повітрі, коли хтось намагається їх тлумачити. Тоді, ніби під «тортурами», вони говорять усе, що від них вимагають («Вируючий фонтан»). Звідси відмова письменника давати якісь дефініції. Єдине, що йому залишається, – описувати все так, як воно було, не даючи пояснень. У швидкоплинному сучасному неможливо вловити важливість тієї чи іншої події, тому для М. Вальзера немає нічого неважливого. Будь-яка деталь заслуговує на увагу. Тільки згодом, озируючись назад, можна зрозуміти значення своїх переживань.

М. Вальзер вбачає завдання письменника в тому, щоб дотримуватися правдивості і чесності оповіді. Минуле, як і сон, не варто тлумачити, щоб не зруйнувати його взагалі, можна тільки намагатися якнайточніше його описати.

Тотальна зорієнтованість на минуле породжує відповідне ставлення до традиційного, епічного. М. Вальзер сумує за тими часами, коли люди ставились до свого минулого і традицій з пошаною і відповідальністю, прагнучи бути гідними своїх героїчних предків. Біль від втрати німецької національної традиції виявляється в ідеалізації XIX століття. Герої М. Вальзера – це люди, які народилися невчасно, вони почуваються чужими у своїй сучасності.

Для М. Вальзера існує минуле колективне та індивідуальне. Офіційні паролі і шаблони, якими сповнене колективне минуле, перетворюють його на своєрідний «музей», де встановлено непохитні норми і правила гри. Власне минуле – навпаки, незбагненне. Минуле в романах німецького прозаїка існує тільки як частина сучасного. Суспільство регламентує ставлення до колективного минулого, таким чином, минуле стає продуктом сучасності.

Якщо розглядати топоси в романах письменника, то всі вони представлені географією Німеччини, єдиним винятком є роман «Прибій», дія якого розгортається в Америці. Важливе місце в художньому світі романів М. Вальзера займає Боденське озеро, з яким пов'язане все життя письменника. Як описує автор, це те місце, де повітря «солодке від історії» [3, с. 26]. Такі великі міста, як Гамбург, Штуттгарт, Берлін, з'являються в сюжетній лінії романів як відображення опозиції «міська цивілізація / провінційне життя».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. Собр. соч. в 4-х т. Т. 1. М.: Московский клуб, 1992. 336 с.
2. Мирошниченко М. Наративна організація романів Мартіна Вальзера. Наукові записки ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. Випуск 3 (39). Ч. 2. С. 159-166.
3. Martin Walser. Dichterporträt in Selbstaussagen (Filmtext). München: Artus Film GmbH, 1985. 81 S.
4. Walser M. Die Verteidigung der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998. 520 S.
5. Walser M. Ich vertraue. Querfeldein. Reden und Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. 165 S.

Анталовці В. А.

3 курс, с/о, факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Андрусак І. В.

FLIPPED CLASSROOM IN EFL TEACHING: ISSUES TO CONSIDER

Flipped classroom is referred to as one of the most excitement advancements in the modern classroom instruction. Its most cited properties include “active engagement”, “individual attention”, “active learning”, “individual learning space”, “interactive learning environment”, etc. These are

some of the buzzwords in EFL teaching that highlight one of the most important shifts in the field: a strong emphasis on the learner. This shift has attached a greater importance to the learner-centred model of teaching, which has effected significant changes in teacher and learner roles, EFL methods and approaches to teaching and learning [4, p. 22].

The **topicality** of the research into flipped classroom in EFL teaching is stipulated by the fact that it is a new concept for both learners and teachers. It seems to be the method that may be an effective response to such situations as the Covid-19 pandemic and war in terms of EFL teaching and learning in Ukrainian basic secondary school.

The present paper is part of wider research into the ways of using flipped classroom instruction in EFL teaching. At this stage, it **aims** to outline the challenges EFL teachers and learners may face while implementing flipped classroom into their EFL teaching and learning practices.

Flipped classroom is described as innovative teaching and learning model. Though it is defined differently, the most common explanation places emphasis on integrating the audio-visual learning materials into teaching so that learners have to use them out of class and/or at home before the lesson [5, p. 92].

According to the findings of literature review, the issues connected with flipped classroom are as follows:

- Lack of learners' motivation and self-discipline – a necessary prerequisite for the efficacy of flipped instruction is high level of learners' motivation and discipline. Although one of the positive final outcomes of flipped classroom proves to be learners' motivation to learn and learning independence, launching flipped instruction requires learners to be motivated and disciplines form the very start. However, if they haven't experienced the flipped learning format before, they may be demotivated by the less conventional setup [1]. Moreover, in order to prepare for in-class tasks, learners need to be self-disciplined. Otherwise, they may participate in class without having studied the lesson, which makes the method ineffective.
- Learners' varied learning styles, beliefs and attitudes – a class may be composed of learners who have different learning styles and different learning experience [3]. In addition, learners' beliefs and attitudes towards learning and teaching may also affect the success of flipped classroom instruction.
- Lack of necessary equipment – this factor relates to both: teachers and learners. Teachers need up-to-date equipment in order to create teaching materials for classes. However, 'poor quality, faulty and out-of-date ICT equipment' is one of the most common reasons why teachers do not implement flipped classroom into their teaching practices [1]. Learners may also have limited access to technical equipment due to technical and financial issues [2].
- Lack of teaching resources relates to the issue of content of teaching and learning. Content is vital to ensuring high-quality teaching. It is often the care that the introduction of a new teaching method requires the development of new teaching materials. This involves two issues: the quality of the teaching content and teachers' ICT skills. More specifically, teachers must ensure the high quality of the resources used in flipped classroom with regard to their content. Moreover, teachers also need ICT skills to design and develop teaching resources using technological advances. In flipped classroom learners are provided with learning material which is enriched with video and audio technology.
- The increasing workload of teachers is directly related to the need to develop new teaching materials [Yavuz, p. 240]

To conclude, flipped classroom is a new teaching/learning model that may bring a lot of benefits with regard to EFL classes. However, its implementation requires active involvement of both: teachers and learners. Moreover, there are issues such as ICT provisioning at schools, which are the responsibility of school administrations.

REFERENCES

1. How to overcome flipped learning obstacles. 2018. *ResourcEd*. URL: <https://resourced.prometheanworld.com/obstacles-flipped-learning-overcome/> (дата звернення: 06.05.2022)
2. Kissi S. P., Nat M., Idowu A. Proposed flipped classroom model for high schools in developing countries. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 2017. 4(4), P. 150-158. URL: www.prosoc.eu (дата звернення: 06.05.2022)
3. Moore C., Chung, C. J. Students' attitudes, perceptions, and engagement within a flipped classroom model as related to learning mathematics. *Journal of Studies in Education*. 2015. 5(3), P. 286-308. URL: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/8131> (дата звернення: 06.05.2022)
4. Teng M. F. *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Springer, Singapore, 2019. 132 p. doi:10.1007/978-981-13-0728-7_2 (дата звернення: 06.05.2022)
5. Thowfeek M. H., Nawaz S. S. Readiness of Resources for Flipped Classroom. *Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology – ICEIT*. Cambridge, United Kingdom, 2019, P. 92-96. doi:10.1145/3318396.3318412(2019) (дата звернення: 06.05.2022)
6. Yavuz F., Ozdemir S. Flipped classroom approach in EFL context: Some associated factors. *World Journal on Educational Technology Current Issues*. 2019. 11(4), P. 238-244. DOI: 10.18844/wjet.v11i4.4296 (дата звернення: 06.05.2022)

Баляк А. Ю.

3 курс, с/о, група «Експеримент»

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

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

ALTERNATIVE ASSESSMENT IN EFL CLASSROOM

Nowadays there are a large number of new methods which can make assessment and evaluation of students' skills and knowledge in foreign languages more accurate and credible than ever before.

Assessment is an essential part of education. It helps the teacher to evaluate the knowledge of students, estimate the progress of the learner and decide what next steps should be taken to maintain the progress. Assessment is used to affect the student's determination to learn the language and, in the future, to develop their skills.

The problem of control over the students' level of knowledge has always been relevant for pedagogical science. Henceforth, it is one of the most studied. Forms and methods of control, their functions and specifics, together with consideration of specific subject, age, and even the type of educational institution, were subject to experimental verification [1, p. 812]. Moreover, recent shift from traditional teacher-centred EFL teaching to communicative student-centred language instruction has called for search for new types of assessment that will go in line with changes in the methodology of EFL teaching. This call for a new type of assessment, coupled with the limitations of traditional assessment, stipulates **the topicality** of our research into alternative assessment in the EFL classroom.

This paper is part of wider research that focuses on exploring the state of the art of assessment in a basic secondary school in Ukraine and alternative assessment in particular. It **aims** to outline alternative assessment in the EFL classroom regarding its definition, forms and functions.

Alternative assessment offers a new vision of assessment in EFL teaching. In particular, it reshapes assessment so that its primary focus is shifted from evaluation to diagnosis, which aims to determine the level of achievement of goals and includes control, verification, evaluation, identifying the dynamics of educational change, redefining goals and adjusting learning etc [2, p. 107].

Alternative practices place a heavy emphasis on assessing both learners' knowledge and skills, thus, provide teachers with possibilities for more effective evaluation. Moreover, this could potentially deepen their relationships with learners, which would have an enormously positive impact on their learning process because a teacher's profound understanding of the students' needs would give them more trust in their teacher's work and aims.

Some researchers define "alternative assessment" as a formative assessment procedure that has a beneficial outcome, and that aims at promoting learning. It implies that language learning lets students assess themselves and their peers by the evaluation criteria that students are aware of [2, p. 107].

Such alternative methods of assessment include formative assessment, portfolio and authentic approach. Formative assessment provides feedback to students throughout the course of studies and enables students to monitor their own progress. With this approach, students are directly involved in the process of assessment and their learning at large. It focuses on helping students achieve the expected learning outcomes that are assessed during the final assessment at the end of the course [3].

The purpose of formative assessment is testing the learners' acquired knowledge and skills and identifying their learning needs, tracking learners' progress, and testing learners' understanding of their own thinking. It provides benefits for both – the teacher and learners. By monitoring their learners' progress and identifying their needs, the teacher gets valuable insights into his/her teaching practices and areas for professional improvement. Learners also get useful feedback on their language performance, their strengths and weaknesses in particular [3].

A portfolio is a specifically planned and organized individual selection of materials and documents that demonstrates effort, dynamics and achievements. This method is considered the closest one to real evaluation, focused on the evaluation process, as well as self-evaluation. Most often, in practice, three main types of portfolios are used: general portfolio, student portfolio, and teacher's portfolio [3].

Authentic assessment is a thoughtful and reflective process that responds to each situation specifically, defying what works in one situation may not work in another. Still, there are its general principles that help the teacher with choosing certain types and methods of assessment:

1. Authentic evaluation is an ongoing process;
2. Authentic evaluation is reliable and credible;
3. Authentic evaluation is comprehensive;
4. Authentic evaluation is communicative;
5. Authentic evaluation involves the use of different evaluation methods [3].

To sum up, alternative assessment is formative by its nature involving in-process evaluation and ongoing feedback. It provides an alternative to traditional standardised forms of assessment extensively practised in EFL teaching. The authenticity of alternative assessment is realised through real-life tasks and constraints as well as through establishing links between learners' knowledge and skills.

REFERENCES

1. Sa'diyah A. Alternative Assessment Practices and Difficulties on EFL Students' Speaking Skill. *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)*. Vol. 10. 2020. URL: <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.201201.134>
2. Ябурова О. ALTERNATIVE WAYS OF ASSESSING ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN READING OF SENIOR PUPILS IN UKRAINIAN SCHOOLS. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* 1.14 (2021): 106-113.
3. Monib W. K. Effects of Alternative Assessment in EFL Classroom: A Systematic Review. *American International Journal of Education and Linguistics Research*. 03(02) 2020. P. 7-18. URL: <https://uchika.in.ua/kursova-robota-pedagogichna-role-ocinki-na-suchasnomu-etapi.html>

Баневич М. Ю.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка)

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF TEACHING WRITING AS A TYPE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Writing is an important component of communicative competence that reveals students' skills in reflecting thoughts on paper. From the point of view of psychology, written speech is a difficult and varied concept. The mental organization of writing is quite complex. The multilevel structure of the writing process is provided by the activities of a number of analyzers responsible for the psychophysiological basis of writing, the corresponding functions of acoustic, optical, kinesthetic, kinetic, spatial and other analyzers.

The purpose of our research is the investigation of specific psycholinguistic features and mechanisms of writing as a psycholinguistic phenomenon and language skill. In particular we are going to analyze the stages of writing, and to explore the psychological prerequisites of teaching writing.

Hedge T. determines the meaning of the concept of “writing” as a “way of forming and formulating thoughts which is based on the use of linguistic signs, fixed in our brain in the form of visual and motor images, acting in conjunction with auditory and speech-motor. The psycholinguistic basis of writing is the creation of visual and graphic imprints of language signs and the development of the mechanism of the writing hand” [5, p. 72].

The psychological structure of writing is quite complex. Erokhina E.L. claims that “written speech is formed in advance in thought and involves a large number of mental actions and operations. The process begins with internal speech, with the preparation of the program of future utterances. It involves the mental activity of selecting lexical items, organizing them into grammatical sentences, and combining these structures into large segments of speech – paragraphs – to identify logical connections between individual thoughts. This process consists of internal pronunciation and fixation of mentally prepared material on paper, which requires automatic operation of sound-graphic associations” [2, p. 86].

According to Skliarenko N.K. in the early stages of mastering writing, each of its individual operations is an isolated, conscious action. “Writing a word involves a number of tasks: to highlight the sound, mark it with the appropriate letter, memorize it and write. As writing skills develop, its psychological structure changes. Individual operations are automated, combined and transformed into integrated sensorimotor skills that provide complex activities – written speech” [4, p. 61].

Hence, in his/her intention to teach their students to write, a teacher of EFL takes into consideration that the first and main component of the writing process is the sound analysis of the word, which involves the ability of the student to distinguish individual sounds from the sound of words and turn them into stable phonemes. The second component that is part of the writing process is the operation of correlating by the writer each sound selected from the word with the corresponding letter. Finally, the third component is the decoding of the graphic image of the letters, which are realized through a set of successive hand movements of the writer.

Nikolaeva S.Yu. determines the psychophysiological basis of language and speech processes as the joint work of auditory and speech analyzers. Based on this, a full analysis of the sound of words requires the participation of kinesthetic mechanisms. In addition, word analysis involves the operation of establishing the sound composition of the word and the sequence of sounds in the word. At the same time, “the selected sounds must be stored in short-term memory. Only then can the sound extracted from the word and refined be re-encoded into a letter. In this part of the act of writing involves the process of visual perception and perception of space” [1, p. 147].

According to the concept of Luria A. R., “writing as a type of speech activity includes a number of levels or phases. The psychological level includes a number of links through which written activity is realized. They provide "technical" implementation of the writing process, including the process of sound discrimination, word analysis, the ability to distinguish stable phonemes. which makes it possible to establish a sequence in the writing of letters in the word. These processes, in turn, are provided by the mechanism of auditory memory” [3, p. 32].

At the optical-motor level there are complex processes of transcription from one language code to another: from sound to letter, from letter to a complex of subtle hand movements, ie the corresponding spelling of each letter.

The teacher of EFL realizes that the transcription of sound into letters when writing is a very complex process. It should be borne in mind that the relationship between sound and letter, between phoneme and grapheme is quite complex. This whole series involves the translation of the same sound into a number of different forms of its manifestation – in motor, optical images [4, p. 14].

The transition from one level to another is possible only through the interaction of a number of analyzers in the brain of the student. Complex interaction, the unity of these levels and provides writing speed and accuracy of perception of signs, and adequate understanding of the meaning of these signs. For the implementation of writing skills it is necessary to form in students the generalized representations of the sounds of this language system and at the same time to develop stable connections of sounds and letters that denote these sounds. It is also necessary for the student to have in their memory generalized and stable images-standards of phonemes as well as generalized and stable "standards" of graphs denoting the corresponding phonemes.

Experimental studies have shown that the process of forming writing skills in foreign language requires such psychological prerequisites as “forming the spatial perception and ideas (visual-spatial, somato-spatial); sensations of body in space, as well as spatial representations of "right" and "left". A necessary condition for mastering the activity of writing is also the formation (preservation) of the motor sphere, various types of praxis (posture, dynamic, spatial, constructive); formation of optical-motor and auditory-motor coordination” [2, p. 39].

The next necessary condition for mastering the activity of writing is forming the student’s abstract thinking, possible with the gradual transition from specific, subject-practical methods of action to the abstract.

No less important is the formation (preservation) of general behavior, emotional and volitional sphere, necessary for mastering complex activities of personal qualities, formation of cognitive and educational motives, skills of self-regulation and control over their own activities [5, p. 9].

Finally, the motives of written speech lie in the sphere of human intellectual activity and written skills are of utmost importance in the intellectual development of every individual. Being a conscious and arbitrary process, writing is always a contextual language, as opposed to oral speech, which is more or less situational. Written activity uses a "strategy of search of means" (lexical, syntactic, phonetic).

For its development, writing requires specific prerequisites, the implementation of intellectual operations of abstraction, the creation of visual and graphic imprints of language signs and the development of the mechanism of the writing hand.

REFERENCES

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 417 с.
2. Ерохина Е. Л. Письмо как вид продуктивной речевой деятельности: учеб. / под ред. Н. А. Ипполитовой. Москва, 2008. 448 с.
3. Лурия А. Р. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва, 2008. 94 с.

4. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма. Іноземні мови. 2012. № 2 С. 13-18.

5. Hedge T. Writing. English teaching methodology, Resource Books for Teachers. Oxford University Press, 2nd edition. 2005. 154 p.

Баркова Ю. В.

група 353

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Багацька О. В.

КОНЦЕПТ ЖІНОЧОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ПОТРАКТУВАННЯ

Однією з домінуючих тенденцій мовознавства ХХ ст. стало розширення зв'язків лінгвістики з іншими науками, зокрема, з соціологією, психологією, наслідком чого стала поява міждисциплінарних досліджень та суміжних напрямків лінгвістики – політична, екологічна лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, лінгвокультурологія і т. д. Одним із таких міждисциплінарних шляхів розвитку лінгвістики як науки стала гендерна лінгвістика, яка є актуальним напрямком сучасного мовознавства, враховуючи гостроту гендерного питання у суспільстві. Питання гендеру та гендерних досліджень у найрізноманітніших сферах (психології, соціології, політології, юриспруденції тощо) сьогодні постійно на слуху. Цим пояснюється і активний інтерес вчених та суспільства загалом до гендерних досліджень в області лінгвістики.

В основі гендерних досліджень лежить уявлення про гендер як про набір певних характеристик, притаманних одній чи другій статі. Гендер є елементом соціальної та особистісної ідентичності людини, тож можна говорити про гендерну ідентичність, яка на сьогодні привертає все більше уваги як соціологів, психологів, так і лінгвістів.

Множинність смислів поняття ідентичності у сучасних студіях обумовлюється множинністю теоретичних парадигм його інтерпретацій. На підставі аналізу сучасних зарубіжних концепцій ідентичності можна виокремити кілька тенденцій інтерпретації феномена ідентичності:

1) визнання структурної будови ідентичності та існування її в плані суб'єктивного часу;

2) виділення двох аспектів ідентичності – особистісного і соціального – серед яких останній є первинним, оскільки онтогенетично особистісна ідентичність формується на основі вироблених у процесі соціальної категоризації понять;

3) визнання ідентичності динамічною структурою, яка нелінійно й нерівномірно розвивається впродовж життя людини;

4) розгляд ідентичності на поведінковому рівні як процесу вирішення життєво значущих проблем [1, с. 135].

У визначенні гендерної ідентичності ми дотримуємося визначення Дж. Лорбера, який визначає її як усвідомлення себе представником цієї статі, усвідомлення своєї приналежності до статі у соціальному контексті [4]. Оскільки ідентичність є гнучкою характеристикою, можна припустити, що у відповідному середовищі або за певних умов можна керувати вираженням свого «Я», що впливає на успішність комунікації. Логічним тут видається звернення до мовної особисті комунікантів.

Відповідно до мультиполярної моделі в межах однієї й тієї ж статі можуть бути представлені різні варіанти гендерної ідентичності. При цьому кожний такий варіант становить «поєднання різних властивостей і якостей, якими особистість сама характеризує свою гендерну ідентичність через гендерні уявлення про себе, гендерну самооцінку, гендерні

плани, способи і структури поведінки» [1, с. 157], що дає змогу виділяти андрогінний жіночий, андрогінний чоловічий, маскулінний жіночий, маскулінний чоловічий, фемінінний жіночий, фемінінний чоловічий типи гендерної ідентичності.

У суспільстві панують стереотипні уявлення про гендер. Гендерні стереотипи підкреслюють місце та роль обох статей у суспільстві, розкривають їх функції та соціальні завдання. Розглядаючи особливості гендерних стереотипів не слід також забувати про істотну різницю у вживанні понять «стать» і «гендер». Так, О. В. Рябов зазначив, що якщо стать осмислюється у категоріях «чоловік» і «жінка», то гендер осмислюється у термінах «чоловічність» (чоловіче начало) та «жіночність» (жіноче начало)» [3, с. 3], або «маскулінність» та «фемінність».

Соціологи стверджують, що ці поняття позначають відмінні психологічні характеристики, історично сформовані особливостями культури певного суспільства. Так, якщо звертатися до концепту жіночої ідентичності, якою вона була сформована у культурі та мові, то він репрезентується через поняття фемінності. Фемінність вміщає у собі характеристики пов'язані з жіночою статтю, а саме – пасивність, м'якість, лагідність, чуйність, емоційність тощо, а також характерні форми поведінки жінки в кожному конкретному суспільстві [2, с. 323].

Гендер є однією із провідних категорій сучасної лінгвістики та привертає особливу увагу соціолінгвістів, оскільки гендер є тією характеристикою, яка, на думку дослідників, має вагомий вплив на мову. Зокрема, вчені виокремлюють навіть «чоловічу» та «жіночу» мову, виділяючи їх відмінності. Відмінності між чоловічим і жіночим мовленням проявляються на різних рівнях мови: у лексиці, фонетиці, граматиці тощо. Крім того, відзначаються розбіжності і в тактиках ведення розмов.

Дослідження лінгвістів показують, що у деяких народів (наприклад, у певних індіанських племенах, або у давніх китайців) наявні два варіанти однієї й тієї ж мови – чоловічий та жіночий. Однак більшості сучасних мов світу настільки чіткий поділ та розмежування мови відповідно до гендеру не притаманне. З одного боку, можна виділити спеціальні групи гендерно маркованої лексики (іноді навіть штучно створеної спеціально для задоволення потреб гендерних тенденцій, які спостерігаються у суспільстві – як от фемінітиви), з іншого – мовам притаманні й більш глибокі, структурні гендерні характеристики – наприклад, граматична категорія роду [2, с. 324].

В цілому, у сучасному дискурсі культур більшості цивілізованих країн гендерні стереотипи вже не є головним виразником поняття про гендерну ідентичність, особливо – жіночу. З огляду на активність феміністичних рухів у XX та на початку XXI ст., уявлення про жіночу ідентичність на сьогодні вагомо розширилася, включивши у себе не тільки стереотипні, традиційно прийняті уявлення, а й нетипові характеристики. Жінки отримали можливість займати посади та опановувати професії у галузях, які традиційно вважалися «чоловічими», а також образ самої жінки у сучасному світі змінився – поширені образи сильних, вольових жінок, або ж жінок, які поєднують у собі й класичні уявлення про «жіночність», і нетипові риси. Загалом, така зміна гендерної парадигми у питанні жіночої ідентичності відповідає викликам та вимогам сучасного глобалізованого світу.

Зміни, що відбулися у структурі та змісті концепту жіночої ідентичності останнім часом роблять нагальним вивчення засобів репрезентації жіночої гендерної ідентичності на матеріалі різних мов, а також у різних типах дискурсу. Це дозволить заповнити існуючі на сьогодні прогалини у розумінні мовних та комунікативних особливостей жіночої ідентичності, а відтак становить перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131-143.
2. Иванченко С. Багатовимірна модель гендера. Соціальна психологія. 2007. № 4. С. 157-173.

3. Кубриченко Т. В. Ідентичність особистості у гендерному вимірі. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. 2012. Вип. 2(2). С. 323-331.
4. Рябов О. В. Национальная идентичность: гендерный аспект: дис. ... д-ра филос. наук. Иваново, 2000. 492 с.
5. Lorber J. and Farrell S. A. (eds.). The Social Construction of Gender. Newbury Park (CA): Sage, 1991. 374 p.

Бачинська О. Р.

група зМAM-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

VERBALIZATION OF THE CONCEPT *HEART* BY MEANS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS

The steady interest in the cognitive aspects of language systems, which is currently manifested in linguistics, is due to the fact that cultural values form the core of the national worldview. From the point of view of linguaculturology such language units as phraseology and paremias incorporate the connection between language and national culture.

The analysis of linguistic material helps to reveal linguistic means and explain the peculiar features which verbalize the concept HEART in English linguistic picture of the world. Taking into consideration the linguistic researches by V. I. Karasik, H. H. Slyshkin and other linguists [1; 2; 4; 5] we define the concept as the unit of cognition, which reflects person's knowledge and experience.

The verbalizers of the concept include various linguistic means of different levels [1; 2; 5]. Among the main linguistic means which represent the concept HEART the lexical means prevail, namely those with emotional and linguocultural coloring. By this reason the study aims at the interpretation of the concept HEART verbalized by means of phraseological units that have expressed idiomaticity.

Analyzing phraseological units in the English linguistic picture of the world we come to the conclusion that this culture features language units expressing advice, folk / world wisdom, which is typical for these linguistic units. These units transmit cultural information either through the denotative aspect of meaning, or through connotative, and these two aspects are stored in the internal form of phraseology. Inner form being the figurative motivation of the phraseological unit, represents a "concrete form of the sensory form" [2, p. 9].

Analyzing phraseological units with the component "heart", we can distinguish the following semantic variants in the structure of this concept:

1. Expression of emotional state of joy, exaltation, happiness, fun, relief: *with a light heart; it is a poor heart that never rejoices; keep a good heart, move (touch) smb's heart; put heart in smb; put smb in good heart.*

2. Phraseological units with the component "heart" convey the feeling of suffering: *heart smites – we were sick of heart when we learned of her predicament.*

3. The heart is a symbol where anxious premonitions and excitement are concentrated:

lie (heavy) at smb's heart, weigh upon smb's heart, put smb. out of heart.

4. Feelings of pity and sympathy are verbalized in the following way: *heavy heart, broken heart.*

5. Designation of mental pain are represented by the following units: *wring smb's heart.*

6. The heart as a symbol of love, passion, affection: *after one's own heart; the heart that once truly loves never forgets; win smb's heart.*

7. The heart is a means of expressing such feelings as fear / dread: *have one's heart in one's mouth.*

8. Death sensation: *one's heart misses (skips) a beat or stands still; one's heart sinks.*

9. A set of personality traits inherent in a person, a person's nature: *heart of gold, heart of stone, a heart of oak.*

10. Phraseological units with the component "heart" can signify fear or fright, which is expressed in the following English phrase: *one's heart sank into one's boots (shoes).*

According to "The American Heritage Dictionary of Idioms" (2003) there used to be such phraseological units in English as *one's heart is in one's heels, or in one's hose, or in one's shoes* (15th century), but in modern English the version *one's heart sinks* is used [6, p. 458].

The heart, as the main spiritual and emotional organ, can be filled with both positive and negative feelings. By characterizing a positive or negative person, object, action or phenomenon, phraseological units provide the text with a certain stylistic nuance. Phraseological units with a heart component express mostly **positive traits**: exaltation, joy, love, and peace, which are socially accepted. The heart is an expression of a feeling of exaltation, it can express a sense of joy – *the heart is singing*. Through association with the heart, a sense of peace can be conveyed – *with light heart; young at heart. She loves carnivals and fairs; she is a grandmother but she's young at heart.*

At the same time, as a secondary comprehension, the heart is the bearer of **negative feelings** (anxiety, suffering, fear) or negative attitudes towards someone/something. Such feelings arise when a person is informed of a significant life-threatening thing or loss, or when a person feels a physical or psychological obstacle on the way to the goal, that is, a subjective reaction to something very unpleasant. The semantics of sadness, pain, frustration, hatred, loss of meaning in life, and antipathy are frequent [3]. The following examples prove this statement: *to cry one's heart out, to make one's heart bleed.*

The use of phraseological units with the component "heart" allows us to evaluate people around us and ourselves both positively and negatively. *He has a big, good, passionate, faithful heart* – such expressions can be used while characterizing a beautiful, kind, responsive, friendly person with a gentle nature. Sincere heart is used to emphasize such qualities of a person's character as truthfulness, honesty, heartiness, spirituality. And for the description of a cruel, indifferent, or soulless person the following phraseological units are suitable: *a heart of stone, heartless, without a heart, a heart overgrown with moss.*

Moreover, in the process of our scientific investigation we have found out that most researchers classify phraseological units by associating them with parts of speech of the constituent units: verb, substantive, adjective, comparative, interjective and adverbial.

Out of the 68 units selected from the A.V. Kunin dictionary "English Russian Phraseological Dictionary" (1984) with the component "heart", the largest group consists of verbal phraseological units (34): e.g. *break one's heart, eat one's heart out.*

There are significantly fewer substantive phraseological units (14): e.g. *an open heart, heart to heart.*

There are 5 adjectival phrases: e.g. *after one's (own) heart, in (good) heart.*

The adverbial group included 7 units: e.g. *with all one's heart (and soul), by heart, from the heart.*

There are 6 communicative phraseological units: e.g. *Every heart knows its own bitterness. A faint heart never won fair lady.*

The exclamatory (interjective) make up the smallest group (2 units): e.g. *Have heart! Heart alive!*

Substantive phraseological units have generalized subject semantics objectified in the grammatical categories of gender, number, and case. For example: *a hard heart, a heart of oak, an open heart.*

Notable for substantive phraseological units are those constructed using the model "adjective (pronoun, numeral) + noun". Grammatically, the noun is principal, while the adjective (pronoun, numeral) is subordinate, and is usually in the preposition, e.g. *a golden heart* – a person with a good, gentle character; *a broken heart.*

Adjectival phraseological units are characterized by the categorical meaning of attributiveness, the ability to express a static feature of objects, which performs in a sentence the function of an uncoordinated definition or a nominal part of a compound predicate. For example: *soft-hearted* = *have a soft heart* – kind, trusting; very sympathetic or responsive; generous in spirit.

Adverbial phraseologisms are diverse in their structural and grammatical organization. For instance, the adverbial phraseological unit *from the bottom of his heart* means "passionately". The phraseological units of this group have semantics (heavy with bitterness – woefully, from the bottom of his heart – passionately), in the sentence they express another feature of the object's characteristics and refer to the predicate verb (turned, kissed) answering the question of the adverbial: how?: e.g. *from the heart* e.g. *If a book comes from the heart, it will contrive to reach other hearts* (Th. Carlyle "On Heroes", ch. 2).

Conclusion. Concept HEART has a versatile representation in phraseology and is characterized by numerous signs. It is abstract in nature and is closely connected with the inner world of a human. In the linguistic picture of the world, the *heart* is interpreted as a symbol of love, moods, emotions. It is a place of concentration of feelings, excitements, and actions of a person, as one's capability of feeling and understanding other people, sensitivity. In addition, the heart is a set of qualities or traits inherent in a certain person, or in a person's nature.

REFERENCES

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. 2002. 477 с.
2. Лади́ка О. В. Об'єктивація концепту AMERICAN DREAM (діахронний підхід): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2017. 20 с.
3. Маркова Д. С. Компонент серце у фразеологізмах на позначення почуттів людини (на матеріалі української, польської, англійської та німецької мов). Магістеріум. Мовознавчі студії. Вип. 66. 2017. С. 60-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Magisterium_mov_2017_66_14_27.
4. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. 2000. 128 с.
5. Черемисіна Г. О. Об'єктивація лінгвокультурного концепту WEALTH інноваційними одиницями в американській мовній картині світу: автореф. дис. ... док. філос.: 03.035. Запоріжжя, 2021. 28 с.
6. The American Heritage Dictionary of Idioms. Boston, New York: Houghton Mifflin Company. 2003. 474 p.

Бейгер І. Р.

група АМ-33

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, викладач Шуляк І. М.

WAYS OF EXPRESSING PAST ACTION (BASED ON THE NOVEL «ANNE OF GREEN GABLES» BY LUCY MONTGOMERY)

English grammar is a rather extensive and complex topic for research. Each grammatical category has its own logical explanations. Therefore, for a detailed analysis of any grammatical phenomenon, we need to look at it through the prism of all grammatical aspects.

The central point of our study is to find, consider and compare all possible ways of expressing past actions.

Having studied the literature on the questions raised in our course paper and having carried our research analyzing the book *Anne of Green Gables* by L. M. Montgomery we may draw the following conclusions:

Past tenses are commonly used in English to denote an action that has occurred or lasted in the past. There are four forms of Past Tenses in English. These include: the Past Simple, the Past Continuous, the Past Perfect, the Past Perfect Continuous.

The Past Simple is usually used to transmit an event that happened at a certain point in time in the past. Moreover, Past Simple is used to denote a repetitive action or to describe a habit in the past. It is also appropriate to depict actions that occurred immediately one after another in the past. In addition, Past Simple can be used to show the main events in the story and to denote permanent situations in the past [1, p. 21]. We found many examples in this work, here are a few:

*I **had** one chocolate caramel once two years ago and it **was** simply delicious* [4, p. 20].

*Marilla **felt** hot anger surge up into her heart again* [4, p. 61].

*Marilla **worked** fiercely and **scrubbed** the porch floor and the dairy shelves when she **could** find nothing else to do* [4, p. 61].

*He **smiled** his shy smile at her as he **went into** the yard* [4, p. 166].

The Past Continuous is most often used to express past progressive action and temporary action in the past. Also, this Tense is used to show two or more simultaneous actions that lasted in the past, as well as to express annoying past habits and background information in the story [3, p. 12]. We want to give some examples:

*She **was sitting** there one afternoon in early June* [4, p. 8].

*I **was walking** the ridgepole and I fell off* [4, p. 108].

*The sun **was coming** in at the window warm and bright ...* [4, p. 8].

The Past Perfect is used when we talk about an action that ended before another event in the past and has a visible result in the past [2, p. 13]. We found some examples:

*She **had looked** on so many unlovely places in her life, poor child ...* [4, p. 23].

*Anne **had made** good use of every waking moment of that fortnight* [4, p. 41].

*She **had discovered** that a lane opened out below the apple orchard and ran up through a belt of woodland...* [4, p. 41].

The Past Perfect Continuous is used to denote continuing action over a period up to a specific time in the past before another past action and the result of which is visible in the past [3, p. 12]. For instance:

*She **had been watching** him ever since he had passed her and she had her eyes on him now* [4, p. 13].

*She **had been wondering** what under the canopy she should do if Anne did not give in* [4, p. 46].

*During Marilla's speech a sunrise **had been dawning** on Anne's face* [4, p. 31].

However, in English there are other ways to express the past action. For example when talking about a past habit we use the construction *used to*; to denote the past routine – *would + infinitive of the verb*; *was / were going to* for conveying an action that was intended to happen but did not happen; *Third Conditional* to express regret that something could have happened differently; *wish / if only + Past Perfect* transfer regret that something happened or did not happen in the past; *modal verbs* to convey ability, criticism, obligation and necessity, and so on. Examples:

*When I was young I **used to** imagine it was Geraldine, but I like Cordelia better now* [4, p. 20].

*Not a stray stick nor stone was to be seen, for Mrs. Rachel **would have seen** it if there **had been*** [4, p. 9].

*I can tell you I **wished I'd been** a model pupil like Minnie Andrews* [4, p. 98].

*... I **had to look** after the children all the time* [4, p. 29].

*Anne was **could hardly escape** making progress under any kind of teacher* [4, p. 81].

*Yet something **must have happened** since last night to start him off* [4, p. 9].

In the course of the research we found that some constructions were used more than others to express the past action in the book. We paid special attention to the frequency of use of both Past Tenses and other ways of expressing past actions.

In the book under study, we have found out that the most often used way of expressing a past action is Past Simple and Past Continuous. The use of Past Perfect and Past Perfect Continuous is somewhat less numerous, but their number is not much smaller than others.

What about other means of expressing a past action we have found out that their usage is quite typical in the chosen books. In the book *Anne of Green Gables* by L.M. Montgomery we have found such constructions as *used to*, *wish / if only + Past Perfect*, *modal verbs* and *conditional sentences of the Third Type*, to express past action. Among them, we found the most examples using *used to* and *sentences of the Third Conditional*. Slightly fewer examples were with the using of modal verbs and the structure *wish / if only + Past Perfect*.

We should note that not all of them are found in the books. In the analyzed work we did not find a single sentence where the author use *would + infinitive of the verb* and construction *was / were going to*.

After analyzing Montgomery's book "*Anna of the Green Gables*", we concluded that in the novel are a significant number of both Past Tenses and other means of expressing the past action.

REFERENCES

1. Верба Г. В., Верба Л. В. Граматика сучасної англійської мови : довідник. Київ: ВП Логос-М, 2006. 342 с.
2. Dooley J., Evans V. *Grammarway 4 with answers: English Grammar Book*. Berkshire: Express Publishing, 1999. 278 p.
3. Evans V. *Round-up 5: English Grammar Book*. Pearson Education Limited, 2003. 209 p.
4. Montgomery L. M. *Anne Of Green Gables*. London: Penguin, 2013. 496 p.

**Bohachuk N. A.,
Stulkivska S. V.**

Group EL-43

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

THE CONCEPT OF FRIENDSHIP

The concept FRIENDSHIP is widely spread nowadays. It is frequently used in all cultures of the world. There are different approaches to this term. It can have a lot of meanings, which may be explained by the features of culture.

The aim of this article is to determine the essence and role of the concept FRIENDSHIP.

To do this, we must perform the following tasks:

1. give the definitions of the concept FRIENDSHIP;
2. compare famous proverbs and sayings among Ukrainian, German and American cultures;
3. do a survey;
4. define respondents' answers according to the differences in understanding and associating of this term in Ukrainian, German and American cultures;
5. determine the general picture of the auditory.

The concept FRIENDSHIP is considered always to be in the spotlight. A lot of studies written by sociologists, psychologists, anthropologists, historians, and philosophers show the need of humans to define what friendship is and its role in our life.

FRIENDSHIP was interpreted in light of its social significance, moral basis, and the ethical rules. The Greek word **philia** is usually translated as friendship, when in fact its meaning is broader and far more complex. In that sense, **philoï** was a Greek term that meant – people we are close to, but also our family members, acquaintances, and business associates.

According to Aristotle there are three types of FRIENDSHIP:

- *friendship for the sake of a benefit,*
- *friendship for mutual pleasure,*
- *friendship founded on shared values* [5].

According to the Academic Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language, “FRIENDSHIP” is defined as:

1. Relations, relations based on mutual affection, trust, devotion, comradely solidarity, spiritual closeness, common interests, etc.

2. A friend of the bridegroom who takes part in the wedding ceremony [1].

Having analyzed the above mentioned and some other dictionaries we can make **the general definition of FRIENDSHIP in Ukrainian culture**: *it is a friendly relationship, a relationship based on mutual affection, trust, devotion, comradely solidarity, spiritual closeness and common interests.*

According to the German spelling dictionary, FRIENDSHIP is *a relationship between people based on mutual trusting affection* [3].

After analyzing the definitions in several other dictionaries we can make **the general definition of FRIENDSHIP in German culture**: *it is a relationship between people or between human communities based on mutual affection and trust, but hostility or confrontation can also be manifested.*

According to Merriam Webster Dictionary and Britannica Dictionary, FRIENDSHIP is:

- *a friendly feeling or attitude: kindness or help given to someone*
- *state of enduring affection, esteem, intimacy, and trust between two people* [2; 4].

Having summarized the definitions in a few dictionaries we can make **the general definition of FRIENDSHIP in American culture**: *FRIENDSHIP is a state of enduring affection, esteem, intimacy, and trust between two or more people.*

The next stage of our research was a comparative analysis. The analyzed proverbs and sayings demonstrate the common and different grounds of aspects of FRIENDSHIP. A huge amount of them have the equivalents in Ukrainian, German and American cultures, as the understanding of FRIENDSHIP is similar. But at the same time, there are some proverbs and sayings that do not have the equivalents, as the interpretation has some difference in these three cultures. It can be explained by the historical development of the concept “FRIENDSHIP”

The next stage of our investigation was a survey with 26 respondents from different cultures.

The main focus of the survey was on the features of a holistic experiment of both free association and receptive experiment. With the help of an associative experiment, we were able to identify many distinctive features of the concept of FRIENDSHIP and determine the relevance of these features in the linguistic consciousness of the respondents. Due to the peculiarities of the receptive experiment, which aims to identify the specifics of understanding and perception of the concept and its subjective definition, we were able to get a lot of information about understanding specific units directly in the verbalization of the concept, as respondents answered a number of questions about their understanding of the concept "FRIENDSHIP". Interpretation of experimental data allows us to specify the meanings associated with the concept in the minds of Ukrainian, German and American people.

The analysis of the free association of words identifies the connections between the concept of FRIENDSHIP in the Ukrainian, German and English languages. Qualitative analysis of the results of the survey dealing with free associations helped to build respondents' ideas about the interpretation of the concept FRIENDSHIP (these are *support, loyalty and honesty*).

The functioning of the linguistic and cultural concept of FRIENDSHIP in the modern Ukrainian, German and American worldviews is ambiguous. For most Ukrainian respondents (91 %), FRIENDSHIP is a very important thing, for some others (9 %) it is somehow important. For most German respondents (89 %), FRIENDSHIP is a very important thing, for some others (11 %) it is somehow important. For all the American respondents, it is very important.

All of the respondents believe that true FRIENDSHIP exists. The following diagrams prove the above mentioned fact:

Do you believe that real friendship exists?



Summing up the received results we state that the concept FRIENDSHIP is a unique thing. Everyone determines his or her own interpretation of this concept. So each culture has positive and negative understandings of it at the same time. This phenomenon satisfies the deepest human needs and it is vital to all people regardless of the culture they live in.

REFERENCES

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/druzhiba> (дата звернення: 14.12.21)
2. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/friendship> (Last accessed: 14.12.21)
3. Deutsches Rechtschreibwörterbuch | PONS. URL: <https://cutt.ly/gYXeQuJ> (Zuletzt aufgerufen: 14.12.21)
4. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/friendship> (Last accessed: 14.12.21)
5. YouthTime. URL: <https://cutt.ly/OYXwr70> (Last accessed: 14.12.21)

Боднар О. В.

група А(м)з-12

Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Малишівська І. В.

ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ КАДЗУО ІШІГУРО «NEVER LET ME GO»

З розвитком людства та передових технологій, розвиваються і нові жанри в літературі. З'являються все нові і нові питання, яким письменники приділяють увагу у своїх творах та пропонують нові нестандартні підходи до вирішення тієї чи іншої ситуації. Розвиток науки відіграв не останню роль у формуванні такого жанру як антиутопія. Працюючи в такому жанрі, письменники, намагаються попередити нас про те, що може чекати нас в майбутньому, якщо не почати змінювати життя зараз, а також привертають увагу до вад, які притаманні сучасності.

Традиційними характеристиками антиутопії є: 1) використання пропаганди для контролю над громадянами; 2) інформація, незалежне мислення та свобода – обмежені; 3) у громадян є страх перед зовнішнім світом; 4) люди живуть у дегуманізованій державі; 5) індивідуальність та інакомислення вважаються поганими речами [5].

Серед визнаних письменників, які працювали у жанрі антиутопії можемо назвати такі імена як: Дж. Орвел "1984", О. Гакслі "Прекрасний новий світ".

Кадзуо Ішігуро створив нову антиутопію, яка відображає сучасні виклики суспільства. Хоча творчість автора викликає неабиякий інтерес, про що свідчить значна кількість публікацій присвячених аналізу його романів, зокрема праці: В. Аллен [3], Н. Жлуктенко [1], Л. Коломбіно [4], О. Усенко [2], розгляд його знакового роману «Never let me go» в контексті антиутопічного дискурсу залишається актуальним.

Метою нашого дослідження є проаналізувати художньо-стильові особливості знакового твору Кадзуо Ішігуро «Never let me go», який можна вважати яскравим прикладом антиутопії. Дія твору відбувається в умовній Великобританії ХХ століття, де людей клонують для створення живих донорів органів для трансплантації. Композиційно твір поділений на три розділи, кожний з яких розповідає про певний період з життя головної героїні Кет. Роман написаний у формі своєрідного щоденника пам'яті дівчини, в якому переплетені кілька часових проміжків.

Перша риса антиутопії, яку ми знаходимо у романі – це змалювання суспільства, де переважають більш розвинені технології, ніж існують в реальному часі. Так, ми бачимо у творі клонування людей. Існують спеціальні школи та інтернати, які призначені для клонів, які згодом стануть донорами для справжніх людей. Наступною особливістю є відсутність особистісної свободи та права вибору. Учні, які перебувають у спеціалізованій школі Хелшем, повинні виконувати всі наказати вчителів, не мають права ані палити, ані мати близькі стосунки, не можуть народжувати дітей, а також не можуть виходити за межі школи. В творі чітко простежується нівелювання особистості. Учні у школі ідентифікуються за іменами, а прізвища скорочені до однієї букви, або зовсім відсутні. У відношенні до клонів використовуються евфемізми, що в даному випадку свідчить про знецінення їх життя (наприклад не використовується слово die, а натомість вживається complete, і мається на увазі, що клон закінчив своє завдання: *«I wasn't in the best of moods because my own donor had just completed the night before»* [6, с. 114]. У школі, яка призначається для клонів існує своєрідна пропаганда (від 6-7 років учням насаджували думку, що вони стануть донорами, не зможуть будувати власне життя і помруть у молодому віці). У творі відсутній мотив сімейних цінностей, зовсім не говориться про родичів, чи батьків. Наступна риса антиутопії, яка простежується у творі є обмежений простір, спочатку це школа Хелшем, за межі якої не виходить дія роману, а потім Коледж.

Щодо стильових особливостей, то варто зазначити, що автор використовує досить неформальний тон розповіді, ніби намагаючись встановити особистий контакт з читачем, і в той же час намагається підкреслити людяність Кеті, яка насправді є донором, але здається людянішою, ніж будь-хто зі справжніх героїв роману.

Отже, роман ««Never let me go» – це антиутопічний роман нового зразка, в якому за ширмою реальності, прочитується питання «що таке бути людиною». Також у творі помітна увага до деталей та емоційна стриманість. Можна сказати, що автор вдало обіграючи сюжетні перепитії роману, дозволяє читачу знаходити все нові і нові докази того, що зіткнення між бажаним та реальним не може відбуватись безболісно та завжди несе з собою тягар самоусвідомлення та відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жлуктенко Н. Ноктюрни Кадзуо Ішігуро: транспозиція у постмодернізм. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lits_2013_39%281%29_50
2. Усенко О. Японський компонент імагологічної проблематики творчості Кадзуо Ішігуро: автореф. – Дніпропетровськ, 2014.
3. Allen W. The English Novel: from the Pilgrim's Progress to Sons and Lovers. London: Penguin, 1991. 384 p.

4. Colombino L. Transmodern Mythopoesis in Kazuo Ishiguro's "The Buried Giant". Transcending the Postmodern: The Singular Response of Literature to the Transmodern Paradigm, 2020. 22 p.
5. Dystopia: Definition and Characteristics.
URL: https://www.readwritethink.org/sites/default/files/resources/lesson_images/lesson926/DefinitionCharacteristics.pdf
6. Ishiguro K. Never let me go. New York: Alfred A Knoff, 2005. 334 p.

Боднар Ю. І.

4 курс (Філологія), ФІФ

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Глюдзик Ю. В.

THE SPECIFICITY OF AUTHOR POETONYMIC SPACE TRANSLATION IN MODERN ENGLISH LITERATURE (ON THE BASIS OF THE NOVEL «FANTASTIC BEASTS AND WHERE TO FIND THEM» BY J. K. ROWLING)

Two vocabulary layers, proper (proprial or onymic lexis) and common (appellation) are both, characteristic of the language as a whole and linguistic universal. Therefore, common names serve to unite certain homogeneous objects and generalize them, whereas proper names, on the contrary, differentiate them [9, p. 54].

A prominent Ukrainian linguist V. M. Kalinkin, who introduced the term "poetonym", created holistic definition of the poetonymicon, proposing its division into anthroponyms, zoopoetonyms, topoetonyms, cosmopoetonyms and other -onym units [6, p. 39]. Science that studies onyms in works of fiction is called literary and fiction onomastics. This term was proposed by O. Belei, who insisted on this very definition, disputing the term of literary onomastics [3]. It is also necessary to distinguish between literary and real onomastics. Thus, literary onomastics performs a stylistic function and is used in ordinary linguistic communication to distinguish objects. Real onomastics concerns the whole vocabulary of the language, while literary and fiction onomastics is a fact of literary language. Moreover, genre specificities of the artwork play a huge role in the onym representation [5, p. 49]. Fantasy is a newly developing genre of literature, which was finally formed in the late twentieth century. Artworks of the fantasy genre are distinguished by a large number of proper names, which were created by the author to denote heroes, characters and fictional worlds. In addition, some types of onyms, namely poetonyms, can be part of various stylistic tropes and expressive means, such as metaphors, metonymies, similes, periphrasis, etc. [9, p. 186].

The problem of transmitting eloquent names, especially English ones, has attracted the attention of such linguists as I. V. Korunets, L. O. Beley, Yu. O. Karpenko, O. Yu. Karpenko, V. M. Kalinkin and others. When translating poetonyms, especially in the fantasy genre, the translator has to take into account both lexical and linguistic features and creative point of the task, looking for the right "fantasy word" [1]. There are many methods of translating poetonyms, the main of which are transcription, transliteration and calque. According to the calculations performed, it was determined that for the translation of poetonyms from the book "Fantastic Beasts and Where to Find Them" by J. K. Rowling transcription, calque and mixed translation are most often used. Each semantic category (classification of Kochergan) is characterized by a certain method of translation. Transcription and transliteration are appropriately used for the transfer of anthroponyms, toponyms, theonyms and hydronyms: eng. Bathilda Bagshot [2] – ukr. Батільда Бегшот [8], eng. Dorset [2] – ukr. Дорсет [8], eng. Hippogriff [2] – ukr. Гіпогриф [8], kelpie [2] – Келпі [8]. The situation with ethnonyms and chrononyms is similar, as they are reproduced by transcription and traditional translation: eng. British [2] – ukr. Британські [8]. Calque predominates in the translation of ideonyms, ergonyms and chrematonyms: eng. A History of Magic [2] – ukr. "Історія магії" [8], eng. Ministry of Magic [2] – ukr. Міністерство магії [8], eng. Sickles [2] – ukr. Серпики [8]. Zoonyms are most often translated by calque and transcription: eng. Mooncalf [2] – ukr. місячний телець [8].

As the book is written for children, the use of calque and mixed translation was able to convey special features of the characters and domesticated the text for target audience: eng. Moaning Myrtle [2] – ukr. Плаксива Міртл [8], eng. Dodgy Dirk [2] – ukr. Дерк-шахрай [8].

Thus, we can conclude that translators use a variety of methods and imagination to convey poetonyms, without losing the original atmosphere of the work. Poetonyms as an artistic and lexical layer mark the writing style, interpret the coded vision of the author, so they have an epoch-making role.

REFERENCES

1. Derik I. M. The Problem of Rendering Anthroponyms 'Speaking Names' in Literary Translation / I. M. Derik // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки. – 2017. – № 25. – С. 35-42.
2. Rowling J.K. FantasticBeastsandWhereToFindThem / J. K. Rowling. – London : Bloomsbury Scholastic Press, 1997. – 309 p. [Electronic resource]. – Режим доступу : <https://avidreaders.ru/book/fantastic-beasts-and-where-to-find-1.html>
3. Белей Л. О. Функціонально-стилістичні можливості літературно-художньої антропонімії ХІХ–ХХ ст. / Л. О. Белей. – Ужгород, 1995. – 119 с.
4. Калинин В. М. Поэтика онима : монографія / В. М. Калинин. – Донецьк : Юго-Восток, 1999. – 408 с.
5. Карпенко О. Ю. Когнітивна ономастика як новий напрямок вивчення власних назв // Восточноукраинский лингвистический сборник. Ономастика / [ред. Отін Є. С.]. – Донецьк : Юго-Восток, 2006. – № 10. – С. 72-82.
6. Карпенко Ю. О. Літературна ономастика Ліни Костенко: Монографія / Ю. О. Карпенко, М. Р. Мельник – Одеса: Астропринт, 2004. – 216 с.
7. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства, підруч. – 2.вид. / М. П. Кочерган. – К.: Академія, 2005. – 368 с.
8. Ролінг Дж. К. Фантастичні звірі і де їх шукати [Електронний ресурс] / Джоан Кетлін Ролінг. – 2014. – Режим доступу : <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3948>
9. Швець А. І. Предметно-номінативна класифікація онімів та місце в ній фольклорних онімів / А. І. Швець // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2015. – Серія 9 : Сучасні тенденції розвитку мов, Вип. 13. – С. 227-234.

Борсук І. Л.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Клименко А. О.

METHODS OF FORMING LINGUO-SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FLS AT HEIS

The article is devoted to characterise methods and ways of forming linguo-sociocultural competence in the process of teaching foreign languages at higher educational institutes.

Key words: linguo-sociocultural competence, sociolinguistic, sociocultural and social competences.

Learning of foreign languages is important because it can be used in each sphere of life either it is a personal purpose, or as an additional skill to person's work activity. Nowadays, people learn new languages in order to travel, improve memory, break barriers, meet new people, work better or even to form new neural connections (neuroplasticity). Today, in times of constant migration and cultural exchanges, changes and "blurring" of state borders, the formation of linguo-sociocultural

competence plays an important role in the study of foreign languages because cultures are constantly spreading and overlapping. There is a huge necessity in learning foreign languages, however, simple learning of new vocabulary and grammar is not enough to communicate with foreigners. That is why it is important to learn a foreign language in cultural context to form and develop linguosociocultural competence. The formation of linguo-sociocultural competence includes taking into account the cultural, historical, everyday, social features of the studied language.

The aim of our article is to characterize linguo-sociocultural competence and to analyze the means of its formation in the process of teaching foreign languages at higher educational institutes.

In the English Language Program for Professional Communication it is stated that the general purpose of teaching and learning English for professional purposes is to prepare students for effective communication in their academic and professional environment [1, p. 11].

Therefore, there is a need to form a foreign language competence (ability to successfully solve the problem of mutual understanding and interaction with native speakers of the language being studied, in accordance with the norms and cultural traditions in terms of direct and indirect communication) [1, p. 42].

Linguo-sociocultural competence is an integral prerequisite for the formation of communicative competence of a person ready for intercultural communication [3, p. 16].

Linguo-sociocultural competence is knowledge about the country of the studied language in combination with its customs, norms of behaviour, etiquette, and the ability to use this knowledge in communication with representatives of other cultural groups; moreover, it is the ability to use verbal and non-verbal means of communication with other people, the ability to navigate in a social situation and manage it [8, p. 2].

Due to the fact that linguo-sociocultural competence is the ability to communicate in the intercultural arena, researchers conclude that this competence is an intensive dynamic interaction of sociolinguistic, sociocultural and social competences.

Sociolinguistic competence is a student's ability to use language and speech means of another language, national and cultural vocabulary depending on the context and style of communication in intercultural communication. Sociocultural competence is based on the student's ability to acquire various cultural, linguistic, socio-cultural, local lore and intercultural knowledge, applying them in practice to achieve their goals in a foreign language environment. Social competence is the ability to communicate with representatives of other countries, resolving possible misunderstandings [2, p. 429-430].

The formation of linguo-sociocultural competence involves many means of its formation. Such means include the use of authentic works, interpretation, translation, the use of proverbs, video and audio materials, and the reading of newspaper and magazine articles [7, p. 112].

The use of authentic works in the process of learning a foreign language will help foster a positive attitude of students to the culture, traditions, customs of the country of the studied language [2, p. 3].

Newspaper and magazine articles are full of national and cultural features, as they contain information about the political situation of the country, economic status, socio-cultural processes of society and the worldview of the culture of the studied language [10, p. 92-93].

Interpretation of literary texts helps to get acquainted with the specifics of linguistic culture, with its sociocultural codes, thus establishing a "secondary linguistic personality" [4, p. 52-53].

Proverbs are full of functionality, which is the reason for their use in almost all aspects of learning English: phonetic, grammatical, lexical, communicative, socio-cultural. Students will learn to interpret them according to their native language and specific speech situation and "appropriate" the language, think creatively, provide adequate understanding of expressions and personal attitude [6, p. 39].

Video and audio materials are a common tool in the process of forming students' linguo-sociocultural competence. It is useful for acquainting students with information because they

facilitate the perception of historical, national, socio- and ethnocultural background, understanding of sociocultural situations and special national patterns of behavior, facilitate analysis and comparison with similar phenomena, the formation of linguistic and sociocultural skills and abilities [7, p. 113].

Thus, we have characterized the linguo-sociocultural competence. The essence of linguo-sociocultural competence is the use of realia vocabulary, knowledge of history, customs, culture of a foreign language, which best reflect the linguistic picture of the world and prepare students for communication in a multicultural environment. The teacher's task in teaching students linguosociocultural competence is not only to model situations and teach language "scripts" and clichés, but also to transfer them to their native language to find analogues and achieve goals, namely – mutual understanding with other ethnic groups and cultures. We also analyzed the subcompetences of linguo-sociocultural competence, namely sociolinguistic, sociocultural and social. Each of them has its own characteristics, for example, sociolinguistic is an opportunity to choose, use and understand the cultural features of the foreign language; socio-cultural is the ability to acquire any culturological or linguistic-cultural features of the language; social is the ability to communicate with the representatives of another culture.

There are many means of forming linguistic and socio-cultural competence in a foreign language lesson in high school students. They are divided into the use of authentic, artistic works, interpretation, translation, use of proverbs and sayings, reading comics, video and audio materials and reading newspaper and magazine articles. Each of these tools has many benefits.

REFERENCES

1. Бакаєва Г. Є., Борисенко О. А., Зуснюк І. І., Іваніщева В. О., Клийменко Л. Й., Козимирська Т. І., Кострицька С. І. та ін. Програма з англійської мови для професійного спілкування. *Ленвіт*. 2005. С. 119.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. *Ленвіт*. 2013. С. 590.
3. Божко Н. В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. *Науковий часопис*. 2019. № 5. С. 16-21.
4. Карбашева О., Білянська І. Інтерпретація поетичних текстів як засіб розвитку лінгвосоціокультурної компетентності студентів. *ОСВІТНІ ОБРІЇ*. 2019. № 1. Т. 48. С. 83.
5. Ковальчук О. С. Мета і зміст формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англійськомовних рецептивних комунікативних компетентностей. *Вісник КНЛУ*. 2016. № 25. С. 41-54.
6. Ковриго С. Б. Про використання прислів'їв та приказок у навчальному процесі. *Англійська мова та література*. 2013. № 34-36 (404-406). С. 37-42.
7. Корнієцька К. С. Підготовка вчителя до формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів початкової школи засобами літературних творів. *Андрогогічний вісник*. 2019. № 10. С. 109-116.
8. Краснополіна М. Й. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ / Краснополіна М. Й. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-formuvanna-lingvosociokulturnoi-kompetencii-ucniv-pri-vivcenni-drugoi-inozemnoi-movi-1755.html> [Дата звернення: 11.05.2022].
9. Ніколаєва С. Ю. Програма з англійської мови для університетів (п'ятирічний курс навчання). Нова книга. 2001. С. 245.
10. Сарновська Н. І. Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця-міжнародника в процесі вивчення іноземної мови. *Молодий Вчений*. 2016. № 4.1. С. 113.

Брич К. Д.

I курс, ОС «Магістр», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Голик С. В.

COMMUNICATIVE COMPETENCE IN LANGUAGE TEACHING

“Communicative competence” is viewed as the knowledge of the rules of language and language use and the skill to use such knowledge effectively and appropriately in real-life situations [3, p. 270].

“Communicative competence” is a term coined by the anthropological linguist Dell Hymes; he put forward this notion in response to the theories of the formal linguist Noam Chomsky, who focused on linguistic competence and claimed that any consideration of social factors was outside the domain of linguistics. Later, his ideas were developed and models of communicative competence were elaborated. Among the earliest applied linguists to develop and elaborate a model of communicative competence, that course designers and language teachers could apply to teaching and assessment, were Canale and Swain. Besides, the model was further developed first by Canale, then by Celce-Murcia et al. On the whole, the final model includes such components as Linguistic, Strategic, Sociolinguistic, Actional, and Discourse competencies.

Communicative competence has become a major aim for second and foreign language learning and its models have been developed to include various aspects of language such as linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic, language macro skills, etc.

Hence, *the aim of the paper* is to investigate the role of communicative competence model components in foreign language teaching.

Moreover, the content of a language course with communicative competence as its objective should be drawn from linguistics, cultural anthropology, sociolinguistics, and other relevant areas of the social sciences and humanities [2, p. 44].

Also, all discrete learning objectives such as a sound, a word, or a grammatical structure should be presented through richly contextualized discourse that addresses the content objectives in a context that is meaningful to the learners.

Additionally, teaching materials must be learner-centered and allow for communication while learning tasks need to be interactive whenever possible (pair work, group work, role play, etc.).

Hence, it is recommended to employ communicative language teaching approach, together with cooperative learning as ways of achieving a good level of communicative competence in English as a foreign language.

REFERENCES

1. Canale, Michael, and Merrill Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied linguistics* 1.1 (1980): 1-47.
2. Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: Soler, E. A., Jordà, M. S. (eds) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
3. Hymes, Dell H. "On Communicative Competence." *Sociolinguistics: Selected Readings*, edited by John Bernard Pride and Janet Holmes, Penguin, 1985, pp. 269-293.

Буцко А. Я.

3 курс, с/о «Експеримент», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Андрусак І. В.

ARGUMENTS IN FAVOUR OF TEACHING GRAMMAR IN CONTEXT

There are many different views on the role of grammar and grammar teaching in foreign language teaching. This issue is discussed from different perspectives and in different language learning contexts. Most researches agree that there is a positive role of grammar teaching in foreign language learning. Celce-Murcia argues that grammar instruction is part of language teaching highlighting the key property of grammar to interact with meaning and social function [1]. This refutes the claim that grammar is an autonomous system which must be learned for its own sake.

Grammatical competence is also acknowledged to be essential for communication. Learners who have been exposed to grammar instruction are found to outperform uninstructed learners in their rate of language learning/acquisition and level of achievement [3]. Hinkel and Fotos hold a similar opinion pointing out that grammar instruction contributes to learners' proficiency and accuracy [2].

Although the second half of the 20th century may be labelled as anti-grammar campaign in the field of EFL teaching, the role of grammar has been reconceptualised. The current theory and practice of EFL teaching places a heavy emphasis on the role grammar plays in the development of learners' communicative competence. More specifically, it has been universally accepted that language acquisition and language development without grammar may be severely hampered in both receptive and productive dimensions. Swan names two good reasons for teaching/learning grammar: comprehensibility or the ability to build comprehensive sentences; and acceptability which is the level of grammatical competence required for social integration [5. p. 152].

Given grammar instruction is integral part of EFL teaching and learning, it is necessary to find effective ways of dealing with it in the classroom to meet the basic principles of communicative language learning and learner-centred teaching.

The literature in question abounds with “-based” hyphenated terms that are names of various modern approaches to grammar teaching that have gained wide currency in the 21st century: e.g. task-based grammar teaching, concept-based grammar teaching, context-based grammar teaching, visually-based grammar teaching, text-based grammar teaching, discourse-based grammar teaching, theme-based grammar teaching, comprehension-based grammar teaching, etc. They all share the intention to make grammar instruction interesting and engaging in terms of learners' motivation and effective in terms of learners' language development. Teaching grammar in context proves to be effective, which is accounted for by the fact that the approach meets learners' needs.

This paper is part of wider research that aims at exploring the state of the art of teaching grammar in context in a basic secondary school in Ukraine. *The topicality of the research* is stipulated by several factors. First, grammar competence is an integral component of learners' communicative competence. Second, context-based grammar teaching is engaging and meaningful; hence, it deems to be effective. Finally, EFL classroom observation indicates that many teachers still tend to apply traditional decontextualized methods of grammar teaching in EFL classroom.

This paper *aims* to outline the key arguments in favour of context-based grammar instruction in EFL classroom.

The words “in context” mean that the teaching of grammar is integrated into other aspects of the language instruction such as reading, writing, listening and speaking. By contextualizing grammar items and structures, the teacher demonstrates the way grammar works in language, thus, making grammar teaching alive and close to real life. Teachers often face the problem that students, in spite of knowing grammar rules, forget how to form structures correctly. In this case teaching grammar in context is the only way to eradicate it since it gives learners a possibility to see examples

and to learn how to use them to communicate meaning. If learners are not able to explore grammar in context, it will be difficult for them to see how alternative forms exist to express different communicative meanings. [4. p. 103].

Moreover, teaching and learning grammar in context provide opportunity for students to apply grammar to other skills such as speaking and writing much more effectively than just learning grammar rules by heart without examples. Hence, context bridges teaching language construction (grammar) and teaching language skills (reading, writing, listening and speaking). This is in line with the key principles of communicative language teaching. In particular, context-based grammar instruction operates both on the utterance level and communication level.

To sum it up, context-based grammar instruction provides a lot of benefits for EFL learning and teaching, in particular, it integrates grammar teaching into teaching other aspects, bridges teaching language construction and language skills, provides samples of real language use, demonstrates alternative grammatical forms, etc.

REFERENCES

1. Celce-Murcia M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 1991. P. 459-480. URL: <http://dx.doi.org/10.2307/3586980>
2. Hinkel E., Fotos S. New perspectives on grammar teaching in second language classrooms. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002.
3. Long M. H. Instructed interlanguage development. *Issues in Second Language Acquisition: Multiple perspectives* / L. Beebe (Ed.). New York: Newbury House, 1988.
4. Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal* 52(2). P. 101-109.
5. Swan M. Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. CUP, 2002. P. 148-152.
6. Thornbury, Scott. (1999). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited. 76 p.

Вовк В. В.

група СОАМ-23

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

DIFFERENT TIPS OF LEARNERS: TIPS TO INVOLVE THEM IN THE LEARNING PROCESS

The existence of individual learning styles is a hot topic in contemporary education theory and practice. There is an ongoing debate on whether learners benefit from teaching methods that are tailored to their perceived learning styles.

The term "learning styles" refers to the concept that individuals differ in regard to what mode of instruction or study is most effective for them. Our review of the literature showed that there are many learning styles that show people's preferences for learning and processing new information. There are 7 types of learning styles: Visual (Spatial); Aural (Auditory-Musical); Verbal (Linguistic); Physical (Kinesthetic); Logical (Mathematical); Social (Interpersonal); Solitary (Intrapersonal). There is also a theory of left and right brain superiority. This theory is based on the fact that the two hemispheres of the brain function differently. It first became known in the 1960s through the research of psychobiologist and Nobel laureate Roger W. Sperry [7]. Also we should mention an important theory, the essence of which is the internal validity and reliability of the inventory of learning styles Kolba, version 3 (1999) [1]. As it can be seen from the carried out scientific and methodological literary review, thought there are different approaches to the number and names of learning types, there is also plentiful evidence that people differ in the degree to which they have

some fairly specific aptitudes for different kinds of thinking and for processing different types of information. Thus, all students – both young and old – have a certain style of learning and achieve the greatest success when learning with this particular method.

One of the most prominent classification of types of learners was developed by Neil Fleming, a New Zealand teacher, in 1987. Named the VARK model of learning, N. Fleming theorized that we are all one of four main types of learners which include:

- **V-Visual:** Learners prefer a visual representation of information, and thrive on charts, diagrams, maps, and more.
- **A-Aural:** Learners thrive on lectures and group discussions – learners absorb what he/she hear much better than other sources of information.
- **R-Read / Write:** Learners prefer information in the form of words – learners would like to read it and see it written down.
- **K-Kinesthetic:** Learners prefer a perceptual learning experience – demonstrations, examples and simulations stick out in your mind [2].

It may be helpful for people to understand their own learning preferences. If person knows that visual learning is what attracts them most, using visual learning strategies in combination with other learning methods can help them remember and enjoy learning.

In the process of our investigation we have found out one more learning style, the multimodal style. If no individual learning style encourages a learner or they preferences depending on the situation or type of information you are studying, they probably have a so-called multimodal style.

For example, a teacher can rely on your reading and writing skills when dealing with a class that requires a lot of reading and taking notes, such as a psychology history course. During an art lesson, you can rely more on your visual and kinesthetic preferences, learning graphic information and learning new techniques.

It is well documented that everyone learns differently, but many people do not realize that only 4% of people can learn effectively by watching video alone, and many people cannot keep information at a significant level from video at all [4].

Understanding how to incorporate all four teaching methods into the curriculum is essential to make users feel that the program has been personalized for them. Optimal learning experience means better, faster, more complete learning that can be adapted to the student's wishes without having to fill out forms or access alternative information.

Before starting any course, it would be appropriate to invite our students to take the VARK questionnaire. This is done so that we (teachers) can properly design curricula, and the learning process was as effective as possible for each student.

Blended learning is also becoming increasingly popular, as it is not always easy to personalize lessons in large classrooms, but using a blended approach to learning during coursework can help teacher suit each type of learning style. An educator can choose to focus on a specific type of learning in each lesson or include several strategies in each lesson. The most important element is first to recognize the differences in student learning – the rest will flow from there.

Summing up, we conclude that the issue of learning styles is that there are four different learning styles and it is sometimes difficult to pay attention to all of them. While most of us are familiar with all of these styles, having fun lessons at all levels will give your students the best chance of success. Here we discuss strategies to improve student engagement in each learning style.

The performed analysis proved that it is not always easy to personalize lessons in large classrooms, but using a blended approach to learning during coursework can help you suit each type of learning style. An educator can choose to focus on a specific type of learning in each lesson or include several strategies in each lesson. The most important element is first to recognize the differences in student learning – the rest follows from there.

REFERENCES

1. Diel, P., et al. Regulation of gene expression by 8-prenylnaringenin in uterus and liver of Wistar rats. *Planta Medica* 70.01. 2004. P. 39-44.
URL: <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-2004-815453>
2. Fleming N., Baume D. Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*. SEDA Ltd, Issue 7.4, Nov. 2006. P. 4-7.
URL: <http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>
3. Ismail S.M., Haniff W.A.A. Education 4.0: The Effectiveness of VARK Learning Style towards Actualising Industrial Revolution 4.0. *Journal of Educational and Social Research*. 2020. Vol. 10, No 3. P. 52-59. URL: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11692/11299>
4. Koedinger K.R., Kim J., Jia J.Z., McLaughlin, E.A., Bier, N.L. Learning Is Not a Spectator Sport: Doing Is Better than Watching for Learning from a MOOC. *Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning@ Scale*. New York: ACM. 2015. P. 111-120.
URL: <http://pact.cs.cmu.edu/pubs/koedinger,%20Kim,%20Jia,%20McLaughlin,%20Bier%202015.pdf>
5. May C. The Problem with "Learning Styles". *Scientific American*. 2018.
URL: <https://www.scientificamerican.com/article/the-problem-with-learning-styles/>
6. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychol Sci Public Interest*. 2008. P. 105-19. doi: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x
7. Puente A. E. "Roger W. Sperry: Nobel laureate, neuroscientist, and psychologist." *Portraits of pioneers in psychology*. Psychology Press, 2000. P. 357-374. URL: <https://books.google.com.ua/books>
8. The Seven Learning Styles by Stacy Mantle.
URL: https://ncstatecollege.edu/documents/StudentSrvcs/Tutoring/Student_Resources/the seven learning styles.pdf

Габрикевич Д. Б.

3 курс, с/о «Експеримент», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Рогач Л. В.

FOSTERING LEARNING AUTONOMY IN EFL CLASSROOM

Learner autonomy in language education is defined in different ways, and various terms such as “learner independence”, “self-direction”, and “independent learning” have been used to refer to similar notions.

The bond between language learning strategies and autonomous learning relates to that one can see how autonomous learners develop these strategies in learning. If the urge of learner autonomy requires that we aim explicitly on the strategic capacity of language learning and usage, the reverse should also be the outcome: focus on strategies should lead us to learner autonomy.

The **topicality** of the research into fostering learner autonomy in EFL classroom arises from the latest world events and their impact on the quality of learning. In terms of online studying, the capability to be responsible for your knowledge is a leading point in achieving brilliant results.

The **aim** of the research is to develop student’s autonomy, teach them to learn effectively and not be dependent on external factors.

Students usually have some problems with setting up the goal and tracking their progress. Most of them never thought about the importance of tracking their learning growth. The best and most challenging approach for setting up the goal is the KWL. KWL (Know Want Learned) chart is an approach in studying that helps students to track their results and set up new goals [3, p. 35]. CLIL is another method for the development of student autonomy where students are able to learn L2 using their hobbies or topics they like.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a method where students learn a subject and a second language simultaneously. There are no restrictions so that students can choose their favorite issue and browse the Internet, look up in the books for additional information with a focus on being able to dwell on the topic. CLIL works well for young learners and adults, the main thing here is to create a lesson plan according to learners' needs, interests, cultural and learning background [1]. There is no limit as to who can benefit from this teaching approach. The benefit of CLIL is that students have a real context that is why they can clearly see the goal, because they can only get the most of the information if they are aware of the vocabulary and grammar constructions around it.

Even if students already are highflyers and autonomous learners, do not forget to provide activities that can enhance their skills. Creating your own teaching materials and explaining the main peculiarities of your subject matter to the class is a great way to improve students' knowledge. It helps to look at the theme from a different angle and inspires us to analyze the issue thoroughly. There is no need to restrict them with the topic, on the contrary, give them complete freedom so that they can apply CLIL on their ideas. This task could be challenging but the best way to learn something perfectly is to try to teach this topic to somebody else.

During the introduction of autonomous learning, we should not forget about the development of communication and collaborative skills. That is why one of the activities is named Think-Pair-Share. It is designed to make students come up with a topic and then show the skills of working in a group and discuss their thoughts. Be sure that your students have enough time for pondering because students with all pace of learning must be involved. This activity can be applied to students of any level and any group size [2, p. 59]. The purpose of the activity is to boost communicative and creative skills. Think-Pair-Share is a perfect task for students who are less self-confident and shy, because such students are more likely to share their ideas with a peer than in front of the classroom. Thinking and talking about some particular topics helps learners to express their thoughts faster and more concisely, also it develops critical thinking over this topic while listening to the other members of a group.

REFERENCES

1. Wiseman J. What is Content and Language Integrated Learning?: Pearson. 2018
URL: <https://www.english.com/blog/content-and-language-integratedlearning/>
2. Tannenbaum, J. Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1996. P. 59-62.
3. Shaaban, Kassim. "Assessment of Young Learners," English Teaching Forum, 43(1), P. 34-40.
4. Karlsson, Leena, Kjisik, Felicity, Nordlund, Joan. From Here to Autonomy. Helsinki University Press, 1997. P. 54-55.

Гаврилишин О. А.,

Гаргай Ю. А.

група АМ-43

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

КОНЦЕПТ “MONEY” В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ

Оскільки гроші є необхідною частиною нашого життя, то цей концепт є невід’ємним елементом у мовній картині світу, як носій значущих для особистості цінностей. Цей концепт є яскраво висвітлений у фразеології, тому шляхом дослідження паремійної картини світу можна сформувані певні враження, зрозуміти національну логіку народу, порівняти репрезентацію концепту “MONEY” в українській та англійській картинах світу.

Концепт як ментальну одиницю можна описати, аналізуючи засоби його мовної об'єктивації. Концепт “MONEY” в українській та англійській мовах презентують різні номінації зокрема як матеріалізація мовної свідомості, демонструючи різну концептуалізацію поняття “MONEY”, де концептуалізація – це процес утворення й формування концептів у свідомості [4].

Концепт “MONEY” відображає особливості економічного та культурного життя народу, його матеріальні та моральні цінності, тим самим посідає важливе місце як у працях науковців, так і в мовній свідомості, тому потребує детальнішого розгляду та аналізу.

На основі спостережень за навколишньою дійсністю і досвіду гроші концептуалізуються як щось значуще, істотне і всесильне. Ми наділяємо гроші певною силою та владою, адже вони можуть впливати, набувати рис живої, самостійно діючої істоти, адже можуть рухатися, говорити, відчувати, робити різні дії.

Шляхом дефініційного аналізу ми проаналізували поняття “MONEY/ГРОШІ” у тлумачних словниках англійської та української мов. Таким чином ми зібрали найпоширеніші визначення даного поняття в українській мові:

- металеві і паперові знаки, що є мірою *вартості* при *купівлі і продажу*; капітал, статок; *платіжний засіб*, специфічний, універсальний *товар*, що виражає *вартість* ін. товарів, на які він обмінюється, і є їх заг. еквівалентом; спеціальний товар, який служить для вираження *цінності* інших товарів та послуг, є носієм *купівельної* спроможності та приймається у якості *оплати*; це *фінансові ресурси*, за допомогою яких людина може досягати визначених цілей і реалізовувати себе у житті.

Проаналізувавши ключові аспекти кожного з визначень, було зроблено висновки, що поняття “ГРОШІ” в українській мові базується на відносинах купівлі-продажу, а його основною функцією є оплата за певний товар чи послуги.

До найпоширеніших визначень концепту “MONEY” в англійській мові належать:

- *coins or notes* (= special pieces of paper) that are used to *buy* things, or an amount of these that a *person has*; *gold, silver, or other metal* in pieces of convenient form stamped by public authority and issued as a medium of exchange and measure of value; what you *earn, save, invest* and use to pay for things; what you *earn* by working or selling things, and use to *buy* things; the *coins or bank notes* that you use to *buy* things, or the sum that *you have* in a bank account.

Таким чином в англійській мові MONEY – це винагорода за виконану працю, а також власність, якою нагороджена людина з метою покращення свого соціального рівня.

Провівши порівняльний аналіз дефініцій “MONEY/ГРОШІ” в українській та англійській мові на основі тлумачних словників, ми простежили, що для українців акцентною є платіжна здатність грошей, а для англійців – володіння ними та їх отримання.

Особливе місце серед мовних одиниць, що репрезентують процес концептуалізації “ГРОШЕЙ”, займають паремії[1].

Паремії відображають морально-ціннісні орієнтири українського етносу, що склалися впродовж тисячоліть його становлення і розвитку [2]. Для української нації ставлення до грошей трактується наступним чином:

1. Позитивне відношення до набутих важкою, чесною працею грошей (“важкі гроші”) та схвалення праці ремісників, оскільки, на думку українців, ремесла “годують”.
2. Описується характер людини як позитивний так і негативний. Більшість паремійного ядра займає саме засудження певних рис та вад, оскільки українській ментальності не особо притаманне надокучливе повчання та моралізаторство. Саме тому за допомогою іронії та висміювання українці використовують прислів'я та приказки з метою не нав'язливого виховання, особливо стосовно концепту “гроші”.
3. Доволі часто також можна почути паремії, що висвітлюють позитивне ставлення до певних рис характеру, в яких відбивається ментальність та психологія українського народу [3].

Порівнявши дві культури, ми дійшли до висновку, що в українців концепт “ГРОШІ” використовується у пареміях, як засіб моральних повчань. Якщо ж говорити про англomовні прислів'я про багатство, то тут гроші відображають ціннісні орієнтації і ставлення народу до цього концепту. “MONEY” має як позитивну, так і негативну конотацію[1]:

1. Концепт “MONEY” підноситься в англomовній культурі як дещо важливе, уособлюючи в собі роль грошей і багатства у житті пересічного носія англійської культури. Цей концепт може трактуватися, як.
2. Розглядаючи лінгвокультурний аспект концепту “MONEY”, слід зазначити, що у англomовній культурі протягом століть існувало чітке розшарування суспільства на верстви відповідно до їх фінансового статусу. Такий розподіл населення сформулював негативне ставлення до грошей, яке відображене у пареміях [6].

Отже, ми дослідили, що концепт “ГРОШІ/MONEY” посідає вагомe місце в житті як української, так і англійської культури, через що має широке відображення в прислів'ях та приказках. Якщо мова йде про українські паремії, то в них простежується характерна для народної творчості традиція проводити чіткий поділ на чорне та біле; позитив та негатив, а також тенденція повчати інших через влучне використання концепту у пареміях. Якщо говорити про англійську культуру, то у народній творчості прослідковується бажання накопичити більшу кількість грошей та зекономити їх, а також важливе не так походження фінансів, як їхня наявність, сила і могутність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудз І. Р., Ладика О. В. Репрезентація концепту MONEY на фразеологічному рівні в англійській мові (на матеріалі тлумачних і фразеологічних словників англійської мови). Закарпатські філологічні студії. Ужгород, 2018. Вип. 5, том 1. С. 51-56.
2. Концепт “ГРОШІ” в українській мовній картині світу. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/37758/07-Malynovska.pdf?sequence=1> (дата звернення: 06.12.2021).
3. Северинюк В. М. Тематичний словник популярних українських прислів'їв та приказок з коментарями. Вид.3-тє, доп. і переробл. Тернопіль: “Богдан”, 2014. 176 с.
4. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18-36.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва: “Восток – Запад”, 2007. 314 с.
6. Mieder W. A Dictionary of American Proverbs. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992. 710 p.

Генсерук Ю. В.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

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

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF FORMING ENGLISH COMPETENCE IN SPOKEN INTERACTION

In the period of dynamic changes in the status of Ukraine at the international level as well as in social, economic, cultural and other spheres of life within the country, the demand for people who speak a foreign language is growing every day. Foreign language is a way of intercultural and professional communication in the world. To ensure the possibility of free communication in the world, one of the main goals of learning a foreign language is to master the skills of foreign language communication, namely the formation of foreign language competence in speaking.

Scholars (Yu. Passov, L. Panova, I. Zimnya) argue that the teaching of oral speech should begin with the development of spoken interaction. The issues of formation of foreign language competence in spoken interaction were studied by Yu. Hudyma, V. Chernysh, I. Kodlyuk, T. Korobeynikova, O. Yaroshenko, O. Bigich, O. Popova and others. A large number of scientific papers on this topic demonstrates that methodists are constantly looking for means of effective formation of this competence.

One of the most reliable means of forming foreign language competence in spoken interaction is information and communication technologies. ICTs help to increase the overall level of motivation to learn a foreign language. In his scientific works, O. Bondarenko claims that in order to achieve the highest results in foreign language learning, it is necessary to use ICT tools during classes, including multimedia, hypermedia, hypertext, and telecommunications [1, p. 415]. N. Fominykh identifies such positive aspects of the use of ICT in the process of learning a foreign language [3, p. 187]:

- increased level of student activity;
- individualization and differentiation of the educational process;
- integration of the cognition process;
- promoting the development of the student's personality;
- development of alternative thinking.

All tools of forming foreign language competence in spoken interaction can be divided into two groups: technical and non-technical [4, p. 16]. Technical means include: audio-visual (video recording) and auditory (audio recording). Verbal, pictorial and verbal-pictorial supports are non-technical means. The means for the formation of foreign language communicative competence in spoken interaction are diverse and their list can be inexhaustible, as it all depends on the teacher, his skill in the manufacture and use of tools, goals and stages of learning. For further research, we have chosen visual aids, which transmit information through images and can be presented in various forms, such as drawing, photography, diagram, card [2, p. 264].

Among visual tools are plot drawings that are in demand among students. Based on the plot drawings, the teacher can develop many exercises, such as composing dialogues, group discussions, jig-saw puzzle, etc. We have considered the information and communication resources that provide an opportunity for digital transformation of plot drawings.

Voki is the online resource, which gives the ability for students and the teacher to create a speaking character. This character can be presented in different speaking situations. Moreover, this resource provides the opportunity to create presentations, using a character. Students can record the text, which will be pronounced by their character or practise to describe the situation orally for audience [7].

Pixton is turning the teacher and students in comic creators. The teacher can use this resource to develop comics. Using this comic in the lesson, the teacher not only encourages students to develop speech competence, but also their creativity. An example of using a comic in a lesson might be jig-saw puzzle. Parts of the comics are arranged in the wrong order; students are asked to discuss the events of the comics in dialogue with their partner and arrange them correctly [5].

Storyjumper is the resource for creating books. This resource enable student to design their own characters, develop the story in which these characters act and record the students` speech for their characters. As a result, students get the video book. This resource is perfect for group projects. It helps to develop spoken interaction (group discussion, while developing a book) as well as monologic speech (recording the voice) [6].

To sum up, information and communication technologies are an effective tool for the formation of English competence in spoken interaction. To develop competence in spoken interaction, the teacher can use technical and non-technical tools. Any of these tools can be digitized by the teacher. On the example of story cards, we researched three online resources, namely Voki, Pixton and Storyjumper. These resources allow you to digitalize story cards as a type of visual tools used in foreign language lessons to develop competence in spoken interaction.

REFERENCES

1. Бондаренко О. М. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія філологічна. Острог, 2011. № 19. С. 413-419.
2. Дука М. В., Пероганич М. О. Властивості методичного потенціалу автентичних відеоматеріалів для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2017. № 8. С. 259-270.
3. Фоміних Н. Ю. Позитивні й негативні сторони застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2009. № 3. С. 186-190.
4. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. Іноземні мови. 2011. № 3. С. 15–22.
5. Pixton. Give your students superpowers. URL: <https://www.pixton.com> (дата звернення: 10.05.2022).
6. Storyjumper. Become a published author. URL: <https://www.storyjumper.com/> (дата звернення: 07.05.2022).
7. Voki. Speaking character for education. URL: <https://www.voki.com> (дата звернення: 06.05.2022).

Голодович Н. Ю.,

Партика Х. П.

група АМ-42

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

КОНЦЕПТ СОН, МРІЯ/ DREAM: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ (УКРАЇНСЬКА ТА АНГЛОМОВНА КАРТИНИ СВІТУ)

Останнім часом науковці усе частіше говорять про існування "мовної картини світу". Мовна картина світу як об'єкт лінгвістичних досліджень постійно приваблює лінгвістів. Однак надзвичайна багатогранність цього феномену зумовлює розбіжності у поглядах науковців.

Саме питання вербалізації світу зумовлює пошук особливостей відображення сприйняття оточуючого середовища у мовних одиницях. Спроби реконструкції концептуальної та мовної картин світу, зіставлення їхніх окремих фрагментів наразі є чисельними та надзвичайно перспективними [3, 6]. Закономірно, що й зіставлення окремих концептів також відзначається продуктивністю.

Аналіз лексеми **МРІЯ**.

Концепт МРІЯ в українській мовній картині світу вербалізується за допомогою широкого синонімічного ряду: *візія, бажання, сон, думка, вимрійка, марення, мріяння, надія, прагнення, примара, уява, утопія, фантазія, ілюзія*.

Широкий синонімічний ряд мовних реалізацій концепту МРІЯ доповнюється прикметниками, які більш глибоко розкривають і увиразнюють якості наведених вище іменників.

У формі множини лексема МРІЯ набуває певної смислової дифузності та розмитості.

Центральним смисловим компонентом концепту МРІЯ є щось бажане і приємне. Номінації концепту відображають якості та особливості цієї мрії. Ядерна номінація концепту МРІЯ подається лексемами: *мрія, мріяння, витвір уяви* [2, 4, 7].

Аналіз лексеми **СОН**.

Для лексеми СОН можна виділити 2 значення (фізіологічне та описове):

1) фізіологічний стан спокою організму людини і тварини, що настає періодично і супроводжується повною, або частковою втратою свідомості й ослабленням ряду фізіологічних процесів

2) те, що сниться, сновидіння; те, про що мріє людина; те, що сприймається як нереальне, оманливе

Концепт СОН в українській мовній картині світу вербалізується за допомогою широкого синонімічного ряду: сновидіння, видіння, марення, примара, дрема, сонливиця, соннепробуда, сонниці, соннота, дрімка, дрімоивиці, дрімля, дрімниці, сон-дрімота забуття, напівдрімота, напівзабуття, передрімка.

У сучасній українській мові вербалізація концепту СОН активно відбувається і за допомогою фразеологічних засобів.

Аналіз лексеми **DREAM**.

Англійська лексема dream вживається на позначення певних об'єктів і явищ, про що свідчать дані лексикографічних джерел. Вона позначає, почуття, образи чи фантазії, що приходять до нас у сні; сам процес, коли це відбувається; видіння, мрія, образ, який ми бачимо чи відчуваємо свідомо чи підсвідомо, коли не спимо; дуже гарна, дивовижна чи приємна річ або особа; щось, чого ми дуже хочемо і чого прагнемо; об'єкт, який ми бачимо у видінні.

Англійські лексикографічні джерела засвідчують, що концепт DREAM у сучасній англійській мові вербалізується синонімічним рядом: fantasy, illusion, vision, conceit, hallucination, romance, trance, reverie, chimera, delusion [1, 5, 8].

Ядро вербально вираженого концепту містить такі лексеми-домінанти: dream, illusion, fantasy. Вони передають ключову інформацію, розкриваючи суть концепту. Семантичне поле, складниками якого є ці елементи, охоплює переважно абстрактні поняття і відчуття. Отже, концепт DREAM сконцентрований саме довкола абстрактного, де свідоме переплітається із підсвідомим.

Особливості концепту DREAM детермінуються також різноманітними означеннями. Відображаючи багатогранність людського буття, прикметники виявляють здатність "сполучатися із різними за семантикою іменниками, у розвитку на цій основ вторинних, переносних значень, які важко піддаються логічній інтерпретації; у його семантичній та синтаксичній несамостійності, у наявності різноманітних суб'єктивно-оціночних значень".

Семантичний об'єм концепту DREAM є широким і в українській картині світу відповідає концептам СОН і МРІЯ. DREAM використовується на позначення як фізіологічного процесу, так і відображає бажання та прагнення людини. Тому не можна його передати виключно концептом СОН, семантична структура якого є простішою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
2. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. – К.: Логос, 2004. – 284 с.
3. Денисова С. П. Картина світу та суміжні поняття в зіставному дослідженні // Проблеми зіставної семантики. – Вип. 7. – К.: КНЛУ, 2005. – С. 9-14.
4. Кислицина Н. М. Прикметники зі значенням узагальненої позитивної оцінки як фрагмент мовної картини світу: Автореф. ... дис. канд. філол. наук: 10.02.17 / Київськ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 20 с.
5. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство і проблеми мовних картин світу // Мовознавство. – 2004. – № 5-6. – С. 12-22.
6. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 341 с.
7. Словник синонімів Офіційний сайт Української мови https://ukrainskamova.com/publ/slovník_sinonimiv/21
8. Thesaurus dictionary of synonyms <https://www.thesaurus.com/>

Гриньків Т. Б.

група СОАМ-23

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

SHOULD WE BE AFRAID OF OUR FILTER BUBBLES?

One of argumentative issues in Media Literacy is Filter Bubble. Students should have clear understanding that we are faced with the limits of the liberal ideal of the public intellectual who filters information for the public. The fundamental problem, is that the echo chamber and filter bubble metaphors draw our attention to the specific technologies: personalised content portals, search engines, and – most recently and most forcefully – social media platforms.

The ‘filter bubble’ and ‘echo chamber’ distracted us from that debate, and must now be put to rest. At least . . . that’s the theory. While Eli Pariser’s ideas make logical sense, the magnitude of the “filter bubble effect” has been disputed or questioned for lack of evidence [3, p. 10].

Algorithms evaluate how the filtered results match our needs. An algorithm might interpret a given user’s click or follow-up action on a recommended item. Such evaluation processes carry the risk of reduced diversity and self-reinforcement, which may ultimately lead to information blindness. Such theoretical constructs aim at the increasing chance of like-minded contacts and limited public spheres. Especially the latter refers to a fear of missing various information which doesn’t allow individuals from being a properly informed and rational democratic citizens. As such, public-sphere theories can be said to be primarily concerned with decreasing viewpoint diversity rather than a decreased diversity of either content. That said, especially source diversity in horizontally diverse media systems goes along with viewpoint diversity since different media outlets depict different political perspectives [1, p. 22].

Personal recommendation systems, or systems that learn and react to individual users, have been claimed to be one cause of filter bubbles. Even though fake news and filter bubbles are a problem that indeed affected the U.S. presidential election, social media platforms like Facebook and Google are exploring ways to reduce these influences on their platforms [2, p. 6,7].

In the digital age, information is split into filter bubbles of like-minded people where users engage themselves in a virtual echo chamber and may likely influence their confirmation bias. This trend is not only critical to future journalism but also for weakening democracy. As a result, finding reliable and valid information from any of the platform irrespective, digital or social media is critical.

Pupils have to be encouraged to come up with their own ideas and opinions and be able to discuss the different ideas with other people to stimulate critical thinking in education. For this reason, a safe space needs to be created for pupils, they should be able to share perspectives with each other. Children should be taught to critically think about the content they consume within their own filter bubbles, through conversations with other teenagers [5, p. 29].

Apple CEO Tim Cook recently highlighted the danger of filter bubbles in a commencement speech at Tulane University. They have been blamed for the spread of fake news during the Brexit and the 2016 U.S. presidential election, protests against immigration, and even measles outbreaks in 2014 and 2015. Social media has reinforced differences between groups and wedged them apart in each of these incidents, instead of bringing diverse groups of users together. [4, p. 2].

In conclusion, we should underline that in Media Literacy study special attention should be paid to the question of filter bubble, because it causes many problems, such as vote-rigging and filtering information for people that now exists on all online platforms. Filter Bubble sorts information and let us know only what is useful to a particular group of people, creating a misconception about the world. So, of course, we should be afraid of Filter Bubble, always be alert and check if the information you receive is true. We shouldn't allow ourselves to be deceived, we will develop our critical thinking and get rid of the filter bubble!

REFERENCES

1. Axel Bruns. It's not the technology, stupid: How the 'Echo Chamber' and 'Filter Bubble' metaphors have failed us. July 2019. 13 p. ORCID iD: orcid.org/0000-0002-3943-133X URL: <https://eprints.qut.edu.au/131675/>
2. Chitra Uthsav. Analyzing the impact of filter bubbles on social network polarization. January 2020. 115 p. DOI: [10.1145/3336191.3371825](https://doi.org/10.1145/3336191.3371825) URL: https://www.researchgate.net/publication/338758106_Analyzing_the_Impact_of_Filter_Bubbles_on_Social_Network_Polarization
3. Dominic DiFranzo, Kristine Gloria-Garcia. Filter bubbles and fake news. April 2017. 32 p. DOI: [10.1145/3055153](https://doi.org/10.1145/3055153) URL: https://www.researchgate.net/publication/315953992_Filter_bubbles_and_fake_news
4. Ewha Journal, Uthsav Chitra, Christopher Musco. The Role of News Media Literacy in Predicting News Personalization and News Engagement, of Social Sciences. April 2018. 37 p. Doi: <https://doi.org/10.16935/ejss.2018.34.1.004> URL: https://app.dimensions.ai/details/publication/pub.1103759968?and_facet_journal=jour.1147291
5. Mario Haim, Andreas Graefe, Hans-Bernd Brosius. Burst of the Filter Bubble?: Effects of personalization on the diversity of Google News. March 2018. 20 p. DOI: [10.1080/21670811.2017.1338145](https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1338145) URL: https://www.researchgate.net/publication/318256136_Burst_of_the_Filter_Bubble_Effects_of_personalization_on_the_diversity_of_Google_News

Дармограй О. В.,

Гуцул Е. С.

група АМ-43

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ІМЕНА У АНГЛОМОВНИХ ТА УКРАЇНОМОВНИХ ПІСЕННИХ ТЕКСТАХ

Прецедентні імена – це різновид прецедентного феномену, а саме широко відомі власні імена, які використовуються в тексті як своєрідний культурний символ, знак певних якостей чи подій. Слід зазначити, що не концентрується увага на позначенні конкретної людини, міста, ситуації чи організації тощо [3, с. 1].

Оскільки пісня є одним із найбільш динамічних жанрів масової культури, то прецедентні імена часто можна зустріти, слухаючи улюблених виконавців різних часів та народів. Ми дослідили, що у дискурсі сучасної молоді нерідко спостерігається процес посилення на прецедентний текст пісень через прецедентне ім'я, яке його актуалізує. У деяких випадках прецедентні імена є символами прецедентних текстів та ситуацій в піснях [2, с. 12].

Ми пропонуємо розглянути використання прецедентного імені "Judas" у пісні Lady Gaga. Потенційний референціал імені «Judas» охоплює сукупність якостей та властивостей, що є притаманними для даної біблійної особистості, а саме готовність до зради, лицемірства, віроломства та срібололюбства. Власне у пісні описується кохання дівчини до поганця. Проте насправді у пісні йдеться про щось більше, ніж про токсичне кохання. Співачка у інтерв'ю зазначила: "Юда – це про прощення та наполегливість через боротьбу. У пісні йдеться про те, щоб залишити свою темряву позаду, щоб вийти на дорогу світла. У мене є багато ситуацій, які переслідували мене з мого минулого – вибір, чоловіки, зловживання наркотиками, страх повернутися до Нью-Йорка, зіткнення зі старими романами – і для мене Юда представляє щось погане, щось від чого я не можу втекти. Для мене Юда представляє щось погане, щось від чого я не можу втекти. Я постійно ходжу між темрявою і світлом, щоб зрозуміти, хто я" [5].

Більше того, у процесі проведеного нами дослідження ми нарахували 11 виконавців, які дали своїм композиціям назву “Juda”, що демонструє поширеність цього прецедентного імені.

Отже, прецедентне ім'я Юда / Juda є символом прецедентної ситуації про темні сторони людини та надає композиції негативного забарвлення. Проте така назва пісні є досить провокативною та привертає увагу слухачів, які, у свою чергу, вирішують осуджувати чи пробачити Юду.

Золотарьов Михайло Володимирович у дисертації “Лінгвопрагматичні особливості прецедентних феноменів у сучасному молодіжному дискурсі” зазначає, що серед усіх типів прецедентних феноменів прецедентні імена найчастіше мають яскраво виражені конотативні елементи значення [2, с. 10].

Не можна не згадати пісню сучасної української виконавиці Jerry Neil, яка в квітні 2022 року під час війни в Україні презентувала пісню “Геть з України, москаль некрасивий” у якій прославляються сучасні герої країни та висловлюється неповага до окупантів-рашистів. Виконавиця надихнулася фрагментом з виступу Верки Сердючки, де та співає: “Геть з України, москаль некрасивий”. Зрозуміло, що “некрасивий” – це русизм, який є частиною суржикю, що є популярним серед населення центральної України. Цей виступ зачинательки українського стендапу- Сердючки став популярним в соціальних мережах після початку повномасштабного вторгнення Росії до України, тому виконавиця вирішила випустити трек “Jerry Neil feat. Верка Сердючка”. У пісні згадуються найпопулярніші медійні особи сьогодення: президент Володимир Зеленський, губернатор Миколаївської ОДА Віталій Кім, радник глави ОПУ Олексій Арестович та ЗСУ. Пісня має гумористичний характер та викликає позитивні емоції, а художні засоби, які так влучно використовує виконавиця стимулюють усміхнутися. Більше того ми вважаємо, що ця пісня є ціннісним спадком для майбутніх поколінь України [4].

Однозначно «Батько наш – Бандера, Україна – мати!» – релевантний приклад музичного твору в якому оспівують поширену в повстанських піснях історію про тяжко пораненого в бою вояка УПА, якого оплакує мати. У пісні використовується прецедентне ім'я – Степан Бандера, який є відомим українського діячем, одним із чільних ідеологів і теоретиків українського націоналістичного руху ХХ століття. Цікавим є те, що російська пропаганда роками викривлює та зневажає його діяльність, у той час як для українців він є національним героєм. В інформаційному просторі пісня з'явилася в березні 2019 у виконанні священників під орудою отця Анатолія Зінкевича. 1 січня 2021 року після панахиди з нагоди 112-ї річниці від дня народження Степана Бандери пісня прозвучала у виконанні духовенства ПЦУ Івано-Франківська. А восени 2021 року львівські школярі запустили в соцмережах флешмоб із закликами співати цю пісню, і вона набула великого резонансу та поширення в мас-медіа. Найпопулярнішими рядками у пісні є “Батько наш – Бандера, Україна – мати, ми за Україну будемо воювати!” Зрозуміло, що ці слова уособлюють любов та повагу до рідних країв та її захисника. Зокрема Україну називають мамою, що підкреслює ніжне ставлення до батьківщини. Бандеру називають батьком, що дає зрозуміти вплив чоловіка на українців. Він є взірцем мудрості та прикладом для наслідування [1].

Ще одним вдалим прикладом є музична композиція поп-гурту Maroon 5 “Moves like Jagger”, у назві якої використовується ім'я фронтмена The Rolling Stones, відомого не лише своєю творчістю, численними нащадками та схильністю до болісно вузьких штанів, але й своїми відомими «рухами» – тупотінням ніг та маханням пальцем. Maroon 5 та Крістіна Агілера побачили потенціал хіта про обертові рухи стегон Джаггера, тому назвали пісню на його честь [5].

Підсумовуючи, зазначимо, що проведене дослідження свідчить, про важливість прецедентних імен, як засіб пізнання, оцінки дійсності та концептуальності в піснях світу. Найчастіше прецедентними стають власні імена видатних особистостей, зокрема діячів культури, мистецтва, біблійних постатей тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікіпедія “Батько наш – Бандера” Електронний ресурс. URL: <https://cutt.ly/vGZ6iAW>
2. Золотарев М. В. Лингвопрагматические особенности прецедентных феноменов в современном молодежном дискурсе (на материале английского и русского языков): дисс. ... канд. фил. наук. Саратов, 2016, 176 с.
3. Заїка І. Ю. Прецедентні імена як засіб атрактивності в англомовному рекламному дискурсі. Суми, 2015. 37 с.
URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/40049/1/Precedent%20names_Zaika.pdf
4. Суспільне. Культура Електронний ресурс. URL: <https://suspilne.media/227480-get-z-ukraini-moskal-nekrasivij-jerry-heil-zaspivala-pro-zelenskogo-kima-arestovica-ta-zsu/>
5. Song meanings. URL: <https://songmeanings.com/songs/view/3530822107858859948/>

Диленко І. В.

студентка факультету іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Головчак Н. І.

BILDUNG VON KOMMUNIKATIONSKOMPETENZEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

In dieser Forschung haben wir uns mit dem Konzept der mündlichen Kommunikation befasst. In diesem Zusammenhang wurden die zu diesen Aspekten gehörenden Konzepte, Typen und Klassifizierungen erfasst. Besondere Aufmerksamkeit wurde auch den Methoden, Formen und Übungen gewidmet, die bei der Untersuchung dieses Aspekts angewandt werden.

Die Neuheit der Studie liegt daher in der Beschreibung der Sprachvermittlung von Kindern mit modernsten Unterrichtsmethoden am Beispiel der Klassen 5-9.

Ziel der Untersuchung ist es, den Prozess der Sprachkompetenzbildung im schulischen Deutschunterricht nachzuvollziehen, die zur Sprachkompetenzbildung eingesetzten Methoden zu ermitteln und festzustellen, welche Arbeitsformen und -typen im Prozess des Lernens und des Erwerbs kommunikativer Fähigkeiten am effektivsten sind.

Bei der Forschung haben wir uns auf die grundlegenden theoretischen Monographien gestützt, insbesondere auf die Monographien von I. A. Zimnaya "Psychologie des Fremdsprachenunterrichts in der Schule" und S. Y. Nikolaeva "Methodologie des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarschule". Die wissenschaftlichen Grundsätze von I. A. Zimnaya haben dazu beigetragen, eine klare Vorstellung von der Psychologie der Jugendlichen und den Besonderheiten der Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung der individuellen Merkmale der Schüler zu entwickeln [3, S. 145].

Zunächst die grundlegenden theoretischen Konzepte zum Verständnis der Ziele der Übungen. Unter Sprachkompetenz versteht man eine Gesamtheit von sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, nämlich lexikalische, grammatikalische, phonologische, orthographische, orthoepische, semantische, die historisch entstanden sind. Grammatische Fähigkeiten umfassen reproduktive, rezeptive. Phonetische Fähigkeiten wiederum bestehen aus rhythmischer Intonation und auditiver Aussprache. Lexikalisch kann verstanden werden als reproduktive, rezeptive Nutzung verschiedener Wörterbücher.

Gemäß I. Zymna wird die Kommunikationskompetenz definiert als Sprachaktivität des aktiven, zielgerichteten, sprachvermittelten und situationsbedingten Kommunikationsprozesses von dem Empfangen und Ausgeben einer Sprachnachricht in der Interaktion von Menschen untereinander aufgrund dessen sind die kommunikativen Fertigkeiten der Hörsehverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung unabdingbar für eine erfolgreiche fremdsprachliche Kommunikation [3, S. 25].

Die zentrale Komponente ist jedoch das Sprechen (Monolog und Dialog), denn am häufigsten findet im Alltag mündliche Kommunikation statt. Wir können sagen, dass das Sprechen

als eine Art Sprechaktivität die folgenden Hauptmerkmale aufweist: Motivation; Aktivität; Zweckmäßigkeit; Situationalität; Heuristik (Spontaneität, Unvorhersehbarkeit von Sprechhandlungen, deren Abhängigkeit von der Situation); Tempo [2, S. 31].

Es gibt wiederum unkonventionellere Methoden zur Bildung von Sprachfertigkeiten, die Lehrer in ihrer Praxis anwenden. Eine der effektivsten Methoden ist die Suggestion. Es hilft den Schülern, psychologische Barrieren zu beseitigen, die sie daran hindern, frei zu kommunizieren. Die nächste Methode, die aktiv genutzt wird, ist kommunikativ. Mit dieser Methode kann der Lehrer die tägliche Kommunikation der Schüler gestalten, indem er gebräuchlichere Sätze von Muttersprachlern verwendet. Der Lehrer muss nicht nur das richtige Lesen und Darstellen von Situationen, sondern auch die Sprechgeschwindigkeit beurteilen. Die Vorteile dieser Methode liegen in der individuellen Orientierung, Funktionalität, Situationalität und Neuartigkeit, die sich in der ständigen Veränderung von Sprachsituationen widerspiegelt [1, S. 34].

In ihrer Praxis verwenden die Lehrer vor allem traditionelle Unterrichtsmethoden: erklärend-illustrative, reproduktive, problembasierte, partielle Suche, Forschung. In der gegenwärtigen Lernphase sind sie nicht so effektiv, weil sie sich mehr auf Standardlernen verlassen, was für moderne Schüler nicht geeignet ist. Diese Methoden werden hauptsächlich auf den Anfangsstufen der Sprachfertigkeiten verwendet, da die Schüler nicht über die notwendige Grundlage verfügen, um andere Techniken anzuwenden.

Nächstes befasst sich mit der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten von Schülern in den Stunden. In jeder Jahrgangsstufe wurden die Beobachtungen zu demselben Thema während der Praxis analysiert. Die ersten zu analysierenden Unterrichtsstunden waren die der Jahrgangsstufe 8. Während des Praktikums beschäftigten sich die Schüler mit dem Thema "Musik und ihre verschiedenen Anwendungen". So wurden im Unterricht die Begriffe klassische und zeitgenössische Musik, Konzertbesuch und Musikinstrumente behandelt. Während des Unterrichts gab es obligatorische Übungen, deren Ziel es war, das neue Wissen zu lernen und zu üben. Eine der Aufgaben war ein Skanwort, bei dem die Namen von Musikinstrumenten im Boden des Puzzles versteckt waren. Neben dem Hauptziel wurde auch auf die Gruppenarbeit als eine der Aktivitätsformen im Unterricht geachtet. Während der Untersuchung des Themas wurden auch Übungen zur Simulation von realen Situationen durchgeführt. Die Hauptfunktion dieser Übungen besteht darin, möglichst realistische Lebenssituationen zu schaffen, um den Kindern zu zeigen, wo dieses Wissen angewendet wird.

In der 6. Klasse wurde Unterricht zum Thema „Reise“ abgehalten. Jede Unterrichtsstunde hatte vier gemeinsame Ziele, daher setzt der Lehrer praktische, erzieherische, erzieherische und entwicklungsbezogene Ziele. Für die Entwicklung der Sprachkompetenz bzw. grammatikalischen Fähigkeiten wurden im Unterricht in der Regel zwei Arten von Übungen verwendet. Der erste Typ umfasste die Suche nach verschlüsselten Wörtern und die Identifizierung des Artikels der gefundenen Wörter. Diese Übung beinhaltet auch die Aktivierung des Wissens der Schüler zum vorherigen Thema und die Bildung von Fähigkeiten zur systematischen Verwendung bereits bekannter lexikalischer Elemente. Die zweite Übungsart gemäß der Klassifikation entspricht der Unterart der Vertretungsübungen. Einige Schüler hatten während dieser Aufgabe Fragen und Missverständnisse, weil sie nicht genügend Wortschatz hatten und eine erneute Anleitung in der Übung benötigten. Beispielsweise wurde während einer eingehenderen Beschäftigung mit dem Unterrichtsthema eine Reihe von Übungen und Aufgaben mit kreativem Element separat entwickelt, wodurch die Kinder unglaublich begeistert waren und das Ende des Unterrichts nicht sofort bemerkten.

Wir kommen zu dem Schluss, dass die Ausbildung kommunikativer Kompetenz nur durch die Simulation vielfältiger, alltagsnaher Situationen in den Lebensbereichen möglich ist. Es ist jedoch zu bedenken, dass eine solche Tätigkeit nur bei perfekter Beherrschung des lexikalischen Materials in Form von automatisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten möglich ist. Im Fremdsprachenunterricht werden Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung sowie Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfähigkeiten entwickelt. Abschließend möchten wir betonen, dass der Schüler bei

einer umfassenden Beschäftigung mit allen Bereichen des Sprachenlernens am Ende des Kurses über eine stabile Basis in allen alltäglichen Kommunikationsthemen verfügt und in der Lage ist, Konzepte in verschiedenen Lebensbereichen zu ergänzen und zu erweitern und eine ständige Kommunikation mit ausländischen Gesprächspartnern zu pflegen.

REFERENCES

1. Emmerich S., Colombo F. Deutsch lernen mit...Spielen und Rätseln. Grundstufe. Santiago, Chile: Klett Sprachen GmbH, 1999. 96 S.
2. Holweck, A., Trust, B. Spielerisch Deutsch lernen – Grundwortschatz-Rätsel für das 1. Schuljahr– Lernstufe 1: Deutsch als Zweitsprache / Fremdsprache. München: Hueber, Verlag GmbH & Co. KG, 2012. 31 S.
3. Зимня І. А., Черниш В. В. Організація та проведення рольових ігор на уроках з іноземної мови. Іноземні мови. Київ, 2010. № 4. С. 7-15.

Дмитрин С. В.

група АМ-43

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

КОНЦЕПТ ЗЕМЛЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ ТА ПАРЕМІЙНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ ТЛУМАЧНИХ І ТЕМАТИЧНИХ СЛОВНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)

Постановка проблеми. У статті висвітлюється проблема концепту ЗЕМЛЯ в українській мові. Оскільки, з давніх-давен на території України проживали хлібороби, агрономи, ремісники, й усі вони працювали на землі, то концепт ЗЕМЛЯ є надзвичайно значущим у свідомості українського народу. Це концепт відображає історію нашого народу, його ціннісно-моральні орієнтації і стиль життя. Він яскраво висвітлений у паремія та фразеологічних одиницях, шляхом аналізу яких, можна дослідити специфіку етнічної свідомості українців, звичаї, соціокультурні знання, традиції, обряди і вірування.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Концептуальний аналіз охоплює вербалізацію концепту у мовних засобах тієї чи іншої мови, в нашому випадку української, репрезентуючи місце концепту ЗЕМЛЯ в світосприйнятті українця, оскільки концептуалізація – це процес утворення й формування концептів у свідомості [4].

Концепт є багатовимірним утворенням в колективній свідомості із складною структурою, що виражається у фразеологічних одиницях. Особливо важливими у процесі концептуалізації є фразеологізми та паремії, що уособлюють смислове навантаження концепту, його місце у житті і свідомості народу та ставлення етносу до нього. Аналіз семантики концепту ЗЕМЛЯ в фразеологізмах відображає паремійні смисли, закодовані в мовній картині світу української нації [1].

В. І. Карасик виділяє трьохкомпонентну структуру концепту, що складається із поняттєвої, образної та ціннісної сторін. Для визначення поняттєвої складової концепту ЗЕМЛЯ необхідним є дефініційний аналіз вибірки із тлумачного словника поняття ЗЕМЛЯ [5]. О. Потебня вважає, що матеріальне та духовне життя народу – найбільш вичерпно відображено через паремії, тобто фразеологізми, прислів'я, приказки, що є надбанням певного народу. Це свідчить про те, що розглянувши парадигму усної народної творчості можна якнайяскравіше продемонструвати образну та ціннісну складову концепту ЗЕМЛЯ в українській культурі [2].

У працях таких науковців, як В. О. Аврорін, Ю. Д. Апресян, Г. В. Колшанський, О. С. Кубрякова, Л. А. Лисиченко, Б. О. Серебренніков, Т. В. Цив'ян розглянуто теорію картин світу, зокрема репрезентацію у них концепту ЗЕМЛЯ, який постає як щось величне, значуще та невід'ємне для українського народу [2].

Концепт ЗЕМЛЯ є відображенням ціннісних орієнтирів, матеріального статку, приналежності до певної країни в українській мовній картині світу, тим самим посідає важливе місце як у працях науковців, так і в мовній свідомості, тому потребує детальнішого розгляду та аналізу.

Постановка завдання статті. Метою статті є проаналізувати концепт ЗЕМЛЯ у мовній картині українців, проаналізувавши мовні засоби та смислове навантаження концепту ЗЕМЛЯ у фразеологічних одиницях, прислів'ях та приказках української мови.

Об'єктом дослідження статті виступає концепт “ЗЕМЛЯ” та українській паремійній і фразеологічній картині картинах світу.

Матеріалом дослідження слугувала вибірка з тлумачних і фразеологічних словників, включаючи прислів'я і приказки української мови.

Виклад основного матеріалу. Базуючись на спостереженнях і власному досвіді, можна виділити, що український народ завжди був нероздільний із концептом ЗЕМЛЯ. Йому надається неабияке значення, як джерелу всього необхідного, він є одним із ключових аспектів у ставленні українця до життя, роботи, стосунків у сім'ї, власної держави та приналежності до української нації. Оскільки, українці – аграрний народ, то концепт ЗЕМЛЯ протягом століть є невід'ємним елементом свідомості нашої нації. Цей концепт реалізується у мові за допомогою лексем город (огород), грядка, ґрунт, земля, лан, нива, поле, рілля, степ, цілина

Шляхом дефініційного аналізу ми проаналізували поняття ЗЕМЛЯ у тлумачних словниках української мови. Таким чином було визначено, що поняття ЗЕМЛЯ має різні варіанти інтерпретації. За даними «Словника української мови», лексема земля має значення: 1. Третя по порядку від Сонця велика планета, яка обертається навколо своєї осі і навколо Сонця. 2. Верхній шар земної кори. Земляна поверхня, площина, по якій ходять. 3. Речовина темнобурого кольору, що входить до складу земної кори. 4. Суша (на відміну від водяного простору). 5. Ґрунт, який обробляється і використовується для вирощування рослин. 6. Країна, край, держава. 7. Місце життя і діяльності людей.

Отже, проаналізувавши ключові аспекти кожного з визначень. Таким чином, можна зробити висновок, що цей концепт включає в себе кілька відмінних один від одного понять, які за ключовими словами дефініцій можна розділити на дві групи: місце проживання людей і ґрунт, як складник земної кори.

Усі вищезгадані значення представлені у пареміях і фразеологічних виразах української мови через які і простежується як український народ трактував концепт ЗЕМЛЯ споконвіків.

Важливою є реалізація опозиції земля – небо, що відбувається у прислів'ях (приказках) у двох напрямках. А саме протиставлення неба і землі: *далеко, як небо від землі; ну, а мені рано ще до неба, а на землі попоїсти треба; за рідною землею і на небі скучно*. Ту також прослідковується розуміння землі як місця проживання людей до смерті, а неба – як потойбіччя, куди потрапляють після смерті.

В українській мовній картині світу також існує взаємозв'язок земля – мати, де земля – годувальниця, місце роботи і життя людей, джерело забезпечення їжею або просто ґрунт для вирощування рослин. Саме аграрний аспект концепту ЗЕМЛЯ відображений в багатьох пареміях та репрезентує такі значення [3]:

1. Площина по якій всі ходять: *буде честь носом об землю; на необробленій землі лиш бур'ян росте; шукай пустого вітра в полі; вільному воля, скаженому поле, спасеному рай; степ без кінця, а коня попасти ніде;*

2. Речовина темно бурого кольору: *сам бик землю борікає і на себе кидає; у коліно землі набий, аби твоя взяла.*

3. Грунт, який використовується для вирощування рослин: *чия земля, того і хліб; гарна цілина, така люба рілля, що дитина росла б, коли б посадив; де господар не ходить, там нивка не родить; сидить, як морква в грядці; Більше землю удобряй – будеш мати урожай;*

4. Країна, держава, батьківщина: *пішов на країну, на степи, на вольнії землі; за рідною землею і на небі скучно. Дорогу вибирай, та рідної землі не забувай; Не бувши на чужині, не оціниш по-справжньому рідної землі.*

5. Місце життя людей: *бодай місця на землі не знайшов!; шануй батька-матір, будеш довго жити на землі; Земля без води мертва, людина без сім'ї – пустоцвіт.*

6. Праця: *Праця, вкладена в землю, не пропаде; Хто землю удобрює, тому і земля повертає; На необробленій землі лише бур'ян росте; Не земля родить, а руки.*

7. Місце вічного відпочинку: *І то не наш корх землі, що нам очі закриють; Ми візьмем з собою штири дошки й землі трошки; Горе тому, що земля на його [3].*

На основі цих паремій ми простежили, що для українців “ЗЕМЛЯ” – це опора, надія, годувальниця, те на що люди покладаються і в чому вбачають безпеку і надійність. Концепт “ЗЕМЛЯ” так широко вживається у пареміях тому що це був один із найбільш знайомих українському народу складових навколишнього середовища, що надає широкого розуміння українцями прислів'їв і приказок, що його містять.

Концепт ЗЕМЛЯ також представлений у багатьох висловах, що відповідають різним життєвим ситуаціям, морально-ціннісним характеристикам нації, проте у своїй сукупності утворюють загальний образ українського народу. Фразеологічний рівень мови репрезентує такі ознаки концепту земля:

- 1) Територія, площа: *за тридев'ять земель; земля обітована.*
- 2) Підтримка, опора: *земля тікає з-під ніг, зазнає краху; прикипіти до землі; земля горить під ногами, земля западається.*
- 3) Пристановище після смерті: *лежати в землі; з сирію землею повінчатися; живцем в землю вложити; покинути грішну землю.*
- 4) Місце життя: *топтати землю; засівати землю слізьми; ударити лихом об землю.*
- 5) Важка праця: *зрошувати потом землю.*
- 6) Охорона, прихисток: *ладний провалитися крізь землю, хоч крізь землю провалитися.*
- 7) Реальність: *відриватися від землі; зсадити з хмар на землю, скинути з неба на землю.*
- 8) Обов'язковість, нездійсненність: *вирвати під землею; хай з землі викопай; діставати з-під землі.*
- 9) Ганьба: *змішати з землею; зрівняти з землею; втоптати в землю.*

Здійснивши описовий аналіз фразеологічних одиниць, що вербалізують концепт ЗЕМЛЯ, ми з'ясували, що він широко вживається для позначення різних ситуацій, проте все ж у всіх виразах простежується спільна риса поняттєвого змісту концепту, а саме розуміння землі, як верхнього шару земної кори, який слугує фізичною опорою по якій ми ходимо.

Висновок. Отже, фразеологізми та паремії втілюють типові національні уявлення про землю, визначаючи відображення цього концепту в українській культурі. Усна народна творчість дає змогу відтворити складну структуру цього концепту, охоплюючи його прямі і переносні значення та представляючи його позитивну і негативну конотацію, які закладені впродовж багатьох століть, що відображає цінність концепту ЗЕМЛЯ для українця, яка полягає у зверненні до землі як до джерела їжі, опори, надійності, уособленні її власної країни, Батьківщини, прихистку, стабільності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербалізація концепту ЗЕМЛЯ у фразеологічній та паремійній картинах світу. URL: https://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2012-28.pdf (дата звернення: 20.12.2021).

2. Концептуалізація ЗЕМЛІ в мовній картині українців. URL:http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2020/NV_2020_13/3.pdf (датазвернення: 20.12.2021).
3. Северинюк В. М. Тематичний словник популярних українських прислів'їв та приказок з коментарями. Вид.3-тє, доп. і переробл. Тернопіль: "Богдан", 2014. 176 с.
4. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18-36.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: "Гнозис", 2004. 390 с.

Доценко Є. А.,
Роденкова В. С.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Подосиннікова А. І.

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ ТА ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

Під час навчання у молодшій школі відбувається розвиток в учнів пізнавальних процесів, які характеризуються кількісними та якісними змінами. Кількісні змін сприяють зростанню швидкості перебігу процесів сприймання, яка проявляється у здатності до запам'ятовування більшого числа сприйнятих об'єктів. Якісні зміни провокують підвищення здатності до заучування та відтворення матеріалу. У цей період в учнів відбуваються зміни у співвідношенні мимовільного та довільного запам'ятовування, образної та словесної пам'яті [3, с. 109]. Ці процеси впливають на розвиток мовлення школярів і на вибір технологій та засобів навчання, зокрема, зумовлюють ефективність використання прийомів мнемотехніки у формуванні англomовної навчально-стратегічної та лексичної компетентностей в учнів молодшої школи.

Лексична компетентність – «це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості» [2, с. 215]. Метою формування англomовної лексичної компетентності (АЛК) учнів молодшої школи є формування рецептивних та репродуктивних навичок в межах відповідних сфер та ситуацій з урахуванням конкретних особливостей учнівських інтересів, на основі використання мовленнєвих зразків [2, с. 19].

Формування АЛК тісно пов'язане з навчально-стратегічною компетентністю (НСК) учнів. НСК складається із двох компонентів: навчальної і стратегічної компетентностей. Навчальна компетентність визначається як здатність і готовність особистості до усвідомленого й ефективного самостійного управління навчальною діяльністю від постановки цілей до самоконтролю та самооцінки результатів [2, с. 443]. Стратегічна компетентність розглядається як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою [2, с. 443].

За А. М. Щукіним, *навчальні стратегії* – це організована, цілеспрямована і регульована послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того щоб навчання стало легшим, більш швидким та ефективним [1, с. 334]. Сучасна педагогіка розподіляє навчальні стратегії на прямі, непрямі та компенсаторні. *Непрямі стратегії* більшою мірою стосуються навчального процесу, їх поділяють на *соціальні, афективні і метакогнітивні*. *Прямі стратегії* забезпечують оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями на основі мнемічних та когнітивних стратегій. Саме мнемічні стратегії доволі часто використовують задля вивчення лексичного матеріалу (такі прийоми, як: класифікація, групування, ключові слова, візуалізація, створення семантичних карт, схем, відтворення слів про себе [1, с. 295]. Підґрунтям для створення мнемотехнік стали саме ці засоби, а також багато інших, метою яких є підвищення рівня запам'ятовування матеріалу.

Мнемоніка з грецького мистецтво запам'ятовування. Науковці ХХ ст. визначають поняття *мнемотехніка* – як сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення асоціативних зв'язків.

Прийоми мнемотехніки покликані спростити запам'ятовування матеріалу шляхом утворення штучних асоціацій та об'єднання об'єктів з уже наявною інформацією та мають в своїй основі стратегії створення ментальних зв'язків: класифікація, групування, об'єднання, застосування різних способів візуалізації [4, с. 10].

Базуючись на дослідженні Г. І. Подосиннікової та С. М. Мельник, розглядаємо використання наступних прийомів мнемотехніки для формування АЛК і НСК учнів молодшої школи: техніку «Лосі», римівки для запам'ятовування, мелодизацію, ритмізацію та техніку асоціативних зв'язків, яка у свою чергу поділяється на інтерактивні, рухові та образні зв'язки, а також зв'язки з рідною мовою [5, с. 11]. Саме ці прийоми є найбільш доречними, ураховуючи на її фізіологічні та розумові особливості розвитку дітей у даному віці.

Прийоми мнемотехніки ґрунтуються на прямих стратегіях запам'ятовування, відповідають віковим особливостям учнів молодшої школи, а отже мають значний методичний потенціал. Саме використання прийомів запам'ятовування на уроках іноземної мови сприяє індивідуалізації навчання та самомотивації учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. 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 : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчукта [та ін.]— К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Олійник Т. О. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності / Т. О. Олійник // Іноземні мови. – 2013. – № 4. – С. 9-20.
5. Подосиннікова Г. І. Розвиток навчальної автономії старшокласників у процесі формування англійської лексичної компетентності / Г. І. Подосиннікова, С. М. Мельник // Іноземні мови. – 2016. – № 1. – С. 9-14.

Драган Л. Є.
група МОз-62

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Вербицька А. Е.

МЕТОД ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (СЛІЛ) В СУЧАСНІЙ БАЗОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Бажання вивчити іноземну мову у багатьох перетворюється на нав'язливу ідею. Знати хочемо, але не знаємо. Протягом останніх десятиліть система вивчення іноземної мови в загальноосвітніх школах майже не змінилася. Кількість шкіл та класів з поглибленим вивченням іноземної мови зростає, але кінцеві результати вивчення іноземної мови не відповідають поставленим вимогам.

Досить часто на уроках іноземної мови учні вивчають слова, граматику, виконують вправи, але не бачать в мові практичного сенсу. У їхній свідомості іноземна мова потрібна для вправ і тестів, а не для реального спілкування. Як наслідок, знижується мотивація, формується мовний бар'єр і страх помилятися, або урок іноземної мови стає нецікавим. Недолік такої практики призводить до пасивного знання мови: «все розумію, а сказати нічого не можу».

Саме тому перед вчителями іноземних мов постає завдання пошуку нових методів та підходів викладання іноземних мов та успішного засвоєння їх учнями. Адже у період інформаційних технологій, інтернету та міжкультурного спілкування, знання іноземної мови вже не є привілеєм, а необхідністю. Особливої уваги у контексті функціонального оволодіння іноземною мовою та принципу інтегрованості набуває методика предметно-мовного інтегрованого навчання. **Мета дослідження** – полягає у вивченні та аналізі методики предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL) в сучасній базовій школі. На уроці іноземна мова виступає вже не метою, а засобом вивчення іншого предмета, тобто учні бачать, що за допомогою іноземної мови можна дізнаватися нову цікаву інформацію. Вивчення мови відразу стає більш осмисленим, адже вона використовується для вирішення конкретних завдань тут і зараз [1].

Вперше термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) запропонував дослідник у галузі багатомовної освіти Девід Марш у 1994. За допомогою тривалих досліджень він розробив методику предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL. За визначенням Д. Марша, CLIL – це підхід, який дозволяє сформувати лінгвістичні та комунікативні компетенції з іноземної мови у процесі формування умінь та навичок з різних предметів. Основна характеристика предметно-мовного інтегрованого навчання – це його дуальна спрямованість: вивчення мови та змісту з окремого предмета чи кількох предметів, використовуючи іноземну мову як інструмент досягнення мети. Це стосується вивчення немовних предметів (художнє мистецтво, історія, географія, біологія, математика, хімія, література та навіть фізкультура) іноземною мовою [2].

У роботах П. Мехісто зазначається, що підхід CLIL побудований на низці комунікативних методик: мовленнєве занурення, двомовна освіта, мультилінгвальна освіта, «мовний душ». Новацією CLIL є синтезування різних методик і забезпечення гнучкого підходу до навчання. Гнучкість дозволяє використовувати CLIL на різних етапах, бути націленим на учнів з різним рівнем мовних знань, бути впровадженим як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі. CLIL може стосуватись цілого року викладання одного або кількох предметів (модель hard CLIL), вивчення конкретної теми або окремих уроків (модель soft CLIL) чи їх фрагментів (partial immersion) [3].

На сьогодні використання методики CLIL найбільш поширене у країнах Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина і т.д.). Крім того, вищезазначену методику використовують в Іспанії, Естонії, Росії, Польщі, Латвії, Італії, Фінляндії, Чехії, Японії та інших країнах світу.

Койл, Холмс і Кінг (Велика Британія) визначили ключові особливості практики застосування CLIL, які вказують на те, що це включає в себе навчальне середовище, яке має потенціал для багатоваріантного навчання та навчальних цілей, а також досвід. Це призводить до синтезу належної практики, яка базується на відповідному змісті (змістовний, новий, актуальний); включення міжкультурного розуміння (де культура застосовується до широкого спектру форм різноманітної інтерпретації); процес навчання (індивідуальний, в класі та підтримуваний); послідовність (послідовність навчання, що базується на змісті і мові, а також критичне мислення, необхідне для прогресивної роботи в кожному виді діяльності) [4].

Марцано, Вотерс і Макналті (Італія) повідомляють про збільшення досягнень учнів більш ніж на 20 відсотків, при застосуванні методики CLIL в школі, ніж у школах з традиційними методиками вивчення іноземних мов [2].

Д. Вульф (Німеччина) описує результат застосування CLIL у класі, де учні зберігали мотивацію до навчання довше, ніж учні, які навчалися за традиційними методиками. А мотивація є вирішальним фактором у навчанні та досягненні мети.

У методики CLIL є цілий ряд переваг:

- Діти забувають про те, що вивчають іноземну мову, адже метою є не вивчення мови, а вивчення інших дисциплін;
- З CLIL тренуються усі аспекти вивчення мови (говоріння, читання, письмо, слухання), адже матеріали мають різний вигляд; [2]

- Застосування CLIL у школі надає більш глибокі знання з дисциплін, що викладаються. А самі шкільні дисципліни, що викладаються іноземною мовою, стають більш привабливими та цікавими, учні відкривають їх для себе з інших сторін.
 - Подолання страху «помилитися»; спілкування відбувається на іноземній мові, не звертаючи увагу на мовні помилки, якщо учень висловлюється логічно та зрозуміло. Тобто вивчення мови відбувається природнім шляхом;
 - Через занурення у штучно створене мовне середовище, засвоєння специфічних термінів, певних мовних конструкцій і розширення словникового запасу;
 - Використання різноманітних матеріалів: навчально-ігрових сайтів, книг та фільмів, онлайн-екскурсій, які сприяють зацікавленню та утриманні уваги на протязі уроку.
- Поряд з перевагами CLIL є ряд факторів, що стримують загальне впровадження CLIL:
- недостатня кількість постійного кваліфікованого викладацького складу;
 - обмежувальне законодавство; [2]
 - складнощі у підборі матеріалів для викладання, а також відсутність відповідних матеріалів;
 - батьківський спротив вищезазначеній методиці;
 - збільшення навантаження на вчителів.

Проте, успіхи впровадження методики CLIL у деяких країнах, свідчать про ефективність, доцільність і можливості застосування цієї методики у загальноосвітніх школах. В Україні вищезазначена методика не має широкого застосування. Лише випадки часткового застосування в приватних школах або ВНЗ. Приватні школи зауважили, що застосування методики CLIL є успішним, а також схвалюється батьками учнів. Таким чином, опираючись на досвід світових країн, а також українських приватних шкіл можна зробити висновок про ефективність і цілком реальні можливості впровадження методики CLIL у загальноосвітніх школах. Цей новаторський підхід дасть змогу вчителям зробити свої уроки цікавішими та продуктивнішими, а учням – збільшити та якомога довше утримати мотивацію та інтерес до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Sheelagh D., Christine P. (2007). Teaching Other Subjects Through English (Oxford Resource Books for Teachers). USA: Oxford University Press.
2. Marsh. D. (2012). Content and Language Intergrated Learning (CLIL). A developmet Trajectory. Cordoba: University of Cordoba.
3. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / Peeter Mehisto, David March, Maria Jesus Fringols. – Macmillan Books for Teachers. – 2008.
4. Coyle, D., Holmes, B. King, L. (2009) CLIL National Statement and Guidelines, Cambridge: The Languages Company.

Дячок В. А.

група Англ.-31

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шелудченко С. Б.

ПРОБЛЕМА ЖАНРУ В РОМАНІ У. КОЛЛІНЗ «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ»

Проблема літературного жанру постала ще в період античності, коли нею зацікавився Арістотель і виклав свої міркування у трактаті «Поетика», розподіливши поетичні твори за предметом, способом і засобом відображення [1]. Дослідженнями у цій сфері займалися – Г. Гегель, Ф. Брюньтєр, В. Фашенко, У. Еко, А. Вежбицька, Дж. Свейлз, О. Селіванова, М. Халлідей та інші. Великий внесок у вивчення жанру зробила дослідниця Н. Копистянська

своєю працею «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства». Зараз активно вивчається питання жанрової парадигми, що «... не лише пасивно повторюється, а й активно розвивається завдяки комбінуванню розрізняювального жанрового елементу в різних пропорціях із різнорідними жанровими складниками» [2, с. 203].

Детектив як популярний роман утвердився лише у 19 столітті. Авторами перших детективів є Е. По («Вбивство на вулиці Морґ», «Таємниця Марі Роже»), У. Коллінз («Місячний камінь», «Жінка в білому»), Г. Честертон («Мудрість отця Брауна», «Алібі актриси»). Вивченням літературного доробку У. Коллінза займалися такі дослідники як: К. Робінсон, О. Кешакова «Батько англійського детективного роману», Ж. Рюе «У. Коллінз».

У. Коллінза вважають одним із наступників Е. По. Завдяки йому замість невеликих детективних новел жанр отримав у своє розпорядження детективний роман, а значить широке поле дій. При цьому кримінальний матеріал перетворюється в У. Коллінза в засіб дослідження справжнього життя, а важливе питання про те, чому зроблений злочин, що так мало займав у Е. По, в У. Коллінза здобуває першорядне значення [5, с. 125].

Тема дослідження творчого доробку У. Коллінза не втрачає своєї актуальності й нині, адже твори автора є жанрово складними.

Маємо на меті окреслити жанрову специфіку роману «Місячний камінь», яка передбачає визначення жанрових ознак детективного роману та простеження суміжних йому жанрів.

Сучасне літературознавство виробило різні підходи до вивчення поняття жанр та його структурного наповнення. Це стосується передовсім визначення змісту самого терміну, адже і словники, і окремі літературознавці трактують по-різному. До того ж, дослідники вказують на розмитість жанрово-родових категорій [4, с. 168]. Отож, універсального поняття жанру не існує. Проте всі визначення мають спільну рису, а саме – підкреслюють закріпленість, «кодифікованість», стандартність жанрових рамок [3, с. 33]. Визначення жанру твору є його текстовою вказівкою. Жанр впливає безпосередньо на обсяг художнього твору та відображається у його мовних одиницях.

Епоха утвердження детективу як цілісного та незалежного жанру – це епоха романтизму, якій передував просвітницький реалізм, з усіма його тенденціями розвитку та просвітленням особистості, на фоні яких і зародився детектив. Провідне місце у цей період зайняв маловідомий жанр готичного роману. Готичний роман був основою появи різноманітних видів детективного роману [5, с. 124].

У детективному романі У. Коллінза простежують риси індивідуального авторського жанру. Тобто, письменник творить жанр, у якому він хоче працювати. Це здійснюється шляхом об'єднання або, навпаки, відокремлення різних жанрів [3, с. 36].

Питання визначення жанру цього твору є досить дискусійним. З одного боку, його характеризують як детективний роман, адже злочин у романі виявлено за допомогою логічних висновків, детектив Кафф робить висновки на основі аналізу зібраних доказів, а злочинцем виявився герой, який зіграв досить помітну роль, а саме Годфрі Ебуальт. З іншого боку, цьому роману приписують кримінальний жанр, адже у романі спостерігається низка конфліктів, за допомогою яких автор У. Коллінз створює психологічний портрет злочинця, мотивацію поведінки та пояснює причину злочину.

«Місячний камінь» розглядають також як епістолярний роман. У романі чимало прикладів листувань між героями, у яких вони діляться переживання, сповіщають про свої наміри, прохання, зізнання у коханні та навіть каяття. Серед жанрів роману визначають також літературу жахів, адже під час прочитання роману автор спонукає читача переживати страх, тривогу, хвилювання та напругу. У романі також присутні характерні ознаки містичної фантастики, а саме магія, вплив надзвичайних сил, які не піддаються поясненню; герої стикаються з надприродними явищами тоді, коли три індуси застосовували магію, щоб дізнатися, де захований місячний камінь і як його викрасти.

Отже, дослідження художнього твору, у якому поєднано декілька жанрів є досить складним. Аналіз роману здійснюється за умови єдності усіх жанрових компонентів. Роман «Місячний камінь» є синтезом найрізноманітніших жанрів: детектив, кримінальний жанр, епістолярний роман, фантастика жахів та містична фантастика. У. Коллінз поєднує детективну лінію із сімейно-побутовою. Автор описує не лише пошуки зниклого каменю, а й звички героїв, риси їхнього характеру та способи життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістотель. Поетика : в 2 т. Київ : Мистецтво, 1967. Т. 2 : Пам'ятки естетичної думки. 137 с.
2. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство : навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 430 с.
3. Гоца Н. М. Проблема визначення поняття «стиль» жанру роману та методи його аналізу. Філологічні трактати. 2009. Т. 1. № 3-4. С. 32-42.
4. Кушнірова Т. В. Жанр як структурована категорія сучасного літературознавства. Наукові записки ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2010. Вип. 1 (61). Ч. 2. С. 168-175.
5. Цимбал М. В., Ключко Л. І. Становлення детективу як жанру у контексті світового літературного процесу. Перекладацькі інновації : матеріали III Всеукр. студент. наук.-практ. конф., м. Суми, 15-16 берез. 2013 р. Суми : СумДУ, 2013. С. 124-125.

Жовтюк Т. М.

група зМAM-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

LINGUACULTURAL CONCEPT AND ITS MAIN FEATURES

Studying the problem of the relationship between language and culture, which has been developed by native and foreign scholars for several centuries, in the second half of the 20th century gave rise to a new science – linguaculturology.

It is linguaculturology that is called upon to answer questions about the ways of coding culture by language, about the transmission of various cultural information by certain linguistic phenomena (N. Arutyunova 1999, N. Krasavsky 2001, V. Maslova 2001, Z. Popova 2002, Y. Stepanov 2001, I. Sternin 2000, V. Teliya 1996, Vorobyev 1997). Its main research goal is to analyze the cultural and linguistic competence of members of a particular ethnic group, to study their mentality as representatives of the cultural and social sciences.

Despite the fact that linguaculturology is one of the most actively developing areas of modern linguistics, the problem of cultural concepts is among the rather controversial issues in this area of linguistics. The conceptual sphere, the immanence of development and the openness of its borders are indisputable, includes concepts that have been sufficiently thoroughly studied, and those whose studies cannot be considered completed.

Such linguists as V. Teliya, N. Bragina, E. Oparina and I. Sandomirskaya [7, p. 56-57] stress that language is the means of representing and reproducing culture. Culture is assumed to be implemented on the content plane of linguistic expressions, reproduced in an act of denomination and transmitted from generation to generation through linguistic and cultural norms of usage. Consequently, language can be seen as an important mechanism in the formation of a collective cultural identity. Phraseological units are often carriers of cultural connotation. The possible sources for the culture-specific interpretation of phraseology refer to basic culture-specific approaches: i.e., ethnolinguistic, linguo-cultural and contrastive approaches.

Linguacultural approach to understanding the concept claims that the concept is recognized as a basic unit of culture, its concentrate. Within this approach, the concepts include semantic formations marked by linguistic and cultural specifics, which reflect the mentality of the linguistic personality of a particular ethnoculture. Thus, the concept appears as the main center of culture in the mental world of a man [6, p. 40]. However, it should be noted that the concept appears and functions in the human mind, namely in the consciousness of the interaction of language and culture, so any linguistic and cultural research is both a cognitive study.

A linguacultural concept includes not only the categorical features of the denoted notion, but also all the accompanying cultural and background information. Thus, the content of the concept consists of two main parts: conceptual and cultural background. The conceptual part of the concept forms the basis of the lexical meaning of the word and is fixed in lexicographic sources; cultural background forms the connotation of the word and is also partially reflected in dictionaries. This view is supported by N. Arutyunova, V. Kolesov, Z. Popova, I. Sternin, Y. Stepanov, V. Telia, L. Cherneyko, O. Ladyka, O. Gundarenko, O. Novikova, G. Cheremysina, and others.

Therefore, from the standpoint of linguocultural approach, the verbalizers of the concept include various linguistic means of different levels [1; 2; 3; 4]. Among the main linguistic means which represent the linguacultural concept the lexical means prevail, namely those with emotional and linguocultural coloring. Among the most common means of verbalizing the concept, scientists name, alongside with the word, phraseology. M. Alefirenko notes the word, phraseological unit, phrase, structural scheme of the sentence and even the text as the main means of verbalization (objectification) of the concept [1, p. 8]. In turn, L. Savenkova also refers to phraseology, along with tokens and paremia, as the main means of verbalizing the concept [5, p. 258]. Having analysed various scholars we conclude that the linguacultural concept is represented in language by tokens, phraseological units, idioms and free phrases, precedent phenomena, texts and sets of texts.

Conclusion. A linguacultural concept possesses the following features: 1) It is a mental unit used in the integrated study of language, consciousness and culture. 2) The relationship of the linguistic and cultural concept with the three above areas can be formulated as follows: a) consciousness is the sphere of the concept (the concept lies in consciousness, it is there that the interaction of language and culture occur); b) culture determines the concept (i.e. the concept is the mental projection of the elements of culture); c) language and speech are the areas in which the concept is objectified [2]. 3) The formal characteristic of the linguocultural concept is "nominative density", i.e. the presence in the language of a number of different levels of its implementation, which is directly related to the importance of the concept in the eyes of linguistic and cultural society. 4) The center of the linguacultural concept is always valuative component, because the concept serves the study of culture, and the basis of culture is the value principle [3]. 5) The basis of the concept is its content and meaning (notional component revealed in dictionary definitions).

REFERENCES

1. Алефиренко Н. Ф. Проблемы вербализации концепта. Теоретическое исследование. Волгоград : Перемена, 2003. 95 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. 2002. 477 с.
3. Ладыка О. В. Структура лінгвокультурного концепту AMERICAN DREAM: методика її дослідження. Мовні і концептуальні картини світу: Зб. наук. Праць. Вип. 1. Ч. 2. Київ, 2015. С. 131–136.
4. Новікова О. В. Вербальна об'єктивація концептів CAT і DOG у сучасній англійській лінгвокультурі: автореф. ... канд. філол. наук за спеціальністю 10.02.04. Запоріжжя, 2021. 22 р.
5. Савенкова Л. Б. Языковое воплощение концепта. Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. Мат-лы междунар. симпозиума (Волгоград, 22-24 мая 2003 г.). Волгоград, 2003. Ч. 1. С. 258-264.

6. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. Москва: Школа «Языки русско й культуры», 1997. 824 с.

7. Teliya V., Bragina N., Oparina E. & Sandomirskaya I. Phraseology as a language of culture: Its role in the representation of a collective mentality. *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. 1998. P. 55-75.

Зазуляк О. В.

група зМAM-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кондратьєва Т. Б.

CULTUREMES AND NON-EQUIVALENCE LEXIS: PECULIARITIES OF FUNCTIONING

The linguacultural works of recent years have accumulated a lot of terminological concepts which in one way or another reflect an important cultural meaning and appeal to the national, cultural specificity of meaning making: cultural component, culture related vocabulary, the national authentic language, linguo specific vocabulary, ethnocultural vocabulary, lexical gaps, non-equivalent lexis, culturecarrying vocabulary, background knowledge, realia, culturemes, culturonym, linguocultural environment, the national specificity of verbal communication, lexical background, linguistic episteme, national concept, national symbol, etc. [4, p. 65].

The research of similar phenomena is moving divergently as well – both by means of language clichés analysis and the study of phraseological units, stylistically marked vocabulary and identification of stereotypes of linguistic consciousness, as well as examination of the underlying word semantics.

A cultureme is any portion of cultural behavior apprehended in signs of symbolic value that can be broken down into smaller units or amalgamated into larger ones. A cultureme is a "cultural information bearing unit", the contents of which are recognizable by a group of people. Culturemes are the bridge between linguistic units and culture [5, p. 200].

Their usage can be seen in cultural expressions, phraseologisms, jokes, slogans, literature, religion, folklore, sociology, anthropology etc. All of which are subcultures in a culture system. Culturemes of this nature have historical relevance that when translated or explained result in a miscommunication and misunderstanding.

Fernando Poyatos breaks down the features of a cultureme into four phases. These phases analysis the broadest of culturemes to the most particular aspects of culturemes [3, p. 76].

Phase one is defined as *basic culturemes*. Basic culturemes are the broadest of culturemes. They characterize the initial semblance of a culture. Basic culturemes are separated into two cultural "realms," urban and rural, and two domains: exterior and interior. The significance of basic culturemes is to give a general sense of surroundings, for instance:

e.g. I guess this means Grand Auntie's funeral will be Buddhist. Although she attended the First Chinese Baptists Church for a number of years.... I don't think Grand Auntie never gave up her other beliefs, just all the superstitious rituals concerning attracting good and avoiding bad. I used to play with her altar, a miniature red temple containing a framed picture of a Chinese god. In front of that was an imitation-brass urn filled with burnt incense sticks and on the side were offerings of oranges, Lucky Strike cigarettes, and an airline mini-bottle of Johnny Walker Red whiskey. It was a Chinese version of a Christmas crèche [2, p. 19].

Phase Two contains *primary culturemes*. Primary culturemes exist in the phase when acculturation occurs, in which one's culture is becoming more complex. The basic four groups of culturemes are subcategorized into environmental (cultural settings) and behavioral (behaviors of people and their interactions). These culturemes are a result of recognizing cultural patterns and "experiencing it through mere observation or systemic learning" [3, p. 80].

e.g. *“Besides, I thought you couldn’t stand your cousin Bao-bao. Not to mention the fact that Mary will be there. God, what a dingbat”* (Dingbat is a vulgar word in Cantonese language) [2, p. 15].

Phase Three can be referred to as *secondary culturemes*. Culturemes are further broken down into settings, in which a specific culture is exemplified. These includes cultures in the school, the park, the bar, etc. These are secondary culturemes. Phase three is the point where the cultures identified in phase two begin to interact; interrelationships are seen among different cultural systems and values.

e.g. *My mother was playing a game with little red and black tablets spread out on a board. She said this was a foreigners’ game called chiu ke, “prison and handcuffs”. It is only now that I think of this game – chiu ke – that I realize she must have been talking about checkers* [2, p. 90].

Phase Four is formed by *tertiary culturemes*. It delves deeper into human senses, analyzing to the fullest extent possible. The completion of phase four allows one to identify the cultureme’s cultural system and subculture. Knowing the cultural system and subculture are important as it helps to navigate through other identifiable systems within the culture.

e.g. *My mother has always been proud of those red banners. She doesn’t write the typical congratulatory sayings, like “Good Luck” or “Prosperity and long life”. All her sayings, written in gold Chinese characters, are of her own inspiration, her thoughts about life and death, luck and hope: “First-class life for your first baby”, “Double – happiness wedding triples family fortunes”, “Money smells good in your new restaurant business”, “Health returns fast, always hoping”* [2, p. 23].

The problem of equivalence lies in the area, in which an interdisciplinary consensus has been achieved: lexicosemantic structures of lexis of a particular language are peculiar, specific to this language and, therefore, they are partially unique. It means that the lexical-semantic structures of two (or more) languages are non-isomorphic. Non-isomorphy of lexis forms the theoretical and observed empirical circumstances, examination of which leads to concrete manifestations of the problem of equivalence in different disciplines. In this case, we are only interested in the metalexicographical aspect of this issue.

The notion of equivalence in the lexicographical research should not be constructed anti-intuitively, away from its use in the common language sense, but must be more precise, and also must be different from the concept of equivalence in related disciplines, especially if it is referred to contrastive linguistics and translation theory. Equivalence (or its absence) is a marginal phenomenon, if lexicological studies are related to only one language.

They are extensionally equivalent, which means they have the same number of meanings. The notion of equivalence, on the other hand, plays a crucial role in contrastive or confrontational lexicology. There are also various lexicological manifestations of the problem of equivalence. Comparative lexicology is regarded as a partial discipline with an emphasis on language [1, p. 176].

Thus, study of culturemes proves that these lexical units function on different levels representing various layers of a national culture through language and their interpenetration between languages poses a challenge for translators, as in order to render their meaning adequately a wider cultural context should be considered.

REFERENCES

1. Зубкова Л. И. Лингвострановедческий подход в изучении национально-культурной специфики слова. – Воронеж, 1993. № 43. – С. 157-158.
2. Fernando Poyatos. Nonverbal communication across disciplines. Amsterdam 2002. – 346 p.
3. Luque Nadal, L. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? en Language Design 11, 2009. – 120 (in Spanish).
4. Ofelia García, Joshua A. Fishman. The Multilingual Apple: Languages in New York City, 2002 – 276 p.
5. Tan Amy. The kitchen god’s wife. Harper Perennial. – London, 2008 – 415 p.

Замойська А. І.

група СОАМ-23

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

APPLICATION AND ENLIGHTENMENT OF S. KRASHEN'S HYPOTHESES IN ENGLISH CLASSROOM

The aim of our investigation is to determine the ways of application of S. Krashen's hypothesis about Second Language Acquisition in the education process of learning a foreign language.

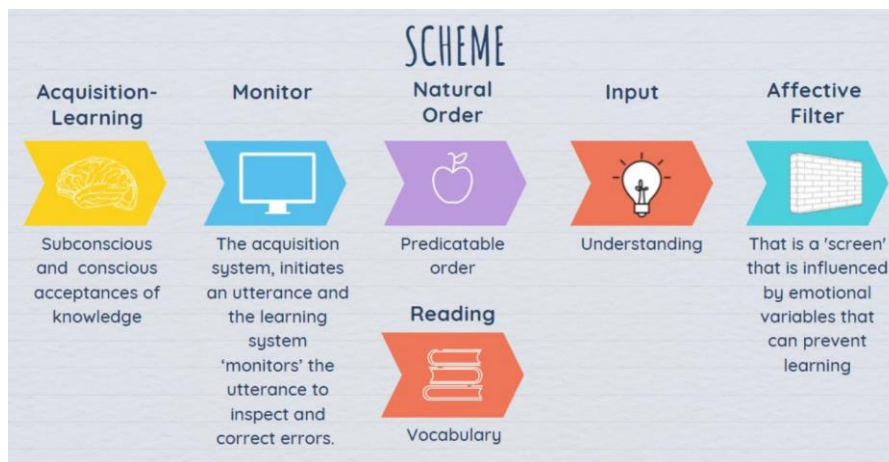
Teaching a foreign language in schools, educators must take into account various aspects of how students learn the language. To facilitate the work of teachers, the American linguist Stephen Krashen developed a theory about Second Language Acquisition (SLA). Krashen's theory of second language acquisition consists of six main hypotheses [4]:

1. The Acquisition-Learning hypothesis
2. The Monitor hypothesis
3. The Natural Order hypothesis
4. The Input hypothesis
5. The Affective Filter hypothesis
6. The Reading Hypothesis

In The **Acquisition Learning Hypothesis** S. Krashen claims that there are two ways of developing language ability. Acquisition involves the subconscious acceptance of knowledge where information is stored in the brain through the use of communication. And learning is the conscious acceptance of knowledge 'about' a language (i.e. the grammar or form). Then, in the **Monitor Hypothesis** the linguist says that the acquisition system, initiates an utterance and the learning system 'monitors' the utterance to inspect and correct errors. In the **Natural Order Hypothesis** learners acquire parts of language in a predictable order. For any given language, certain grammatical structures are acquired early while others are acquired later in the process. The **Input Hypothesis** suggested that language acquisition occurs when learners receive messages that they can understand (a concept also known as comprehensible input. According to S. Krashen, in the **Affective Filter Hypothesis** one obstacle that manifests itself during language acquisition is the affective filter; that is a 'screen' that is influenced by emotional variables that can prevent learning. The affective filter can be prompted by many different variables including anxiety, selfconfidence, motivation and stress. The **Reading Hypothesis** basically states that the more we read in a SL the greater our vocabulary will be [1; 3-4].

The next step of our investigation is making out a scheme of each hypothesis for its clear understanding. We can imagine that the Acquisition Learning Hypothesis looks like a brain. It is our subconscious and conscious acceptances of knowledge. Then, Monitor Hypothesis can look like a monitor. Because the acquisition system, initiates an utterance and the learning system 'monitors' the utterance to inspect and correct errors. Natural Order Hypothesis will look like an apple. Because it's a predictable order, something natural. The Input Hypothesis can be imagined like the light bulb that lit up. Because this hypothesis about understanding. Then, The Affective Filter Hypothesis is a wall. Because that is a 'screen' that is influenced by emotional variables that can prevent learning. And the last one is the Reading Hypothesis. It can be imagined like a book. Because the more we read the more we know.

All these hypotheses can be easily applied in a classroom to make the process of learning more effective and interesting. For example, in the **Acquisition Learning Hypothesis** as a second language teacher, the ideal is to create a situation where in language is used in order to fulfill authentic purposes. This is turn, will help students to 'acquire' the language instead of just 'learning' it.



Pic. 1. SLA Hypothesis

As a teacher you can create the situation, where students need to speak in target language, it will be a natural communication for them. In the **Monitor Hypothesis** teacher need to find a balance between encouraging accuracy and fluency in students. Teacher, first of all, need to understand the language level of the students, the context of language use and the personal goals of each student. And then make a scheme of teaching. In the **Natural Order Hypothesis** language structures should be taught in an order that is conducive to learning. For example, teacher need to start from the alphabet, then some simple words, then some simple phrases and go to the grammar. In the **Input Hypothesis** by providing as much comprehensible input as possible, especially in situations when learners are not exposed to the target language outside of the classroom, the teacher is able to create a more effective opportunity for language acquisition. So, teacher need to communicate with students with language which they learn, so they can acquire its words, phrases and grammar. In the **Affective Filter Hypothesis** learners need to feel that they are able to make mistakes and take risks. It makes a good atmosphere for students in classroom and then students can feel where they say something correct or incorrect. As a teacher you can make mistakes (but you need to correct yourself immediately and say it to students) so that the students will understand that making a mistakes is a normal and natural process. And in the **Reading Hypothesis** it is very necessary to provide as much reading aloud in classroom as possible. The students will learn and remember new words and phrases which can be helpful in their daily life, while using a second language [2; 4-5].

To sum up, we should underline that it is very effective and necessary nowadays to use these hypotheses in teaching second language. Teacher can choose only one of 43 them and use it in the classroom, but teacher also can use all of them and make students' learning very effective and interesting. It is essential to apply the hypothesis step by step, at an average pace of study to confirm if all things and all students understand how and what they are learning.

REFERENCES

1. Bilash O. Krashen's 6 Hypotheses. May, 2009. URL: <https://bestofbilash.ualberta.ca/krashen.html>
2. Bolitho R. A Place for Second Language Acquisition in Teacher Development and in Teacher Education Programmes. 1991. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367163.pdf>
3. Gass S., Selinker L. Second Language Acquisition: An Introductory Course: Taylor & Francis e-Library. 2008.
4. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California. 2010. 209 p. URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
5. Schütz Ricardo E. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. April, 1998. URL: <https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>

Зоненко М. В.,

Величко А. О.

група АМ-42

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ОДНОГО З КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ НІМЕЦЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ – GEMÜTLICHKEIT

Для кожної людини слово «затишність» має різні значення та відтінки. Не зважаючи на це, неможливо не помітити спільне визначення в рамках однієї чи декількох країн. Безліч спостерігачів відзначали типово німецьке прагнення до комфорту та затишку, незалежно від політичної кон'юнктури. Для позначення цього стану в німецькій мові існує особливий термін: *Gemütlichkeit*, неперекладний повністю іншими мовами і являє собою один з ключових культурних концептів. Таким чином, саме в німецькій культурі, концепт GEMÜTLICHKEIT є унікальним для цього народу і несе в собі універсальність його використання в межах німецької лінгвокультурології.

Прикметник **gemütlich**, відповідно й іменник **Gemütlichkeit**, охоплює широкий діапазон емоцій, емоційних станів і рис характеру людини. Кожне з цих значень можна без особливих зусиль перекласти українською мовою, проте якоїсь однієї лексеми, яка охоплювала б подібний широкий спектр емоційного світу людини, в українців немає, оскільки український іменник *затишність* передає лише невелику частину цих значень.

Художня література, ЗМІ, реклама завжди користуються цим терміном. Однак чим поширенішим і повсякденним є термін **Gemütlichkeit** і пов'язані з ним речі, тим складнішим цей концепт постає при найближчому розгляді.

Понятійна складова концепту **Gemütlichkeit** у сучасних лексикографічних джерелах представлена наступним чином:

- *das Gefühl der Behaglichkeit und Trautheit auslösende Atmosphäre* (атмосфера, що викликає почуття затишку, зручності, комфортності);
- *zwanglose Geselligkeit, Ungezwungenheit* (невимушене спілкування; невимушеність, природність, простота);
- *Ruhe, Gemächlichkeit* (спокій, спокій, розміреність, неквапливість) [3, р. 58].

Gemütlichkeit сприймається саме як «контраст до важких і неприємних речей: люди, які працюють, сприймають **Gemütlichkeit** як протилежність до своєї трудової діяльності і приписують їй відновну функцію. Умовою **Gemütlichkeit** є відсутність примусу, норм і запропонованих кимось жорстких правил. Відчувати цей стан – означає не перебувати під чийось контролем, підкорятися комусь. Опитані люди називали такі заняття, що викликають у них почуття **Gemütlichkeit**: лежати в ліжку, приймати ванну, спілкуватися з друзями, для молоді навіть грати ніч безперервно в комп'ютерні ігри. [3, р. 58]

“**Gemütlichkeit**” характеризують інколи як “*феномен північних країн*”, де панують довгі зими з лютими морозами. Тут кліматичні умови змушують людей тривалий час знаходитися в закритих приміщеннях, спонукаючи їх до створення якомога приємної атмосфери. Тому не дивно, що і для “*німецької затишності*” типовим часом вважається не лише вечір, але й пізня осінь і зима, коли зовні холодно й дискомфортно, а всередині (будинку, кімнати) можна сидіти, загорнувшись у м'який плед, з чашкою гарячого чаю або кави [2].

Важливою умовою для емоційної сфери концепту GEMÜTLICHKEIT відіграє соціальний фактор. **Gemütlichkeit** може переживатися як на самоті, так і в суспільстві близьких людей, припускаючи невимушене спілкування. Ще сьогодні іноземні відвідувачі відчують, що німецька комунікабельність та душевна теплота більшою мірою проявляється саме в тісному колі [1].

Аналіз рекламного дискурсу показує, що концепт GEMÜTLICHKEIT дуже значимий у рекламі будь-яких товарів та послуг, пов'язаних із приватним життям німецького народу [4].

Таким чином, GEMÜTLICHKEIT – це складний концепт, у якому відбивається внутрішнє, душевне життя людини. У нього входять як матеріальні умови, що створюють відчуття комфорту, так і соціальні фактори, що включають невимушене дружнє спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Föllinger S. Genosdependenzen: Studien zur Arbeit am Mythos bei Aischylos. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. 373 s. URL: <https://cutt.ly/RFMQOdY>
2. Krüger-Lorenzen K. Deutsche Redensarten – und was dahinter steckt. Wiesbaden: VMA-Verlag, 1972.
3. Schmidt-Lauber B. Gemütlichkeit: eine kulturwissenschaftliche Annäherung. Frankfurt, 2003. S. 58.
4. Schroll-Machl S. Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. Vandenhoeck & Ruprecht; 4. ed. 2010. 228 p.

Кіт В. С.

І курс, ОС «Магістр», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

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

BUILDING A SAFE SPEAKING ENVIRONMENT TO FOSTER STUDENTS' ORAL PRODUCTION IN THE EFL CLASSROOM

Due to the rapid changes in the economic, political, and social spheres of modern society, the system of Ukrainian education has been reformed. Currently, we are working on the establishment and development of new Ukrainian schools, which create a favourable learning environment and are aimed at the development of learners' 21st century competencies. Ukraine continues to rapidly enter the world community and participates in various integration processes, thus, displaying the need in foreign languages. As English is spoken in almost every country around the world, the issue of successful communication is acutely raised.

Due to the widespread use of English as an international language, the EFL teaching process has become noticeably more complex in its goals, content, methods, etc. In general, the ultimate goal of teaching English as an international language involves the development and mastery of four main skills or learners' competencies: speaking, reading, listening, and writing, which encompass the language users' all-round language abilities. However, some authors put special emphasis on the development of speaking competence, which in professional literature is defined as “the ability to produce language in different communicative situations”. According to Chastain, speaking is a productive skill that involves many components, such as grammar, strategy, sociolinguistics, and discourse [2, pp. 330-358]. More specifically, Bygates argues, that oral production is the ability to produce sentences in different types of situations [1, p. 351]. Likewise, O'Malley and Valdez say that oral production is the way people share information about things they are familiar with taking into consideration the conversations' context (O'Malley & Valdez, 1996) [1, p. 351]. Olmedo Bula considers that “oral production basically accounts for the ability to communicate effectively with others.”. He also claims that speaking is one of the most fundamental and common human behaviors. We speak on a daily basis to communicate and exchange meaningful information [1, p.351].

Although a lot of linguists have contributed to the investigation of speaking as a skill and its development during the learning process, it's quite common for students in an EFL speaking class not to have the courage to speak. Many of them feel anxious in a speaking class, hence, are likely to keep silent. Speaking is not an easy task, its mastery calls for a lot of experience and practice, while usually, the only place to practice it is an EFL classroom. Therefore, neglecting oral

production in the classroom has a bad impact on mastering the language because, in reality, effective communication is more dependent on students' speaking skills rather than on their knowledge of grammar rules or vocabulary.

The strongest argument for fostering oral production in the EFL classroom is that it prepares pupils best for what they will encounter outside the classroom. An English teacher faces important tasks which can be as the necessity to teach students to express their thoughts correctly and consistently, develop the ability to conduct and maintain a conversation on any topic, and be able to respond to the interlocutor's remarks. Therefore, an important task for the teacher is to create a safe speaking environment for communication in class using appropriate methods, approaches, and techniques.

Creating environments that encourage students to speak is cited by practitioners around the world as one of the biggest challenges. Reasons for this vary, from the insecurities that students have about speaking to the more general doubts of teachers, administrators, parents, or the students themselves as to whether time dedicated to speaking is time well spent [4, p. 2]. Therefore, the teacher must think thoroughly about how to create and maintain a favorable speaking environment in the classroom to improve the quality of development of speaking as a skill. Taking into account the psychological characteristics of each child in the classroom, establishing a good rapport with them and between them, using an individual approach to the student, encouraging, supporting, advising, and praising, as well as increasing learners' self-esteem and motivation, are pivotal components of the safe speaking environment.

Hence, *the topicality of the research* into building a safe speaking environment in the EFL classroom is stipulated by the great impact a positive speaking atmosphere in the classroom has on the development of students' speaking skills and the need to foster students' oral production in the EFL classrooms.

This paper is part of wider research that 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 importance of the creation of a safe speaking environment as the main tool for successful communication in the EFL classroom.

The positive and relaxed atmosphere in the classroom removes language barriers, as well as barriers between teacher and student. Learners should not be afraid of making mistakes or being laughed at by peers. If a safe speaking environment is created in a foreign language lesson, the learner will be motivated to learn the language not only for the sake of knowledge but also for the pleasure received. Erlam argues that engaging students in speaking tasks means treating students as language users rather than merely as language learners [3, p.289]. So, students are motivated more when they feel like equal partners in the classroom, and when they are allowed to choose the topic of the conversation or someone to work with.

Taking into account everything stated so far, the conclusion may be drawn that in terms of the new Ukrainian schools the learner is the center of the educational process. The task of the teacher is to create a safe speaking environment for students to have a desire to talk. The teacher always can help students to overcome problems and fears, motivate them, give some advice and opportunity to express themselves, provide useful materials, correct mistakes and give constructive feedback, the teacher can become, for students, the example to follow.

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: 10.05.2022)
2. Chastain K. Developing second language skills: theory to practice. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Co, 1976. 551 p. URL: [Developing second-language skills : theory to practice : Chastain, Kenneth : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#) (дата звернення: 11.05.2022)

3. Erlam, R. 'I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, Vol.20(3). 2016. P. 279-299. URL: [‘I’m still not sure what a task is’: Teachers designing language tasks \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav?lang=en&path=/journals/09593493/vol20/iss03/279-299) (дата звернення: 10.05.2022)

4. Kubanyiova, M. *Creating a safe speaking environment*. Cambridge: Cambridge University Press. May 2018. 22 p. URL: [CUP_minipaper_safespeak_72dpi1.pdf \(cambridge.org\)](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/9A000000000000000000000000000000/CUP_minipaper_safespeak_72dpi1.pdf) (дата звернення: 09.05.2022)

5. 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: 10.05.2022)

Клизуб О. І.

група.мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

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

ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Використання інформаційних технологій під час навчання набуло великої популярності за останні роки. Це стосується не лише тих дисциплін, які тісно пов'язані з вивченням комп'ютерних технологій, а й інших предметів, що зумовлює урізноманітнення та полегшення процесу вивчення, зокрема іноземних мов, а саме англійської. Ще декілька років тому створення презентацій, перегляд відео або прослуховування аудіо, використовуючи магнітофон вважалось межею можливостей, які вчителі та учні могли собі дозволити на уроках. Проте протягом останніх років відбувся надзвичайно стрімкий розвиток інформаційних технологій, а також стрімке зростання використання Інтернету.

З впровадженням Інтернету під час навчання, в учнів та учителів з'явилась можливість відправляти електронні листи для комунікації між собою, проводити онлайн-зустрічі, розвивати взаємодію між вчителем та учнями, використовуючи різноманітні ресурси та Інтернет-контент. Інтернет надає реальні можливості для побудови навчального та інформаційного середовища під час вивчення іноземної мови. Використовуючи Інтернет під час навчання іноземної мови вчителі та учні мають можливість: включати матеріали мережі до змісту уроку, проводити самостійний пошук інформації для підготовки до уроку чи домашнього завдання, підвищити мотивацію та створити потребу у вивченні іноземної мови за допомогою спілкування на платформах, формувати та розвивати навички читання, використовуючи Інтернет-матеріали різного ступеня складності, покращувати навички аудіювання на основі справжніх аудіозаписів в мережі, удосконалювати вміння монологічного та діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення матеріалів, поліпшувати навички письма за допомогою листування з однокласниками, збагачувати словниковий запас, використовуючи автентичні тексти.

Для того аби навчання іноземної мови було ефективним, воно повинно відбуватись на основі інтерактивної взаємодії учня, вчителя та інтерактивного джерела інформаційного ресурсу, наприклад вебсайту. Навчання, організоване в інформаційному середовищі, дозволяє учням формувати самостійність у виконанні завдань, розвиває творче мислення та активність. Одним із методів дистанційної освіти, який все більше набуває популярності є соціальні мережі. Соціальна мережа – це соціальна структура, що складається з групи соціальних об'єктів (люди чи організації) та зв'язків між ними (соціальні стосунки). Цей термін був придуманий в 1954 році Джеймсом Барнсом, соціологом з Манчестерської школи. В

англійській мові це поняття почали вживати не лише в термінологічному значення, а й також службою, яка сприяє формуванню, підтримці соціальних кіл і мереж та працює через всесвітню павутину. Існують дослідження, які довели, що соціальні мережі є головною причиною того, чому кількість часу, який люди приділяють Інтернету зростає. Результати показали, люди віком від чотирнадцяти до сорока років витрачають дуже багато часу в Інтернеті саме через переглядання соціальних мереж. Звертаючи увагу на цю інформацію, можна дійти висновку, що використання соціальної мережі для навчання іноземної мови може допомогти мотивувати учня і заохотити вивчати інші мови. Іноді студенти потребують простору, де вони зможуть отримувати доступ до потрібної інформації та ділитись нею з іншими.

Проте не варто приділяти занадто багато часу на соціальні мережі чи якийсь конкретний ресурс в Інтернеті. Слід урізноманітнювати урок, робити його різностороннім та пізнавальним. Сучасні комп'ютерні технології надають широкі дидактичні можливості для ефективної реалізації принципів особистісно-орієнтованого навчання. Зокрема, використання Інтернет-ресурсів стимулює активний пізнавальний інтерес учнів, відповідає вимогам організації освітнього середовища, сприяє ефективності засвоєння матеріалу та надає учням розширені можливості отримання мовного матеріалу в різних форматах і в комфортному режимі.

Використовуючи Інтернет-контент на уроках англійської мови, у вчителів з'являється величезна можливість приділити увагу відразу чотирьом видам мовленнєвої діяльності. Це є одним із ключових процесів, який допомагає отримати бажаний результат. Існує безліч електронних ресурсів, сайтів та платформ, які допомагають це зробити. Серед них:

UsingEnglish.com – 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.

LiveWorksheets – дуже зручний для використання сайт. Вчителю чи учням немає необхідності завантажувати матеріал, адже всі вправи та завдання виконуються на сайті та ще й відразу перевіряються ним і виставляється оцінка в максимум десять балів.

Lyrics Training – програма, яка допомагає вивчити слова за допомогою улюблених та популярних пісень. Потрібно слухати музику і відповідно до обраного рівня вписувати в текст пропущені слова, які співає зірка. Можна давати учням конкретну пісню на домашнє або урізноманітнювати таким чином урок.

Wordwall – інтерактивний сайт, який стане в пригоді вчителю для перевірки знань або ж урізноманітнення уроку. Можливість самостійно створювати інтерактивні ігри та завдання для розвитку будь-якої мовленнєвої компетентності, наприклад тренування нових слів або повторення граматичного матеріалу. Використовуючи готові шаблони ігор на сайті, вчитель з легкістю створить цікаву та захоплюючу гру.

Отже, можна дійти висновку, що використання Інтернету на уроках англійської мови відіграє неабияку роль під час формування мовленнєвої компетентності. Більше того, Інтернет допомагає розвивати інтерактивність, заохочує учнів вивчати слова, слухати аудіо, читати тексти та розмовляти, адже ці процеси відбуваються невимушено, інколи у формі ігор та цікавих вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов Б.В. Плюси і мінуси комп'ютеризованого навчання іноземним мовам.
URL: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/gavrilov.html> (дата звернення 2.05.2021)
2. Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2004. № 5. С. 40-45. (дата звернення 2.05.2021)
3. Arsham, H. (2002). Impact of the Internet on Learning and Teaching. USDLA Journal, 16(3). (дата звернення 2.05.2022)

4. Cynthia White (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39, pp 247-264. (дата звернення 2.05.2022)
5. Justin Ferriman. “Seven Fascinating Distance Learning Facts”, 2020, URL: <https://www.learndash.com/7-fascinating-distance-learning-facts> (дата звернення: 2.05.2022)

Козак А. М.

І курс, ОС «Магістр», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Голик С. В.

LOST IN TRANSLATION: HOW COMMUNICATION CAN SOLVE PROBLEMS

At present, it is impossible to imagine the life of people without communication. Every day people solve global problems, argue, make responsible decisions and simply exchange information through the means of communication. So, what is communication? According to Glazman, it is defined as the process of exchange between individuals in which they send and receive messages that have some effect. This process is said to help people to satisfy their communicational needs with [2, p. 5]. Communication covers a special type of relations between subjects, where assistance or opposition, agreement or contradiction, empathy or emotional deafness are found. For communication to be successful, the differences that may be associated with language, customs and culture must be recognized and treated with respect. Everyone is different, but with patience, differences can be overcome.

It is important for people to understand the potential problems of intercultural communication and consciously try to overcome them. At the same time, it should be borne in mind that it is not always possible to avoid them, no matter how hard we try. Therefore, one must be prepared for various kinds of communication complications caused by an incomplete or inadequate understanding of the specifics, some of the nuances of the culture with which the representative is communicating. Excessive confidence in your knowledge in this case can lead to negative results. In the conditions of intercultural communication, the system of meanings, at least in terms of their cultural aspect, will have fundamental differences for a representative of this linguistic society and for someone who uses the language as a foreign one. Therefore, the **topicality of the research** into lost in translation is beyond doubt. It shows how communication can solve problems and highlights the role of communication in multicultural discussions. The goal of any communication is to achieve some result, whether it is an agreement between the interlocutors or a simple satisfaction of the need for communication. Hence, communication is an integral part of the multicultural process.

The main goal of the research is to observe problems which can appear in the process of communication and how to deal with possible consequences if this process goes in the wrong way. A person learns the world around them and other people through communication. Most of what is a person's life experience, they learn from communication with other people, so communication is an essential aspect of human life.

Researchers claim that successful communication has to include two things: intent and understanding [4, p. 5]. To become a master of communication, it is important to develop a wide variety of skills: oratory, facial expressions, negotiation skills, the ability to manage conflict, voice and gestures.

Gudykunst points out that to start a communication “both sides of this process have to mutually recognize interaction to share and exchange messages” [3, p. 4]. But in dealing with a foreigner, the situation is slightly different. You need to start from the most important thing – before starting a conversation, make sure that the information that you convey to your counterpart is crucial and understandable, because spontaneous words are just a way to express your emotions, important only to you, which may not appeal to the person with whom you are trying to negotiate. When you have thought over and briefly formulated your thought, choose simple and precise words that are

understandable to the widest possible range of English-speaking foreign users, so you will not only avoid misunderstanding, but also help your interlocutor(s) to give you comprehensive information in response, as a result, thus the result of this information exchange will be a successful one. Further in the course of the conversation, adhere to the same principle of selecting proven vocabulary and listen carefully to the interlocutor, asking clarifying questions as necessary.

The interest to the problem of intercultural communication at the present is preconditioned, first of all, by social and economic factors. For instance, *The International Journal of Peace Studies* says that international communication helps to resolve a conflict and also could save nation from suffering if their government is deaf to their needs. Also, with help of international organizations communication saves lives. It is claimed that thanks to intercultural communication the situation in Egypt in 2013 was not as bad as it could possibly be [5].

Summing up, communication may be seen as a really useful tool in multicultural discussions. Understanding in the context of intercultural communication encounters a number of difficulties associated not only with possible distortions of information, but also at the level of meaning, in which the socio-cultural belonging of a person to the corresponding society is manifested.

REFERENCES

1. Abrams, Zsuzsanna Itzés. *Intercultural Communication and Language Pedagogy: From Theory to Practice*. Cambridge University Press, USA. 2020. 373 p.
2. Glozman, Janna. *Communication Disorders and Personality*. Kluwer Academic/Plenum Publisher. New York, USA. 2004. P.5-11. 181 p. DOI:10.1007/978-1-4419-9288-8 (last accessed 15.05.2022).
3. Gudykunst, William B. *Theorizing About Intercultural Communication* Sage Publications, Thousand Oaks, USA. 2005. 480 p.
4. Sears, Woody. *The Front-Line Guide to Communicating with Employees*. HRD Press, Amherst, USA. 2007. 136 p.
5. Why Is International Communication Important? Reference. 2020. URL: <https://www.reference.com/business-finance/international-communication-important-27d3142ea6fc7e3b>. (last accessed 15.05.2022).

Кот А. В.

група Англ-31

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Єфремова Н. В.

«THE CRACKED PLATE» КОРОТКИХ ОПОВІДАнь ФРЕНСІСА СКОТТА ФІЦДЖЕРАЛЬДА

Френсіса Скотта Фіцджеральда цілком справедливо вважають однією з центральних літературних постатей Сполучених Штатів Америки 20-тих років ХХ століття. Він увійшов в історію як культовий митець своєї доби, який мав далеко не легке життя. Фіцджеральд й донині залишається найяскравішим представником руху під назвою «втрачене покоління», назва якого найбільш влучно відображає когорту талановитих людей, яким так і не вдалося справитися з жахами Першої світової війни та згодом з періодом економічного занепаду. Відчуття втраченості, дезорієнтованості та безцільності значною мірою позначилися на творчому доробку письменника, який порівнює себе з розбитою тарілкою в збірці есе «Крах», опублікованою вже після його смерті.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю детального розгляду коротких оповідань Ф. С. Фіцджеральда, кожне з яких віддзеркалює фрагмент авторської картини світу.

Об'єктом дослідження є низка коротких оповідань Ф. С. Фіцджеральда, а саме: «Деліримпл збивається зі шляху» (1919), «Боргова розписка» (1920), «Один цент на двох» (1921), «Популярна дівчина» (1922), «Зимові мрії» (1922), «Багатий хлопець» (1926), «Божевільна неділя» (1932) та «Я віддав би життя за тебе (Легенда озера Лур)» (1935).

Метою дослідження статті є аналіз малих прозових творів Ф. С. Фіцджеральда, які відображають мозаїчність художнього простору авторського світосприйняття.

Художня картина світу митця, його погляди та переконання, чи не найбільш точно відображаються в його творчості, темах та проблемах, що їх порушує письменник на сторінках своїх творів. З. Попова та Й. Стернин стверджують, що художня картина світу може «відобразити індивідуальну картину світу у свідомості письменника. У художній картині світу можуть бути виявлені концепти, притаманні сприйняттю світу тільки конкретного автора – індивідуальні концепти письменника» [7, с. 74]. Художній світ варто сприймати як світ «об'єктивних образів та суб'єктивних значень», тобто «фіктивний світ», який, однак «репрезентує реальність» [1]. На думку А. Посохової, твори художньої літератури не втрачають своєї актуальності, тому що вони зберігають ту художню картину світу, в якій були створені [2]. Художні твори є відзеркаленням світосприйняття не лише певного автора, але й загальних тенденцій суспільства. Саме тому можна стверджувати, що письменник не сліпо описує події, а піднімає важливі теми певної доби, дає свою оцінку суспільним явищам, зображає злободенні ситуації, які вважає найбільш вартими уваги.

Вибрані короткі оповідання, що були опубліковані в різні роки, дають змогу відслідкувати зміни світоглядних орієнтирів Ф. С. Фіцджеральда, що значною мірою вплинули на тематику його творів. Ранні публікації письменника відображають його зацікавленість новими проблемами Америки. Автор майстерно змальовує образи молодих людей, які повертаюся до мирного життя після закінчення Першої світової війни. Його персонажів хвилюють фінансові труднощі, плани на майбутнє, кар'єра, кохання та подружнє життя [8].

Наочним прикладом є оповідання «Деліримпл збивається зі шляху» та «Боргова розписка». Молоді та дужі Браян Деліримпл та Косгроув Гарден повернулися до Штатів після закінчення війни, однак їх спіткало глибоке розчарування. Браян усвідомив, що його відвагу забудуть, а ім'я вже давно жило «дуже спокійно і непомітно» в легендах штату [5, с. 155]. Юного Косгроува офіційно визнали загиблим в бойових діях, і ніхто, звичайно, вже не очікував на його повернення додому.

Зовсім згодом Ф. С. Фіцджеральд почне готуватися до написання одного зі своїх найзнаковіших творів – «Великий Гетсбі». Певні алюзії та тенденції можна помітити вже в таких оповіданнях як «Один цент на двох», «Популярна дівчина» та, особливо, «Зимові мрії». Саме в першій половині 1920-х років автор звертається до однієї з провідних тем його подальших творів – американської мрії, яка просувала ідею того, що будь-яка людина, незалежно від її походження та статків, може досягти успіху. В своїй творчості Фіцджеральд застосовує стилістичний прийом протиставлення, щоб якомога найточніше зобразити розбіжності між людьми різного соціального статусу. Саме тому письменник створює таких типових для його часу персонажів: пересічний службовець Геммік та Аберкромбі, якому поталанило розбагатіти; дочка збіднілого підприємця Янсі Боуман та її заможний кавалер Скотт Кімберлі; простий кедді Декстер Грін та чарівна багачка Джуді Джонс [3; 4; 5].

Більш зрілі твори Фіцджеральда, такі як «Багатий хлопець», «Божевільна неділя» та «Я віддав би життя за тебе» складно об'єднати під егідою лише однієї певної тематики. Він писав про все, що хвилювало людину його часу та статусу. «Багатий хлопець» – це історія про «дуже багатих людей» та земні проблеми, з якими вони стикаються [5, с. 3]. «Божевільна неділя» повертає читачів до американської мрії, а його головний герой, Джоел Коулс, вірить в своє Голлівудське майбутнє. «Я віддав би життя за тебе» одне з найпохмуріших оповідань, яке цілком позбавлене дотепності та жвавості ранніх творів [6].

Отже, оповідання Ф. С. Фіцджеральда відображають його художню картину світу, основою якої є суб'єктивне авторське ставлення до об'єктивної реальності. Американська мрія – це та інтегральна ознака авторського художнього простору, що присутня в усіх малих прозових творах митця. Фіцджеральд не знаходиться в стані пошуку чогось нового та незвіданого, а пише про те, що його оточує, про світ невід'ємною частиною якого є сам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ліпісівіцька А. Художня картина світу: постановка проблеми на перетині методологічних площин. Наукові записки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Літературознавство. Харків, 2020. Вип. 1(95). С. 110-125.
2. Посохова А. Когнітивно-семантичні аспекти інтерпретації концептуальної і мовної картин світу (на матеріалі роману А. Хейлі «Airport»). Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. 2018. Вип. 9. С. 160-163.
3. Фіцджеральд Ф. С. Нежные юноши / пер. с англ. А. Б. Руднев. М. : РИПОЛ классик, 2015. 960 с.
4. Фіцджеральд Ф. С. Сказки века джаза / пер. с англ. А. Б. Руднев. М. : РИПОЛ классик, 2015. 768 с.
5. Фіцджеральд Ф. С. Багатий хлопець та інші історії / пер. з англ. Г. Лелів. К. : Знання, 2017. 270 с.
6. Фіцджеральд Ф. С. Я віддав би життя за тебе : збірка / пер. з англ. О. Короля. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 448 с.
7. Яремчук А. Мовна картина світу – концептуальна картина світу – художня картина світу: параметричні ознаки й характер співвідношення. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Познань, 2020. Вип. 8 (1). С. 69-76.
8. Keshmiri F, Mahdikhani M. F. Scott Fitzgerald's unique literary and writing style. *English Language and Literature Studies*. 2015. Vol. 5(2). P. 78-86.

Кравченко А. В.

4 курс, гр. «Експеримент»

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

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

EFFECTS OF INHIBITING FACTORS ON STUDENTS' SPEAKING PERFORMANCE IN THE EFL CLASSROOM

In this day and age, English is considered to be an efficient tool of communication. Due to the globalization, it is deemed to be an integral part of contemporary people. Ukrainian government absolutely realizes this situation and, thus, obliges pupils to learn English as a compulsory subject at school.

Oral language production is often considered to be the most difficult aspect of language learning which calls for a lot of experience and practice. Due to the fact that in most Ukrainian schools the practice of this skill is neglected, pupils become passive, hesitant and unwilling to develop it. They stop talking because of many factors and obstacles that affect their speaking performance. Some of these factors are related to the affective domain.

One of the affective variables that prevent learners from oral production is inhibition. Researchers consider it to be a negative feeling that hinders students from their speaking performance and makes them act in a reluctant, hesitant or anxious way. Even when learners show comprehension in language skills such as vocabulary, pronunciation and grammar, different aspects of mental inhibition frustrate them and hinder their speaking performance.

Hence, *the topicality of the research* is stipulated by the important role active speaking performance plays in acquiring the target language as well as developing its all-round language competence in the EFL classroom.

At this stage the present research *aims to* investigate and analyze factors that cause inhibition in English speaking performance among students in EFL classroom. It is expected that this paper will contribute to the reduction of inhibition as well as the enhancement of the teaching and acquiring English speaking skills at Ukrainian schools.

William Levelt considers speaking to be the fundamental product of building a language and a complex skill that is unique to a human [2, p. 413]. In this respect, several lines of evidence suggest that speaking performance is the process of producing an oral text for one or more listeners as well as receiving and processing information from the other speakers. For instance, Brown points out that it is “an activity involving two or more people in which the participants are both the listeners and the speakers having to act what they listen and make their contribution at high speed” [1, p. 140].

Nevertheless, speaking skill is considered to be the most challenging aspect of language learning. It is now well established from a variety of studies that students` oral production can be affected by internal factors. While participating in the classroom, most learners experience inhibition. Richards and Schmidt add that inhibition is considered to be a negative factor that hinders students from their natural performance and makes them act in a reluctant, hesitant or anxious way [3, p. 242]. As such, one definite conclusion should be drawn: negative affective factors, such as inhibition, must be reduced in the EFL classrooms.

The study was conducted at Svalyava Secondary School of I-III Degrees № 1 named after T. G. Masaryk. The participants consisted of 17 pupils of the 8th, 9th, 10th and 11th forms. The age level of the learners varied from thirteen to sixteen. The research mostly employed quantitative instruments for collecting data, namely the closed-ended questionnaire designed according to 5-point Likert scale. It consisted of 16 items asking about factors causing inhibition in speaking performance. The mode and the median of the results of each statement were calculated and a brief description of each matter was provided.

Through the data analysis we found out that one of the most influencing factors affecting students' ability to speak English successfully is their level of confidence (S1). Students with lower level of confidence are more likely to get inhibited than those who possess higher self-confidence. Low self-confidence negatively contributes to the loss of concentration, which is also regarded as a barrier to effective communication (S2). Broadly speaking, high concentration helps one enable faster comprehension of a particular subject and prevents the reduction in accessibility of one`s memory, therefore it is important to foster it in order to impede the restraint of communication.

In addition, it was elucidated that shyness, backwardness and timidity can increasingly boost speaking inhibition (S3). Intense shyness makes pupils reluctant to communicate and hinder their flow of speech. What is more, it leads to nervousness and tension, which contribute to speaker`s block (S4). These affective factors make a child lose his/her train of thought, obstruct his/her concentration and, as a result, feel uneasy in the classroom. The situation may be exacerbated by the lack of motivation (S5). The results showed us that strong motivation decreases the level of reticence while the lack of it makes the pupils feel restrained.

It was ascertained that another psychological factor that hinders students` speaking performance is the fear of making mistakes (S6). Getting judged and negatively evaluated by a teacher or peers, make learners unwilling to endeavor in producing oral text. Fear of making mistakes goes along with speaking anxiety (S7). Significantly affecting student's learning capability, anxiety arouses uneasiness and restlessness which, respectively, give rise to communication apprehension. One of the causes of anxiety is the emotional state of being ashamed which eventuates the feeling of shrinking, worthlessness and imperfection (S8). Being a more severe psychological factor than shyness, shame is conducive not only to speaking anxiety, but also to lack of self-confidence and self-esteem, excessive fearfulness and self-reproach as well as inhibition-inducing situations.

What is clear from the data is that the fear of criticism has the same devastating consequences for speaking performance as the previously mentioned ones (S9). The fear of being criticized can vastly provoke the rise of inhibition in the classroom due to the fact that some learners may not understand the

significance of constructive feedback and absorb each remark as an evidence of their unintelligence. On the contrary, pupils who possess a high level of risk taking would constantly seek new opportunities and explore new possibilities to participate in oral tasks by understanding the value of failure (S10).

It was disclosed that, conversely, stress negatively affects students' speaking abilities during an oral production (S11). Exceedingly contributing to inhibition, it enhances learners' inattentiveness, anxiety, nervousness, hesitance and timidity. The state of being stressed can lead to hesitation before communication (S12). By oneself, it does not impact learner's speech in a negative way, though it may contribute to irresolution and hesitation which, apparently, would make a pupil feel inhibit to speak. It is important to stress that reluctance and apprehension to speak are considered to be the main sources of inhibition (S13, 14). By anticipating a bad thing that may happen during oral production, students may become unwilling and averse to communicate.

The core of these negative sieves is low self-esteem (S15). Despite the previously mentioned consequences, the lack of self-esteem can put at risk everything a student has achieved and, therefore, significantly affect his/her academic performance. Additionally, such an affective aspect as language ego plays an important role in speaking performance both in its positive and negative manifestations (S16). This phenomenon helps learners better adjust to the surrounding conditions and, hence, they should be prepared to form a new language learning identity in order to take the advantage of the experience. Besides developing a new mode of thinking, feeling and acting, it has some side effects, which may make pupils feel inhibit.

Hence, the conclusion may be drawn that speaking is undoubtedly the most important aspect of language acquisition, the primary preference for a large number of learners and the indispensable facet which requires lots of attention, practice and effort. It provides speakers with the ability to perform communicative functions in accordance with situations and participants. It is usually affected by internal factors which are the crucial constituents of effective English speaking performance. Affective factors encompass positive and negative feelings and emotions, deciding the input and output of the second language learning. Having a considerable impact on pupils, it is significant for teachers to be aware of the impetus and outcome of these mental factors in order to facilitate learners' affective development and get them actively involved in oral production.

REFERENCES

1. Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principle and classroom practices*. New York: Pearson Education. 324 p.
2. Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press. 566 p.
3. Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education. 656 p.

Крець А. В.

4 курс, середня освіта

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Сливка М. І.

TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS AT ENGLISH LESSONS

Phraseology is characterized by bright expressive properties, which impart figurativeness, emotionality, conciseness, evaluative and stylistic coloring to our speech. Phraseological units not only reflect, but often form certain norms of behavior, as well as qualities, positive traits and shortcomings of a person, which are valued or, on the contrary, condemned in society.

Certain qualities of the national character are manifested in various ways in the language. Since childhood a person masters vocabulary, phraseology and grammar of his/her native language and, without noticing it, learns to perceive the surrounding world and himself/herself in it the way

it is accepted by people speaking this language. The number and nature of phraseological units reflecting a positive or negative assessment of certain human qualities can be considered an indicator of ethical standards, the rules of social life and behavior in society, the attitude of a nation through its culture and language to the world, other peoples and cultures. Thus, in order to understand the mentality of a nation of a studied foreign language, one should master not only lexical units of this language but also its treasury of phraseology as well. These facts predetermine the **relevance** of the research.

The **aim** of the research is to investigate the peculiarities of studying English phraseological units at English lessons.

Knowledge of phraseological treasures of the English language, understanding them, their correct use is an undoubted indicator of fluent and emotive speech. Phraseological expressions, as well as individual words, serve to name objects or phenomena of the world that exists around us. Words are stored in our memory in a ready-made form, that is, they are not formed anew in the process of speaking. However, unlike most words, phraseological expressions almost always have a stylistic colouring, they are more expressive than ordinary words [2, p. 15].

Phraseological expressions carry not only the subjective but also aesthetic information. Therefore, it is necessary to develop skills in the proficient use of phraseological expressions in everyday speech practice. Work with phraseological units enables students to expand their vocabulary, prove the importance of the rules of polite conduct of people in society, to familiarize them with the norms of etiquette in communication, with the features of English national etiquette, helps to implement communicative and activity-based content lines of English language teaching.

Considering the process of the acquisition of phraseological units by students, the task is rather complicated due to the complexity and unusualness of the foreign language for Ukrainian-speaking students, as many phraseological units do not have an equivalent in Ukrainian. One of the features of phraseological units is their generalized nature, due to which the use of phraseological units in English lessons is possible at all levels of teaching [1, p. 5].

In order to teach phraseological units in English classes at school, it is necessary to determine the principles of their selection. The foundation for solving this problem is the defining features of phraseological units and, above all, equating them with words by their lexical features. The methodological principles of phraseological selection include the following: the level of students' ease of acquisition of phraseological units; accessibility of phraseological units for students' understanding; presence of phraseological units in exercises, texts recommended for extracurricular reading; educational significance of phraseological units.

In the process of automating students' actions with new phraseological units, measures to remove and overcome difficulties in mastering the lexical material should be provided for. The main type of exercises here are receptive-reproductive and productive conditional-communicative exercises. The student perceives a speech sample and performs certain actions with it (in oral or written form) according to the created situation of speech, doing the following types of exercises: imitation of phraseological units; concise answers to alternative questions of the teacher; substitution in a speech sample; completion of a speech sample; expansion of a speech sample; answers to other types of questions; independent use of a phraseological unit in a phrase, sentence; combining a speech sample into superphrasal unities – dialogical and monological; a lesson – presentation on the basis of certain phraseological material; composing dialogues with replacing given expressions with phraseological units; explaining the meaning of a word combination without naming it; composing an idiom on a given topic from the suggested letters; telling the story of the origin of an idiom; writing reasoning tasks that aim to reveal and convey the content of a particular phraseologism; writing a letter to a friend using studied phraseological units; writing multiple choice test assignments; doing educational crossword puzzles.

In addition to conditionally communicative tasks, non-communicative exercises are also used in the process of learning phraseological units: repetition of word combinations and speech clichés after the teacher, filling in gaps in sentences with appropriate words; providing phraseologisms by

their definitions or images; providing synonymous phraseological units; composing sentences with individual phraseologisms; finding equivalents in the native language to the given set phrases in English; filling in gaps in the text while reading, which develops the ability to anticipate; choosing the meaning of a phraseologism from several given meanings; determining the meaning of a phraseological expression from the dictionary; determining the meaning of unfamiliar phraseologisms by their components; guessing the meaning of set phrases from the context.

Thus, there are many different exercises aimed at studying phraseological units. It is important to subordinate them to the main objectives – to interest school students to study and use phraseological units in oral and written speech, to form a desire and ability to enrich their phraseological vocabulary. A variety of types of exercises makes it possible to increase the level of mastering the material, to overcome difficulties in understanding new phraseological units, to develop communicative skills in the correct use of set phrases. Indeed, the real mastery of language is the ability to speak, to convey one's thoughts freely and fluently.

We can conclude that the phraseological units occupy a significant place in people's speech, greatly enrich speech and give it an emotional coloring, add imagery to the statements.

In addition, phraseological units can convey the meaning that cannot be conveyed by one or two words. They can replace whole sentences and descriptions with a single short expression that contains the same meaning. Consequently, knowing and using them helps students to engage with the culture of the country of the target language, helps them to better understand the logic of native speakers and to build dialogues correctly.

REFERENCES

1. Баєва В. М., Попович І. І., Янко І. Б. Соціокультурний компонент змісту навчання англійській мові. 2019. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2015_43_14.pdf
2. Гедзур С. В., Хілько Н. В. Англійські ідіоми, фразеологізми, прислів'я. Харків : Основа, 2010. 144 с.

Кривонос Д. А.

група 341.1

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Подосиннікова Г. І.

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЛАТФОРМИ DISCORD У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Грамматична компетентність (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами ГК виступають граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість [1, с. 234].

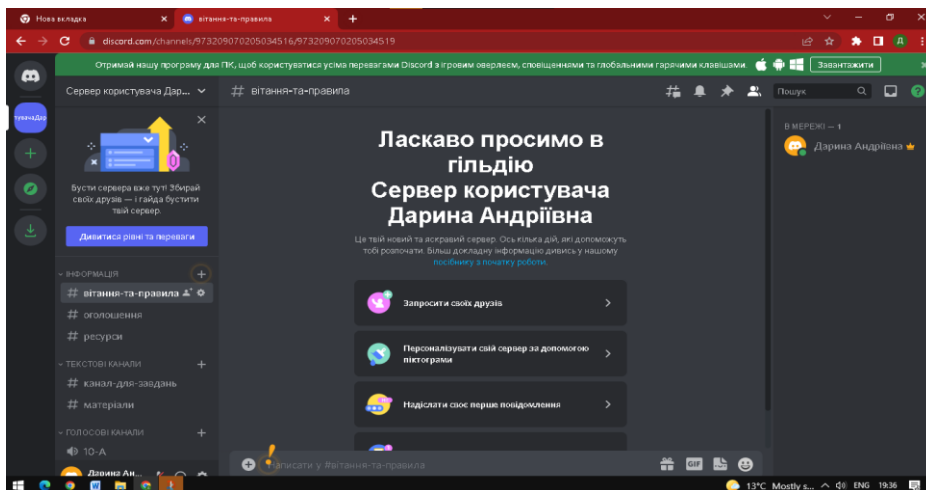
Сьогодні, в умовах дистанційної освіти, дієвим засобом формування англійської ГК в учнів профільної школи є використання онлайн платформ для відео конференцій, однією з таких платформ є Discord – безкоштовний відео, голосовий та текстовий чат, який можна використовувати не тільки на комп'ютері, а й на смартфоні чи планшеті [4, с. 1284]. Додаток було розроблено для онлайн-ігор, у яких гравцям треба оперативно обмінюватися стратегіями та думками, тож багато підлітків знайомі з нею але зараз цю програму активно використовують для проведення онлайн-занять з іноземної мови.

Платформа Discord має методичний потенціал для вирішення завдань формування ГК учнів профільної школи. Обрана платформа має сучасний дизайн, легкий інтерфейс та не часто використовується вчителями, незважаючи на це, багато учнів вже знайомі з даною

платформою та знають як її використовувати [3, с. 4]. До переваг платформи Discord можна віднести можливість створювати необмежену кількість як текстових, так і голосових чатів на одному сервері, що дозволяє використовувати різні форми роботи під час опанування граматичного матеріалу. Учні можуть відправляти виконані завдання на один сервер а всю теорію мати на іншому сервері. На платформі також відсутній ліміт учасників в текстових та аудіо чатах та немає часового обмеження на трансляцію, що дозволяє працювати без технічних пауз. Discord можна також використовувати як хмарне сховище, так як всі матеріали зберігаються в межах одного сервера. Функціонал додатку є досить легким для опанування, не потребує довгого опанування платформи [4, с. 1285].

Відомо, що візуалізація у процесі формування англомовної ГК сприяє швидкому та ефективному засвоєнню граматичних явищ завдяки ефективній роботі та розвитку пам'яті, мислення, уваги та уяви, дозволяє визначити найголовніше в поданому матеріалі, запам'ятати та правильно і доречно використовувати його у комунікативних ситуаціях [3, с.2]. Платформа Discord дозволяє легко демонструвати на екрані зображення схем, малюнків, схем, інтелект-карт, колажів, таблиць, які допомагають візуалізувати матеріал і значно полегшують розуміння поданої інформації.

До недоліків використання платформи можемо віднести те, що до відео конференції можуть приєднатися тільки 25 осіб, та немає функції передачі контролю іншим учасникам.



Отже, методичний потенціал використання Discord у навчальному процесі повністю дозволяє і надає всі можливості для формування англомовної ГК в учнів профільної. Використання даної платформи також сприяє забезпеченню високого рівня мотивації, адже багато учнів вже знайомі з Discord.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів : підручник за заг. наук. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Вовк О. І. Способи організації та презентації мовного матеріалу в навчанні практичної граматики англійської мови // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. К., 2003. С. 207-215.
3. Назарко І. С. Використання засобів дистанційної освіти для підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ.

URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/17337/1/konferencija_.pdf (Дата звернення 06.05.2022)

4. Mock K. Experiences using Discord as Platform for Online Tutoring and Building a CS Community // SIGCSE '19: Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. 2019. P. 1284-1285. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Experiences-using-Discord-as-Platform-for-Online-a-Mock/74dd366c59238d56cafd695c6fc743126ea57358>

Кривочкіна В. А.,

Лубенська А. В.

група 354, група 353

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Подосиннікова Г. І.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

В сучасному суспільстві пріоритетними стають питання соціалізації людини в міжнаціональному та міжкультурному просторі, при цьому володіння англійською мовою (АМ) розглядається як один з інструментів розширення професійних знань і можливостей. У зв'язку з цим виникають нові освітні технології навчання іноземних мов. Однією з таких технологій є CLIL (Content and Language Integrated Learning) [4]. Дана технологія створювалася для того, щоб інтегрувати вивчення іноземної мови та вивчення змісту іншого предмета (наприклад, природознавства, історії чи літератури, психології). Технологія предметно-мовного інтегрованого навчання досить гнучка, вона не висуває жорстких вимог до обсягу інформації та кількості часу, що відводиться на вивчення предметів АМ. Існують також різноманітні моделі використання даної технології, серед яких CLIL-табори, місцеві та міжнародні проекти, занурення та ін. [3]. Технологія CLIL популярна у школах європейського освітнього простору країн і значно підвищує в учнів інтерес до вивчення мов.

На уроках, де застосовується технологія CLIL, вивчення іноземної мови стає не просто завданням, а засобом для вивчення інформації з певного предмета, галузі знання, тож технологія CLIL є актуальною у межах предмету «Англійська мова» в профільній школі. Формування англomовної мовної компетентності (АМК) у профільній школі за цією технологією відбувається у процесі вивчення інформації з відповідного предметного профілю: пропускаючи через себе досить великий обсяг мовного матеріалу, що є повноцінним зануренням у природне мовленнєве середовище, старшокласники розширюють свої знання щодо майбутньої сфери професійної діяльності.

Говорячи про особливості використання технології CLIL у формуванні АМК в учнів профільної школи, звернімося до моделі, запропонованої професором Ду Койлом та заснованої на 4 «С»: зміст (content), спілкування (communication), пізнання (cognition) та культура (culture). Ця модель акцентує увагу на тому, що в рамках інтегрованого навчання для успішного опанування змістом необхідні соціальні, культурні, лінгвістичні та розумові процеси [2]. Розглянемо компоненти згаданої моделі.

«Зміст»: застосовуючи конструктивістську модель, учні профільної школи поглиблюють знання через попередній досвід навчання, через різні випадки, проблеми чи ситуації.

«Спілкування»: за методологією інтегрованого навчання змісту та мови вчителі зазвичай говорять мало, надаючи учням активно брати участь у груповій роботі, дискутувати один з одним та з учителем, постійно користуючись іноземною мовою.

«Пізнання»: на уроках CLIL учні не тільки розвивають навички мислення низького порядку, але й застосовують отримані знання в нових ситуаціях, а для цього вони розвивають більш абстрактні, складні та аналітичні навички. Це допомагає учням досліджувати й оцінювати інформацію для вирішення нових, більш складних проблем і ситуацій.

«Культура»: фільтр, через який учень профільної школи сприймає світ. Учень повинен усвідомлювати, яке місце він займає в міжкультурному просторі, розуміти і поважати свою та інші культури. Крім того, кожна дисципліна має свою власну культуру зі своїм змістом, способами спілкування та розумінням світу. Це вимагає від учнів уміння думати та діяти як фахівці певних областей, наприклад, як біолог, географ чи історик.

Ці чотири компоненти взаємопов'язані та однаково важливі для повноцінного сприйняття світу.

Для успішної реалізації цього підходу вчитель та учні повинні опанувати мовні одиниці та відповідні мовленнєві навички (насамперед, лексичні), які є специфічними для кожного предмета. Наприклад, у комплексі вправ із використанням технології CLIL учням класу біологічного профілю може пропонуватися не просто вивчити назви частин тіла тварин, а й ознайомитися з їх функціями, що надалі допоможе виділити загальні ознаки живих істот, що належать до однієї групи [1]. Метою у даному випадку є освоєння матеріалу, а мова – лише засобом.

Крім спеціалізованої лексики учням профільних класів необхідно удосконалювати мовленнєві навички використання найбільш загальних лексичних одиниць і граматичних структур, неспецифічними для однієї предметної області. Як правило, учні профільної школи знайомляться з таким мовним матеріалом під час уроків англійської. Так, наприклад, для опису кругообігу води в природі учням необхідно знати прийменники, а для того, щоб порівняти планети, необхідно засвоїти ступені порівняння прикметників.

Ефективність використання технології забезпечується за рахунок структурування занять у сучасних формах взаємодії викладача та учнів, із застосуванням інноваційних освітніх технологій. Навчаючись принципу «вчися вчитися», учні поглиблюють знання з іноземної мови усвідомлено, ефективно та самостійно, при цьому керуючи процесом іншомовного спілкування, що є основою для формування АМК компетентності. CLIL сприяє більш глибокому розумінню наукових понять, учням легше засвоїти наукові поняття, оскільки розуміння терміна і його співвідношення з відповідним науковим поняттям відбуваються одночасно. У процесі використання CLIL відбувається взаємодія когнітивних процесів, що застосовуються при вивченні іноземної мови та дисципліни немовного циклу, що має позитивний синергетичний ефект, що виражається в розвитку розумових навичок учнів профільної школи та в підвищенні мотивації до вивчення як іноземної мови, так і профільних дисциплін.

Таким чином, впровадження технології CLILу формування АМК учнів профільної школи втілює принципи особистісно-орієнтованого, інтегрованого, функціонального, комунікативно-діяльнісного підходів до викладання іноземної мови, що дозволяє вирішувати ширше коло освітніх завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barreiro C. Essential Natural Science // Santillana Educación, 2008. – 168 p.
2. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
3. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan Education, 2008. – URL: <http://hdl.handle.net/11162/64524>.
4. Юрасова Е. С., Горбачева Е. А. CLIL технологія на уроках англійського мови. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/clil-tehnologiya-na-urokah-angliyskogo-yazyka/viewer>
5. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ. Ленвіт. 2013. 590 с.

Крохмальна М. П.

група МАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Гарасим Т. О.

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНГЛОМОВНІЙ БЛОГОСФЕРІ

Наприкінці ХХ та початку ХХІ століття багато вчених детальніше почали вивчати основні особливості та ознаки гендерних стереотипів, особливо велике значення означеному вищому приділили Т. Ф. Осіпова, О. П. Левченко, А. А. Денисова та О. А. Вороніна.

Інтернет надає значно більші можливості для свободи слова, ніж навіть незалежні ЗМІ можуть дати громадянському журналісту більше волі висловлення. Через можливості Інтернету нації, бізнес і навіть медіамагнати втрачають монополію на «четверту владу» – владу через маніпулювання інформаційними потоками. Цю тенденцію відбив вислів Х. Клінтон: «Коли ти в Інтернеті, тобі не треба бути олігархом чи рок-зіркою, щоб мати великий вплив на суспільство» [6, с. 58]. Активність у блогосфері, принаймні уможливно, надає доступ до «четвертої влади» кожному, хто бажає.

Будь-хто може створити блог, не витрачаючи грошей і навіть не розкриваючи свою особистість, тобто анонімно. Тільки його ініціатива та здібності визначають, чи зможе він захопити чи вплинути на увагу аудиторії. З цієї причини блогосфера відома як «віртуальна публічна арена початку двадцять першого століття». [3, с. 14]. Ми бачимо прозорість у блогах від тих, хто не може дозволити собі транслювати традиційні медіа.

XXI століття стало нової ери – блогосфери, де люди діляться своїм особистим життям, а і тісно взаємодіє з рекламою. Незаперечною перевагою блогосфери в інформаційному світі є її здатність швидко реагувати: наразі ЗМІ не можуть конкурувати з блогосферою. Статті розважальної блогосфери добре ілюстровані і, як правило, містять візуальні елементи – фотографії, мультфільми, веселі колажі (так звані демотиватори) тощо. Найбільш типові (тобто вимагає більше уваги, ніж готовність приділити тексту підкресленого безграмотного читача) нарікання автора на те, що те, що він написав, містить «багато букв». Усе це говорить про те, що блогосфера орієнтована на читацьку аудиторію, яка уникає «перевантаження». Через таку платформу, люди краще сприймають рекламу. Реклама – це повідомлення про товари та послуги, що поширюються численними виробничими, торговими та фінансовими компаніями через рекламні агентства, засоби масової інформації та комунікації для впливу на споживача [5, с. 6].

Різні блоги використовуються не тільки для маркетингу товарів, а й для виділення певних стереотипних гендерних рис людини, яка читає цей матеріал. Стереотип – це тип обробки інформації та стан знань, який виконує такі дії, як узагальнення знань, виділення «своїх» на відміну від «чужих», класифікація та встановлення соціальних структур, які керують людьми в їхньому повсякденному житті. Також стереотип – це упереджене уявлення про соціальні групи чи індивідів, які представляють ці групи [4, с. 176].

Реклама в блогах орієнтована на осіб різної статі, з акцентом на гендер. Гендер можна охарактеризувати як соціальну систему цінностей, конвенцій і законів, яка вимагає від індивідів виконувати певні гендерні ролі – різні, відігравати одну з різновидів соціальних ролей, тобто моделей поведінки, очікуваних від чоловіків і жінок [2, с. 7]. Гендерні стереотипи – це культурно вкорінені уявлення про поведінку жінок і чоловіків, а також про їх місце та функції в суспільстві [1, с. 66]. Як наслідок, блог, як важлива частина сучасного комунікаційного простору, визначається низкою відмінних характеристик, включаючи глобальність, доступність, легкість публікації, вірулентність, зворотний зв'язок, відкритість та здатність відновлювати минулі комунікативні події – усе це які в сукупності перетворюють аналізований інформаційний сегмент на ефективний інструмент, що формує політичне та культурне обличчя суспільства.

Автори рекламних текстів у англійських блогах прагнуть апелювати до тем рекламних текстів, які мають сприяти збуту, відповідно до вивчення рекламних текстів у вибірці. Токени та їх використання в рекламних англійських текстах мають на меті вербалізувати поняття, пов'язані з привабливими атрибутами продукту, а також сприяти встановленню гендерних стереотипів. Віртуальна самопрезентація дозволяє практично повністю контролювати те, як сприймають інші.

Наприклад, для презентації концептів, які стосуються «краси та здоров'я» було виявлено приклади стереотипів, щодо гендеру. Під час презентації реклами для жінок у блогах, використовуються фемінізми та основні їх ознаки – наприклад, «we love a good bag, not under our

eyes», «keep one in your purse», тощо. У рекламах для чоловіків у англомовних блогах можна зустрічати мускулітні ознаки – наприклад, «the smoothest and freshest shave», «energized life», тощо.

Рекламні повідомлення в соціальних мережах, специфічні для статі, підкреслюють жіночі чи чоловічі характеристики одержувача. Гендер можна визначити як набір цінностей, умов і правил, які визначають, як повинні поводитися чоловіки та жінки. Тому можна зробити висновок, що блогосфера це один із напрямів, який створює гендерні реклами, при цьому в 2022 році блогери намагаються їх робити більш нейтральними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войченко В. М. Отражение гендерных стереотипов в языке и культуре. Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2009. Вып. 1. С. 64-70.
2. Денисова А. А. Словарь гендерных терминов. М.: Информация 21 век, 2002. 78 с.
3. Зернецька Л. Глобальна політична блогосфера – нова арена політичної комунікації / Л. Зернецька // Політичний менеджмент. – 2009. – № 2 (35). – С. 13-26.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
5. Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 368 с.
- Ожгихина Е. С. Концептуальный анализ рекламного текста с позиции гендера: дис... канд. филол. наук: 10.02.04.Уфа, 2006. 192 с.
6. Почепцов Г. Від Faceook'у і гламуру до Wikileaks: медіакомунікації / Георгій Почепцов. – К.: Спадщина, 2012. – 462 с.

Крутась К. В.

група 353

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Подосиннікова А. І.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ «JAMBOARD» ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

Англомовна лексична компетентність є важливою складовою формування англомовної комунікативної компетентності. Вона включає в себе сукупність необхідного лексичного запасу та вміння його використовувати в різних ситуаціях.

Лексична компетентність (ЛК) – здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [1, с. 215]. ЛК містить в собі складові, що визначають її структуру. *Лексичні навички* – це психічні новоутворення, завдяки якому особистість виконує певну дію раціонально, з належною точністю та швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії” [1, с. 216]. *Рецептивна навичка* – це автоматичне сприймання та розуміння лексичної одиниці в усному та писемному мовленні, *репродуктивна лексична навичка* – це автоматичне використання лексичної одиниці в усному та писемному мовленні [1, с. 216]. *Лексичні знання* – це відображення в свідомості дітей результату пізнання лексичної системи, у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею [1, с. 216]. Лексичні знання включають в себе: усну та писемну форму слова; антонімія, синонімія слів, стилістична та соціокультурна забарвленість; семантика слів; правила словотворення; лексична та синтаксична сполучуваність слів; різні типи словників; структура слова та відповідні поняття; схожості або розбіжності у лексичних системах рідної та іноземної мов [1, с. 216-217]. *Загальна мовна (лексична) усвідомленість* є «свідомим рефлексивним підходом до явищ мови і мовлення», тобто це загальна усвідомленість щодо лексичного складу англійської мови, [1, с. 217]. Лексична

усвідомленість характеризується взаємодією мовленнєвих навичок, лексичної спостережливості дітей, здатність до узагальнень, здійснення контролю під час використання слів в процесі спілкування.

У наш час, коли навчання значною мірою відбувається у дистанційному режимі, актуальними засобами навчання є інформаційно-комунікаційні технології, які можуть допомогти організувати викладання он-лайн та підвищити рівень візуалізації матеріалу для учнів. Одним з таких інструментів є Jamboard від компанії Google [2].

Інтерактивна дошка «Jamboard» – це безкоштовний інтерактивний сервіс від Google, покликаний допомогти без проблем передати власні ідеї, працювати та допрацьовувати цікаві креативні рішення спільними зусиллями. Базується цей девайс на хмарних технологіях, тож користуватися ним можна з будь-яких гаджетів. І все в режимі реального часу. Багато в чому сервіс схожий на звичайну білу дошку для малювання маркерами [3].

Робоча поверхня Google Jamboard – добірка зі сторінок-слайдів фіксованого розміру. У межах одного документу можна створювати до 20 сторінок. Для наповнення слайдів доступні такі інструменти: *пензлик* (чотири види – ручка, фломастер, пензель, маркер); *гумка* (очищає поверхню від зайвих елементів); *курсор* (дозволяє переміщати елементи); *різнобарвний стікер* (для розміщення текстових заміток); *форми* (додавання різних форм та заливка їх кольором); *текст* (доступні кілька типів тексту за розміром); *вставка зображень*; *лазерна вказівка* (дозволяє фіксувати увагу учнів на окремих елементах) [5].

На відміну від звичайної дошки, Jamboard не має обмежень за розміром вільного місця і кількістю учасників, які можуть одночасно малювати на ній. До того ж усе, що намальовано на онлайн-дошці, можна зберегти на Google Drive: матеріали записані на Google Jamboard, нікуди не зникнуть із часом [3].

Говорячи про технологію Google Jamboard, слід зазначити низку переваг її використання: відсутня необхідність сплачувати за використання; інтуїтивно зрозумілий інтерфейс; можливість використовувати викладачами різних дисциплін; здатність працювати з технологією як в синхронному, так і в асинхронному режимі; можливість використовувати до 20 дошок в одному проекті; відсутність потреби у спеціальних навичках роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; інтеграція зображень в дошку з подальшою можливістю їх масштабування; можливість інтегрувати дошку в Google Classroom для подальшої роботи зі студентами; можливість збереження результатів роботи в форматі PDF [2].

Отже, за допомогою інтерактивної дошки можна візуально демонструвати навчальний матеріал, вивчати нові слова, поповнювати словниковий запас, виконувати індивідуальні чи групові завдання з метою збагачення лексичного мінімуму. «Google Jamboard» надає можливість ввести швидку перевірку знань і навичок у вигляді змагання між командами; систематизувати знання та усвідомлювати їхнє значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / під загальн. ред. С. Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Переваги використання Google Jamboard у практичній діяльності викладача. Укргоłos. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/7638>
3. Таємниці роботи з інтерактивною дошкою Jamboard. На урок. URL: <https://naurok.com.ua/post/taemnici-roboti-z-interaktivnoyu-doshkoyu-jamboard>
4. Шкваріна Т. М. Заняття з англійської мови у дошкільному навчальному закладі: (теорія і практика) : навч. посіб. для вчителів англ. мови та студ. вищ. пед. навч. закладів / Т. М. Шкваріна. // Умань. – 2003. – С. 248.
5. Google Jamboard: можливості для дистанційного навчання. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/news/google-jamboard-mozhlyvosti-dlia-dystantsiinoho-navchannia-36229.html>

Кузів М. В.

група мСОАМ–42

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

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

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні важко переоцінити значення іноземної в сучасному суспільстві. Знання іноземних мов дає можливість долучитися до світової культури, стати активним учасником міжнародної співпраці, використовувати в своїй діяльності потенціал великих ресурсів мережі Інтернет. Основною метою навчання іноземних мов у школі є формування і розвиток комунікативної культури школярів, практичне оволодіння іноземною мовою. Набуття навичок монологічного мовлення займає особливо важливе місце у цьому процесі. На сьогоднішній день у мовознавчій науці успішно впроваджено чимало ефективних методик навчання монологічного мовлення школярів різного віку. Однак, непередбачувані зовнішні чинники, такі як пандемія COVID-19 та запровадження воєнного стану внесли свої корективи в налагоджений освітній процес. Дистанційне навчання стало глобальним явищем, яке суттєво змінило структуру системи освіти у більшості країн світу. Мета даної розвідки полягає у виявленні особливостей навчання монологічного мовлення старшокласників в умовах дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – це особлива форма організації освітньо-виховного процесу, яка базується на використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та забезпечує ефективну інтерактивно-інформаційну взаємодію між всіма учасниками освітньої діяльності незалежно від місця їх знаходження [1, с. 77]. Оскільки така форма навчання відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, то й закономірно, що виникають певні труднощі. Зокрема це наявність персональної комп'ютерної техніки, стабільного доступу до швидкісної мережі Internet, базові навички користування сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями, зворотній зв'язок, об'єктивність оцінювання, уміння вчитись самостійно тощо.

Відповідно до способів отримання інформації дистанційне навчання може бути синхронним, асинхронним та змішаним. Під час синхронного виду навчання відбувається в реальному часі: вчитель та учні одночасно працюють над матеріалом уроку. Цей вид навчання має певні переваги та недоліки. Серед переваг виділяють: 1) вчителі одночасно можуть взаємодіяти з кількома учнями в режимі реального часу, а це забезпечує можливість проводити групові заняття; 2) вчителі можуть відразу відповісти учням на питання, які в них виникають; 3) наявність особистого контакту між учителем та учнем. До недоліків можна віднести наступні моменти: вчителі та учні мають бути присутні одночасно на занятті, незалежно від часового поясу; може виникнути проблема з наданням індивідуальної уваги кожному учню; є можливість виникнення проблем з технічним забезпеченням [5]. Асинхронне навчання не вимагає одночасної участі вчителя та учня, оскільки використовується заздалегідь підготовлена навчальна програма, доступ до якої надається учням. Вона містить готовий до самостійного вивчення матеріал (слайди, відео та інші матеріали) і завдання для контролю навчання (тести). Асинхронне навчання, також, має переваги та недоліки. До переваг відносять: 1) учасники асинхронного навчання не прив'язані до часу та місця його проведення; 2) оскільки даний тип навчання надає заздалегідь підготовлені матеріали, то є можливість переглянути та удосконалити необхідні знання переглядаючи їх; 3) можливість використання додаткового часу та будь-яких ресурсів для підготування відповідей. Недоліками вважаємо обмеження контакту між учителем та

учнями; очікування відповідей на запитання або на завдання упродовж деякого часу; для деяких учнів цей тип навчання може бути складним через недостатнє керівництво та взаємодіє з учителем [5]. Змішаний вид навчання включає в себе елементи синхронного та асинхронного навчання і відповідно містить їх переваги і недоліки.

Беручи до уваги особливості навчання монологічного мовлення, варто відзначити те, що воно має складну синтаксичну структуру і передбачає непростий процес побудови та викладу зв'язної та логічної думки учнем, що залежить від поставленого перед ним завдання. Навчання монологічному мовленню вимагає великих зусиль не тільки від учнів, а й від учителя, оскільки є важким методологічною завданням.

Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи. [2, с. 14] В умовах природнього спілкування монолог є доповіддю, лекцією, виступом.

Мовленнєве монологічне уміння включає у себе загальні та спеціальні вміння і проявляється як уміння логічно та послідовно (зв'язно), достатньо повно, комунікативно вмотивовано, правильно у мовному відношенні та творчо користуватися іншомовними засобами з метою висловлення думок під час говоріння [4, с. 81].

Процес навчання монологічному мовленню учнів старших класів характеризується спрямованістю на розвиток умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Основними типами монологічного висловлювання на цьому етапі є монолог-міркування та монолог-переконання.

У сучасній методичній науці існують різноманітні типології вправ для розвитку навичок монологічного мовлення, які ефективно використовуються в процесі очного навчання відповідно до чинних програмних вимог для певного класу. Серед них виділяють вправи для навчання підготовленого та невідготовленого монологічного мовлення [3, с. 253]. Другі мають особливо важливе значення на етапі навчання учнів старших класів.

В умовах дистанційного навчання процес оволодіння старшокласниками навичками монологічного мовлення зазнав певних змін, як позитивних, так і негативних. Серед переваг виділимо те, що екран комп'ютера виступає в певній мірі «захисною стіною» для тих учнів, які відчувають страх перед публічними виступами на уроках. Їм значно легше звертатись з промовою до аудиторії слухачів, знаходячись в комфортних домашніх умовах. Позитивним є й те, що синхронне дистанційне навчання (обов'язково з використанням веб-камери та мікрофону) дає можливість в реальному часі з ефективним зворотнім зв'язком розвивати навички невідготовленого монологічного мовлення на основі розробленого комплексу вправ. Наприклад, придумування заголовка та його обґрунтування; опис картин, не пов'язаних з вивченою темою; обґрунтування власного судження чи відношення до фактів; характеристика дійових осіб (місця дії, епохи і т.д.); оцінка прослуханого або прочитаного, складання коротких оголошень тощо. Асинхронне навчання включає багато самостійної роботи над заданою темою, що дає можливість учням більш ґрунтовно опрацювати завдання, виокремити важливі моменти, здійснити пошукову діяльність в процесі підготовки власного монологічного висловлювання. Такий вид роботи забезпечує формування умінь монологічного мовлення в залежності від самостійності і творчості, які проявляють ті, хто навчаються.

Недоліки навчання монологічному мовленню старшокласників вбачаємо передусім в неможливості об'єктивного оцінювання підготовленого монологу, оскільки технічні засоби не дозволяють перевірити, чи не користуються учні допоміжними засобами під час відповіді в реальному часі чи при записі відео (в асинхронному навчанні). Негативним моментом вважаємо і обмежений особистий контакт між учителем та учнем і, безперечно, повну залежність від технічних засобів та Інтернету.

Як бачимо, ефективне оволодіння учнями монологічним мовленням під час дистанційного навчання можливе тільки за умови оптимальної організації процесу навчання монологічному мовленню в реальному часі та асинхронно з послідовним застосуванням комунікативних форм роботи з розвитку вмінь цього виду мовленнєвої діяльності, відбору навчальних ситуацій тематично-орієнтованого навчання, які максимально наближені до реальних комунікативних ситуацій, застосування комплексу вправ, спрямованих на розвиток мовних умінь у процесі монологічного мовлення відповідно до теми уроку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти: збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2021. 102 с. URL: http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/0_1-aktualni-problemy-navchannja-inozemnyh-mov.pdf
2. Гез Н. И., Лиховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Высш.школа, 1982. С. 242-263, 373с.
3. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие [для студ.]. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 23 с.
5. Andrew Hughes. Comparing Asynchronous and Synchronous Learning. URL: <https://learningsolutionsmag.com/articles/1577/comparing-asynchronous-and-synchronous-learning>

Кухарук Х. А.,

Вдовин Х. В.

група АМ-42

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

КОНЦЕПТ ОСІНЬ, AUTUMN В УКРАЇНОМОВНІЙ ТА АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ

У сучасній лінгвістиці спостерігається тенденція вивчення мови як продуктивного способу інтерпретації культури. Це пояснюється тим, що мова є ключем до природи людської психіки та служить для характеристики нації. Лінгвокультурологія – одна з перспективних і цікавих дисциплін сучасної науки про мову. У безпосередній взаємодії з антропологією, філософією та психологією вона одночасно вивчає сферу і мови, і культуру. Концепт – це одиниця колективної свідомості, що має мовне вираження та відзначена етнокультурною специфікою.

Мета дослідження полягає в описі структури концепту ОСІНЬ/AUTUMN в англійській та українській мовних картинах світу та їх порівнянні. Багато лінгвістів підкреслюють “дифузність” внутрішньої організації лінгвокультурного концепту і шукають універсальний спосіб опису структури концепту. У нашій статті, на основі польової моделі, запропонованої З. Поповою та Й. Стерніним, ми розглянули концепт ОСІНЬ/AUTUMN в україномовній та англомовній картинах світу у термінах ядра, базового шару та периферії. Визнаючи польову структуру концепту, погоджуємось із З. Поповою та Й. Стерніним, які зазначають, що “польовий опис робиться з опорою на дані про яскравість, актуальність тих чи інших когнітивних ознак у структурі концепту”. При аналізі використовуються дані асоціативного експерименту, в якому взяли участь 123 респонденти різного віку (від 15 до 67 років).

Для виявлення ядра концепту були використані найяскравіші асоціації респондентів. Базовий шар концепту ОСІНЬ/AUTUMN був виявлений шляхом аналізу образного та понятійного компонентів. Для окреслення понятійного компоненту концепту було

застосовано метод аналізу дефініцій, що дозволило зрозуміти ідентичність та редукованість визначень в англійській та українській картинах світу. Визначення в обох мовних картинах світу включають в себе компоненти природного характеру, не розкриваючи емоційну характеристику пори року.

До периферії концепту відноситься оцінна складова, яка є найбільш значущою у визначенні національно-культурної специфіки концептів, адже містить у собі поняття, образи та оцінки сучасних носіїв мови. На даному етапі ми виявили, що у свідомості носіїв української та англійської мов концепт ОСІНЬ/AUTUMN має амбівалентну оцінку. Проте, в українськомовних респондентів негативних асоціацій значно більше. Свідченням цього можуть бути емотивні характеристики, запропоновані нашими респондентами (прикметники, прислівники, дієслова та словосполучення), що використовуються при описі цієї пори року, оскільки вони відображають як позитивну (*золоте листя, внутрішній спокій*), так і негативну (*холод, дощ, депресія, криза*) оцінки. У свідомості англійських респондентів концепт має позитивні асоціації пов'язані з домашніми клопотами (*pumpkin pie, stirring honey in tea, jars of jam*), культурними заходами (*Halloween, Thanksgiving Day*) і зовнішніми проявами пори року (*changing colors, leaves falling, «sweet» smoke burning leaves*). Натомість негативних асоціацій значно менше, ніж в українськомовних респондентів (*summer is over, long nights followed by drizzly mornings*).

Для дослідження ціннісної складової концепту було використано прислів'я та ідіоми в українськомовній та англійській картинах світу. Провівши аналіз, ми виявили те, як сильно прислів'я та ідіоми можуть розкривати різноманіття культури та передавати інформацію про її глибинний зміст. Наприклад, ціннісна складова концепту в українській мовній картині світу яскраво відображається у народних прислів'ях: "*Весна багата на квітки, а осінь – на сніжки*"; "*Осінь збирає, а весна з'їдає*"; "*Восени день блисне, а три кисне*". Вони свідчать про те, що споконвіків українська нація восени завжди найбільше цінувала врожай та погодні умови, що можуть сприяти багатому збору. В англійській мовній картині світу ідіоми в більшості пов'язані з сезонними погодними умовами (*lost in the mists of time, rain cats and dogs*), а також із закінченням життя (*autumn years*), що відображає переносне значення концепту.

Таким чином, дослідивши структуру концепту, можемо зробити висновок, що когнітивні ознаки та їх актуалізація певними мовними засобами збігаються в обох картинах світу, проте є різниця в виокремленні ядра концепту та ціннісній складовій. Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні засобів вербалізації даного лінгвокультурного концепту на матеріалі текстів художньої літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефіренко Н. Ф. Лінгвокультурологія: цінностно-смысловое пространство языка. Москва, 2010. 288 с.
2. З. Д. Попова, И. А. Стернин Указан. работа, Москва. 2007, с. 214
3. Ладика О. В. Методологія дослідження лінгвокультурного концепту AMERICAN DREAM. *Одеський лінгвістичний вісник*, 2015. Т. 1, Вип. 6. С. 47-51.
4. М. М. Ангелова «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/0a4/0a4b1842e5b3a256dd6d6b7a7d6faceb.pdf>
5. Н. Плотнікова. Алгоритм аналізу лінгвокультурного концепту URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/1261-Tekst%20artyku%C5%82u-2252-1-10-20150703%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/1261-Tekst%20artyku%C5%82u-2252-1-10-20150703%20(2).pdf)
6. Попова З. Д., Стернин И. А. К методологии лингво-когнитивного анализа. *Филология и культура : мат-лы III-й междунар. науч. конф.* Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. Ч. 2. С. 19-22.
7. С. Дорда Лінгвокультурологія як самостійний напрям лінгвістичних досліджень URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/81%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-159-1-10-20170816.pdf>
8. Скобнікова О. Аналіз концепту family на базі американських національних корпусів. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Linguistics"*. 2018. № 32, С. 115-120.

Логвиненко А. М.

група 351.1

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Козлова В. В.

ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ АНГЛОМОВНОГО НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ДИСКУРСУ

Дослідження явища «дискурс» займає важливе місце у сучасній лінгвістиці. Поняття «дискурс» з одного боку, універсальне і, залежно від розуміння, підходить для позначення різних мовних феноменів, а з іншого боку – нелегко піддається тлумаченню через свій всеосяжний характер. В. І. Карасик визначає дискурс як «текст, занурений у ситуацію спілкування» [3], і розглядає його тлумачення в межах різних напрямків лінгвістики: прагмалінгвістики, психолінгвістики, лінгвостилістичного аналізу, структурно-лінгвістичного опису, лінгвокультурного вивчення, соціолінгвістики та ін.

За твердженням Д. Кристала термін «дискурс» використовується для позначення поширеного мовленнєвого відрізка більшого, ніж речення як набір фрагментів, які складають будь-яку мовленнєву подію [6, с. 148]. Дискурс можна розглядати як поведінкову одиницю, що має пре-теоретичний статус у лінгвістиці. Тобто, це набір мовних фрагментів, які становлять будь-яку мовленнєву подію. Наприклад, це може бути розмова, жарт, проповідь, інтерв'ю.

На сьогодні вчені розрізняють різні типи дискурсів, як правило – за видами діяльності людини, у рамках яких вона користується мовою та створює об'єднані спільними рисами тексти. Так, виокремлюють політичний, педагогічний, юридичний, релігійний та інші типи дискурсів. Існує дискурс кіно та дискурс художньої літератури, дитячий та молодіжний дискурси тощо. У цьому дослідженні нашу увагу привертає науково-популярний дискурс.

Дослідники явища науково-популярного дискурсу вказують, що він є сукупністю текстів, що поєднують у собі ознаки наївної та наукової картин світу. Ю. В. Рудова зазначає, що на відміну від наукового мислення, наївна картина світу виникає випадково та часто обумовлена спостереженнями та емпірією. На думку дослідниці, картина світу, типова для уявлення будь-якої звичайної людини, є наївною, вона відмінна від наукової. Тим не менш, «наївна» не означає «примітивна», оскільки саме наївна картина та її смисли стали базою та точкою відліку для створення наукової картини світу [5, с. 106]. Відповідно, науково-популярний дискурс об'єднує у собі наївний погляд на світ та науковий підхід до осмислення цього світу. З одного боку, він транслює міжнародне універсальне наукове знання, з іншого – вдається до індивідуальних у кожній мові мовних засобів.

Інша важлива пара суміжних понять – це науковий та науково-популярний стилі. Традиційно науково-популярний стиль прийнято вважати підстилем наукового. Однак, на сьогодні серед дослідників все ще відсутня єдність щодо того, чи є науково-популярний стиль мови самостійним або ж одним із видів наукового дискурсу. На думку А. С. Безсонової, складність у визначенні стилістичного статусу науково-популярного тексту значною мірою обумовлена двома факторами:

1) науково-популярна література представлена різними жанрами: книга, стаття, інтерв'ю тощо;

2) комунікативно-прагматичні параметри, що впливають стилістичний спосіб презентації даних текстів, також дуже різноманітні. Наприклад, адресат науково-популярного тексту може бути диференційований за різними критеріями: за освітнім рівнем, за віком, за можливостями сприйняття наукових знань і цілей їх отримання і т.д., і ця обставина, безумовно, впливатиме на спосіб викладу інформації [2, с. 103].

Звертаючись до думки зарубіжних дослідників, важливо згадати роботу С. Перро. Так, дослідниця зазначає, що визначення «науково-популярний» можна застосувати до всіх робіт, написаних у формі популяризації науки. Науково-популярні роботи публікуються в книгах, а також у інших, менших за обсягом джерелах, включаючи газетні та журнальні статті та есе, а також онлайн форуми. Під терміном «популяризація науки» автор розуміє тексти, що стосуються наукової комунікації та адресовані нефакхівцям [7, с. 14-15].

Н. В. Кириченко дає таке тлумачення поняття «науково-популярний підстиль»: «один із стилістико-мовленневих різновидів наукового функціонального стилю, що виділяється на підставі реалізації додаткових завдань комунікації – необхідності «перекладу» спеціальної наукової інформації мовою неспеціального знання, а саме – завдань популяризації наукових знань для широкої аудиторії» [4, с. 67]. І. І. Баранова визначає науково-популярний текст як текст, що викладає наукові відомості для нефакхівця в даній галузі знання та реалізує комунікативну установку на задоволення пізнавального інтересу адресата» [1, с. 37].

А. С. Безсонова стверджує, що науково-популярний дискурс може бути представлений як сукупність текстів властивих одній сфері спілкування, з урахуванням екстралінгвістичних факторів, адресантно-адресатної взаємодії, комунікативних установок. На думку вченої, безперечним аргументом дослідників, які відстоюють право існування науково-популярного дискурсу як самостійного утворення без прив'язки до наукового дискурсу, є яскраво виражена антропоцентричність, безумовна націленість на адресата [2, с. 105].

Таким чином, аналіз лінгвістичних джерел показав, що на сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки проводяться різнопланові дослідження в галузі науково-популярного дискурсу, однак все ще відсутня одностайна позиція вчених як щодо визначення науково-популярного дискурсу, так і щодо його місця у системі мовних стилів. Зокрема, дискусійним залишається питання співвідношення науково-популярного та наукового стилів та, відповідно, й дискурсів. Спираючись на існуючі на сьогодні визначення поняття науково-популярного дискурсу, трактуємо це поняття як сукупність текстів, що стосуються наукової комунікації та при цьому адресовані нефакхівцям, втілюючи у собі одночасно наукову та наївну картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова И. И. Функциональные особенности научно-популярных текстов: на материале подъязыка физики: дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 1995. 183 с.
2. Безсонова А. С. Поняття «науково-популярний дискурс» в лінгвістичній літературі. Лінгвістичний вісник. 2016. Вип. 5. С. 102-110.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Кириченко Н. В. Роль метафоры в организации текстовой структуры научно-популярного произведения. Функционально-стилистический аспект различных типов текста: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1991. С. 64-73
5. Рудова Ю. В. Осмысление анатомии и физиологии человека в наивной и научной картинах мира. Известия ВГПУ. 2015. № 1. С. 106-110.
6. Crystal D. Dictionary of Linguistics and Phonetics: 6th Edition. Cambridge: John Wiley & Sons, 2011. 529 p.
7. Perrault S. Communicating Popular Science: From Deficit to Democracy. Palgrave Macmillan, 2013. 201 p.

Лялик Т. О.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

METHODS OF FORMING FOREIGN PHONETIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

In the methodology of teaching foreign languages, the problem of forming phonetic competence has always occupied a prominent place. Since the time when oral speech became a priority in foreign language teaching, the formation of phonetic skills has become relevant, because it is these skills that ensure effective communication.

Understanding a foreign language is a goal that communication participants try to achieve. That is why the student must have developed hearing, which allows to carry out the correct sound interpretation of the received speech signal, as well as to apply the necessary articulation skills acquired during the learning process. When united, the above mentioned skills implement the phonetic competence of the learner.

According to S. Y. Nikolayeva, phonological (phonetic) competence is an individual's ability to correctly articulate and produce intonation design of own statements and understanding of speech based on the complex and dynamic interaction of relevant knowledge, skills and general linguistic awareness and phonetic awareness [2, p. 108].

Many methodologists (O. B. Bigich, A. Y Gordeeva, O. E Demyanenko, L. Olson, S. Samuels) devoted their studies to the problem of forming the phonetic skills of students of different levels of studying.

At the initial level of learning a foreign language, the development of phonetic skills remains a responsible and difficult task, because at this stage all the speech skills that are interconnected are also formed. When developing the base of phonetic skills, it is necessary to get acquainted with the sounds, as well as training in their pronunciation. If this training is not sufficient and skills are not formed properly – the development of students' oral speech in a foreign language slows down, students' motivation to study the subject decreases, due to misunderstanding the interest in learning disappears. The need to increase the effectiveness of teaching phonetic material on the one hand and the insufficient level of phonetic skills on the other hand determine the relevance of our study.

The purpose of the article is to analyze the content and structure of forming the phonetic competence of students at the initial level of studying, select specific phonetic material and demonstrate some effective exercises and tasks for the formation of students' phonetic skills.

Individual, choral and pair forms of activities are widely used in the development of pronunciation skills. Thanks to choral work, you can rationally use learning time, because each student repeatedly utters the right sounds to be learned. In addition, choral work will emphasize the pronunciation and peculiarity of sounds, makes them, through the reproduction of visual, especially since they are reproduced by all students. However, choral work also depends on the individual, both of these types of work must be alternated to increase the responsibility and participation of each child.

Phonetic games help to make the process of learning a foreign language interesting and creative. They create an atmosphere of enthusiasm and relieve fatigue in the learning process. Phonetic games are used to develop pronunciation, and practice the use of language phenomena at different stages of preparation for mastering a foreign language [1, p. 85]. Here are examples of games for the formation of phonetic skills of students.

Game “Who Knows the Symbols for the Sounds Best?”

The teacher pronounces English sounds and the students show the appropriate transcription icons. You can change the conditions of the game: the teacher shows the transcription icons, and the student says the appropriate vowel sound or word that contains this sound.

Game "Find the Rhyme".

The teacher says the word, and the students have to find a rhyme for it. It is necessary to have a set of pictures with objects that could rhyme, for example:

doll-ball

snake-cake

dog-frog

The samples of the phonetic games given above are widely used in the classroom helping students of primary school acquire skills of phonetic awareness and finally develop good pronunciation.

Finally, mastering phonological competence by foreign language learners is a key responsibility for the development of their communication skills as far as it provides the ability to understand other people’s statements and produce your own utterance in a proper way hence feel confident in speaking.

REFERENCES

1. Ніколаєва С. Ю. Методика формування міжкультурної комунікативної компетенції: курс лекцій. навч.-метод. посібник для студентів мовних спеціальностей осв. кваліф. рівня «Магістр» за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. Е. Н. Соловова. М. : АСТ : Астрель, 2008. 238 с.

Маджара Т.

4 курс, середня освіта

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Сливка М. І.

SPECIFICS OF TEACHING TRANSLATION OF INFINITIVE CONSTRUCTIONS DURING ENGLISH CLASSES

The use of translation in the teaching of a foreign language contributes to the systematic accumulation of knowledge and skills in students, which will lead to the fact that in the future they will be able to perceive the content of the text simultaneously with the visual perception.

Students need to be aware of the differences in the grammatical structure of languages. For instance, if we compare Ukrainian and English, the Ukrainian language lacks the article, gerund, as well as complexes with infinitives and participles. Doing grammar exercises before translation helps students to master the skill of conveying the same thought with different grammatical constructions. Word order is also important in the translation process.

It is necessary to teach students to understand the stylistic features of the text. Conducting a stylistic analysis of the text helps to better understand its content and to translate it without the loss of meaning. Particular attention should be paid to the stylistic devices used by the author and their rendering into another language. The syntax of Ukrainian and English in the translation aspect is still one of the little-studied areas of linguistics. The necessity of developing a comparative syntax of Ukrainian and English as well as a thorough study of methods for translating infinitive sentences allows stating that our research is extremely **relevant**. The **aim** of this research is to study the methods and means of translating the infinitive sentence into English and to consider the usage of this material at English lessons at school.

The infinitive sentence is a special structural-semantic type in the syntactic system of Ukrainian and English, which is confirmed by the special expression of syntactic categories of modality, time, person, subject and agent in its structure. Since infinitive sentences are characterized by subjectivity, they are often marked by emotionality and expressiveness. Infinitive sentences express a speaker's strong reaction to what is happening, a response to the situation or conditions surrounding him/her. The main member in infinitive sentences is the infinitive by itself, outside its relation to the verb or verb conjunction [2, p. 44]. The main member of infinitive sentences is expressed by the so-called syntactically independent infinitive, that is, an infinitive with no impersonal-predicative or modal word. In such sentences, the infinitive acquires the ability to express modality as the main feature of predicativity, in particular modal meanings including necessity, inevitability, desirability, inducement, questions [1, p. 99].

After reviewing the works of various researchers, the fact that there are different classifications of infinitive sentences can be explained, first, by the fact that scholars classify infinitive sentences according to different criteria, and several criteria are often mixed in the classification, and, second, a unified classification of modal meanings has not yet been developed according to which most linguists define types of infinitive sentences.

The analysis of the translation of declarative sentences allows us to assert that the ways of rendering Ukrainian infinitive sentences into English depend on the structural patterns, on the presence or absence of a pronoun component, on the meanings embodied by the infinitive constructions.

A limited number of Ukrainian infinitive sentences are translated into English using proper infinitive sentences. Modal verbs play an important role in translating Ukrainian infinitive sentences including *must, shall, should not, ought, may, might, need, can, could, will, would, have to, to be, dare*. Infinitive sentences with structurally obligatory components – the verb «бути» and the dative case of the pronoun with the modal meaning of obligation, necessity and inevitability in the communicative function of advice, proposal, wish are mostly translated into English using two-member sentences with constructions of the future tense.

Infinitive sentences with negative pronouns *ніде, ніколи, ні з ким, нема чого, нема що, нема про що, нема де*, etc. with the modal meaning of impossibility and unnecessary action in English correspond to two-member sentences with the formal introductory subject *there is (there are) + negative pronoun + infinitive structure*.

Infinitive sentences with adverbs (*варто, приємно, тяжко, легко* etc.) are translated into English by means of a two-member sentence with a formal subject *it + adjective*.

The main way of translating interrogative infinitive sentences with and without the interrogative word with the pronoun component in the form of the dative case with the modal connotation of the necessary action is the two-member sentence with the modal verbs *can, shall, should*.

Interrogative sentences with the structure “*навіщо*” + infinitive with a modal connotation of necessity, requirement, expediency are translated into English using a one-member sentence with the construction *why + notional verb*.

Imperative infinitive sentences with the modal meaning of obligation in the communicative function of order, command, suggestion, advice, request are usually translated into English by sentences with a predicate verb in the form of the imperative. Optative infinitive sentences with the meaning of desirability, expediency and usefulness are translated into English by two-member sentences with the lexemes having the modal meaning “need”, “hope”.

In the process of rendering Ukrainian infinitive sentences in English, translators use translation transformations, the most common of which is grammatical transformation of sentence type replacement, as the original one-member sentence is replaced by the target two-member sentence. Other transformations include part-of-speech substitution, transposition, omission, addition, and paraphrasing.

Thus, our study has demonstrated that the most frequent translation of Ukrainian infinitive sentences of all types is by means of an English two-member sentence with the use of modal words in the structure.

A comparative study of the realization of Ukrainian infinitive sentences in English contributes to the correct choice of linguistic strategies and, therefore, adequate understanding of the participants of the communicative process belonging to different national cultures.

Understanding of the text in English is connected with the knowledge of peculiarities of its construction in comparison with the grammatical structure of Ukrainian. These features of English are its analytical nature, extensive use of function words, established word order in English in comparison with relatively free word order in Ukrainian, extensive use of clauses with non-personal forms of the verb, etc.

Consequently, in order to adequately translate Ukrainian infinitive sentences into English it is necessary to know the peculiarities of translation transformations, since there are differences between the structure of Ukrainian and English syntactic structures, the knowledge of which allows the most accurate and concise translation of their content and originality.

REFERENCES

1. Жовтобрюх М. А., Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. Частина I. Київ : Вища школа, 1972. 401 с.
2. Загнітко А. Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект. Донецьк, 2009. 137 с.

Макух Ю. С.

студентка-магістр

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Винарчик М. П.

ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Вчителі іноземних мов використовують широкий спектр дидактичних методів задля підвищення ефективності процесу викладання. Інноваційна методологія в умовах сьогодення відіграє велику роль, адже як і навколишній світ, так і викладання іноземних мов прогресують і вдосконалюються. Суттєві зміни в полікультурній освіті зумовлюють застосування та використання інноваційних методів. Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [2, с. 338]. Термін “інновація” (in – в, novus – новий) має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення та використання чогось нового, процес впровадження наукової ідеї в практику. Хоча, треба підкреслити, “інновація – не лише нововведення, а й здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі тощо. Жодне нововведення не відбудеться, якщо мислення саме не буде інноваційним” [3, с. 26].

Сучасна полікультурна освіта пропонує чотири концептуальні поняття, які визначають інноваційну методологію:

- розвиток умінь і навичок читання, письма, говоріння і аудіювання за допомогою інноваційних засобів навчання;
- оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації;
- інтерактивне навчання, яке допомагає учням зрозуміти і встановити взаємозв’язки між іноземною мовою і іншими навчальними предметами як, наприклад, історією, географією, зарубіжною літературою тощо;
- зв’язок навчання із життям формує професійну спрямованість процесу викладання і навчання іноземних мов.

Методологія використання інноваційних педагогічних технологій в умовах полікультурної освіти має такі засади:

- особистісний педагогічний задум, в основі якого лежить відповідна методологічна позиція автора;
- цільова установка педагогічних дій на досягнення конкретного очікуваного результату;
- реалізація взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів із врахуванням принципів індивідуалізації та диференціації процесу викладання і навчання іноземних мов;
- ефективне використання технічних засобів навчання;
- організація діалогічного спілкування між учнями класу;
- моніторинг та діагностика використання інноваційних педагогічних технологій.

Задля ефективного проведення уроку іноземної мови, вчитель повинен оволодіти інноваційними технологіями, в основі яких лежить інтерактивність та максимальна наближеність до практичної діяльності. Серед них ми можемо виокремити імітаційні технології, які представляють ігрові та дискусійні форми організації занять; технології “кейс-методів”, які створюють навчальні ситуації, максимально наближені до реальності; інтерактивні технології, які стимулюють і розвивають інтерес учнів до навчальної діяльності; інформаційні технології, які орієнтовані на підвищення якості освіти.

Інноваційні технології навчання в умовах полікультурної освіти – поєднання науково обґрунтованого і раціонально відібраного навчального матеріалу та організаційних форм, які створюють умови для підвищення мотивації і активізації навчально-пізнавальної діяльності. Сучасні навчальні заклади розробляють інноваційні освітні технології, ґрунтуючись на доробках вітчизняних дослідників. За допомогою методів науково-експериментального рівня, на думку О. Б. Тарнопольського і М. Р. Кабанової, можна опрацювати практичні підходи до оптимізації навчального процесу з іноземних мов з метою покращення його результатів [4, с. 15]. Серед цих методів доцільно виокремити вивчення і аналіз літературних джерел, архівної документації; опрацювання наукових матеріалів. Звісно, що такі види іншомовної діяльності слід проводити в старших класах середньої школи. Н. П. Волкова наголошує на нових підходах до вирішення освітніх проблем, які актуальні для всього світового освітнього співтовариства. Серед них важливим є особистісний розвиток учнів, який виражається у їх розумовому, етичному, естетичному, емоційному, фізичному та соціальному потенціалі; підготовка до суспільної праці, активної ролі в економічному та громадському житті, успішної діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства [1, с. 267]. У контексті пріоритетних цілей полікультурної освіти сьогодення актуалізується інноваційне та розвиваюче навчання шляхом використання новітніх інформаційних технологій, можливості активного доступу до дистанційної освіти та самоосвіти із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій, які стали життєво необхідними [1, с. 272-273]. Особливого значення набуває сьогодні гуманітаризація освіти, оскільки маємо робити все можливе для запобігання перевантаженню фізичних та інтелектуальних сил, емоційного стану дітей [5, с. 85].

Отже, інновації у полікультурній освіті є результатом творчого пошуку оригінальних та нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Нові нестандартні підходи до процесу викладання і навчання іноземних мов здатні кардинально змінити результат освітнього процесу, а вдосконалені методи, форми, засоби викладання сприяють розвитку особистості, оновлюють організацію процесу навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – 4-те вид., стереотип. – К.: Академвидав, 2012. – 616 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Кремень В. Г. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.

4. Тарнопольський О. Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О. Б. Тарнопольський, М. Р. Кабанова. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. – 256 с.

2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.

Малик В. М.

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник – доктор пед. наук, професор Фрицюк В. А.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Культурологічний підхід розробили та запропонували науковій спільноті такі дослідники, як: Марєєв В., Карпова Н., Коган Л., Кукуєв О., Хоронко Л., Щипанкіна К. та ін. Цей підхід передбачає оцінку феномену культури шляхом розуміння й пояснення людини, її світосприйняття та обраного способу життя. Людина виступає суб'єктом культури, поєднуючи в собі її свідомість, самосвідомість, духовність, мораль та творчість в «ієрархічному зв'язку» як грані цілісної культурної особистості. Зазначений підхід виражається в тому, що досліджувані явища мають достатньо відображати нематеріальну культуру того часу, ядром якого є їх ідеї, що пов'язані із культурно доцільним розвитком та гуманізацією як кожної людини окремо так і суспільства загалом.

Варто наголосити, що культурологічний підхід – це насамперед принципова гуманістична позиція, яка визнає людину суб'єктом культури, її головним діячем та творцем. Він зосереджує увагу на людині як культурному суб'єкті, що може поєднувати всі «старі» значення культури і водночас впроваджувати нові. Культурологічний підхід, на думку науковців, є спробою переоцінки та подолання сформованих соціокультурних протиріч, синтезу понять, цілісного погляду на світ крізь призму культури [5].

Такий підхід у дослідженні проблем педагогічної освіти являє собою сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, які мають на меті створити передумови для засвоєння майбутнім педагогом змісту педагогічної культури. З культурологічної точки зору освіта особистості є соціокультурним інститутом, спрямованим на реалізацію гуманітарної, культуротрансляційної, культуротворчої функцій культури як чинника загально – й професійно-культурного розвитку особистості.

Крім того, культурологічний підхід є загальнонауковим методом дослідження, що передбачає трактування об'єкта як культурного явища або процесу. Це методологічна позиція, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину як основного її суб'єкта.

Отже одним з головних методологічних підходів дослідження комунікативної культури є культурологічний підхід, згідно з яким, комунікативна культура особистості – це позиція особистості, що проявляється у необхідності взаємодії з іншими суб'єктами й здатності підтримувати з ними комунікацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глейліх О. О. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. Психолінгвістика. 2012. Вип. 9. С. 38-42.
URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling> (дата звернення: 07.04.2022).

2. Комунікативна культура педагога вищої школи як головний аспект педагогічного спілкування. : веб-сайт. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20252/1/Basjuk1.pdf> (дата звернення: 07.04.2022).

3. Комунікативна функція культури: що це таке? : веб-сайт. URL: <https://bigbro.com.ua/komunikativna-funktsiya-kulturi-shho-tse-take/> (дата звернення: 07.04.2022).

4. Особливості комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів України. : веб-сайт.

URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/12155/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D0%BA%20%D0%A2.%20%D0%91.%20%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B8%20%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2.pdf> (дата звернення: 07.04.2022).

5. Татаріна, І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: дис. ... канд. пед. наук / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. С. 11-85.

Малишева А. А.

група 341

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Козлова В. В.

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ПІСЕННОГО ДИСКУРСУ

Існує безліч робіт, присвячених теорії дискурсу (В. І. Карасік, М. Л. Макаров, Ю. Є. Прохоров), але не так багато сказано про один з його видів: пісенний дискурс. Пісня, як і музика загалом, відіграє важливу роль у житті всього суспільства, проте найбільшу популярність вона має серед молоді, яка у свою чергу в наші дні є часом наймобільнішим шаром суспільства, що робить обмін інформацією та культурою набагато динамічною. Інформаційні технології, що постійно розвиваються, дозволяють зробити цей обмін ще швидше [4].

Н. Д. Арутюнова надала таке визначення дискурсу: «зв'язний текст разом із екстралінгвістичними чинниками; це мова, "занурена в життя"» [1].

Оскільки аналіз дискурсу це міждисциплінарна галузь знань, що перебуває на перетині лінгвістики, етнографії, соціології, стилістики, з психології та філософії, то термін «дискурс» очевидно, має різні інтерпретації. Відповідно до професора Амстердамського університету Т. А. ван Дейку, «дискурс є складною єдністю мовної форми, значення та дії, яка могла б бути найкраще охарактеризована за допомогою комунікативної події або комунікативного акту» [2, с. 121-122].

Пісня має великий вплив на людей своєю мелодією, текстами та ритмом, тому важливість музики у нашому житті не можна недооцінювати. Пісні певного періоду відображають унікальні соціальні стереотипи емоцій, переживання, житті цінності та природу людини у певний період суспільства. Пісня, як із один варіантів тексту, найбільш конкретно втілює властивості тексту традиційних текстів. У порівнянні з традиційними поетичними текстами цей тип тексту має унікальну оригінальність. Порівняно з традиційною поезією, однією з характеристик пісні є використання цікавої лексики, скорочень, нових звуків та звукових збігів.

Процес виконання пісень і музичних творів є комунікативним актом. Вербальні та невербальні елементи утворюють у ході діяльності цілісну зв'язний твір і водночас формують комунікативний ефект. Це означає, що між виконавцем та слухачем є своєрідний зв'язок, який може впливати на принципи, емоції та навіть поведінку другого.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє виділити основні підходи до визначення поняття пісенного дискурсу, а також охарактеризувати функції та жанрові характеристики пісенного тексту.

Л. Дуняшева розглядає пісенний дискурс як «текст пісень в сукупності з контекстом їх створення та інтерпретації» [3, с. 158]. Т. Астафурова та О. Шевченко формулюють поняття пісенний дискурс як «синтез вербальних та музичних компонентів». Науковці виявили, що роль вербального коду у пісенному дискурсі відіграє текст пісні, а невербальна частина позначається мелодійним компонентом, яка узагальнює характер пісні та дозволяє слухачеві зрозуміти і відчувати її емоційно. Найглибше відчувається зміст вербального повідомлення [7, с. 242]. Отже, англomовний пісенний дискурс – це креолізований продукт, а саме комбінація вербального тексту та музичного компонента. Вербальний текст у пісенному дискурсі оформлений у письмовій та усній формі. Музичний компонент є продуктом соціально та ситуативно зумовленої комунікації та знаходиться також під впливом екстралінгвістичних параметрів ситуації спілкування.

За статистикою, наведеною Д. Кристалом, близько 90 % світових виконавців співають англійською мовою, їхня рідна мова не відіграє важливу роль у творчості. Д. Кристал відзначає позитивну тенденцію у розвитку англomовної культури, оскільки такі виконавці, як Джон Леннон, Боб Марлі, Боб Ділан «стали для молодого покоління символом свободи, непокори та прогресу» [8].

Так, залежно від реалізації або нереалізації в англomовному пісенному дискурсі певних функцій виділяють кілька жанрів пісенного дискурсу. У XIX ст. з французької був запозичений термін «жанр» – *genre*. У силу того, що визначення жанру різноманітні і взаємно перетинаються, наразі існують різні погляди на саму проблему жанру. «У мистецтвознавстві, соціології та культурології під жанром розуміється історично оформлений, закріплений, відомий і переймається поколіннями набір творів, є зразками під час створення нових творів. Його відрізняє специфіка відбитих проблем, осіб, і явищ реальності, і навіть авторське ставлення до них; своєрідність у виборі мовної та немовної семіотики, використання стилістичних прийомів; специфіка способів виконання та сприйняття творів жанру, а також спрямованість на реалізацію певних схожих для творів одного жанру функцій» [7, с. 243].

Загалом виділяють три основні підходи до тлумачення поняття «жанр». Отже, «прихильники прагматичного спрямування у жанрознавстві» представляють мовний жанр вербальним оформленням типової ситуації соціальної взаємодії (В. Є. Гольдін, О. М. Дубровська, К. Ф. Седов), як складник дискурсу, невід'ємною частиною більшості сценаріїв (ситуаційних моделей), що описують соціальну взаємодію [5, с. 69]. Представники структуралізму в лінгвістичній науці (В. В. Демент'єв, В. П. Москвін, М. Ю. Федосюк) дотримуються протилежної точки зору. Жанри – «абстрактні схеми, абстрактні від індивідуально-мовної конкретики» [6]. Якщо узагальнити ці погляди, жанр – це культурно обумовлені комунікативні інваріантні моделі, що передбачають використання специфічного набору лексичних засобів. Так, О. В. Шевченко у своїй статті «Тематична своєрідність пісенних текстів як спосіб реалізації функцій жанрів пісенного дискурсу», проаналізувавши 600 пісенних текстів, виявила, що можна виділити три жанри: рок, реп та поп. Науковиця зауважує, що пісенний дискурс рок-жанру спрямований на реалізацію апелятивної функції, орієнтованої на вербалізацію концептів поведінкової групи, зокрема концепту «нонконформізму». У текстах рок-жанру пропагуються відповідні цінності представників молодіжної субкультури, як от: спонтанність, природність; свобода особистості від конформістських умовностей, громадських принципів і стереотипів; різниця між поколіннями. О. Шевченко стверджує, що основна функція репу – експланаторна, тобто орієнтована на розкриття соціальних концептів, таких, як расизм та влада. У текстах реп-жанру простежується девальвація цінностей культури конформістського суспільства. На думку дослідниці, у пісенному дискурсі поп-жанру найчастіше репрезентується низка емоційних концептів. Таким чином, емотивна функція домінантна у цьому жанрі [7, с. 243-247].

Отже, пісенний дискурс – це значний елемент культури та соціальних відносин, що є синтезом і вербальних, і музичних компонентів, тексту пісенного дискурсу властивий художній вигляд, виконує значної ролі у розвитку естетичних і моральних потреб особистості, проте, багато питань вимагають додаткового вивчення та осмислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990.
2. Дейк Т. Ван. Вопросы прагматики текста. Новое в зарубежной лингвистике. 1978. № 8. С. 259-336.
3. Дунашева Л. Г. Концепт свобода в афроамериканском песенном дискурсе. Ученые записки Казанского университета. 2011. № 6. С. 157-167.
4. Найденова Н. С., Мурадян А. А. К вопросу об исследовании песенного дискурса: лингвокультурологический аспект. Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2013. № 1. С. 96-101.
5. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва, 2004. 320 с.
6. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров. Вопросы языкознания. Москва, 1997. №5. С. 102-120.
7. Шевченко О. В. Тематическое своеобразие песенных текстов как способ реализации функций жанров песенного дискурса. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. С. 242-249.
8. Crystal D. English as a Global Language. CUP, 1997. 165 p.

Марічка А. А.

група СОАМ-23

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Чорній Р. П.

DODIE SMITH'S "GREAT DOG ROBBERY" AND ITS FILM ADAPTATIONS

Books and films are separate art forms and it's useless to wish that one would perform the other's high-wire act. But when all's right with the heavens, movies that grow from books seem to have an extra layer of subtlety and resonance [2, p. 2].

Probably, it is difficult to imagine a person living in a civilized world who would not know a dog of the Dalmatian breed. Undoubtedly, it's thanks to Dodie Smith who is a literary mother of Dalmatians.

Dodie Smith, British novelist and playwright, is better known for her novel "Great Dog Robbery" (1956), and later the title was changed into "The Hundred and One Dalmatians" [1].

It is not yet known whether Dalmatians would have caused us such joy and childish delight if the adaptations of the book "The 101 Dalmatians" had not been glorified. To date, Dodie Smith's original text has been screened many times. However, it is always worth visiting whatever comes first as only original book can bring you a sincere admiration. Moreover, there are many facts that you can find out only while reading the book, because no one interpretation has been able to fully reproduce the plot yet. But, actually, it's rather good as there is always something to compare.

Adaptation is a pre-existing work that has been made into a film. Adaptations are often of literary or theatrical works, but musical theatre, best-selling fiction and non-fiction, comic books, computer games, children's toys, and so on have also been regularly adapted for the cinema [3].

The first film adaptation of Dodie Smith's work is the 1961 Disney animated movie "One Hundred and One Dalmatians". It is legendary and still expresses the main thought of the original book. Though, there are many differences such as the role of Perdita, the way of escaping, a car chase, the roles of Jasper and Horace and the crooks that Cruella hires, the general outline of the

story remains the same. This interpretation fully covers the characters, settings, behavior and primary emotions. The animators were the most successful in creating the look of Cruella De Vil. A gray skin tone, disheveled black and white hair, a long elegant black dress, a huge fur coat, a pink cigar and disgusting green smoke – even surpassed the literary original where is indicated:

“And a tall woman came out onto the front-door steps. She was wearing a tight-fitting emerald satin dress, several ropes of rubies, and an absolutely simple white mink cloak, which reached to the high heels of her ruby-red shoes. She had a dark skin, black eyes with a tinge of red in them, and a very pointed nose. Her hair was parted severely down the middle and one half of it was black and the other white-rather unusual” [5].

The second adaption to which we would like to draw attention is rather a new one “102 Dalmatians” (2000). From the original book, creators just pulled out the main idea and extended it with a lot of new characters, changed the timeline and modernized it. Some new thoughts such as the value of rethinking your actions and the awareness of human helplessness were developed in the film. Especially in this interpretation, we can trace the art of using colour symbolism. You always have a choice to be on a white side or on a black one.

Color meanings stem from psychological effects, biological conditioning and cultural developments. Some color meanings are deeply rooted in our brains because they’re visible all around us, like red as the color of fire being associated with warmth or green with nature [4].

A children's novel “The Hundred and One Dalmatians” by Dodie Smith does not lose its popularity to these days because of the eternal problems that always bother humanity. The main idea of Dodie Smith will be passed down from generation to generation, only the characters, structure, settings, narrative techniques and meanings of tools will be changing, as it has been to this day.

REFERENCES

1. Atlas N. (2018). Dodie Smith, Author of the 101 Dalmatians & I Capture the Castle. URL: <https://www.literaryladiesguide.com/author-biography/smith-dodie/> (дата звернення 21.04.2022)
2. Brady B. (1994). Principles of adaptation for film and television. URL: <https://www.amazon.com/Principles-Adaptation-Film-Television-Brady/dp/0292708076> (дата звернення 05.05.2022)
3. Kuhn A., Westwell G. (2020). "Adaptation" in A Dictionary of Film Studies. Oxford University Press. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199587261.001.0001/acref-9780199587261-e-0007> (дата звернення 16.04.2022)
4. Lundberg A. (2009). Colour meanings and then art of using colour symbolism. <https://99designs.com/blog/tips/color-meanings/> (дата звернення 29.04.2022)
5. Smith D. (1956). The Hundred and One Dalmatians. URL: https://onlinereadfreenovel.com/dodie-smith/36877-the_101_dalmatians.html (дата звернення 18.03.2022)

Марухняк О. І.

група АМ-42

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

КЛЮЧОВІ КОНЦЕПТИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ

Сучасні українські лінгвісти активно займаються дослідженням концептів – базових одиниць культури, які несуть в собі певні способи концептуалізації світу і водночас привертають неабияку увагу. Зрозуміло, що кожна нація по-своєму сприймає навколишній світ і творить національну картину світу, що відображає суспільні норми, погляди, цінності. Відповідно метою науковців є детальний аналіз сформованого бачення народу на різних

етапах історичного розвитку, яке втілене, перш за все, в споконвічному надбанні людей – мові. Семантична інформація основного засобу комунікації розкриває не тільки значення слів, але й відображає особливості мислення, почуттів, вчинків, поведінки народу, тобто допомагає краще зрозуміти спосіб життя народу, його культуру в певній епосі.

Вивчення структури та змісту українських концептів дає змогу виявити та глибше усвідомити цінності, переконання, якими керувались наші предки. Для дослідження було взято декілька концептів, а саме *серце, душа, земля, мати, воля*. Основними критеріями відбору слугували загальнонавчальність та частотність у формуванні фразеологічних одиниць.

Концепт *серце* являється джерелом і концентрацією усіх відчуттів, емоцій та переживань, що супроводжує різноманітне виявлення стану або настрою. Сміслові компоненти концепту можна продемонструвати на прикладі його вживання у прислів'ях та приказках: 1) емоційний стан (ЕС) хвилювання (*серце тремтить, не на місці*), 2) ЕС страждання (*крається серце, нис*), 3) ЕС страху (*серце захололо, ледве не вискочить*), 4) ЕС передчуття (*серце віщує, з важким серцем*), 5) відчуття смерті (*серце перестало битися, мре*), 6) відчуття життя (*серце прокинулося, серце б'ється*), 7) почуття кохання (*серце тьохкає, всім серцем*), 8) риси характеру людини (*велике серце, без серця*) [1].

Вищезгаданий концепт інколи порівнюють з концептом *душа*, адже останній також є центром переживань та емоцій, але між ними є суттєва різниця. В першу чергу, вона полягає в нематеріальній сутності концепту *душа*, який відповідно сконцентровує у собі менше семантичне коло [1]. Народна мудрість трактує концепт *душа* як божественну сутність, яка відлітає після смерті людини у небо «духовний верх» (*душа вилітає, душа покинула*). В той час *серце* показано як частину тіла, яка після смерті потрапляє до землі, тобто «до низу» (*серце опинилося у п'ятах, серце впало*).

Концепт *земля* перебуває в осерді певних областей фразеологічної картини світу, має статус надзвичайно важливого для розуміння культури. Його ознаки можна детальніше розглянути, взявши до уваги фразеологічні словосполучення: 1) пристановище після смерті (*лежати в землі*); 2) підтримка (*земля тікає з-під ніг*); 3) охорона (*ладний провалитися крізь землю*); 4) певна територія (*за тридев'ять земель*); 5) реалістичність (*відриватися від землі*); 6) крах, ганьба (*зрівняти з землею*); 7) обов'язковість (*дістати з-під землі*); 8) важка праця (*зрошувати потім землю*); 9) несподіваність (*як із-під землі вирости*) [3].

Слово *мати* дуже часто зустрічається в мовленні українців, тому що займає одне з центральних місць у світогляді українського народу. Тоді як концепт *мати* є репрезентантом (представником) макроконцепту *родина* чи *жінка* [2]. Надбання української народної творчості повністю розкривають потенціал концепту *мати* і його особливості: 1) унікальність матері, її важливу роль у долі людини (*На світі знайдеш усе, крім рідної матері*), 2) ступінь сприйняття материнської кари дитиною (*Мати однією рукою б'є, а другою гладить*), 3) різна оцінка потреби батька й матері (*Батько – не мати, не поцілує і не приголубить*), 4) необхідність шанобливого ставлення до матері (*Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько*), 5) потреба піклуватися про неї у старості (*Хто матір забуває, того Бог карає*).

Символ найвищої, незбагненої сили, яка впливає не лише на людину протягом її життя, а має владу і над надістотами (богами), і над представниками потойбічного світу втілює в собі концепт *доля*. Він охоплює певні ознаки, які можна побачити при аналізі українських прислів'їв та приказок: 1) дохристиянське вірування – божество-неминучість, фатум (*Не так сталося, як гадалося*), 2) талант (*Не та сирота, що роду нема, а та сирота, що долі не має*); 3) народнопісенне звертання до коханої людини, 4) бажане, щасливе життя (*Не родись багатий та вродливий, а родись при долі та щасливий*); 5) щастя-доля (*жити і Бога, доленьку хвалити, доля (фортуна) послужила*) [4].

Проаналізовані концепти не є межою дослідження української мовної та національної картин світу, однак їхнє трактування допомогло простежити загальну тенденцію національних особливостей українського народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриченко А. «Серце» як ключовий концепт української лінгвокультури. URL: <https://synopsis.kubg.edu.ua/index.php/synopsis/article/view/78> (дата звернення: 18.09.2021).
2. Калько В. Вербальна репрезентація концепту «Мати» в українських пареміях. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/3043/> (дата звернення 18.09.2021).
3. Огар . Вербалізація концепту «Земля» у фразеологічній та паремійній картинах світу. URL: https://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2012-28.pdf (дата звернення 19.09.2021).
4. Шарманова Н. Концепт «Доля» як засіб лінгвалізації буття. URL: http://movoznavstvo.com.ua/download/pdf/2009_3/26.pdf (дата звернення: 19.09.2021).

Мельник А. О.

група Англ-31

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Єфремова Н. В.

ДАФНА ДЮ МОР'Є ЯК МАЙСТР ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «РЕБЕККА»)

Дафна дю Мор'є широко відома своїми готичними романами та оповіданнями. Не зазнавши впливу літературної моди свого часу, вона писала прості оповідання, які прищеплювали читачеві любов до пригод, фантазії, чуттєвості та таємниці [6].

Світову популярність письменниці приніс роман «Ребекка», написаний у 1938 році. Роман став класикою сучасної літератури та вплинув на культуру ХХ століття. Зокрема, він був неодноразово екранізований, адаптований для театральної постановки та мюзиклу. До роману було написано кілька продовжень, і він ліг в основу навчальної програми з вивчення англійської літератури у США. Він перекладений багатьма мовами світу і постійно перевидається [1].

Актуальність теми дослідження зумовлена зростанням інтересу науковців до психологічного мапування англосовної літератури. Оскільки Дафна дю Мор'є є визнаним майстром психологічного портрету, виникає потреба у детальному висвітленні цієї теми на матеріалі роману «Ребекка».

Об'єктом дослідження є психологічні портрети головних героїв роману Дафни дю Мор'є «Ребекка».

Метою дослідження є аналіз роману Дафни дю Мор'є «Ребекка» з огляду на особливості відображення психологічних особливостей характерів його героїв.

Художній твір, як естетичний феномен, здійснює потужний вплив на читача в основному через його емоції. Проникнення у внутрішній світ героїв, у їхні відчуття та переживання переводить читача у психологічну площину літературного твору та допомагає краще відчувати зображуване [2, с. 110]. За словами В. Фащенко, «психологізм – універсальна, родова якість художньої літератури. Його предметом є відображення внутрішньої єдності психічних процесів, станів, властивостей і дій, настроїв і поведінки людини, а також соціальних груп і класів [4, с. 57]. Отже, психологізм – це відображення або передача внутрішнього світу та настрою героїв. Психологізм сучасної англійської прози маніфестує себе переважно в дискурсі «плину свідомості» [3, с. 37]. Цей літературний прийом відображає думки людини у дещо хаотичному вигляді, що дозволяє краще зрозуміти її сприйняття довкілля та внутрішній світ.

У кожному творі Дафна дю Мор'є зображає героїнь, наділених величезною внутрішньою силою. Її героїні створюють візеріть для сучасних романів: мовчазні, загадкові, ті, що зберігають якусь таємницю. Декорації романів створюють ідеальний фон для драматичних подій, які так дивують читачів. Романи авторки висвітлюють настрої,

переживання та душевний стан героїв, і вплив екстремальних життєвих подій на них. Дафна дю Мор'є розкриває психологічні портрети героїв за допомогою опису їхньої взаємодії із соціумом, їхніх мрій, бажань та роздумів.

У найпопулярнішому романі «Ребекка», Дафна дю Мор'є досліджує психіку кожного персонажа, показуючи потрясіння та травми, пропонуючи читачам все більше заглиблюватись в драматичну історію до самої розв'язки, яка повертає сюжет до початку роману [5, с. 142]. Кожен герой роману проходить довгий шлях особистісного росту під впливом цілої низки драматичних подій. Зокрема головна героїня, яка перетворилась з непримітної, сором'язливої дівчини в зрілу жінку.

Повною протилежністю місіс де Вінтер є колишня дружина головного героя – Ребекка, яка зображується жадликим двійником оповідача. Місіс Денверс стверджує, що Ребекка – справжня місіс де Вінтер, тоді як оповідач – це лише «тінь», таким чином, повертаючи Ребекку до життя та відкидаючи оповідача в царство мертвих [5, с. 148]. Вона постає сильною, незалежною, незламною жінкою, хоча читач дізнається про це лише зі слів людей, які були з нею знайомі.

Отже, можна дійти висновку, що Дафна дю Мор'є є справжнім майстром психологічного портрета, адже однією з основних сюжетних ліній є особистісний ріст та шлях кожного персонажа й події, які на це вплинули. Авторка майстерно зображує та описує психологічні стани головних героїв, їхні переживання та почуття. Найкращим тому прикладом є головна героїня, яка зазнала колосальних змін, змінивши свій внутрішній світ та позбувшись комплексів та страхів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дафна дю Мор'є – англійська письменниця 20 століття, авторка роману "Ребекка". <http://bibliotekablo.blogspot.com/>. URL: <http://bibliotekablo.blogspot.com/2016/10/20-13-1907.html> (дата звернення: 15.04.2022).
2. Вавринюк Т. Екстралінгвістичні засоби психологізму в художньому тексті. Літератури світу: поетика, ментальність і духовність. 2018. Т. 11. С. 109-117. URL: https://doi.org/10.31812/world_lit.v11i0.2036 (дата звернення: 27.04.2022).
3. Ведернікова Т. В. Деякі риси психологізму в сучасній англійській прозі. Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Літературознавство. 2018. Вип. 3/4 (89/90). С. 36-47.
4. Фащенко В. У глибинах людського буття. Одеса : "Маяк", 2005. 639 с.
5. Brazelli N. Manderley in rebecca by daphne du maurier : a haunted house. Annals of the faculty of literature and philosophy of the state university of milan. 2020. Vol. 73, no. 2. P. 141-160.
6. "Rebecca" by daphne du maurier. characterisation of the main characters and comparison to hitchcock's film adaptation. grin.com. URL: <https://www.grin.com/document/983900> (date of access: 15.04.2022).

Мельник Д. О.

група АМ-43

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

FILM TITLES TRANSLATION AND LEXICAL SEMANTIC TRANSFORMATIONS

During the last century, because of the growth of amount of importance of mass multimedia, in the sphere of translation appeared one more leading direction. The translation of the names of the products of the film industry is a short art form, the aim of which is to cover the plot of the film with the help of several lexical units. In the time of its developing great success was achieved through

making a lot of efforts on translation studies refining. The significance lays in the fact that the viewer decides whether a film is worth spending time on watching it or not by virtue of right quality of the movie title.

The aim of this article is to determinate the role of lexical semantic transformations and to specify the most commonly used ways of translation of film titles, by comparing and comparing original English-language versions and their Ukrainian correspondences.

The name of a movie has as important role as a movie itself. Over the long history of translation studies a lot of Soviet scholars such as, A. V. Antropova, Z. V. Gromova, V. V. Krasnykh, O. V. Krysalov, I. G. Milevich, Yu. O. Prykhodko, V. O. Vostretsova, and others addressed this issue. In 1953 A. V. Fiodorov, one of the founders of Soviet translation theory, published “Vvedeniye v Teoriyu Perevoda”, which became a declaration of necessity of creating a linguistic theory of translation. The same year the International Federation of Translators was founded in Paris. That is an international grouping of associations of translators, interpreters and terminologists. More than 100 professional associations are affiliated, representing more than 80 000 translators in 55 countries. Its goal is to promote professionalism in the disciplines it represents. It seeks constantly to improve conditions for the profession in all countries and to uphold translators’ rights and freedom of expression [5].

One of the main tasks of a translator is to create an adequate translation. According to N. Skladchykova's theory, there are four factors of translation adequacy: parameter of adequacy of semantic information transfer; factor of adequacy of emotional and evaluative information transfer; factor of adequacy of transmission of expressive information; factor of aesthetic information transfer adequacy. [1]

Skilled translators should demonstrate the following attributes:

advanced language skills, both written and spoken, from which they translate (a source language)

excellent proficiency in the language in which they are translating (the target language);

knowledge of the purpose of the material to be translated;

a deep understanding of the etymological and idiomatic correlates between both languages, including the sociolinguistic register, where applicable;

a fine feel for the type of translating, ability to metaphorize ("translate literally") and when to paraphrase, in order to assure truth rather than spurious equivalents between source and target language texts.

According to V. Komissarov’s “Semantic theory”, translation is essentially equivalent to the disclosure of the relationship between the content of the original and translation. It is known that source text (ST) and target text (TT) are not identical, never being complete, exactly the same due to various factors, including cultural, historical, socio-logical, etc. [6] Despite diverse translation hesitation a translator can face with, though, that is considered may being a suitable method for translation.

Since English and Ukrainian are typologically different languages, no translation can be successful without major lexical and grammatical structure changes of the target language text. Translation transformations have been widely studied by such scholars as L. S. Barkhudarov, A. Fiterman, T. A. Kazakov, O. V. Kohut, V. N. Komissarov, L. K. Latyshev, T. R. Levitsky, G. D. Malik, Ya I. Retsker, A. D. Schweitzer. They successfully divided translation transformations into three types: lexical, grammatical and stylistic. J. Retsker defined translation transformations as logical tricks: the meaning of the foreign word should be uncovered in the context and a TL correspondence should be found, which do not correspond with the dictionary and that is called lexical transformations [3; 216].

Lexical semantic translation transformations include all methods of translating lexical units (words, phrases, phrasemes), taking into account the modifications in their form and meaning in comparison with the original language [2; 117-126].

Here is the classification of lexical semantic translation transformations as following based on those authors: 1) Synonymous Substitution; 2) Contextual Substitution; 3) Calque/Loan/Verbal/Literal/ Word-For-Word Translation; 4) Descriptive Translation; 5) Transcoding: transliteration, transcribing, mixed, adaptive /naturalization; 6) Antonymous translation: negativation, positivation, annihilation; 7) Compression / Omission of words; 8) Decompression/ Amplification/Addition of Words; 9) Permutation; 10) Transposition: nominalization, verbalization; 11) Concretization of Meaning; 12) Generalization of Meaning.

So, we can see that lexical semantic transformations are implemented by a variety of modifications in their form and meaning compared to the original language.

As far as we have already analysed the theoretical material concerning translation transformations, now we can demonstrate them on practice.

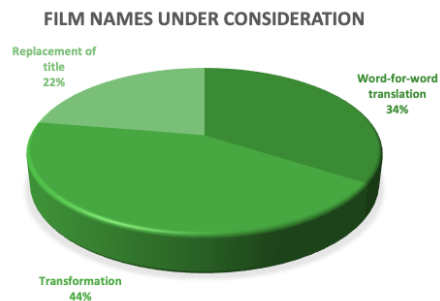
We managed to identify three main types of translation of the film's titles. They are word-for-word translation, transformation and replacement of title. **Word-for-word translation** (literal translation) sticks very close to the source text and refers to translate a sentence originally, to keep the original message form. The translated equivalent must be accurate and adequate. This does not in any way affect the violation of the content of the lexical units of the original language. Here are some examples of word-for-word translation, "Night at the museum" – «Ніч у музеї» (2006), "Star Wars" – «Зоряні війни» (1977), "Angels & Demons" – «Ангели і Демони» (2009), "Green Book" – «Зелена книга» (2018), "To the Bone" – «До кісток» (2019), "The Great Gatsby" – «Великий Гетсбі» (2013), "Letters to Juliet" – «Листи до Джульєтти» (2010), "If I Stay" – «Якщо я залишусь» (2014), "A Rainy Day in New York" – «Дощовий день у Нью-Йорку» (2019), "Little Women" – «Маленькі Жінки» (2019), "Charlie and the Chocolate Factory" – «Чарлі і шоколадна фабрика» (2005), "After" – «Після» (2019), "Eat Pray Love" – «Їсти, молитися, кохати» (2010), "Alice in Wonderland" – «Аліса в країні чудес» (1933), "The Kissing Booth" – «Будка поцілунків» (2018), "Soul" – «Душа» (2020), "The Witches" – «Відьми» (2020), "The Goldfinch" – «Щигол» (2019), "Wonder" – «Диво» (2017), "The Boy in the Striped Pyjamas" – «Хлопчик в полосатій піжамі» (2018), "Ironman" – «Залізна людина» (2008), "Home Alone" – «Один вдома» (1990), "Cruella" – «Круелла» (2021), "All the Old Knives" – «Усі старі ножі» (2022), "Moonfall" – «Паління місяця» (2022), "Spider-Man: No Way Home" – «Людина-павук: Додому шляху нема» (2021), "The Last Days of Ptolemy Grey" – «Останні дні Птоломея Грея» (2022), "DC League of Super-Pets" «DC Ліга СуперУлюбленців» (2022), "Death on the Nile" – «Смерть на Нілі» (2022), "Fistful of Vengeance" – «Кулак помсти» (2022).

To the second type is **transformation**. There can be used a wide variety of lexical semantic transformations. Here go such examples, "Love Actually" – «Реальна любов» (2003), "Cats and Dogs" – «Коти проти собак» (2001), "We're the Millers" – «Ми – Міллери» (2013), "Ava" – «Агент Єва» (2020), "Hotel Transylvania: Transformania" – «Монстри на канікулах: Трансформанія» (2021), "Cosmic Sin" – «Зоряний рубіж», "Safe Haven" – «Тиха Гавань» – (2013), "The Lake House" – «Будинок біля озера» (2006), "Jumanji: Welcome to the Jungle" – «Джуманджі: Поклик джунглів» (2017), "Love, Rosie" – «З любов'ю, Розі» (2014), "Five Feet Apart" – «За п'ять кроків до кохання» (2019), "The Shawshank Redemption" – «Втеча з Шоушенка» (1994), "Every day" – «Кожен новий день» (2018), "Harry Potter and the Sorcerer's Stone" – «Гаррі Поттер і філософський камінь» (2001), "Tomorrowland" – «Земля майбутнього» (2015), "Escape Room: Tournament of Champions" – «Смертельний лабіринт 2: Небезпека всюди» (2021), "The Vault" – «Геніальне пограбування» (2021), "Outside the Wire" – «Смертальна зона» (2021), "Spiral: From the Book of Saw" – «Пи́ла: Спіраль» (2021), "He's All That" – «Це все він» (2021), "Spirit Untamed" – «Спіріт: дикий мустанг» (2021), "Only Murders in the Building" – «Вбивства в одній будівлі» (2021), "10 Things I Hate About You" – «10 речей, які я в тобі ненавиджу» (1999), "Flipped" – «Привіт, Джулі!» (2010), "Yes Man" – «Завжди кажи «Так»» (2008), "Only Lovers Left Alive" – «Вживуть тільки коханці» (2013), "Dead Poets Society" – «Спілка мертвих поетів» (1989), "At Eternity's Gate" – «Ван Гог. На порозі вічності» (2018), "Perks of Being a Wallflower" – «Переваги скромників» (2012), "Desert

Flower” – «Квітка пустелі» (2009), “French exit” – «Вихід по-французьки» (2021), “The Bubble” – «У бульбашці» (2022), “Uncharted” – «Незвідане: Удача Дрейка» (2022) “Bridgerton” – «Брідджертони»(2020), “A Madea Homecoming” – «Мадея: Повернення додому» (2022), “Inventing Anna” – «Вигадана Анна» (2022), “The Tinder Swindler” – «Аферист із Tinder» (2022), “The Mortuary Collection” – «Похоронні байки» (2022), “Harry Potter 20th Anniversary: Return to Hogwarts” – «Гаррі Поттер 20 років по тому: повернення до Гогвортсу» (2022).

Replacement of title is opposite to literal translation. The translated one has nothing in common with the original name, though, it still should contain the main idea of plot. The translator must analyse the linguistic and ethnocultural specificity of the society for a more comprehensible perception of a film. The films that match this type are as following, “Come away” – «Пітер Пен і Аліса в країні чудес» (2020), “The Fast and the Furious” – «Форсаж» (2001), “I Feel Pretty” – «Красуня на всю голову» (2018), “Last Christmas” – «Щасливого Різдва» (2019), “The Intouchables” – «1+1» (2011), “Mother's Day” – «Нестерпні леді» (2016), “The Other Guys” – «Копи на підхваті» (2010), “Ride Like a Girl” – «Перегони на мільйон» (2019), “The Art of Racing in the Rain” – «Очима собаки» (1019), “The Incredibles” – «Суперсімейка» (2004), “Frozen” – «Крижане серце» (2013), “Ford vs Ferrari” – «Аутсайдери» (2019), “I still Believe” – «Вірю в Кохання» (2020), “Then Came You” – «30 шалених бажань» (2020), “Some Like It Hot” – «Уджазі тільки дівчата» (1959), “There Will Be Blood” – «Нафта» (2007), “Resident Alien” – «Постоялець із космосу» (2021), “Windfall” – «Удача» (2022), “The Wolf of Snow Hollow” – «Перевертень» (2020), “The Weekend Away” – «Незабутні вихідні» (2022), “The French Dispatch” – ««Французький вісник» від «Ліберті, Канзас Івнінг Сан»» (2022), “CODA” – «У ритмі серця» (2021).

For studying ways of film title translation, we used a composite classification of lexical semantic transformations based on O.V. Kohut and G.D. Malik. Moreover, we conducted research to identify the most commonly used types of translation. For this task we selected 85 film titles and distributed them among the types. We can observe the results in chart 1.



After the analyses of the types of title translation in the given above examples we clearly see that the most of translations is done by any means of lexical semantic transformations. The above examples also show that literal translation of film title takes the second place in our research. Unfortunately, the use of replacement is the less used one in the chosen examples.

To sum up, basing on the data analysis, we can make an assumption that lexical semantic transformations have a significant role in film title translation, since without an appropriate translation the correct perception of an individual cultural phenomenon cannot be accomplished. The translation of film titles is both a difficult and interesting process, the main aim of which is to grab the global intention and spread far beyond the borders of the film`s motherland.

REFERENCES

1. Балахтар В. В. Адекватність та еквівалентність перекладу. URL: <http://www.confcontact.com/20110531/fk-balahtar.htm> (Last accessed: 10.04.2022)
2. Когут О. В., Малик Г. Д. Методи лінгвістичних досліджень. Магістерська робота: вимоги до змісту оформлення. Методичні вказівки. Івано-Франківськ, 2018. С. 117-126.

3. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. 216 с.
4. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
5. International Federation of translators URL: <https://www.fit-ift.org/about/> (Last accessed: 10.04.2022)
6. Komissarov V. N. The Practical Value of Translation Theory. Babel, Vol. 31, Issue 4, 1985. P. 208-212. URL: <https://doi.org/10.1075/babel.31.4.04kom> (Last accessed: 10.04.2022)

Менська А. В.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

РОЗВИТОК ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Формування техніки читання – довгий і трудомісткий процес, у якому найважливішими факторами є мовлення, мислення, сприймання, пам'ять, як слухова, так і зорова та інші психічні процеси дитини. Компетентність у техніці читання (КТЧ) – 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 та мовної усвідомленості. [1, с. 269]

Розуміння необхідності ґрунтовного вивчення проблеми формування техніки читання спонукали нас обрати цю тему для дослідження. З об'єктивних причин, вчителі іноземних мов в Україні і світі навчають дітей читати іноземною мовою дистанційно.

Саме в учнів початкової школи найбільш розвиненим психічним процесом є процес сприймання. Оскільки цей вік є найбільш сприятливим для вивчення іноземних мов, одним із найважливіших завдань вчителя є навчити дитину читати. В теперішніх умовах дистанційного навчання це зробити дещо важче, ніж під час звичайного режиму навчання. Тому існує необхідність пошуку шляхів і засобів вирішення цієї проблеми, адже без сформованих на належному рівні фонетичних, лексичних і граматичних навичок читання учням буде дуже складно вивчати мову. Техніка читання є одним із найважливіших складників навчання іноземної мови, а отже досить складна і багатоаспектна методична проблема.

Навчання техніки читання тісно пов'язана з навчанням техніки письма, адже дитина запам'ятовує графічний образ слова, що прискорить формування механізмів читання. Навчання техніки читання продовжується в основній школі. У цьому віці учні закріплюють вивчені знання, використовуючи їх на практиці набагато частіше, ніж учні початкової школи, та докладніше вивчають особливості читання окремих слів та літер.

Можливості Інтернету для вдосконалення мовної підготовки учнів у плані навчання мов настільки широкі, що, мабуть, жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає використання Інтернет-технологій і комп'ютерних технологій загалом. Вибір програм і застосунків великий, і це вимагає від учителів чималих зусиль, досвіду і творчої уяви.

Питання застосування Інтернету і комп'ютерних інформаційних технологій у навчальному процесі є актуальним та стало предметом дослідження багатьох вітчизняних і закордонних науковців, серед яких слід відзначити В. Коломієць, Т. Коваль, О. Кужель, А. Литвин, А. Малей, А. Пазяк, тощо. У роботах цих авторів розглядаються особливості навчання мов за допомогою комп'ютера, переваги та недоліки застосування Інтернет-технологій для вивчення іноземних мов, використання різноманітних Інтернет-ресурсів для розвитку вмінь говоріння, читання, аудіювання.

Розглянемо види читання. Аналіз наукової літератури виявив Щодо видів читання два: читання вголос і мовчки. Перше триває впродовж усього навчання у початковій школі, а пізніше воно переростає в мовчазне. Під час навчання читанню вголос важливим є зразкове виразне читання вчителя. Саме вчитель демонструє вимову слів, інтонацію окремих фраз, речень. Мовчазне читання стає джерелом отримання і розуміння інформації і, власне, є тим мовленнєвим умінням, на розвиток якого спрямовані зусилля учнів і вчителя, і сформованість якого перевіряють тестові завдання зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов.

Окрім описаних вище видів читання, у методиці навчання іноземних мов дослідники виокремлюють його форми, які застосовуються у 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 читання тексту тих учнів, уміння яких він хоче проконтролювати; читання в особах, яке застосовують при читанні окремих оповідань і при вивченні казок [2, с. 149].

Отже, ми обґрунтували важливість дослідження проблеми навчання техніки читання у початковій школі і використання програм і застосунків в умовах дистанційного навчання, встановили зв'язок навчання техніки читання і письма, розглянули види і форми читання, спрямовані на вдосконалення техніки читання паралельно із формуванням умінь читання, та їх застосування на уроках іноземної мови у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.

Мигалко М. Ю.

Середня освіта, 1 рік навчання за магістерською програмою
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Голик С. В.

PRECEDENT PHENOMENA AS A POWERFUL TOOL IN ZELENSKY'S SPEECHES

Since language and culture are considered as forms of existence of the consciousness of society, the prerequisite for successful intercultural communication is the greatest degree of convergence of cognitive bases of communicators.

This, in turn, is due to the expansion of the sphere of linguistic space, which includes verbal means of representation of national and cultural specifics of language consciousness. Among the functionally significant culturally marked operational units of the lingual space, precedent phenomena stand out, which are carriers and actualizers of fragments of culturally conditioned knowledge [6, p. 251].

Precedent phenomena, as a set of knowledge, are part of cognitive schemes in the process of text perception and determine an adequate understanding of the content of the message with intertextual inclusions. "Precedent phenomena belong to the national cognitive base, in which all researchers are unanimous. Knowledge encoded in precedent phenomena is nationally determined, stereotyped and well known to the representatives of a certain linguistic and cultural space" [4, p. 7].

Having first introduced the concept of precedent text, Yu. Karaulov called precedents "texts that are (1) significant for a person in cognitive and emotional terms, (2) have a superpersonal nature, i. e. are well known to the general environment of this person, along with his predecessors and contemporaries, and finally, such, (3) an appeal to which it is constant in the discourse of this linguistic personality" [2, p. 216].

The theory of precedent was further developed in the works of D. Gudkov, I. Zakharenko, V. Krasnykh, D. Bahaev, who not only introduced a new term "*precedent phenomenon*" to denote the phenomenon analyzed by Karaulov, but also identified and classified various manifestations of this phenomenon in discourse.

Thus, according to Gudkov, the units of the system of precedent phenomena are a precedent text, a precedent statement, a precedent situation and a precedent name. All these phenomena are closely interrelated. When updating one of them, several others may be updated.

A precedent text is a complete and self-sufficient product of speech and mental activity. It is a polypredicative unit; a complex sign, a sum of the values of the components of which is not equal to its content. A precedent text is well known to any ordinary member of the linguistic and cultural community; the invariant of its perception is included in the cognitive base; a reference to the precedent text is constantly actualised in the process of communication through precedent expressions or symbols related to this text.

A precedent expression is defined as a reproduced product of speech and mental activity; a complete and self-sufficient unit, which may or may not be predicative. It is a complex sign, the sum of the values of the components of which is not equal to its content; precedent utterance is part of the cognitive base; precedent-setting is repeatedly reproduced in the speech of native speakers. Precedent statements include quotations in the broadest sense of the term.

A precedent situation is a certain "reference", "ideal" situation associated with certain connotations. The cognitive base includes a set of differential features of the precedent situation. Differential features of the precedent situation become universal, while attributes appear as its symbols.

A precedent name is an individual name associated with either a well-known text that is usually precedent-setting, or a situation that is widely known to native speakers and acts as a precedent; this name is a symbol that indicates a reference set of certain qualities [1, p. 106-108].

Scholars single out the following types of precedent phenomena: self-precedent, socio-precedent, national-precedent and universal-precedent.

Self-precedents are the reflection in the consciousness of a person of certain phenomena of the world around him, which have a special cognitive, emotional, axiological significance for this person, which is associated with special individual ideas involved in unique associative series.

Socio-precedent phenomena are known to any ordinary representative of a particular society and are part of the collective cognitive space. Every society has a certain set of predecessors, unique to it.

National precedent phenomena are known to any ordinary representative of a linguistic and cultural community and are part of the cognitive base of this community.

Universal precedent phenomena are known to any modern full-fledged homo sapiens and are part of the universal cognitive space of mankind.

Precedent phenomena are multifunctional, as they provide an opportunity to rethink and fill the text with new content. Slyshkin, distinguishes between nominative, game, persuasive and password functions of precedent units.

Textual reminiscence aimed at proving or emphaticizing the sender of a language to the same group (social, political, age, etc.) as the recipient, is defined as a password appeal to the precedent text in the discourse. The presence of its own unique body of precedent texts is a sign that members of the group have a sense of group identity. Appeal to this corpus serves for further integration within the group, because, reflecting on the appropriateness / inappropriateness of the use of reminiscences with a particular partner, the individual unconsciously learns the line between "their" and "others". The use of the password potential of the concept of precedent text is characteristic of deliberately manipulative genres, such as political speech or advertising [5, p. 106-113].

The key principle of the persuasive function, namely, the influence on the recipient is ensured by the fact that the precedent text has a certain level of authority, to which the sender appeals. Especially brightly persuasive function of precedent phenomena is realized in modern political and advertising discourse in order to convince the communicative partner in his point of view. "Appeal to the concept of precedent text in a persuasive function is an attempt to draw a parallel between the events described in the text and the current situation for communicators, i. e. what is called in jurisprudence a reference to precedent" [4, p. 102].

Thus, Volodymyr Zelensky draws a parallel between Ukrainians and Jews by means of the quote of former Israel Prime-Minister Golda Meir, who was born in Ukraine. She once said, *"We intend to remain alive. Our neighbours want to see us dead. This is not a question that leaves much room for compromise"*. He continues his speech adding *"We are in different countries and in completely different conditions. But the threat is the same"* [3, 20.03.2022].

Addressing the French government, President Zelensky appeals to the values of French revolution and motto of modern France *"Liberty. Equality. Fraternity"*. The President asks French authorities to protect these values and save Ukraine. *"You remember what it is. Liberty, equality, fraternity ... That is why we expect from you, we expect from France, from your leadership, that you will be able to make Russia seek peace. To make it end this war against liberty. Against equality. Against fraternity"* [3, 23.03.22].

The use of precedent texts is frequently based on the transformation of the component composition of "old" known phrases and expressions, which undoubtedly enhances their expressive potential. The address of the Ukrainian President to the US Congress presents a bright example of a transformed precedent text. Volodymyr Zelensky appealed to the speech by Martin Luther King, saying, *"I have a dream' – these words are known to each of you. Today, I can say: I have a need, I need to protect our sky. I need your decision, your help, which means exactly the same, the same you feel when you hear the words 'I have a dream.' "* [3, 16.03.22].

Delivering a speech to the German Parliament, Ukrainian President decided to touch one the most painful pages in the German history, namely the Berlin wall. *"You are like behind the wall again. Not the Berlin Wall. But in the middle of Europe. Between freedom and slavery"* said Zelensky to emphasize the unwillingness of German authorities to take actions to help Ukraine. He employs one more precedent phenomenon quoting Ronald Reagan. *"Former actor, President of the United States Ronald Reagan once said in Berlin: Tear down this wall! And I want to tell you now. Chancellor Scholz! Tear down this wall."* [3, 17.03.22].

It should be mentioned that Zelensky is very often compared to Reagan, and this fact enhances the expressive capacity of this address.

Summing up, precedent phenomena are an indispensable element of national world image and therefore possess influence on picture of the world of separate individuals. They promote successful cross-cultural communication as far as they enable integrating into certain social group because of "sameness".

The use of the persuasive potential of precedent text is characteristic of deliberately manipulative genres, such as political speech and V. Zelensky is not an exception. Ukrainian President successfully employs precedent texts while both while addressing Ukrainian citizens and while appealing to governments of Great Britain, France, Germany, Israel and the USA. He addresses significant historical events and prominent representatives of given nations, and this leaves no one indifferent.

REFERENCES

1. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.
 2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
 3. Промови та звернення. Офіс Президента України.
- URL: <https://www.president.gov.ua/news/speeches> (accessed on 06.05.2022).

4. Сереброва С. Б. Прецедентні феномени в дискурсі сучасних ЗМІ: проблема функціонування і реалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02. Дніпропетровськ, 2009. 19 с.

5. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 141 с.

6. Тимчук О. Т., Сеньків О. М. Функціональний аспект прецедентних текстів. Молодий вчений. 2017. № 4.3. С. 251-254. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4 (Accessed on: 05.05.2022).

Миколайчук М. Р.

група Англ-52 МО

Волинський національний університет імені Лесі Українки

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

ЗБАГАЧЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Методика викладання іноземних мов як наука ставить за мету віднайти шляхи найбільш продуктивного навчання, зокрема обґрунтувати принципи навчання з урахуванням особливостей засвоєння лексики, граматики, фонетики, а також активне й цілеспрямоване збагачення та удосконалення словникового запасу учнів. Саме тому у середній школі особлива увага зосереджена на розвитку мовлення школярів, звідки виникає необхідність збагачення словника учнів, тобто засвоєння нових, невідомих раніше слів, чи нових значень слів, введення окремих слів у контекст, зіставлення близьких або протилежних за значенням слів, засвоєння багатозначних слів, перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний [1].

Аналіз досліджень і публікацій з даної теми свідчить, що питанню збагачення активного словникового запасу учнів 5-7 класів на уроках іноземної мови приділялося достатньо уваги психологами, мовознавцями, методистами, а саме О. Леонтьєвим, І. Синицею, Г. Ушаковою, Л. Варзацькою, М. Львовим.

У процесі засвоєння лексичного матеріалу мовознавці виокремлюють такі етапи:

1. Етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями.
2. Етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями.
3. Етап вдосконалення дій учнів з лексичними одиницями.

Особливу увагу слід звернути на особливості застосування різних лексичних вправ на різних етапах навчання:

I. На першому етапі переважають усні безперекладні умовно-комунікативні вправи.

II. На другому етапі зростає роль письмових вправ, які виконуються самостійно.

III. На третьому етапі поряд з подальшою активізацією пасивного словникового запасу розширюється активний словниковий запас.

Оскільки практична мета навчання іноземної мови полягає у спілкуванні в усній та письмовій формах та важливість цілеспрямованого подолання лексичних труднощів, то виникає необхідність поєднання роботи над засвоєнням лексичних одиниць у зразках, які відповідають ситуації, роботою над ізольованими словами. Основним типом вправ є умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи [2]:

- Імітація зразка мовлення.
- Відповіді на альтернативні запитання вчителя.
- Підстановка у зразок мовлення.
- Завершення зразка мовлення.
- Розширення зразка мовлення.
- Відповіді на інші типи запитань.

- Самостійне вживання лексичних одиниць у фразі.
- Об'єднання зразків мовлення у діалоги чи монологи.

Існує низка практичних порад методистів та вчителів для збагачення активного словника школярів середньої школи [1]:

- Вивчати слова в контексті.
- Вивчати всі форми слова.
- Користуватись одномовними словниками.
- Запам'ятовувати слова за схемою: слово-синонім, слово-антонім.
- Вивчати слова за тематичними групами.
- Систематизувати нові знання, тобто записувати в зошит чи словник.

Отже, робота над розширенням активного словника учнів триває під час усього процесу навчання. Майже на кожному уроці відбувається знайомство з новою лексикою та робота з її засвоєння. Забезпечити цю роботу – одне з головних завдань вчителя іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко М. І. Шляхи збагачення словникового запасу учнів у процесі вивчення англійської мови. URL: <http://for-teachers.at.ua> > NEW > zbagachennja_s... (дата звернення: 12.05.2022)
2. Система навчання іноземної мови. Система вправ у навчанні іноземної мови. URL: <https://sites.google.com/site/metodikavikladannaim/lekcia-2-sistema-navcanna-inozemnoie-movi-sistema-vprav-u-navcanni-inozemnoie-movi> (дата звернення: 12.05.2022)

Николин В. В.

група зМAM-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

POLITICAL SPEECHES AS A SEPARATE TYPE OF DISCOURSE AND THEIR EXPRESSIVE MEANS

The steady interest in the political speeches proves that such kind of a discourse can be regarded as a coherent, cohesive text of political communication combined with pragmatic, sociological, psychological and other factors. Political discourse is actualized in such genres as political speech, inaugural address of the Prime Minister or President, political document (presidential decree, content of law, communiqué), government reports in parliament, approval or discussion of the budget.

The analysis of linguistic material helps to reveal linguistic means and explain the peculiar features of political discourse, as well as discourse in general, as the relationship of discourse with its participants, i.e. speakers and listeners / readers, as well as with the communicative intentions of the speaker and in some way influence the addressee. An important role is given to the use of certain formal means, when the usual language elements receive an unusual interpretation, as well as when the usual, at first glance, situations are used in new unexpected contexts [1, p. 192].

According to E. I. Sheigal, *political speech* is defined as a prepared in advance a sharp political speech with positive or negative assessments, justification, specific facts, with a clear perspective of political change [2, p. 231]. *Characteristic features of the political speech are:*

1. Ideology (each speech has its purpose).
2. Conflict (a politician represents a certain political party, respectively – the conflict of ideas with opponents).
3. Solemn style (sublimity of political speech).

At the same time, the structure of any political speech includes three basic components: *the introduction, the main part and the final part*.

The purpose of the introduction is to attract and focus the recipient's attention. The main part contains an explanation and argumentation of the problem. In the final part, the speaker encourages the audience to take certain actions to solve the problem [3, p. 262].

The lexical component of speech is characterized by the presence of key words, slogans, as well as stylistically unmarked and often emotionally coloured vocabulary. As for grammatical means, a significant role is given to personal pronouns of the first person (*I, we*). In terms of syntax, political speech is characterized by complex detailed constructions, infinitive and adjective inversions. The use of metaphors, epithets, euphemisms and other expressive means and stylistic devices gives the speech emotional colouring.

Some linguists, namely M. Didenko and J. Bock, distinguish the following types of political speeches: election, parliamentary, party, congratulatory and holiday (which include New Year / Christmas) speeches [4, p. 23]. Note that speaking in front of an audience requires a creative approach and discussion of topical issues. Such performances often take place in different, sometimes unpredictable conditions: in the square, in health or educational institutions, on enterprises, on the farm, in the port, etc.

Moreover, there is a differentiation of political speeches by field of their functioning. Yes, they are parliamentary, rally and military. Rallies take place in situations of public expression of will, revolt or revolution. Parliamentary speeches are common in periods of stabilization of public life. Parliamentary eloquence is characterized by "secrets" of the audience's convictions, including predictability of opinions, sound arguments, details, openness, and so on. Naturally, in the conditions of hostilities, the word of encouragement, motivation and appeal of the current politician has a prominent place.

The use of linguistic means of expressing persuasiveness of lexical, grammatical and syntactic levels can be discussed in more details, providing the examples from **the speeches of Boris Johnson**. Frequent are the use of **epithets**, which are artistic figurative meaning that emphasizes the characteristic feature, the defining quality of the subject, concept, action, for example: *fantastic government, amazing country, intellectual capital, incredible country, hysterical jealousy, turbulent time, a cold and heartless future, a gloomy proem, dystopian fantasy, global pandemic*.

It should be noted that in speeches on COVID-19 the use of adjectives in the comparative and superlative degrees of comparison is frequent: *he worst public health crisis for a generation; this disease is more dangerous; fewer people suffer, more beds are available; most dangerous period; most vulnerable people; NHS will be under the most pressure; the more vulnerable members of their family* [5, p. 40].

These examples show that B. Johnson has a negative attitude towards the coronavirus pandemic and reacts emotionally to this. Evaluative vocabulary here is a means of reflecting persuasion, but it can also be considered an element of persuasion strategy.

Metaphors in Boris Johnson's speeches can not only emotionally affect the addressee, but also encourage reflection on the described problems: *...it has become clear that there are pessimists at home and abroad who think that after three years of indecision that this country has become a prisoner to the old arguments of 2016* [42]; *No one in the last few centuries has succeeded in betting against the pluck and nerve and ambition of this country* [6, p. 69].

To achieve a humorous effect in his speech, the Prime Minister uses a **pun**: *Let's get Brexit done but the first, my friends, let's get breakfast done*. In this triumphant speech, when the Conservatives won the election, Boris Johnson's pun is based on the similarity between the proclamation of the words *Brexit* and *breakfast*. The politician has successfully repeatedly used a pun to create a comic effect. The speaker wants to show the audience their own ingenuity, as well as change the serious tone to a simpler and more familiar to the average citizen. The influence of such expressions on the recipient is quite strong, because such constructions combine logical, rhythmic, emotional and expressive aspects.

The next stylistic device used to create the persuasiveness of B. Johnson's speeches is the **antithesis (opposition)** - emphasizing the opposite in life for greater expressiveness of the image.

We will not accept any diminution in food, hygiene or animal welfare standards but I must say to the America bashers – In doing free trade deals we will be governed by science and not by mumbo-jumbo. In this passage, the word *mumbo-jumbo*, which can be understood as “abracadabra” or “dancing with a tambourine”, is contrasted with the word *science*, which creates a comic effect. Speaking about the supply of products from the United States, the politician said that by concluding free trade agreements, they will be guided by “science” and not “abracadabra”.

Creating the perspicacity of political discourse at the grammatical-syntactic level is through the use of grammatical forms and syntactic constructions that can influence the reader's perception of the text in order to convince him based on comparisons, intensification of evaluation, direct or indirect calls to action and more.

The **enumeration** figure is a stylistic figure of language, which consists in the use of homogeneous members of a sentence that perform the same syntactic function, belong to the same member of the sentence and are connected by a coherent connection.

A striking example of the use of enumeration is found in the speech of Boris Johnson at the UN General Assembly: *But we must be still more ambitious. We need to find the right balance between freedom and control; between innovation and regulation; between private enterprise and government oversight.*

Conclusions. Analyzing political speeches as a separate type of discourse we came to the conclusion that the language of politics is pragmatically focused on achieving the results of redistribution of power in the struggle for power. Thus, it is the main means of manipulation in the political environment. In this way, we interpret the text of a public speech as a certain social action of the subject with its communicative intentions and strategy of behavior and tactics of interaction with the addressee.

REFERENCES

1. Aazam F., Baig F. Z., Baig T., Khaliq S., Azam A., Shamshad S., Aslam M. Z. A Critical Discourse Analysis of ‘Fire and Fury: Inside the Trump White House’ by Michael Wolff. *International Journal of English Linguistics*, 9 (4), 2019. P. 192-199. URL: <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n4p192> (дата звернення: 15.03.2022).
2. Baig F. Z., Aslam M. Z., Yaseen T., Ahmad H. S., Murtaza M., Abbas M. J. Practicing Language Therapy for Effective Simultaneous Bilingualism: Case Studies. *International Journal of English Linguistics*, 10 (1), 2020. P. 230-240. URL: <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p230> (дата звернення: 15.03.2022).
3. Baig F. Z., Yousaf W., Aazam F., Shamshad S., Fida I., Aslam M. Z. Power, Ideology and Identity in Digital Literacy: A Sociolinguistic Study. *International Journal of English Linguistics*, 9 (2), 2019. P. 252-264. URL: <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n4p252> (дата звернення: 15.03.2022).
4. Bayram F. Ideology and Political Discourse: A Critical Discourse Analysis of Erdogan's Political Speech. *ARECLS*. Vol. 7., 2010. P. 23-40.
5. Bozhenkova N., Bozhenkova R. Constitutive Features of the Russian Political Discourse in Ecolinguistic Aspect. *Selected Papers E -book 6 th International Conference on Applied Linguistics Issues (ALI 2019)* St. Petersburg, Russia, 19 -20 July 2019. P. 59-69. URL: <https://mjltm.org/article-1-548-en.pdf> (дата звернення: 15.03.2022).
6. Cook G. Discourse Analysis. In Simpson, J. (ed.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011. P. 431-445.

Obolenska S. O.

Group SHT-220b

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

Supervisor – PhD holder, Associate Professor Ahibalova T. M.

INTERCULTURAL TOLERANCE AS A BEHAVIORAL MODEL OF QUALIFIED TRANSLATORS

Intercultural understanding combines the emotional sphere of another reality perception and adaptation to the principles of social and cultural life, and consequently, it is a tool for their interaction. The fundamental problems of intercultural communication were developed long before it became a separate branch of scientific knowledge by Aristotle, Leibniz, Hegel, Humboldt, Kant. Descendants have identified and generalized the basic concepts of the general theory of languages interaction due to the ongoing rapid process of social, emotional, and cognitive development of society. In recent decades, scholars have proposed an interpretation of the principles and essence of intercultural communication given the content of components that should contain this concept: intercultural competence, intercultural sensitivity, intercultural etiquette, intercultural erudition, intercultural tolerance.

Firstly, the emphasis is on the nature and specifics of cross-cultural language behaviour. Potebnya emphasized that language is the only sign by which we recognize people (Potebnya, 1993). Since language and culture are interrelated, language acquisition cannot be separated from cultural knowledge, and the influence of these two spheres of human life on each other is mutual. Secondly, it is obviously with a particular focus on the qualities associated with the features of non-verbal communication that the speaker must have, among which are often mentioned flexibility, adaptability, empathy, respect, tolerance, friendliness. If for the rest it is extremely important, for the translator it is a requirement for professional ethics.

Intercultural tolerance among behavior patterns is an extremely important component since problems can arise when either the speaker or the receiver or both are ethnocentric in their communication. Awareness of the potential impact of ethnocentrism will be valuable to translators when dealing with clients from different countries since their perceptions of norms and traditions differ from their standards. The essence of the notion of intercultural tolerance is declared through its constituents and revealed through the means of verbal and non-verbal behaviour. Thus, according to researchers [1], the structural components of intercultural communicative tolerance are:

a) cognitive criterion (understanding of the essential and structural aspects of tolerance, awareness of one's own rights and the rights of other people, as well as knowledge of the features of conducting an equal dialogue);

b) evaluative criterion (attitude towards the concept of tolerance, the rights of other people, as well as the differences between the characteristics of one's personality and the personality of the interlocutor);

c) motivational and value criterion (attitude towards the development of tolerance as a valuable characteristic of the individual);

d) reflexive criterion (recognition of oneself as a tolerant person);

e) activity-oriented approach (revealing of the desire for an equal dialogue, the use of methods of tolerant interpersonal and intercultural interaction, as well as the manifestation of reactions to differences between the characteristics of one's personality and the personality of the interlocutor).

When it comes to translation standards, we would like to note that it is appropriate to talk about branch standards and professional requirements, but not about standards of thinking and cultural clichés. The national standard outlines the requirements for the competence of the translator in general terms [2]. In particular, it is said that the translation must meet the requirements of the

customer and reproduce the original text in content, meaning, and design; the terminology of the translation should correspond to the essence of terminological units in the original text; the translator must follow the uniformity of terms, names, symbols, abbreviations; the translator must be competent in all the languages he uses during the translation.

Present-day translators must understand that mastering lexical, grammatical, stylistic skills of the target language is not an end in itself for effective cross-cultural dialogue, this requires awareness of the essence of the material and spiritual worlds that have become transmitters of cultural meanings, that is, cultural codes are necessary. Based on this, theoretical knowledge should be complemented by practical skills so students must understand what, when, to whom, and how to say. To develop such abilities, it is necessary to study the target language in the context of the country where it is spoken. In this way, the translator creates his intercultural sensitivity, which is traditionally associated with «the emergence of gaps due to cultural distance and can affect the adequate understanding of the message, and their compensation during translation (naturalization of the text)» [3].

REFERENCES

1. Бекетова А. П. Формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей в образовательном процессе ВУЗа: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Екатеринбург, 2018. 202 с.
2. Кваліфікація та сертифікація перекладачів. Загальні вимоги [Електронний ресурс]. Київ: Всеукраїнська громадська організація «Асоціація перекладачів України», 2008.
3. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури». Київ, 2002. 20 с.

Онищенко С. І.

група 353

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Буренко Т. М.

ПОНЯТТЯ ГЕНДЕРУ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Останні десятиліття ХХ ст. позначилися активним розвитком гендерних досліджень. Зокрема отримав розвиток такий науковий напрям, як гендерна лінгвістика. Розглядаючи особливості гендерних досліджень у лінгвістиці, необхідно насамперед звернутися до самого поняття «гендер».

Гендер визначається як комплекс угод, що регулюють біологічну стать як громадську діяльність [9]. Соціолог Е. Гідденс стверджує, що якщо стать має відношення до фізичних, тілесних відмінностей між жінкою і чоловіком, то поняття «гендер» акцентує на їх не тільки соціальних, а й на психологічних та культурних особливостях. Відтак, якщо стать індивіда біологічно детермінована, то рід (гендер) є культурно і соціально заданим [5]. За словами Б. МакЕлхінні, сучасна наука визнає, що гендер не є властивістю, якою людина володіє, або чимось, що належить людині [10]. Швидше гендер може бути визначений як певна сукупність дій індивіда, продиктована соціальними установками та культурними традиціями цього суспільства.

На початку ХХ ст. гендерні аспекти мови та комунікації зацікавили лінгвістів зі світовим ім'ям у мовознавстві (Е. Сепір, О. Есперсен, Ф. Маутнер), хоча на той час їх праці у цій галузі ще не склалися у самостійний напрямок. Мова стала розглядатися у зв'язку з суспільством і людиною, що перебуває в ньому; з'явилися нові напрями у мовознавстві –

соціолінгвістика, прагматика, психолінгвістика, теорія дискурсу та комунікації. При цьому стали вивчатися відмінності між чоловічими та жіночими варіантами європейських мов: німецької, англійської, французької [8].

Загалом ранні дослідження гендерного чинника у мові відрізнялися нерегулярністю та переважанням думки про дефіцитність жіночої мови порівняно з чоловічою [6]. Також здебільшого вважалося, що всі відмінності між чоловічою та жіночою мовою визначаються лише біологічною статтю. Наприклад, висловлювалася думка, що прийняте в культурі уявлення про гендер розглядає чоловіка і жінку як певні категорії буття з очевидно різними психологічними та поведінковими уподобаннями, які можна передбачити, виходячи із репродуктивних функцій. Компетентні дорослі члени цих товариств вважають різницю між чоловіком і жінкою як фундаментальною та стійкою, отже таке розділення розглядається як природне та укорінене в біології.

Наприкінці 60-х років XX ст. починають інтенсивно розвиватися комунікативна семантика, соціолінгвістика, вчені поступово відходять від структуралістського погляду на мову, проводять дослідження в рамках прагматики та приділяють увагу впливу на мову психофізіологічних та соціальних особливостей особистості (статі, віку, рівня освіти тощо). У цей період широкого поширення набуває жіночий рух. Внаслідок цього гендерні дослідження складаються як самостійний науковий напрям і стають предметом вивчення таких наук, як філософія, соціологія, економіка, історія, антропологія, психологія, соціо- та психолінгвістика [4].

Початок та розвиток гендерних досліджень в Україні викликані як соціальними змінами у суспільстві, так і розвитком самої гуманітарної науки. Гендерні дослідження безумовно пов'язані з розбудовою суспільних та економічних відносин у країні, зміною становища та статусу жінок у суспільстві, з виникненням незалежного жіночого руху. Але, крім того, свою роль відіграють і суттєві зміни в галузі суспільних наук, поява та розвиток нових альтернативних теоретичних напрямків та концепцій, а також можливості критики андроцентристських та позитивістських підходів у науці [1].

Перші систематичні дослідження гендера у вітчизняній лінгвістиці стали проводитися лише наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. Наразі з упевненістю можна говорити про появу нової галузі вітчизняного мовознавства – лінгвістичної гендерології (гендерної лінгвістики) [3].

А. В. Кириліна та М. В. Томська виділяють кілька основних напрямків розвитку лінгвістичної гендерології у сучасному мовознавстві: 1) соціо- та психолінгвістичний; 2) лінгвокультурологічний; 3) комунікативно-дискурсивний [7]. Соціо- та психолінгвістичний напрямок вивчає мовну свідомість, письмові та усні тексти. Продовжуються суперечки щодо переважання природного чи соціального у дослідженні взаємозв'язку мови та статі. Лінгвокультурологічний напрямок займається вивченням особливостей стереотипів фемінінності та маскуліності та їх функціонування у мові, відображення мовою культурних концептів «мужність» та «жіночість» та гендерної метафори. Проводяться дослідження в галузі міжкультурної комунікації, а також порівняльні дослідження на матеріалі різних мов. Комунікативно-дискурсивним напрямком є дослідження особливостей чоловічої та жіночої мови. Ця проблема дуже неоднозначна, і частіше можна говорити не так про «особливості» мови, як про стереотипи чоловічого та жіночого текстів у носіїв мови.

У цілому нині об'єктом дослідження у межах гендерної лінгвістики стають взаємовідносини мови і статі і те, яким саме чином стать проявляється у мові – у її номінативній системі, лексиці, синтаксисі тощо. Головною метою таких досліджень є опис та пояснення того, як маніфестується стать у мові, які оцінки приписуються чоловікові та жінці та в яких семантичних областях вони найбільш поширені [2].

Сьогодні здебільшого вивчається питання про те, які засоби має мова для конструювання гендерної ідентичності, у яких комунікативних ситуаціях і типах дискурсу і з якою інтенсивністю відбувається конструювання, які екстра- та інтралінгвістичні фактори впливають на цей процес. Отже, вчені звертаються до особливостей мовної системи та всього різноманіття форм та умов комунікації.

Поняття гендеру (соціально-психологічної одиниці) не співвідноситься з поняттям статі (біологічної одиниці), а швидше позначає приналежність до тієї чи іншої статі у певному культурному чи соціальному аспекті. Таке визначення наголошує на тому, як саме ми демонструємо свою стать оточуючим, і характеризує індивіда за критерієм відповідності його поведінки нормам маскуліності чи фемініності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендерна лінгвістика в Україні: історія, теоретичні засади, дискурсивна практика: колект. моногр. / Т. А. Космеда, Н. А. Карпенко, Т. Ф. Осіпова та ін. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. 472 с.
2. Горошко Е. И. Гендерная проблематика языкознания. Введение в гендерные исследования. СПб.: Алетейя, 2001. Ч. 1. С. 508-542.
3. Горошко О. І. Становлення інформаційного суспільства як фактор трансформації гендерного дискурсу. Вісник Міжнародного Слов'янського університету: український науково-теоретичний журнал. Ювілейний випуск. Харків, 2008. С. 23-24.
4. Грабійчук М. В., Лазебна О. А. Поняття «гендер» у сучасній науковій парадигмі. Молодий вчений. 2020. № 6. С. 369-372.
5. Гідденс Е. Соціологія / Пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник; наук. ред. О. Іващенко. – К.: Основи, 1999. – 726 с.
6. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. Москва: Институт социологии РАН, 1999. 180 с.
7. Кирилина А. В., Томская М. В. Лингвистические гендерные исследования. Отечественные записки. 2005. № 2. С. 3-4.
8. Кобякова І. К., Гема А. В. Лінгвокомуністичні аспекти гендерних конструктів. Вісник Сумського державного університету. Серія Філологія. 2007. № 2. С. 133-138.
9. Rubin G. The traffic in women: Notes on the "political economy" of sex. Toward an Antropology of Women. N. Y., 1975. P. 157-210.
10. McElhinny B. Theorizing gender in sociolinguistics and linguistic anthropology. The handbook of language and gender. Oxford, 2003. P. 21-42.

Опер О. О.

група зМAM-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, викладач Остапчук І. І.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Фразеологія як наука продовжує розвиватися і привертати увагу все ширшого кола дослідників. Постають нові проблеми, уточнюються або ж по-новому висвітлюються питання, що досліджувалися досі. Фразеологія – розділ про усталені мовні звороти, наука, що досліджує семантику та походження слів. Фразеологізми цікаві тим, що вони колоритні, жваві та є мовними курйозами. У той же час вони складні, оскільки мають непередбачувані значення та граматику, часто мають особливі конотації [8].

В. Г. Гак виділяє три групи фразеологічних одиниць:

1) фразеологічні одиниці класифікуючого характеру. До їх числа він відносить звороти, що позначають приватні, видові категорії понять по відношенню до понять, що позначаються іменниками поза фразеологічною одиницею. Прикметники в таких фразеологічних одиницях несуть на собі ознаку класифікуючого значення, підкреслюють ознаки понять, які відрізняють їх від схожих, наприклад: *hard money* – металеві гроші, *little finger* – мізинець;

2) фразеологічні зрощення, наприклад: *fiery temper* – нестримний норов, *brown study* – глибока задумка;

3) фразеологічні єдності, наприклад: *blind alley* – безвихідне становище, *narrow in the shoulders* – який знає жарти [2, с. 160].

В. В. Виноградовим була винайдена семантична класифікація, яка полягає в принципі нерозкладності семантики фразеологічних одиниць. Оскільки не всі фразеологізми є однаковими у поєднанні компонентів, Виноградов виділив 3 типи фразеологічних одиниць: фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення, та фразеологічні зрощення [4]. Новий варіант класифікації знаходимо в статті Л. Ковальової. Автор вказує, що семантично пов'язаними виявляється тільки ті значення слова, для реалізації яких потрібна наявність одного (рідше двох або трьох) слів. Л. Ковальова ділить фразеологічні одиниці на дві групи:

1) фразеологічні одиниці, семантична зв'язаність яких викликається «підпорядкованістю лексичних значень компонентів цілісному значенню словосполучення»;

2) фразеологічні одиниці, семантична спаяність яких обумовлюється фразеологічною пов'язаністю одного із компонентів. [5]

Англійська мова є також особливо багатою на ідіоми. Без них вона втратила б велику частину своєї різноманітності та гумору як у мовленні, так і в письмі. Ідіоми збільшують наш словниковий запас, збагачують мову та роблять її більш цікавою та яскравою. Ідіоматичні словосполучення (ідіоми) і фразеологічні одиниці, за Л. Булаховським, – це характерні стійкі сполучення слів, що набувають «цілком або відносно специфічного змісту» [1]. На думку М. В. Гамзюка [3, с. 256], схильність до структурно-семантичних змін закладена в характері компонентів фразеологізмів. Метою структурно-семантичних трансформацій є утворення нових відтінків значення, наближення фразеологізмів до ситуації, посилення чи послаблення інтенсивності вираження емоцій, зміна оцінки (утворення антонімічних фразеологічних одиниць.

Отже, можемо дійти висновку, що не дивлячись на те, що існує кілька класифікаційних систем фразеологізмів, найвідомішою є семантична, яка полягає у нерозкладності семантики фразеологічних одиниць. Питання структурно-семантичних особливостей фразеологізмів у системі мови залишається досить актуальними та потребує подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства: посібник. Леонід Арсенійович Булаховський. – К.: Рад.шк., 1955. 248 с.

2. Гак В. Г. Фразеология, образность и культура. Советская лексикография: сб. ст. М.: Просвещение, 1988. С. 159-169.

3. Гамзюк М. В. Емотивний компонент значення у процесі створення фразеологічних одиниць (на матеріалі німецької мови): монографія. К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. 256 с.

4. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Лексикология и лексикография: Избранные труды. М.: Наука, 1977. С. 140-161.

5. Ковалева Л. В. Фразеологизация как когнитивный процесс. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. 184 с.

6. Bolinger D. The Phrasal Verb in English. Cambridge, 1974.

7. Crabb A. M. English Synonyms Explained. London, 1958.

8. Jansone, A. Phraseological Units With The Elements Referring To 'Life' or 'Death' in English And Russian.

Перейма В. І.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – доктор філол.наук, професор Косович О. В.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ: ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛЕНГОВИХ АНГЛІЗМІВ ЯК ВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Враховуючи величезну популярність англійської мови в усіх сферах життя у всьому світі, вивчення англійської мови як засобу спілкування є надзвичайно важливою сферою саморозвитку протягом останніх кількох років. Процес вивчення мови певною мірою залежить від культурних і національних особливостей тих, хто прагне вивчити англійську. Однак, існує твердження, що культура мовця впливає на використання мови, оскільки мова є її вербальним вираженням. Е. Сепір писав: «Не можу я визнати і справжньої причинної залежності між культурою і мовою. Культуру можна визначити як те, що суспільство робить і думає. Мова є те, як думають ... Цілком справедливим є і те, що історія мови й історія культури розвиваються паралельно» [6, с. 171].

Аналіз теоретичних даних підтверджує, що вивчення англійської у зіставленні з рідною мовою особи, породжує певні проблеми та протиріччя, які, в основному, зводяться до розбіжностей у лексиці і фразеології, відхиленнях у лексичних фонах слів з тотожним детонативним значенням, тобто першим із зазначених у словниках, типологічних особливостей літературних мов, що уособлюють культурну зумовленість форми літературної мови стосовно її зв'язку з народно-розмовною, своєрідності власне процесу комунікації в різних культурах. Особливості комунікації пов'язані з усталеними в історії народу нормами мовного етикету, головним чином його поведінкою в певних ситуаціях, зумовлених відмінностями культурних особливостей.

Мова є динамічною системою, частини якої постійно перебувають у русі й розвитку. Вона щодня змінюється і наповнюється новими словами. Такими лексичними одиницями можуть бути як новоутворені слова, так і запозичені. Однією з найбільших лексико-тематичних груп є група сленгових англізмів, яка містить новітні тенденції розвитку та збагачення мови. Вони поширені в розмовній мові, літературі та ЗМІ. Сленг свідомо вживається у розмовному мовленні з суто стилістичною метою, а саме: для створення ефекту новизни, для передачі певного настрою мовця, для надання певній думці конкретності, яскравості, виразності, стислості, образності, а також для уникнення повторень [1, с. 31].

Найбільшу групу сленгових англізмів становлять іменники, меншу кількість – дієслова. Прикметники становлять лише невелику частку від загальної кількості англізмів. Міжкультурний фактор є дуже важливим чинником, який впливає на розуміння сленгу англійської мови під час вивчення іноземної мови. Під ним розуміють сукупність цінностей і норм, властивих більшій соціальній групі, спільноті, людям чи нації, які впливають на світогляд осіб, які беруть участь у мовленні. За допомогою сленгових конструкцій можна простежити, як носії мови розуміють англійську мову. Якщо розглядати такі конструкції з точки зору мовних і культурних відмінностей, то з'ясування звичаїв і когнітивних відмінностей цих народів допоможе краще зрозуміти лексико-стилістичні значення сленгових термінів і навчитися влучно використовувати їх у мовленні.

Наприклад, наведемо кілька сленгових англійських слів, зафіксованих власними спостереженнями та у результаті дослідження словників некодифікованої лексики. Ми класифікуємо сленгові структури у різних сферах спілкування. Однак, соціально-побутова сфера є найбільш збагаченою найрізноманітнішими сленговими англізмами. Наприклад, англійські слова, які виступають у ролі конкретних іменників (нік, нікнейм, білборд, голда, лейбік),

абстраговані узагальнені ознаки, властивості, дії, процеси, пов'язані з існуванням матеріальних об'єктів (блек, праймтайм, дестрой), збірні іменники (піпл, мані), назви істот (бейбі, вумен, мен, брітш, хакер, аскач), назви міфічних істот (хобіт, голум), назви неістот (тейбл, бейджик, кіборда, лапа), назви осіб за професією чи характером діяльності (хакер, пранкер, пікапер).

Специфічні для певної країни культурні компоненти мають вирішальне значення у взаємному спілкуванні. Зокрема, цей прояв чітко простежується в процесі спілкування англійською мовою з представниками інших країн з метою вивчення, перекладу та сприйняття різноманітних іноземних текстів. Міжмовна та міжкультурна комунікація вважається успішною, якщо є достатнє розуміння обох сторін у процесі спілкування, які належать до різних етнічних груп.

Згідно з дослідженням, у семантиці слів національно-культурний компонент майже став основним предметом дослідження англійської лінгвістики ХХ ст. Національна лексика англійської мови розглядається з різних точок зору і є об'єктом її різноманітних характеристик. У процесі формування оптимізованого плану навчання мови на основі мовних фактів потрібно з'ясувати реальний зв'язок між мовою і психологією, мовою і культурою, встановити моделі мовної поведінки різних етнічних груп, описати особливості мови, що відображають явища культури, визначити вплив культурних компонентів на слова, виокремити естетичну функцію національно-культурного компонента семантики слова.

Отже, сленг – це розмовна лексика, яка вважається нижчою від загального стандарту, це слова, які не вживаються в стандартній мові або мають особливі семантичні значення. Сленгова англійська мова є одним із найпоширеніших джерел запозичення та збагачення української мови. Вони вносять зміни у функціонування мови, урізноманітнюють її та роблять сучаснішою. Вивчення сленгової структури безумовно враховує важливість міжкультурних чинників, оскільки розкриває природу розуміння англізмів носієм мови, допомагає краще зрозуміти її лексичне значення та доцільно використовувати у мовленні. Вивчення англійської мови має базуватися на національно-культурних особливостях рідної мови та мови, що вивчається, з урахуванням відмінностей в результаті їх порівняння, щоб забезпечити найбільш продуктивне та комфортне засвоєння іншомовної лексики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буренко В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти / Валентина Буренко, Валерій Редько // Іноземні мови в сучасній школі. 2012. – № 4. – С. 28-33.
2. Гончарова Т. В. Лінгвоаксіологічна семантика агентивних номінативних одиниць із формантом -er у сучасній англійській мові. Автореф. ... дис. канд. філол. наук. Донецьк, 2006. С. 13.
3. Зацний Ю. А., Пахомова Т. О., Зацна В. Ю. Соціолінгвістичні аспекти вивчення лінгв. університету. Київ : КДЛУ, 1997. С. 125.
4. Мешков О. Д. Семантические аспекты словосложения английского языка. Москва : Наука, 1986. С. 113.
5. Ніколюк С. І. Образна номінація та її антропометричність. *Вісник Київ. держ. словникового складу сучасної англійської мови*. Запоріжжя : ЗДУ. 2004. С. 225.
6. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва, 1993. 244 с.

Петрица Ю. І.

група зМAM-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

CONCEPT FAMILY IN THE MODERN ENGLISH PICTURE OF THE WORLD

Concepts are recognized as the main structures of representation of knowledge about man and the world, which are formed in consciousness in the process of categorization and conceptualization.

In order to get a complete picture of the concept, it is not enough to indicate its basic parameters, because a complete picture of the concept can be obtained by analyzing its origin and the dynamics of all projections of the semantic space.

The study of any concept is carried out using "methods that include methods of distinguishing the name of the concept, methods of etymological and component analysis of this name, semantic analysis of contexts of use of means of expression, associative experiment, frequency analysis, etc." [1]

To determine the name of the concept of FAMILY, the key words representing this concept in English are identified, ie the main means used by the manifesto in the language. Criteria for the other may be the frequency of use in the language, sufficient abstractness in the language, well-known and » [2, p. 97], in addition, the name of the concept must coincide with the dominant of the corresponding synonymous series [3, p. 53].

The main means of verbalizing the concept of FAMILY in the English language picture of the world is the polysemantic token *family*.

This token in dictionary articles is represented by two parts of speech: family (n.) And family (adj.). According to lexicographic sources [4; 5; 6], family (n.) Has 24 meanings:

- 1) a group of people who are related to each other, especially a mother, a father and their children;
- 2) a social unit living together;
- 3) the children of one person or one couple collectively;
- 4) the spouse and children of one person;
- 5) a person having kinship with another or others, including those who are now dead;
- 6) a group of persons sharing common ancestry;
- 7) approved lineage, esp. noble, titled, famous, or wealthy ancestry;
- 8) all the persons living together in one household;
- 9) a loose affiliation of gangsters in charge of organized criminal activities, crime syndicate;
- 10) a group of people who are generally not blood relations but who share common attitudes, interests, or goals and, frequently, live together;
- 11) the staff or body of assistants;
- 12) a pair of adult animals and their babies;
- 13) any group of related things or beings, esp. when scientifically categorized;
- 14) (biology) any of the taxonomic groups into which an order is divided and which contains one or more genera;
- 15) (ecology) a group of organisms of the same species living together in a community;
- 16) (linguistics) a group of languages descended from the same parent language;
- 17) (mathematics) a class of functions or the like defined by an expression containing a parameter;
- 18) (mathematics) a group of curves or surfaces whose equations differ from a given equation only in the values assigned to one or more constants in each curve;
- 19) (mathematics) a set of functions or surfaces that can be generated by varying the parameters of a general equation;
- 20) (chemistry) a group of elements with similar chemical properties;
- 21) (chemistry) a vertical column in the periodic table of elements;
- 22) (physics) the isotopes, collectively, that comprise a radioactive series;
- 23) (physics) any of the three generations of elementary fermions;
- 24) a group of products or product models made by the same manufacturer or producer.

The meaning of the token *family* (adj.) has 4 lexical and semantic variants:

- 1) of pertaining to or characteristic of a family having to do with a family (a family trait);
- 2) belonging to or used by a family (a family car);

- 3) suitable or appropriate for adults and children (a family amusement park);
- 4) not containing obscene language (a family newspaper).

Analysis of dictionaries of synonyms of the English language [4] allowed us to build the following synonymous paradigm: *group, home, menage, house, background, kin, household, clan, relations, folks*, etc. Analysis of the synonymous series of the noun *family* showed that this token is the dominant of the synonymous series to which it belongs. The token *family* does not have a synonym that would match exactly with her in content. The members of the paradigm correlate with each other only by one or more meanings or shades of meanings of the semantic structure of the basic token and characterize the concept by different parameters and features.

For example, the synonym *household* has only one common semantic feature with the token *family* – a house and its occupants regarded as a unit, all other semantic features are different. The only common meaning of the token *home* is a family living together. The token *menage* is close in meaning to the base token: all the people who live together in one house, the members of a household. The common meaning of the synonym *relations* is: a person who is connected by blood or marriage; a kinsman or kinswoman.

Thus, the token *family* can be considered the name of the concept of FAMILY.

REFERENCES

1. Воркачев С. Г. Постулаты лингвоконцептологии. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. С. 10-13.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2002. 192 с.
3. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 322 с.
4. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. (дата звернення 18.03.2022)
5. Longman Dictionary of Contemporary English URL: www.ldoceonline.com. (Дата звернення 10.03.2022)
6. Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English URL: www.oxfordlearnersdictionaries.com (дата звернення 24.03.2022)

Петриченко Я. В.

група 032

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук, ст. викладач Коробова Ю. В.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Сучасні зміни в організації освітнього процесу в ЗЗСО пов'язані з пошуком нових ефективних підходів і технологій навчання старшокласників англійської мови (АМ), які спрямовані як на виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, так і на формування в неї вмінь критичного мислення, вмінь опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання та навички для творчого розв'язання проблем, прагнення змінити на краще власне життя і майбутнє своєї країни. Однією з перспективних технологій навчання АМ учнів старших класів вважається кейс-технологія (*case study method*).

Існують різні формулювання терміну «*case study*», який визначається як детальний опис розвитку людини, групи людей або ситуації за певний період часу [11], або як детальне дослідження окремого випадку, що належить до деякого класу феноменів [7, с. 19]. Кейс-технологія є синтезом проблемного навчання, інформаційно-комунікаційних технологій та методу проєктів. У своєму сучасному вигляді вона була вперше застосована у 1870 році в

Гарвардській школі бізнесу, яка відома своїми інноваціями. В Україні вчителі АМ застосовують як закордонний так і вітчизняний досвід формування вмінь різних видів мовленнєвої діяльності на уроці з використанням кейс-технології.

Проблему використання кейс-технології в освіті досліджували такі українські вчені як С. Ковальова, Е. Михайлова, Т. Пащенко, О. Сидоренко, Ю. Сурмін [2; 3; 5; 6; 7]. Розглянуто такі аспекти застосування кейс-технології: визначено ключові положення сутності методу [2; 7], надано класифікації кейсів [7], запропоновано моделі кейсів [6; 9], проаналізовано ефективність використання кейс-технології у навчанні іноземних мов [1].

Кейс-технологія – це узагальнена назва навчальних технологій, які є методами аналізу ситуацій, а саме: метод ігрового проектування, метод дискусії, метод розбору ділової кореспонденції, метод ситуаційного аналізу, метод інциденту, метод ситуаційно-рольових ігор. Суть технології полягає в тому, що учні отримують від учителя пакет документів (кейс), за допомогою яких або виявляють проблему та шляхи її вирішення, або виробляють варіанти виходу зі складної ситуації, коли проблема зазначена.

Щоб застосувати кейс-технологію, в першу чергу потрібно створити сам кейс у вигляді єдиного інформаційного комплексу. Як правило, кейс містить такі елементи: ситуація (випадок, проблема, історія з реального життя); допоміжна інформація, необхідна для аналізу кейсу, тобто контекст ситуації (хронологічний, історичний, контекст місця, особливості дії або учасників ситуації); коментар ситуації, репрезентований автором; питання або завдання для роботи з кейсом; додатки [1]. Кейс може бути друкованим (містити графіки, таблиці, діаграми, ілюстрації, інформацію з різних джерел у вигляді текстів) або може містити аудіо-, відеоматеріали.

Робота з використання кейс-технології відбувається у декілька етапів: на першому етапі учні вивчають матеріали кейсу індивідуально у вигляді домашнього завдання. Така підготовка зробить роботу учнів більш продуктивною. На другому етапі вчитель ділить учнів на групи, видає кейс і пояснює етапи роботи та завдання. На етапі підведення підсумків учитель інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної групи і кожного учня. Використання кейс-методу повинно бути методично, організаційно і педагогічно зумовленим і забезпеченим як на рівні організації навчально-виховного процесу ЗЗСО, так і на рівні планування його кожним учителем.

Науковцями запропоновано різні класифікації кейсів за певними критеріями, а саме: за формою, суб'єктом, ступенем складності, обсягом, сюжетом. Центр кейсів (*Case centre*), найбільший світовий репозитарій колекції кейсів для навчання, пропонує свою типологію кейсів [11]: кейси-випадки, кейси-вправи, допоміжні кейси, кейси-прикладні, комплексні кейси, кейси-рішення.

Відповідно до Програми з англійської мови для ЗЗСО (10-11 класи) [4] в межах тематики ситуативного спілкування рекомендуємо такі приклади використання різних видів кейсів для формування вмінь монологічного мовлення на уроці АМ.

1) Кейси-випадки. Це короткі кейси, які окреслюють один випадок. Кейси цього типу використовуються на уроках для демонстрації понять або як тема для обговорення. Це короткі описи, які не вимагають від учнів спеціальної попередньої підготовки. В межах вивчення теми «Природа і погода» в 10 класі [4] прикладом кейсів-випадків може бути історія, в якій детально описуються природні катаклізми, їх види, вплив погоди на здоров'я та настрої людини.

2) Кейси-вправи. Дають учням можливість широко використовувати матеріал кейсів, коли необхідний кількісний аналіз. Маніпулювати цифрами в контексті реальної ситуації набагато цікавіше, ніж робити прості вправи. Прикладом такого кейсу для уроку за темою «Подорож» може бути історія з підготовкою до складних подорожей, які обмежені певними умовами та потребують спеціального спорядження.

3) Допоміжні кейси. Їх головною метою є передача інформації. Замість читання роздаткового матеріалу учні знайомляться з описом та інформацією, яку підготував учитель. Інформація, представлена у вигляді кейса сприймається учнями краще, ніж у звичайному документі. На практиці такий кейс можна використати при вивченні теми «Живопис», у якому дослідити історію розвитку окремого напрямку в живописі або факти з життя художника та його твори.

4) Кейси-приклади. Учні мають проаналізувати інформацію з кейса і виявити найважливіші зв'язки між різними складовими. Звичайно тут постає питання: чому все відбулося неправильно, і як цього можна було уникнути? В межах теми «Наука і технічний прогрес» це може бути ситуація, в якій описуються сучасні засоби комунікації та інформації, вплив науки на розвиток суспільства.

5) Комплексні кейси. Ці кейси описують ситуації, де головні аспекти заховані у великій кількості інформації, частина якої неістотна. Завданням учнів є пошук і виділення головних аспектів. Складність може полягати в тому, що виділені аспекти можуть бути взаємопов'язані.

6) Кейси-рішення. Учням необхідно вирішити, що вони будуть робити в обставинах, що склалися, і сформулювати план дій. Для цього учню необхідно потренуватися у виборі підходу, який більш всього націлений на успіх. Прикладом таких кейсів для уроків за темою «Країни виучуваної мови» може бути ділова гра: учні поїхали за кордон і за певний проміжок часу їм потрібно дізнатися основні відомості про країну, у якій вони знаходяться. Учні мають розробити певну стратегію дій.

Для формування вмінь монологічного мовлення в учнів старших класів ЗЗСО найкраще підходять допоміжні кейси, кейси-приклади та кейси-рішення, оскільки саме вони найбільше сприяють розвитку креативного мислення та творчого підходу, умінь аналізувати ситуації і шукати підходи до їх вирішення. Також вони легко поєднуються з іншими методами навчання.

Можна виокремити такі переваги використання кейс-технології: 1) ситуації, випадки слугують для учнів конкретними прикладами для ідей та узагальнень, забезпечують основу для мислення, зацікавлюють учнів та захоплюють їхню увагу, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя [8, с. 38]; 2) сприяє формуванню та розвитку вмінь працювати в команді та прислухатися до думки інших; 3) розвиває аналітичні, практичні, творчі, комунікативні, соціальні навички та навички самоаналізу [5, с. 94].

Таким чином, кейс-технологія є однією з ефективних технологій для формування вмінь монологічного мовлення в учнів старших класів, оскільки вона сприяє розвитку вмінь творчого й креативного мислення під час аналізу нестандартної ситуації та прийняття оптимального рішення, зацікавлює учнів процесом навчання, підвищує інтерес до вивчення АМ, а також допомагає вчителям навчати учнів аналізувати ситуації і шукати шляхи їх вирішення, дає можливість самовдосконалюватись та оновлювати власний педагогічний потенціал. Впровадження цієї технології впливає на формування особистості учня, здатного до адекватної соціалізації в умовах полікультурного соціуму, сприяє розвитку його інтелектуального та комунікативного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтярьова Ю. В. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів. URL : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vesnik/full/173.pdf>. (дата звернення: 13.05.2022).
2. Ковальова С. М. Кейс-метод як засіб підвищення ефективності навчання іноземним мовам. *Військова освіта*. 2014. № 1. С. 136-140.
3. Михайлова Е. Кейс и кейс-метод: общие понятия. *Маркетинг*. 1999. № 1. С. 109-117.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>. (дата звернення: 13.05.2022).

5. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. Молодь і ринок. 2015. № 8. С. 94-99.
6. Сидоренко О., Чуба В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Практичний посібник. Київ: Центр інновацій і розвитку. 2001. 256 с.
7. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. 2015. № 2. С. 19-28.
8. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О.І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
9. Шеремета П. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / за ред. О. Сидоренка. Київ. Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/case-study> (дата звернення: 13.05.2022).
11. The Case Centre. URL: <https://www.thecasecentre.org/buy/products/freeCases> (дата звернення: 13.05.2022).

Петрова А. В.

група АН21М

Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Снісаренко І. Є.

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАНІВ УРОКІВ ФОРМАТУ ESL ЯК ІНСТРУМЕНТА НАБУТТЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ

Через набуття інтегрованою освітою популярності, наразі існує необхідність в адаптації навчального матеріалу з англійської мови її вимогам [8, с. 61]. Використання оригінальних планів уроків формату ESL є доречним для досягнення поставленої мети, однак освітня програма не має бути порушена, а отже, добір тем повинен відповідати заданому Міністерством освіти та науки України спискові [4, с. 22].

Перелік лексичних тем з 10-го класу вміщує такі: робота і професії, шкільне життя, країни виучуваної мови (за вибором), Україна, наука і технічний прогрес, живопис, природа та погода, харчування, спорт та дозвілля, я, моя родина та друзі. В 11-му класі тема живопису поширюється до вивчення мистецтва загалом, тепер вивчається місце України у світі, а не культура Батьківщини окремо, додається тема про подорожі, прибирається тема спорту, а інші попередньо зазначені – зберігаються задля розвитку та закріплення.

Тож, можна добрати ресурси саме за узгодженим переліком тем. Задля реалізації такої мети видається можливим використовувати популярні безкоштовні онлайн-ресурси, такі як: *LinguaHouse* [5] та *ESL Brains* [6]. Перевагою цих ресурсів є те, що вони регулярно оновлюються та поповнюються новими розробками. Не менш важливим для реалізації поставленого завдання є використання можливостей фільтрації планів за часовим показником (на скільки розрахований урок) віковим параметром [5] та рівнем лексики у старших класах – В1 та В2 (для спеціалізованих шкіл) за програмою. Щобільше, актуальною наразі є можливість використання електронних планів уроків з ресурсу *ESL Brains* у формі презентацій, де на слайдах послідовно розташована уся необхідна інформація без зайвих елементів, що спрощує скеровування уваги учнів та забезпечує ефективність проведення навчального процесу у сучасних умовах.

Однак варто зазначити, що введення таких уроків має бути втілене при такій адаптації тематичних тестів, щоб перевіряти актуальні знання учнів. Так само дієвим у розв'язанні цієї проблеми може бути використання самої схеми уроку формату ESL як шаблону для створення власних планів за наявними та затвердженими Міністерством освіти та науки України підручниками [7]. Через що необхідним є зазначити основні характеристики та відмінності такого типу планів.

Структура уроку ESL формується з урахуванням загальноприйнятих норм і має декілька основних етапів: розігрів, безперекладна робота з лексикою у якості підготовчого етапу до аудіювання чи читання, післятекстові вправи на пошук та синонімічне/описове декодування нової лексики, усне мовлення на її відпрацювання та креативне письмове домашнє завдання. Деякі види роботи можуть опускатися чи додаватися в залежності від учнівського рівня володіння матеріалом та кількості годин на тему. Тож, основною відмінною рисою таких уроків є відсутність перекладу і наявність тлумачення нових слів натомість, а також комплексний розвиток навичок говоріння, читання, аудіювання та письма подекуди із застосуванням проектного підходу та гейміфікації. До того, у таких планах ресурсу Linguahouse [5] присутні цифрові картки на повторення лексики з уроків у власному додатку Exremo [2], що мотивує учнів та спрощує процес запам'ятовування, особливо при їх застосуванні інтервального повторення за системою Лейтнера [1, с. 3]. Такі картки також можна створювати самостійно у застосунку Quizlet [3] у разі створення власних планів формату ESL.

Тож, стандартний урок ESL має бути безперекладним, комбінованим, з доступними для повторення матеріалами та складатися з таких етапів: warm up, focus on vocabulary, listening (for details, for comprehension)/reading (scanning for details, scanning for vocabulary, reading comprehension), language in context, talking point and optional extension/creative written home task.

Однак, існує також і варіант уроку такого формату, який є більш доречним для використання зі старшими класами, адже стимулює самостійне дослідження, дозволяє фокусуватися на критичному мисленні та готує до навчання у ВНЗ. Цей вид уроку має назву “flipped” [6] та відрізняється саме тим, що основна робота по декодуванню лексики та ознайомленню з матеріалом лежить на учневі до початку самого заняття, на якому відбувається дискусія та актуалізація вивченої лексики, що наближує класні умови до реальних мовних ситуацій та, окрім того, розвиває усне мовлення, навички кооперації та самодисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Еремеева, Г. Р., & Баранова, А. Р. Метод інтервальних повторень при изучении иностранного языка. Бюллетень науки и практики. 2016. (№ 7 (8)). С. 294-298.
2. Застосунок для повторення лексики з уроків Linguahouse Exremo. URL: <https://www.linguahouse.com/expremo> (дата звернення: 13.04.22)
3. Застосунок для створення набору карток для (інтервального) повторення. URL: <https://quizlet.com/create-set> (дата звернення: 13.04.22)
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 13.04.22)
5. Ресурс з навчальних планів формату ESL Linguahouse. URL: <https://www.linguahouse.com/esl-lesson-plans> (дата звернення: 13.04.22)
6. Ресурс з навчальних планів ESL “ESL Brains”. URL: <https://eslbrains.com> (дата звернення: 13.04.22)
7. Ресурс з електронними підручниками затвердженими Міністерством освіти і науки України. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/yelektronn-vers-pdruchnikv/> (дата звернення: 13.04.22)
8. Кімінчижи М. Інтегроване навчання на уроках англійської мови в старших класах загальноосвітньої школи / М. Кімінчижи // Лінгвістика й лінгводидактика: здобутки і перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (м. Одеса, 26-27 листопада 2020 р.) : зб. тез / редкол. Т. О. Євтушина, Л. І. Прокопенко. – Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2020. – С. 60-63.

Петрук І. Р.

група СОАМ-23

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

THE ROLE OF AFFECTIVE FILTER IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Acquisition of a foreign language is an important part of learning. Second language acquisition (SLA) does not require conscious learning, but rather an unconscious understanding of rules and constructions. The purpose of language acquisition is the development of communicative competence. Teachers need to understand how this process takes place and how to stimulate properly the acquisition of a second language.

A great amount of theories and works dedicated to Second Language Acquisition, but the most prominent is Steven's Krashen theory of SLA [1-4]. This theory consists of five hypotheses: the acquisition-learning hypothesis, the monitor hypothesis, the input hypothesis, the affective filter hypothesis and the natural order hypothesis [2; 4].

Our research is aimed at studying the affective filter hypothesis and its basic features.

Stephen Krashen, a scientist, an expert in the field of linguistics, pointed out that affective filters have a great impact on learning [2, p.29]. Affective filter is an imaginary barrier which prevents learners from perceiving comprehensible input [3, p.39]. There are three categories of variables which affective filters include: motivation, self-confidence, anxiety and also personal traits. Low self-confidence, low motivation and high level of anxiety interfere with the perception of information. In such case students can understand the input, but it won't penetrate, it will not reach those parts of the brain that do language acquisition. Students who have such variables are usually unsuccessful in language acquisition. Because it becomes like a wall that hinders the perception of comprehensible input. If these affective filters are too high then the student is unable to acquire language. And the bigger these filters are the less learning ability is. On the other hand, high motivation, high self-confidence and low level of anxiety provide acquiring language. Children with such indicators make much more progress in language learning than those with affective filters.

Moreover, affective filter hypothesis has great application in language learning. Knowing this, the teacher needs to make a friendly learning environment. The teacher should motivate students, support them, and praise them for their achievements. When giving feedback, the teacher should take into account the personal feelings of students, and give only constructive criticism and support. Having the opportunity of choice, voice, and relevance are three great motivators we can leverage in the classroom [1]. The teacher can give more autonomy to students in choosing topics that interest them and the opportunity to express their own opinions. The teacher can conduct interesting activities, work in groups, opportunities for free expression. This will help create a relaxed atmosphere and reduce anxiety. A safe classroom is one in which students are not afraid to make mistakes. Therefore, students should not be humiliated for their incorrect pronunciation and grammatical errors, because then the affective filters will grow and the child will despair. Mistakes should be corrected carefully enough so as not to increase the child's anxiety. It is very important for the teacher to establish a balance between encouraging accuracy and fluency in students. Children should be free to express their opinions, but at the same time the teacher should observe the correctness of the statements.

Despite the great value of this hypothesis, it has some limitations. This hypothesis does not answer the question how the filter determines what to skip in learning. Also S. Krashen did not fully specify the nature and means of affective filters. By understanding the specifics of this phenomenon, teachers can more effectively create conditions for better student's learning.

REFERENCES

1. Gonzalez V. What Is the Affective Filter, and Why Is it Important in the Classroom? Seidlitz Education. 2022. URL: <https://seidlitzblog.org/2020/09/22/what-is-the-affective-filter-and-why-is-it-important-in-the-classroom/>
2. Krashen S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International, 1988. 194 p.
3. Lightbown P., Spada N. How languages are learned. OUP Oxford, 3rd edition. 251 p.
4. Мушкудіані О. О ЗАСВОЄННЯ VS ВИВЧЕННЯ.
URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/12998/1/Dialog2019_P179-182.pdf

Пілаш Н. О.

4 курс, середня освіта

ДВНЗ “Ужгородський національний університет”

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кікало А. В.

LE RÔLE DES COULEURS DANS LA POÉSIE D'ARTHUR RIMBAUD ET CHARLES BAUDELAIRE ET LEURS INTERPRÉTATION UKRAINIENNES

Le but de cette communication consiste à analyser le rôle des couleurs-symboles dans les poésies d'Arthur Rimbaud et de Charles Baudelaire et dans leurs interprétations ukrainiennes.

Dans différentes cultures, le symbolisme des couleurs est différent. C'est dans la nature humaine de s'entourer de symboles. Les couleurs donnent de nouvelles significations symboliques aux objets, aux actions, aux qualités. Les couleurs en tant que symboles étaient sans aucun doute utilisées par les symbolistes français pour transmettre les nuances suggestives les plus subtiles.

Arthur Rimbaud, l'un des représentants les plus étonnants du symbolisme français, avait une attitude particulière envers les couleurs, comme en témoigne notamment l'une de ses plus célèbres poésies "Voyelles", dans laquelle l'artiste transmet sa vision du rapport de la couleur et du son. Dans sa poésie, Rimbaud utilise 5 couleurs.

Toutes les couleurs du texte, à l'exception du bleu, sont regroupées tour à tour selon le principe du contraste: noir – blanc, rouge – vert, bleu. L'image symbolique de l'existence humaine: du noir A, qui symbolise l'obscurité, au blanc E, c'est-à-dire à la lumière, en passant par le rouge I (passions violentes) au vert U (à la sagesse) et au bleu O (qui, évidemment, symbolise la connaissance des mystères du monde).

La couleur et le son ont un lien profond, une telle association entre les impressions visuelles et auditives est appelée synopsis. Dans le "Literary Dictionary-Guide" cette définition est présentée comme une «technique artistique, une combinaison dans un même chemin d'associations différentes, parfois lointaines» [1, p. 425]. Charles Baudelaire, précurseur des symbolistes a été le premier à parler de la couleur de la musique et du son de la couleur, ce sont ses idées qui ont considérablement influencé Arthur Rimbaud.

Il existe plusieurs traductions de la poésie “Voyelles” en rapport avec ce style, y compris des interprétations ukrainiennes. Comme les couleurs ont ici une charge sémantique clé, tous les poètes-traducteurs sont très proches de traduire littéralement les couleurs pour désigner des lettres.

Mais cette tendance n'est pas toujours observée en raison de la nature multiforme des tâches des traducteurs. Obtenir la perception appropriée d'une œuvre poétique par les lecteurs est un problème important pour les traducteurs, qui vient de l'essence même de l'image poétique [2, p. 303]. Les principes d'analyse d'un texte poétique peuvent parfois interférer avec la transmission précise de la couleur poétique, c'est évident dans l'analyse comparative des traductions des poésies de Rimbaud et des œuvres originales, car les couleurs jouent un rôle particulier dans son œuvre poétique.

Sa première poésie *Sensation* (écrite et publiée à l'âge de 15 ans), contient déjà dans le premier vers l'épithète à colorier: *Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers*. L'auteur révèle

la pureté des sentiments, les impulsions spirituelles du héros à la beauté à l'aide de la couleur bleue. De nombreux interprètes ukrainiens le gardent. *В блакитні вечори стежками йтиму я* (Г. Кочур), *У літній синій вечір я по стежці росяній іду* (М. Терещенко) *У синіх сутінках піду я по стежках* (В. Ткаченко) tandis que d'autres l'omettent: *Крізь літні вечори я травами піду – По стежці ввечері піду я у жнива et à cause de cela la composante couleur du poème est perdue.*

La poésie "Le dormeur du val" est marquée par une large palette de couleurs, qui dans la traduction de D. Pavlychko préserve la correspondance du transfert des couleurs à l'œuvre originale: *C'est un trou de verdure où chante une rivière / Acrochant follement aux herbes des haillons / D'argent; où le soleil, de la montagne fière, / Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.* – *"Цей отвір зелені, де джерело співає, / Черкаючи траву окрилями срібла, / Де сонце блискотить яскраве і безкрає – / Це улоговина, просяяна дотла".* En combinant deux couleurs, le rouge et le vert, l'auteur dépeint un soldat tué sur un fond de vert (qui symbolise l'harmonie de la nature et de la paix), contrastant cette couleur de nature, paix, à «deux trous rouges» sur le corps du jeune homme; et la traduction ukrainienne reproduit fidèlement ce contraste.

Les correspondances réussies aux couleurs de l'œuvre originale "Le Mal" traduite par D. Pavlychko sont également tracées: *Tandis que les crachats rouges de la mitraille / Sifflent tous les jours par l'infini du ciel bleu; / Qu'écarlates ou verts, près du Roi qui les raille / Croulent les bataillons en masse dans le feu – Тоді, як на небес блакитнім гобелені / Палають, наче кров, плювки шрапнель жахних. / Як у вогонь полки, червоні чи зелені, / Ідуть повз короля, який глузує з них...*

Dans les traductions de F. Vorotniuk du poème de A. Rimbaud "Ophélie", un fort contraste de blanc et de noir dans l'original trouve une reproduction exacte: *Voici plus de mille ans que la triste Ophélie / Passe, fantôme blanc, sur le long fleuve noir – Так понад тисячу літ у великому сумі / Плине примарою білою в чорній воді.*

En ce qui concerne Ch. Baudelaire, il a écrit tout un chapitre, «De la couleur», dans son célèbre ouvrage «Salon», où a décrit les couleurs dans la nature et dans l'art, il a donné différentes qualités aux couleurs. Il note : « On trouve dans la couleur l'harmonie, la mélodie et le contrepoint.»

La couleur la plus couramment utilisée dans les "Fleurs du mal" de Baudelaire est le noir – (nous le rencontrons ici cinquante-quatre fois). Par exemple, un extrait du poème *Sed non satiata* : *Par ces deux grands yeux noirs, soupiraux de ton âme, / Ô démon sans pitié ! verse-moi moins de flamme ;/- Je ne suis pas le Styx pour t'embrasser neuf fois, – Не прохолода там – вогонь, і сірка, і смола /- Ти не катуї мене – пекельна мла! / Не Стікс я, щоб кричати: «Охолонь!»* (Артур Сіренко). Ici, le traducteur néglige généralement la couleur, de sorte que le contenu original n'est pas transmis avec précision. Avec l'aide du noir, l'auteur a voulu représenter le diable mentionné par Faust.

L'auteur utilise le blanc 17 fois dans son recueil de poèmes. Par exemple, dans le célèbre poème *Albatros* : *Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches/ Comme des avirons traîner à côté d'eux.* Avec l'aide de la couleur blanche, l'auteur donne aux ailes douceur, tendresse et légèreté. Pavlychko conserve cette couleur dans la traduction ukrainienne : *Волочаться за ним великі білі крила/ Як весла по боках розбитого човна.*

Toutes les autres couleurs, l'auteur les utilise moins souvent dans la deuxième édition du recueil de poèmes *Fleurs du Mal*: vert et bleu – 13 fois, rouge et rose – 12 fois, jaune – 4 fois, violet – 2 fois et gris- 1 fois.

Pour conclure : la couleur dans l'œuvre d'Arthur Rimbaud et de Charles Baudelaire est un des composants essentiels, une des caractéristiques déterminantes qui distingue bien leur poétique, leurs aspirations, leurs préférences, leurs croyances, de sorte que les interprètes qui essaient de rendre leurs couleurs aussi fidèles que possible ont plus de potentialité de transmettre les perceptions (et les visions) du monde d'Arthur Rimbaud et de Charles Baudelaire.

REFERENCES

1. Літературознавчий словник-довідник. За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ “Академія”, 2006.
2. Крушинська О. Г. Композиційні особливості поезики Артюра Рембо та їх відтворення в українському перекладі. URL : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Lits_2015_1\(1\)_33.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Lits_2015_1(1)_33.pdf) (дата звернення: 16.04.2022).

Попович С. І.,

Чух У. В.

група АМ-42

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ SUN В БРИТАНСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Національно-марковані концепти все частіше стають предметом інтересу лінгвокультурологів. Існують різноманітні методи, за допомогою яких, можна досліджувати обраний концепт. Для системного дослідження впливу культури на процес концептуалізації поняття *sun* та встановлення його етнокультурних характеристик було використано *аналіз словникових дефініцій, аналіз метафоричних засобів вираження концепту, інтерпретативний аналіз, компонентний аналіз та польовий метод опису концепту*.

Проведення наукового аналізу концепту SUN здійснювалось у кілька етапів: виявлення поняттєвого компонента концепту; характеристика образного складника концепту; опис ціннісного аспекту досліджуваного концепту; представлення польової моделі лінгвокультурного концепту SUN.

Для виявлення **поняттєвого** компонента концепту SUN було застосовано аналіз словникових дефініцій. Він дозволяє встановити структуру слова, що в свою чергу формує поняттєвий складник концепту [1]. У ході дослідження було вивчено домінантні та вторинні елементи, що структурують лексему *sun* за допомогою аналізу дефініцій таких словників: Collins Cobuild Advanced Dictionary, Cambridge English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Macmillan Dictionary (British version), Chambers 21st Century Dictionary, Online Etymology Dictionary. Встановлено, що семантика у домінантній частині понять є різною (*the ball of fire, the large bright object, the star*). Крім цього, було з'ясовано, що дефініції поняття *sun* у галузевих словниках відрізняються (релігійний словник, біологічний словник).

Для ретельнішого опису семантичної структури лексеми *sun* було використано компонентний аналіз. За твердженням Й. А. Стерніна, «сема – це семантичний мікрокомпонент, що відбиває конкретні ознаки позначуваного словом явища» [3, с. 44]. Так, було виявлено такі семантичні компоненти лексеми *sun*: *star, heat, light, ball, warmth, energy, large*.

Під час аналізу **образного** компонента лінгвокультурного концепту SUN використовувався аналіз метафоричних засобів вираження концепту в мовній свідомості. За основу було взято художні твори британської літератури XIX століття. Таким чином, було встановлено, що концепт SUN найбільш часто знаходить своє відображення крізь призму метафор. Значна частка метафор репрезентує сонце саме через його рух.

Ціннісна складова концепту SUN в британській мовній картині світу була ідентифікована за допомогою інтерпретативного аналізу. З'ясовано, що в багатьох прислів'ях, приказках та ідіоматичних зворотах концепт SUN виступає певним символом, що несе поняттєву цінність, яка відображає британську мовну картину світу.

З метою більш повного представлення структури лінгвокультурного концепту SUN в британській мовній картині світу використано польовий метод опису концепту. Згідно з вченими З. Д. Поповою та Й. А. Стерніним, «польовий опис робиться з опорою на дані про яскравість, актуальність тих чи інших когнітивних ознак у структурі концепту» [2, с. 214]. Таким чином, ядро концепту SUN в британській мовній картині світу складають наступні елементи: *star, heat, light*. Периферію формують чуттєво-сприйнятливі характеристики сонця (*warmth, beams, rays, red*) та конотативні характеристики (positive rating – *glory, inspiration, success, prosperity*; negative rating – *a source of radiance, drying, destruction*) [4; 5].

Використання різних методів аналізу дозволяє провести об'єктивне дослідження багаторівневої структури лінгвокультурного концепту SUN. Перспективним у подальшому вивченні концепту SUN є застосування асоціативного експерименту, який надасть дані про семантичні ознаки першорядної лексеми-вербалізатора концепту у свідомості мовців на сучасному етапі існування концепту у мовній картині світу Великобританії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ладика О. В. Методологія дослідження лінгвокультурного концепту AMERICAN DREAM. Одеський лінгвістичний вісник. 2015. Вип. 6(1). С. 47-51. URL: <http://olj.onua.edu.ua/index.php/olj/article/download/280/171/> (Last accessed: 05.12.2021).
2. Попова З. Д., Стернин. И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001. 214 с.
3. Стернин И. А., Быкова Г. В. Концепты и лакуны. Языковое сознание: Формирование и функционирование. М., 1998. С. 44.
4. Chambers 21st Century Dictionary. URL: <https://chambers.co.uk/search/?query=sun&title=21st> (Last accessed: 06.12.2021).
5. Lexico. URL: <https://www.lexico.com/definition/sun> (Last accessed: 06.12.2021).

Посна А. С.
група 341.2

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Козлова В. В.

ДИСКРИМІНАТИВНА СТРАТЕГІЯ В АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА ДИСКУРСІ

Вплив є основною метою комунікації в медіадискурсі. Медіадискурс визначають як «тематично сфокусовану, соціокультурно обумовлену мовленнєво-мисленнєву діяльність у мас-медійному просторі» [5, с. 126]. Засоби масової інформації, з одного боку, є основним каналом реалізації медіа дискурсу, з іншого боку, у якості активних інтерпретаторів, вони істотно впливають на сенс переданих тем, обслуговуючи ті чи інші групи інтересів. При цьому, здійснення впливу на співрозмовника пов'язане з необхідністю використання комунікативних стратегій і тактик, які реалізуються різнорівневими мовними засобами.

Відповідно до намірів комунікантів, комунікативна стратегія є способом організації мовленнєвої поведінки. Комунікативна стратегія, як спосіб реалізації задуму, передбачає відбір та подання фактів в певному висвітленні, з метою впливу на різні сфери адресата. За допомогою набору мовно-поведінкових тактик, реалізується певна стратегія [2, с. 80]. Поняття «мовно-поведінкова тактика» позначається як «однорідна по інтенції і реалізації лінія поведінки комуніканта, що входить в його зусилля заради досягнення стратегічного перлокутивного ефекту». О. С. Іссерс поділяє мовні стратегії на основні (семантичні,

когнітивні) і допоміжні. Стратегія, яка на певному етапі комунікативної взаємодії є найбільш значущою, відповідно до ієрархії мотивів і цілей є основною [2, с. 80].

На формування комунікативних стратегій і тактик мають вплив наступні фактори: соціальний, етнічний, віковий, гендерний, особистісний, часовий [1, с. 14]. Серед факторів, що впливають на вибір комунікативної стратегії, вагому роль відіграє явище дискримінації.

Термін «дискримінація» походить від латинського слова «discrimination», що у перекладі означає «розрізнення», «виділення», «сортування» та «утиск». Дискримінація тлумачиться як «негативне ставлення, обмеження та утиск у правах, а також насильство та всілякий прояв неприязні до суб'єкта через належність його до тієї чи іншої соціальної групи» [8, с. 12]. Відносно фізичних осіб дискримінація може застосовуватися через їх національну чи расову приналежність, релігійні або політичні переконання, за ознаками соціального походження, мови, статі та матеріального становища.

Найчастіше, дискримінація виправдовується та засновується на неосвіченості, негативних упередженнях і стереотипах щодо людей і соціальних груп. Доволі часто поняття «упередженість» ототожнюють з «дискримінацією». Дискримінація виявляється в багатьох сферах діяльності суспільства. Найпоширенішою є дискримінація в сімейному житті, політиці і на робочому місці. Ознаками дискримінації є: упереджене ставлення; наявність неприпустимої поведінки, приниження і іноді насильства; необґрунтована відмова в прийомі на роботу, неповага думки іншого індивіда, його релігійних, моральних та етичних поглядів.

Дискримінація виявляється у прямій та непрямій формах. Пряма дискримінація спостерігається в ситуаціях, «коли через певні причини, що не пов'язані з людською гідністю, потенціалом чи здібністю до особи ставляться менш приязно, ніж до інших». Непряма дискримінація відбувається тоді, коли певні критерії, правила ставлять особу в не вигідне становище порівняно з іншими [7, с. 147]. Іншими видами дискримінації, за видом діяльності та сферою прояву – є дискримінація на робочому місці, в сім'ї, в політичному житті.

У ситуації спілкування, де має прояв дискримінація, стратегія не завжди зводиться до планування дій комуніканта. Під впливом психологічної установки здійснюється вибір певної стратегії спілкування, для досягнення власних цілей. Тим не менш, дискримінативна стратегія реалізується шляхом відповідності стереотипу до соціальної ролі [4, с. 51].

Стратегія дискримінації – це спосіб організації мовленнєвої поведінки, яка спрямована на ігнорування, приниження або утиск інтересів та прав іншої особи (іншого комуніканта), і в основі якої закладено упереджене ставлення до людини через їх приналежність до певної соціальної групи, або расову приналежність, специфічну мовну ознаку, релігійну приналежність, політичну діяльність, вікові особливості або гендерні ознаки.

Стратегія дискримінації має на меті прояв певної установки проти партнера під час комунікації, і зорієнтована на досягнення власних цілей, ігноруючи інтереси іншого комуніканта [4, с. 51]. Таким чином, під час комунікації у дискримінативній ситуації наявні такі психологічні установки: проти партнера та ігнорування партнера.

Так як, кожна стратегія реалізується за допомогою конкретних тактик, можна виділити тактики, підпорядковані дискримінативній стратегії. Найчастіше, прояви дискримінації в мовленні реалізуються за допомогою тактики негативної критики (негативної оцінки можливостей); тактики порівняння; тактики вказівки на неспроможність; тактики іронії; тактики висміювання; тактики пониження статусу; тактики демонстрації недовіри та тактики погрози.

Вербально дискримінативний вплив може виражатися імпліцитно (прямим шляхом) та експліцитно (непрямим). Імпліцитна дискримінація виражається через логічну імплікацію і породжується різними мовленнєвими засобами. Експліцитно дискримінаційний вплив часто реалізується в мові за допомогою мовних одиниць, що належать до функціонального класу дискримінаційних та відбувається на лексичному і синтаксичному рівнях, а також може виражатися за допомогою фразеологічних одиниць [6, с. 1].

Загалом, дискримінація може виражатися в мові двома шляхами: 1) через використання дискримінантів – лексичних одиниць, семантика яких містить набір певних дискримінантних ознак; 2) шляхом продукування дискримінантного впливу за допомогою одиниць, позбавлених дискримінантних ознак у системі мови. На лексичному рівні дискримінативна стратегія реалізується шляхом використання ненормативно-маркованої лексики, лексики з негативно-оціночним значенням, яка до того ж, є найбільш вживаною, а також за допомогою експресивно-нейтральної лексики, яка за певних умов та певного контексту набуває лайливого значення [3, с. 31-32]. Така негативно-оціночна лексика представлена стилістично зниженими словами, лайливою лексикою, експресивно забарвленими мовними одиницями. Окрім цього, вульгаризми та жаргонна лексика є експресивним засобом вираження негативної оцінки. Стилістичні семасіологічні засоби також є засобами вираження дискримінації [3, с. 32]. Зокрема синекдох-метафоричні образи, що ґрунтуються на назвах частково табуйованих частин тіла і пов'язаних з ними дій, і цим самим знижують людей до вказаної табуйованої частини тіла, чи діяльності; тваринні метафори, що використовуються як образливі лайки.

Отже, дискримінативна стратегія в англomовному медіа-дискурсі – це спосіб організації мовленнєвої поведінки, яка спрямована на ігнорування, приниження або утиск інтересів та прав іншого комуніканта, і в основі якої закладено упереджене ставлення до людини через певні ознаки чи приналежність, яка проявляється в мас-медійному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова А. Д. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики. Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. пр. Київ: КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. С. 11-16.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики: монография. Москва: ЛЕНАНД, 2017. 308 с.
3. Журавська В. І. Дискримінація за ознакою зовнішності: системно-функціональний аспект. Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки. Житомир, 2015. № 3(81). С. 29-34.
4. Корольова А. В. Типологія комунікативних стратегій мовленнєвої поведінки в ситуаціях конфлікту. Слов'янський вісник: Зб. наук. пр. Філологічні науки. Рівне, 2006. № 6. С. 119-122.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
6. Мосейчук, О. М. Експліцитний та імпліцитний шляхи реалізації вербального дискримінативного впливу. Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблеми перекладу : збірник наукових праць. За заг. ред. М. В. Полховської. Житомир, 2017. С. 1-3. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25497/> (дата звернення: 12.05.2022).
7. Равлінко З. П. Заборона дискримінації: загальнотеоретичне дослідження: дис.канд. юрид. наук: 12.00.01. Національний університет «Львівська політехніка». Львів, 2016. 201 с.
8. Сунцова Е. А. Виды юридической ответственности (методология решения проблем): монография. Москва: МФЮА, 2010. 48 с.

Присіч Я. Д.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A DESKTOP VIDEOCONFERENCING ENVIRONMENT

Modern students need a special approach and highly qualified specialists in the field of modern education, which would encourage the modern young generation to learn a foreign language and love to learn. The use of digital resources helps students to study at universities, stimulates their thinking, provides new opportunities and allows them to learn to discover new talents.

Foreign language teachers who work with modern students are aware that such students behave differently than previous generations. These students were born into the world of information technology; they spend a lot of time in social networks, on various web platforms and in general on the Internet, and trust the ideas of the web space more than the postulates in well-known textbooks. The digital generation occupies a significant part of humanity. These young people need a special approach and an appropriate technological platform for the formation of knowledge and skills [1].

Distance learning makes it much easier for some students to get a degree or additional training, while balancing work and family responsibilities. Most distance learning programs allow students to work in a comfortable place in their spare time. With more flexibility comes more responsibility on the part of the student. Students must learn to work well on their own and without the constant guidance and monitoring of an instructor, making distance learning a challenge for those who find it difficult to find motivation [3].

Videoconferencing as a means of enhancing communication can be the subject of discussion of experimental and scientific research, management of the organization, the educational process. The first desktop video conferencing systems appeared in the mid-90s. Since then, they have been widely used by distance learning organizations. According to research, about 20 % of information is perceived during a telephone conversation, in personal communication, almost 80 % of everything that was said is assimilated, and in a video session, this figure reaches 60 %. Moreover, if the conversation is complemented by visual uneven language (gestures, facial expressions, body language, etc.) on the audio channel, this visual support improves and enhances the effectiveness of the interlocutor's perception. Obviously, in video calls, psychophysiological parameters are somewhat equal to face-to-face contacts, and they far exceed the capabilities of telephone communication.

However, to ensure effective video conversation in business or the educational process, it is not enough to simply see and hear just one interlocutor or partner. It is necessary to organize video conferences between several participants, ensuring the exchange and transmission of additional information (presentations, documents, chats with participants, etc.).

Students learn better and faster if the teaching methods used correspond to their desired learning styles. With the advent of online education, the relationship between students and teachers can change radically, as students become involved in the learning process and become more interested and motivated in learning and increasing self-esteem. Teachers' interest in higher education in new learning tools allows us to see the educational potential of modern equipment and software for learning a foreign language.

Regardless of whether or not you have yet used Zoom to conduct a class, you may find it useful to consider this videoconferencing tool as a means to implement synchronous instruction across distance as a substitute for traditional live classroom teaching. In this article, we outline several techniques and examples to consider that are specific to the language-teaching context which may help you to prepare for your language instruction at Middlebury and beyond.

In the pivot from a traditional face-to-face classroom environment to the online learning environment you create in Zoom, it is important to spend some intentional time at the outset of a new class reviewing some common tips of Zoom etiquette, so as to ensure that your Zoom classroom interactions are as smooth and comfortable as they can be during your synchronous sessions.

Ask participants in the Zoom class to mute their mics when they are not speaking so as to cut down on unnecessary background noise which may prevent participants from hearing the speaker.

Take some time to ensure that you, as the teacher, are physically in a space with plenty of lighting. If possible, try to sit in a position where you have light in front of you but not shining directly on your face.

Discuss with your class your expectations about camera use during language classes in Zoom. If you expect that students will always turn their cameras on to show themselves during classes, make sure they are aware of this expectation. At the same time, please also be aware – and make sure students are also aware – that when bandwidth is an issue or there are connection problems, sometimes turning off one’s camera can improve connectivity.

When it comes to “class discussions” in Zoom, again take some time to discuss your expectations and make them clear to students. When it’s time to talk about things as a group in Zoom, are you expecting students to “un-mute” themselves and speak without being overtly called on by you?

In order to create an immersive language-learning environment in Zoom, you may wish to ask students to type in-language when they use the “Chat” feature in Zoom. Typing in-language works best when the teacher and students set their computer keyboards to type in the language being taught [4].

Not everyone can qualify for a distance learning program. Successful participants must be highly motivated and self-disciplined. As the course may be uncontrolled, students themselves have full responsibility for continuing the course and assessing their mastery in the skill or subject [2].

Thus, we conclude that the use of modern information technology can improve students' motivation to learn, their responsibility, level of self-realization, formation of communication skills and intercultural competence. This can motivate stronger students to help others and strengthen interaction between students. It can also provide students with a platform to discuss topics covered outside the university.

REFERENCES

1. Kotuła K. Teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. 2016. Vol.16. P. 37-51.
URL: https://www.researchgate.net/publication/310614931_Teaching_a_foreign_language_in_a_desktop_videoconferencing_environment (Last accessed: 11.05.2022)
2. Sadeghi M. A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. IJREE. 2019; 4 (1) URL: <http://ijreeonline.com/article-1-132-en.html> (Last accessed: 11.05.2022)
3. Traxler J. Distance learning: Predictions and possibilities. Education Sciences, 2018. 8 (1), 35. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci8010035> (Last accessed: 11.05.2022)
4. Language Teaching in Zoom. URL: <https://dlinq.midcreate.net/blog/2020/05/05/language-teaching-in-zoom/> (Last accessed: 11.05.2022)

Пристапа Л. Л.

група Англ-51М

Волинського національного університету імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Семенюк А. А.

ІНВЕРСІЯ ЯК СТИЛІСТИЧНО-СИНТАКСИЧНИЙ ЗАСІБ ЕМОТИВНОСТІ В СТАТТЯХ ПРО КОРОНАВІРУС

Постановка проблеми. Нашу роботу присвячено питанню інверсії в газетному дискурсі, на матеріалі статей про коронавірус. Оскільки, інверсія, виступаючи мовним явищем, викликає великий інтерес серед видатних науковців та лінгвістів, так як її особливості уживання та використання є не повністю дослідженими та складними. І так як у наш час відчувається помітне зростання інтересу саме до вивчення інверсії та її функції в газетному дискурсі. Оскільки цей вид дискурсу приділяє значну увагу не лише змісту, а й формі викладу. Таким чином, на аналізі статей про коронавірус ми вирішили глибше дослідити це мовне явище та з’ясувати роль та значення інверсії для передачі експресивного навантаження опису такого серйозного захворювання як коронавірус.

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що відхилення від стандартного порядку слів привертало увагу багатьох відомих лінгвістів, а саме таких як: І. Р. Гальперін, В. Д. Аракін, І. В. Арнольд, В. Л. Каушанська та багато інших. **Об'єктом** дослідження виступають статті англійської газети The New York Times (NYT) про коронавірус в яких вживається інверсія. **Мета** – проаналізувати характерні риси вживання інверсії в газетному дискурсі у статтях, в яких йдеться про коронавірус.

На відміну від української мови, яка є синтетичною, англійська – аналітична. Тобто, за допомогою порядку слів у реченні та службових частин мови виражаються зв'язки між словами. В цьому і проявляється одна із особливостей англійської мови, адже через сталий порядок слів, який виглядає наступним чином: subject – predicate – object – adverbial modifier, потрібно не плутати і не міняти місцями компоненти речення, оскільки це може змінити суцільний зміст думки висловлювання. Порушення фіксованого порядку слів називається інверсією. Сам термін інверсія має латинське походження (inversio – перевертання; перестановка) і визначається як порушення характерного для англійської мови прямого порядку слів: підмет – присудок [1, с. 148]. Основна функція інверсії полягає в тому, щоб привернути й затримати увагу, зробити акцент, або ж емоційно виділити слово чи фразу. За термінологією, інверсія – це стилістичний прийом, що полягає у навмисній зміні звичайного порядку слів з метою емоційного, смислового, виділення якої-небудь частини висловлювання [2, с. 12]. Саме за допомогою інверсії увиразнюється мовлення та надається емоційна насиченість тексту.

З точки зору функціональних особливостей виділяють граматичну та стилістичну, або підсилювальну інверсію [3; 1]. Граматична інверсія служить для формування деяких комунікативних типів речень. Стилійстична інверсія зумовлена навмисним порушенням прямого порядку членів речення з метою емоційного або смислового виділення певного елемента, зв'язування окремих частин складного речення та збереження тривалості думки [3, с. 185; 1, с. 149].

На аналізі статей з англійської газети The New York Times, можна виокремити, що найчастіше вживаються речення із частковою стилістичною інверсією, яка зустрічається в реченнях, що починаються з заперечних або обмежувальних елементів. Оскільки ми прослідкували це явище в статті “How to Protect Yourself and Prepare for the Coronavirus” Приклад: “Not only have we seen the market’s largest single-day drop since Black Monday, in 1987, but all of the gains from the past few years have essentially been wiped out.”[4] Також у статтях “Is the Virus on My Clothes? My Shoes? My Hair? My Newspaper?” та “Who Is Immune to the Coronavirus?” Приклади: “Not only does it waste a good wipe (they are still in short supply), but it brings germs that would stay on the sole of your shoe or on the ground directly to your hands.”[5] “And yet getting a handle on this fast is extremely important: not only to estimate the extent of herd immunity, but also to figure out whether some people can re-enter society safely, without becoming infected again or serving as a vector, and spreading the virus to others.”.[6] Ще одна стилістична інверсія, при якій порушення прямого порядку слів супроводжується винесенням певного елемента речення в початкову позицію, яка для нього не є типовою, прослідкована у статті “The Coronavirus in America: The Year Ahead”. Приклад: “Only when tens of thousands of antibody tests are done will we know how many silent carriers there may be in the United States.”[7]

За статистикою, стилістична інверсія використовується досить рідко, проте аналізуючи статті на тему коронавірусу, результати дають можливість зробити висновок протилежного. Адже, стилістична інверсія, особливо з not only...but, вживається дуже часто і виступає в ролі емотивного підсилювача, для того щоб надати висловлювання більш емоційного та експресивного значення. Наше дослідження вказує на те, що інверсія як стилістичний прийом увиразнює та оживляє мовлення та розставляє смислове навантаження у реченні. В ході нашого дослідження було також з'ясовано, що найпоширенішою моделлю стилістичної інверсії виступає інверсія, яка слідує відразу після прислівника.

Отож, під час нашого дослідження було виявлено, що інверсія з not only...but є найчастотнішою, окрім неї також вжито інверсію з only when, функція яких в газетному дискурсі виступає для привертання уваги, надання експресивності та наголошення цінної інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К. : «Вища школа», 1984. – 248 с.
2. Семчинський С. В. Загальне мовознавство / С. В. Семчинський. – К. : Вища школа, 1988. – 327 с.
3. Старшинова Е. К. Практическая грамматика английского языка / Е. К. Старшинова, М. А. Васильева, А. И. Шилюгина. – М.: Издательство Московского университета, 1970. – 215 с.
4. How to Protect Yourself and Prepare for the Coronavirus. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/article/prepare-for-coronavirus.html?auth=login-google>
5. *New York Times* <https://www.nytimes.com/2020/04/17/well/live/coronavirus-contagion-spread-clothes-shoes-hair-newspaper-packages-mail-infectious.html>
6. *New York Times* <https://www.nytimes.com/2020/04/13/opinion/coronavirus-immunity.html>
7. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/04/18/health/coronavirus-america-future.html>

Прядка А. О.

група 341.2

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Подосиннікова Г. І.

ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КРИТИЧНОМУ ЧИТАННІ НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ АВТЕНТИЧНИХ КОРОТКИХ ОПОВІДАнь В УЧНІВ 10-ГО КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Формування компетентності в критичному читанні (КЧ) є складником мети навчання англійської мови, який набуває особливої актуальності у світлі завдання формувати медіаграмотність програми «Нова Українська школа» Міністерства освіти та науки України.

Критичне читання (КЧ) – це цілеспрямований і рефлексивний процес осмислення, аналізу, оцінки письмових матеріалів, з метою розумного та адекватного реагування на прочитане [3, с. 2]. До вмінь критичного читання відносять: вміння знаходити виділяти інформацію у тексті, знаходити головну ідею та мету автора тексту; робити правильні висновки від прочитаного; визначати авторський тон, в тому числі розпізнавати різні відтінки іронії; знаходити сховані припущення, виявляти аргументи, зважувати докази; розпізнавати хибні заклики, претензії та поширені логічні помилки [4, с. 12, 13].

Ефективним засобом для досягнення цієї мети є сучасні автентичні короткі оповідання (АКО). Потенціал їх використання в навчанні читання пов'язаний із насиченістю імпліцитною інформацією, що дає простір для інтегрованого формування лінгвосоціокультурної компетентності, цінностей, естетичного почуття, занурення в зміст тексту та критичного аналізу [1].

Незважаючи на свої переваги при формуванні вмінь КЧ, в шкільній практиці АКО з цією метою використовуються недостатньо системно, що пов'язано з лінгвістичними особливостями АКО (відхилення від норм, метафори, виразність, образність, територіальні, соціальні та професійні особливості діалектів та конотації тощо).

Серед основних труднощів формування англомовних умінь КЧ на матеріалі сучасних АКО в учнів 10 класу закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) виокремлюють такі типи труднощів. **Мовні труднощі** – це велика кількість незнайомих школярам слів та словосполучень, лексичних одиниць, які перешкоджають, створюють певний дискомфорт при читанні: 1) слова, які є частиною стійких або ідіоматичних словосполучень та мають інший сенс (a fire – вогонь, але to lack fire – не вистачати ентузіазму); 2) слова, значення яких потрібно пояснювати за допомогою певного коментаря; 3) незнайомі аббревіатурні скорочення (OSHA – Occupational Safety and Health Administration); 4) діалектизми та жаргонізми (a tuxedo – смокінг) [2]. **Мовленнєві труднощі** – це нераціональне та не відповідне навчальній програмі певного класу мовленнєве оформлення АКО, яке ускладнює розуміння прочитаного: 1) прислів'я, приказки, афоризми, вислови та інше; 2) довгі абзаци; 3) довгі описові фрагменти: сцени, картини, портрети, характеристики і т.п.; 4) розлогі думки логічного і/або емоційного характеру [2]. Також сюди відносяться певні труднощі, які пов'язані зі стилістикою автентичних коротких оповідань: 1) слова з емоційним забарвленням; 2) тропи: метафори, метонімія, порівняння, епітети і т.д.; 3) піднесена, поетична лексика; 4) риторичні питання, поетичні структури і складні риторичні фігури [2]. **Змістовні труднощі** – це труднощі, які пов'язані зі змістом тексту АКО: 1) імпліцитна інформація; 2) експліцитно образні засоби, такі, як порівняння, метафори, епітети [2]. **Композиційні труднощі** – це труднощі пов'язані із структурою тексту АКО: 1) нехронологічна послідовність подій; 2) «відкрита» композиційна структура: відсутність експозиції, «початок з середини»; 3) пропуск одного з компонентів «закритої» структури; 4) ретардація, експозиційні зупинки [2]. **Смислові труднощі** – це труднощі, які пов'язані із значенням слів або змісту тексту: 1) переносне значення слів; 2) відмінності в тезаурусах читача й автора; 3) алегоричне або символічне викладення автором ідеї оповідання [2].

Усвідомлюючи цю закономірність, можна пропонувати вправи для нейтралізації певних труднощів. При цьому, одні негативні сторони можуть нейтралізувати інші. Наприклад, низький рівень прогнозування одиниць спричиняє певний дискомфорт при читанні, проте це привертає увагу та стимулює продовжувати читання тексту далі [2]. На дотекстовому етапі слід зняти мовні та мовленнєві труднощі. На текстовому та післятекстовому етапах знімаються композиційні, змістовні та смислові труднощі розуміння АКО, таким чином учні вчать аналізувати та оцінювати прочитане, ставити запитання про те, що прочитали, як вони його зрозуміли [2].

Таким чином, хоча використання АКО у формуванні компетентності в КЧ може викликати в учнів 10 класу певні труднощі та психологічний дискомфорт, особливо на початку роботи з АКО, але в подальшій роботі вони стимулюватимуть глибоке розуміння і критичне осмислення цього жанру літератури; приносять естетичне задоволення, долучають до культури країни, а також служать засобом збагачення лексики читача тощо. Важливо, що АКО повинні бути адекватно дібраними з урахуванням згаданих труднощів та відповідати рівню складності для учнів 10 класу ЗЗСО [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. – 24 с.
2. Смелякова Л. П. Учёт сложности и доступности художественного текстового материала как предпосылка реализации его отбора для языкового вуза // Иноземні мови. – 1996. – № 1. – С. 25-28.
3. Kang Liu. Developing Critical Reading Skills through Stylistic Analysis in Integrated College English Classroom. Dazhou: Sichuan University of Arts and Science, 2019. – 6 p.
4. Spears D. Developing Critical Reading Skills. San Francisco: McGraw-Hill College, 1999. – 624 p.

Рабош А. А.

група 341.2

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Козлова В. В.

ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ОСНОВА АНГЛОМОВНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Питання термінології є досить актуальним в сучасному науковому житті, адже наявність термінологічних одиниць є визначальною характеристикою академічного мовлення. Термінологічна лексика є найрухливішою частиною словникового складу мови, а в особливості міжнародного спілкування – англійської, якою написана найбільша кількість наукових робіт. Таким чином, терміни найчастіше зустрічаються в англomовному науковому дискурсі.

Англomовний науковий дискурс постає відображенням сучасного інтелектуального середовища, вивчення якого сприяє розширенню освітніх можливостей. Лінгвісти вбачають в англomовному науковому дискурсі семантично щільну спеціалізовану мову, що включає в себе лексичні одиниці на позначення певних явищ або феноменів [9, с. 111]. В. Рос стверджує, що англomовний науковий дискурс використовують науковці для позначення окремої, спеціальної мови, яку вони використовують під час написання наукових робіт, або під час обговорень проблемних питань на пленумах та у наукових колах [10, с. 51]. Враховуючи наведені визначення, розглядаємо англomовний науковий дискурс як регламентоване за змістом і формою спеціалізоване інституційне мовлення вербалізоване і представлене англійською мовою.

Однією з основних ознак наукового дискурсу є використання спеціальної термінології. Спеціальні терміни входять до специфічної термінологічної системи, пов'язаної з понятійною системою відповідної галузі науки або знання. Терміни можуть бути представлені різними морфологічними шарами, будь то окремі лексичні одиниці, чи термінологічні сполучення. Термінологія становить основу наукового дискурсу, адже надає йому чіткого та регламентованого вигляду і визначає сфери комунікації.

Розглядом поняття термінології займався чимало науковців, таких як Головін Б. І., Діброва К. Ю., Кияк Т. Р., Мацюк Г. П., Панько Т. І., Кочан І. М., Шелов С. Д, та інші. Досить чітко визначення надав цьому поняттю В. М. Лейчик, який визначив термінологію, як стихійно сформовану цілісність існуючих термінів всередині лексичного складу мови [6, с. 160]. Термін, в свою чергу, як одиниця термінології та визначальний лексичний компонент наукових текстів І. С. Квитко окреслює як визначений словесний комплекс, що співвідноситься з певним поняттям або явищем обраної галузі наукових знань [4, с. 75].

Класичними стали такі підходи до трактування поняття термінології:

- 1) Б. М. Волін та Д. Н. Ушаков визначають термінологію, як набір термінів будь-якої галузі [3, с. 981].
- 2) Б. А. Веденский стверджує що це поняття об'єднує терміни визначеного кола знань науки, технології, політики, або мистецтва [2, с. 447].
- 3) М. П. Бажан вважає, що термінологія це а) словникова частина, що охоплює терміни різних галузей науки, техніки, мистецтва, суспільного життя; б) набір термінів будь-якої галузі науки, техніки, мистецтва або всі терміни даної мови [1, с. 206].
- 4) Т. Р. Кияк схиляється до думки, що термінологія є сукупністю термінів, що виражають історично усталену концепцію певної галузі людського знання або діяльності [5, с. 59].
- 5) В. М. Лейчик доповнюючи своє визначення цього поняття в наступних працях визначає його, як сукупність мовних (лексичних) одиниць, що позначають поняття певної спеціалізованої галузі знань чи діяльності, що спонтанно формується під час народження та розвитку цієї галузі [7, с. 112].

Спираючись на розглянуті підходи до визначення поняття термінології, вважаємо, що це рухома система лексичних термінологічних одиниць на позначення певної сфери науки чи діяльності суспільства.

Термінологія формується незалежно від становлення тієї чи іншої науки. Специфіка термінів визначається сферою функціонування термінологічних одиниць, а також тим, що терміни є номінативними одиницями мови науки і техніки, а не одиницями природної мови взагалі. Саме в науковій галузі мови терміни виконують свої основні функції: номінативні – назва класу особливих предметів або їх ознак; означаючі – позначення загального поняття, що належить до системи спеціальних понять цієї галузі знань; комунікативні – передача часу та простору спеціальних знань тощо [8, с. 372].

Отже, термінологія є об'єднанням лексичних термінологічних одиниць, що вживаються на позначення явищ наукової діяльності і виступають основою англomовного наукового дискурсу, який, в свою чергу є вираженням обмеженого за формою, метою та вербалізованого англійською мовою спілкуванням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бажан М. П. Українська радянська енциклопедія. Київ, 1965. 320 с.
2. Веденський Б. А. Энциклопедический словарь. Москва, 1955. 744 с.
3. Волин Б. М., Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Москва, 1940. 1501 с.
4. Квитко И. С. Термин в научном документе. Львов, 1976. 125 с.
5. Кияк Т. Р. Лінгвістичні аспекти термінознавства. Київ, 1989. 93 с.
6. Лейчик В. М. Исходные понятия, основные положения, определения современного терминоведения и терминографии. Вестник Харьковского политехнического ун-та. 1994. № 1. С. 147-180.
7. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Москва, 2009. 256 с.
8. Руколяньска Н. Іменникові композити у правничій термінології. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2000. № 402. С. 371-374.
9. Flottum K. Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse. Newcastle, 2007. 279 p.
10. Roth W. M. Telling in purposeful Activity and the emergence of Scientific Language. Establishing scientific classroom discourse communities: multiple voices of teaching and learning research. New-York, 2005. P. 45-71.

Рейко А. В.
група АМ-43

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Гарасим Т. О.

FEATURES OF TED TALKS AS A KIND OF WEB LECTURE

There are many ways and means of self-education nowadays, the most common of which are listening to lectures and conferences on independent electronic resources and platforms. Currently, the most popular in the world is the format of TED Talks (lectures and video lectures), organized by the non-profit American TED Foundation. TED stands for “Technology, Entertainment, Design”. TED Talk is a presentation to an audience on a specific topic, which is relevant in the society. The TED Foundation invites influential speakers from different fields of activity to perform on the stage and speak in front of an audience. Philosophers, businessmen, philanthropists, as well as educators, politicians and people who are willing to share their ideas and discoveries with others and are invited to give a lecture to a specific audience, present their ideas

and engage the audience during 18 minutes. The motto of all TED Talks is “Ideas Worth Spreading”. All lectures are recorded and then published in video format, either directly on the TED Foundation’s website (www.ted.com) or on the company’s channel, which is publicly available on YouTube video hosting [3].

According to Iryna Zakharchenko, a TED lecture is a multimedia text that combines all the parameters of communication which are presented in the form of a live interactive lecture. The verbal text of the lecture is often accompanied by graphics, videos, presentations and even audio files. The spontaneous reaction of the audience is also a part of the multimodal text and is manifested in appropriate non-verbal reactions such as laughter, applause, gestures [2, p. 60].

Olena Viktorova also points out that the primary genre of TED lectures is perceived by a small number of listeners – only those who are directly present in the hall during the TED conference. For everyone else, TED lecture is an online material, that is a secondary genre. The researcher claims that initially TED talk is a regular public lecture, but once it is on the Internet, a TED lecture is transformed into a web lecture, which has its own characteristics. In addition, unlike many traditional web lectures that take place in synchronous mode, communication in this genre is asynchronous and does not involve interaction between the lecturer and listeners, while the listeners in the comments not only share their views on the lecture, but also discuss this topic [1, p. 257].

In the work “TED Talks as an Emergent Genre”, Julia Ludwig describes genre features that are typical of TED lectures. According to her viewpoint, TED-style speeches provide a clear structure because the speakers are well prepared for the presentation, they receive instructions and adhere to a clear form of speech. On the basis her work, we define the characteristics of a TED lecture: duration (not more than 18 minutes), the presence of humor elements (irony, satire, jokes). Moreover, most of the speakers have a high level of oratory as they are able to encourage the audience and keep the people in good mood. The researcher also emphasizes the central goal of such lectures – to share their progressive ideas with others and involve the public in their implementation [5, p. 2].

Regarding the structural and semantic parameters of the web lecture, it is important to note its monothematic nature, when the chosen topic is presented in a concentrated, logically sound form. In this regard, the authors of web lectures pay special attention to the structure of the speech. They start with a list of basic meaningful moments of the lecture, and then, during it, return to the important topics mentioned at the beginning. In addition, a significant element of web lectures in its synchronous and asynchronous versions is visual support (presentation with visual-verbal fixation of the main theses or images of the lecturer with his gestures and facial expressions). Larisa Shchypitsyna considers commenting on what was written in the presentation to be the most convenient option, rather than reading and repeating it. Visual support is a full-fledged component of a multimedia web lecture. In general, Larisa Shchypitsyna provides the following structure of the web lecture:

1. Introductory part (checking the communication channel, introducing the speaker and getting to know the listeners, for example in the form of a small survey via chat);
2. Beginning of the lecture (presentation of the topic and its components);
3. The main part (explanation of the substantive moments of the lecture orally and visually (for instance, the definition of concepts, historical milestones in the development of the phenomenon, examples);
4. The end of the lecture (conclusions on the topic, sometimes the announcement of the next topic, questions from students on the topic) [4, p. 215-224].

The researcher describes some stylistic features of web lectures. According to her observations, the style of the web lecture is quite diverse. On the one hand, it is a model of academic communication, respectively, the language of the lecturer is built in accordance with the norms of literary language, which includes terms, complex syntactic structures. On the other hand, it is realized orally and in a situation of direct (albeit spatially separated) communication. Since the web lecture involves a sound channel, Larisa Shchypitsyna notes the importance of phonetic and

rhythmic characteristics of language: it is important to have a lecturer's perfect voice (timbre, intonation, rhythm, accentuation), as well as its rhythmic organization. Timbre and rhythm should be lively (not monotonous, which is typical of the text being read), and important content elements should be emphasized [4, p. 215-224].

Thus, for a live audience, TED Talks is a primary (oral) genre, and for Internet users, a secondary genre (web lecture). Unlike typical web lectures, which are synchronous in their form of organization, videos of TED Talks-style lectures are asynchronous and do not involve direct interaction between the lecturer and Internet viewers. The general structure of the web lecture includes the introductory part, the beginning of the lecture, the main part and the end of the lecture. Web lecture as a genre with a certain hybridity, combines features of communicative closeness and communicative distance. We have come to the conclusion that TED-style lectures are possible to consider a hybrid informative and etiquette speech genre, which contains elements of journalistic, artistic and conversational styles of speech. Features of TED Talks include duration, the presence of elements of humor, irony, satire, and jokes, as well as conciseness, compositional, structural and logical perfection, persuasiveness and the formation of ideological beliefs.

REFERENCES

1. Викторова Е. Ю. Дискурсивно-прагматическая специфика жанра лекции TED talk (сквозь призму функционирования в ней дискурсивов). *Жанры речи*. 2019. Т. 4, № 24. С. 254-266.
2. Захарченко І. В. Мовні та мовленнєві засоби реалізації аргументації та доказу на матеріалі платформи ted: магістерська дисертація. Київ, 2020. 139 с.
3. Курбанова А. Що таке TEDx та чому варто витратити час на перегляд цих відео. *Na chasi*. 26.04.2018 URL: <https://cutt.ly/zPqvOuh> (дата звернення: 01.05.2022)
4. Щипицина Л. Ю. Веб-лекция как устный жанр интернет коммуникации. *Жанры речи*. 2019. Т. 3, № 23. С. 215-224.
5. Ludewig J. TED Talks as an Emergent Genre. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*. 2017. Vol. 19, no. 1. P. 2-8.

Романюк К. М.

3 курс, група Б – англ. філологія, факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Андрусак І. В.

EXPLORING LOVE IN ENGLISH SONG DISCOURSE

The present paper is part of wider research that explores the way love is linguistically portrayed in contemporary English song discourse. Its **topicality** is stipulated by several factors. First, music and songs in particular are an integral part of the mentality, history and culture of every nation. They are deeply linked to the context in which they are produced and to national cultural identity. From this perspective, lyrics may be viewed as a tool of declaration and communication of cultural-specific values to the world around. Hence, English lyrics provide valuable insights into the specific features of English culture as a whole and cultural identity of English-speaking people in particular. Second, lyrics are a unity of musical and verbal components. Hence, the research into the interrelations between musical and verbal components in a song seems to be topical. Finally, our research focuses on love which is one of the strongest human emotions every person strives to experience.

The present research aims to explore the peculiar features of the linguistic representation of love in English song discourse exemplified in indie song discourse. Hence, Lana Del Rey's song and its lyrics serve as linguistic material for our research.

Current linguistic theory offers multiple definitions of discourse. It is thought that the first person to use the word 'disourse' in the closest way to its current meaning is Zelling Harris in 1952

Lana uses the imagery of living herbs as a metaphor to demonstrate a rocky, unstable relationship, where their positivity becomes neglected and corrupted.

*“My rose garden dreams, set on fire by fiends
And all my black beaches are ruined
My celluloid scenes are torn at the seams
And I fall to pieces”.*

Lana uses the image of stunning ‘*rose garden dreams*’ to show that love is a beautiful and enjoyable part of her life, yet, it is being destroyed and turned into a nightmare by the reality of the toxic and destructive relations between her and her partner. Although love offers a lot to enjoy, it is impossible to eliminate the opposite side of the coin.

To conclude, the image of love within the English song discourse is displayed in various ways, often using metaphors or comparisons, and other stylistic devices.

REFERENCES

1. Adams R. Michel Foucault: Discourse. CLT. November 2017. URL: <https://criticallegalthinking.com/2017/11/17/michel-foucault-discourse/>.
2. Blacking J. The Structure of Musical Discourse: The Problem of the Song Text. Yearbook for Traditional Music, 1982. 1. P. 15-23.
3. Lana Del Rey – “Cherry” Official Lyrics. [<https://genius.com/Lana-del-rey-cherry-lyrics>]
4. Harris Z. Discourse analysis. *Language*. Vol. 28, No. 1 (Jan. – Mar., 1952), P. 1-30. URL: <https://doi.org/10.2307/409987>

Сабір’янова М. В.

група Англ-41

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Калиновська І. М.

ПЕРЕКЛАД ОСВІТНІХ ТЕРМІНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТРАНСКОДУВАННЯ

Переклад освітньої термінології відіграє важливу роль у житті суспільства, оскільки є одним із факторів розвитку освітньої сфери у цілому, а виникнення труднощів перекладу одиниць цієї терміносистеми впливають на цей процес загалом. До них відноситься відсутність системного матеріалу, присвяченого аналізу особливостей перекладу термінів освітньої сфери, незважаючи на постійну зацікавленість вивченням англійської мови, міжкультурною комунікацією тощо. Потрібно зауважити, що є низка перекладацьких прийомів, які при коректному їх використанні дозволяють подолати ці лексичні труднощі.

Метою нашої розвідки є аналіз перекладу англійських термінів освітньої сфери українською мовою за допомогою транскодування; матеріалом дослідження слугує англо-український словник освітньої лексики [1].

Відомо, що транскодування – це такий спосіб перекладу, коли звукова та/або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу [2, с. 282]. Транскодування неологізмів відбувається в тих випадках, коли в культурі і, зокрема, в науці країни мови перекладу відсутнє відповідне поняття і відповідний перекладний еквівалент, а перекладач не може підібрати слова в мові перекладу, які б адекватно передавали зміст поняття і задовольняли вимоги до термінотворення [2, с. 283].

Аналіз досліджуваного матеріалу показав, що можна виділити чотири види транскодування англійських термінів освітньої сфери (за В. І. Карабаном [2, с. 282]): 1) транскрибування (коли літерами мови перекладу передається звукова форма слова вихідної мови): *дету* – *демай* (*стипендіат коледжу Магдаліни в Оксфорді*) [1, с. 39]; *бой скаут* – *бойскаут* [1, с. 23]; 2) транслітерування (слово вихідної мови передається по літерах):

Georgic – *Георгік* (один із “*Георгіків*” *Вергілія*, який задають переписувати як покарання в *Ітонському коледжі*, *Великобританія*) [1, с. 55]; *Alma Mater* – *альма-матер*, *матір-годувальниця* (традиційна образна назва навчальних закладів відносно їх вихованців [1, с. 13]; 3) змішане транскодування (застосування транскрибування з транслітеруванням): *trimester* – *триместр* [1, с. 109]; 4) адаптивне транскодування (коли форма слова у вихідній мові дещо адаптується до фонетичної або граматичної структури мови перекладу): *academy* – *академія* [1, с. 9]; *geometry* – *геометрія* [1, с. 55].

Отже, транскодування є одним із найпростіших способів перекладу освітніх термінів, особливо термінів латинського або грецького походження, адже це передача вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу: *cadet* – *кадет* [1, с. 25], *class* – *клас* (*група учнів*) [1, с. 29]. Зазвичай транскодовані терміни, які вже міцно закріпилися в мові перекладу, в словниках подаються без додаткового описового перекладу. Проте, не слід забувати про терміни, які не підлягають такого виду перекладу, що веде до викривлення змісту терміну, як-от у випадку з *intelligence* – *розумові здібності*. Слід зазначити, що причинами труднощів перекладу освітніх термінів насамперед є розбіжності в картинах світу англійських й українських мовців, багатозначність англійських та українських слів, відсутність у мові перекладу відповідників нових термінів, особливості словотвору і термінотворення тощо, що потребує додаткового вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Англо-український словник освітньої лексики. Близько 4000 слів і словосполучень / Уклад. Лариси Вергун. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця : Нова книга, 2002.

Сеник Г. О.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

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

КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Протягом останніх трьох десятиліть погляди на лексику докорінно змінилися, і дослідники сьогодні виявляють сильну зацікавленість у цій сфері. Таким чином, з’явилося прагнення до ефективних методів і підходів до навчання лексики, і дослідники та вчителі мови також запропонували багато стратегій для вивчення словника, які залежать від зусиль кожного учня [2]. Більше того, лексична компетенція в даний час визнається основним компонентом комунікативної компетенції багатьма фахівцями з лексики, що забезпечує велику частину основи того, наскільки добре учні говорять, слухають, читають і пишуть [8].

Сучасна школа вимагає нових стандартів навчання та дослідження підходів, які б могли розвивати когнітивні та комунікативні навички учнів в процесі вивчення лексики.

На когнітивний підхід до вивчення лексики вплинули когнітивна психологія та лінгвістика Хомського [1]. Відповідно до генеративної лінгвістики Хомського, мова представлена як ментальна граматики мовця – набір абстрактних правил для генерації граматичних речень. Правила генерують синтаксичну структуру, а лексичні елементи з відповідних граматичних категорій вибираються для заповнення відповідних місць у синтаксичних рамках. У цьому підході вивчення мови розглядається як засвоєння правил, а не як формування звички. Словниковий запас має важливе значення, особливо на середньому та просунутому рівнях.

Хоча жоден метод навчання не впливає безпосередньо з когнітивного підходу, Silent way поділяє з ним певні принципи. Принцип Silent Way, який стверджує, що «викладання підпорядковане вивченню», відповідає активному пошуку правил, приписаних учню в когнітивному підході. У цьому методі розрізняють декілька класів словникових одиниць. Як цитують Річардс і Роджерс, перший клас складається із загальних виразів у повсякденному житті, другий клас складається зі слів, які використовуються для передачі більш спеціальних понять, таких як політика, і останній клас складається з більш функціональних слів мови [9].

Методом, який домінував протягом останніх кількох десятиліть цього століття, є комунікативний підхід, який є результатом праць антропологічної лінгвістики і лінгвістів які розглядають мову насамперед як систему. для спілкування. У 1970-х роках була звернута увага на важливість комунікативної компетенції та знання правил використання мови [5]. Це призвело до зміщення з фокусу на точності та формах мови до зосередженості на спілкуванні та вільному володінні. Хоча існують різні інтерпретації комунікативного навчання мови, цей підхід до інтерпретації іноземної мови зазвичай зосереджується на функціях використання мови та більш автентичного використання мови в класі або, краще сказати, замість зосередження на рівнях речень, він зосереджується на функціях рівня дискурсу.

Завдяки акценту на вільному володінні аніж точністю та зосередженні на тому, щоб заохочувати учнів передавати свої повідомлення та наміри за допомогою доступних їм мовних ресурсів, словниковий запас не був першочерговою проблемою цієї методології і отримав вторинний статус, в основному як підтримка для функціонального використання мови [3]. Загалом вважалося, що словниковий запас подбає сам про себе; тому передбачається, що немає реальної потреби в прямому словниковому навчанні [10].

Існують два напрямки викладання та вивчення лексики: (1) чіткі інструкції, які включають діагностику слів, які учні повинні знати, подання слів вперше, розробку знань про слова та розвиток вільного володіння відомими словами; і (2) мимовільне навчання, під час якого учень набуває словникового запасу за допомогою інших комунікативних навичок, таких як аудіювання, читання, говоріння або письмо. Nation виступає за систематичний, а не випадковий підхід до викладання лексики і стверджує, що така спрямованість є важливою частиною мовного курсу [6]. З іншого боку, Хант і Беглар рекомендують комбінувати ці два підходи, а також визнають необхідність навчання когнітивних та комунікативних стратегій [4]. Вони припускають, що учнів потрібно навчати стратегіям виведення слів із контексту, а також тих, які можуть допомогти їм пам'ятати слова, з якими вони зіткнулися.

З методологічної точки зору Р. Оксфорд. дає визначення стратегій навчання як «конкретні дії, поведінку, кроки або прийоми, які студенти (часто навмисно) використовують для покращення свого прогресу в розвитку навичок іноземної мови. Ці стратегії можуть полегшити зберігання, пошук або використання нової інформації. Стратегії – це інструменти самоспрямованого залучення, необхідні для розвитку комунікативних здібностей» [7]. Використання стратегій навчання лексики під час викладання англійської мови як іноземної є одним із факторів, що підвищують успіх. Тому активна участь учнів має бути забезпечена шляхом використання ефективних та дієвих стратегій у розвитку словникового запасу. Для досягнення даної мети можуть бути застосовані наступні когнітивні стратегії: повторення, узагальнення значення, відгадування значення з контексту, використання образності для запам'ятовування, нотування, використання синонімів, хмари слів, використання словника, створення мапи думок, мнемотехніка та інші.

Комунікативні стратегії – це стратегії, які учні використовують, коли їх комунікативна компетенція в мові, що вивчається, недостатня. Учні використовують комунікативні стратегії, щоб компенсувати будь-які недоліки в граматичних здібностях і, зокрема, у словниковому запасі. Комунікативні стратегії допомагають учням брати участь і підтримувати розмови, а також покращувати якість спілкування. До таких можна віднести роботу в групах, рольові ігри, моделювання ситуації, жести та міміка, перефразування,

наближення значення, дослівний переклад, переключення мови, звернення за допомогою до вчителя/однокласника, уникнення малознайомих тем.

Отже, вищезазначений підхід демонструє ефективне та багатofункціональне застосування когнітивно-комунікативних стратегій навчання лексики. Він сприяє оптимізації процесу викладання та навчання, надаючи необхідні інструменти для засвоєння рівня іноземної мови, та, зокрема, лексичного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT.
2. Cohen, A.D. & Macaro, E. (2007). Language learning strategies: Thirty years of research and practice. Oxford: Oxford University Press.
3. Decaricco, J. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce- Murcia, (Ed), Teaching English as a second or foreign language, (pp. 285-299), Boston, MA: Heinle & Heinle.
4. Hunt, A. & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.) Methodology in language teaching: An anthology of current practice, (pp.254-266), Cambridge: Cambridge University Press.
5. Hymes, D. (1972). On communicative competence, J. P. Pride & J. Holmes (Eds.) In Sociolinguistics: Selected readings, Harmondsworth, UK: Penguin.
6. Nation (2002). Best practice in vocabulary teaching and learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.) Methodology in language teaching: An anthology of current practice, (pp. 254-266), Cambridge: Cambridge University Press.
7. Oxford, R. (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. TESOL Journal, 2(2), 18.
8. Richards J. C. & Renandya, W. A. (2002). Methodology in language teaching: An anthology of current practice, (pp.254-266), Cambridge: Cambridge University Press.
9. Richards J. C. & Rodgers, T. S. (2003). Approaches and methods in language teaching, 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Schmidt, N. (2000). Vocabulary in second language teaching, Cambridge: Cambridge University Press

Сивак В. О.

група СОАМ-23

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

ROLE OF AFFECTIVE FACTORS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Language acquisition is a complex and multicomponent process. Over the decades, many attempts have been made to make this process as effective as possible. Today, the system of learning English tries to take into account all possible factors and offers different strategies and methods of teaching, pays attention to the individual learning style of student, encourages students' autonomy.

The objective of this research is to determine what 'second language acquisition' is and how affective factors influence this process.

Second language acquisition is the process of learning another language, once mother tongue is established. Although success in second language acquisition depends on many factors such as age, school environment, materials, etc., the affective factors influence this process the most [4]. In order to better disclose the chosen topic, it is necessary to clearly define what is meant by the affective factors.

Firstly, affective factors include the learners' individual factors. Also, they take into consideration the affect between the learners and that between the learners and the teachers. Self-esteem, anxiety, personality, motivation, attitude, and so on are those, the learners' individual factors include [5].

In the history of second language acquisition, several revolutionary studies of affective factors' importance have been made. Back in 1977, firstly by Heidi Dulay and Marina Burt was announced the idea that affective factors can filter language input. Then in the 1980s Stephen Krashen proposed his well-known "Affective Filter Hypothesis" [2]. This work shows that learner's anxiety, motivation, attitude and self-esteem are the major affective factors which influence second language acquisition. Krashen's idea was that these factors play the role of "filter" and can promote or impede language input.

To get success in language acquisition, learner should have strong self-esteem, clear study purpose and moderate anxiety. Students with such affective factors will have much more language input, and it means the affective filter plays a weaker role. So what does each of the affective factors mean, and how does it affect the process of language acquisition?

Fernando Rubio says that self-esteem refers to «a psychological and social phenomenon in which an individual evaluates his or her competence and own self according to «values» [3, p. 5]. For second language learners, self-esteem plays a quite significant role, because they are deprived of the discourse competence of their own native language, or, their most fluent way of expression. They may feel vulnerable when being exposed to an atmosphere that only an unfamiliar language is being spoken.

Conversely, students with low self-esteem often create a barrier for themselves during lessons. They do not take an active part in class activities, are afraid to speak the language they are learning, and eventually lose interest in learning a new language.

Motivation is also an important affective factor in language acquisition. In the context of learning, motivation is the student's purposeful desire to learn a language. According to Jane Arnold and Henry Douglas Brown, motivation can be external or internal [1]. External motivation is external and related to some awards, prizes, money, etc. However, intrinsic motivation relates to the activity itself, without external reward. When learning a language, students can have both external and internal motivation, but usually more persistent and focused on the languages learned will be students with internal motivation.

In the process of performed investigation we have found out that the biggest obstacle to language acquisition is still anxiety [6]. The most modern teaching methods, authentic materials, interesting tasks can not be effective when students are afraid. The lower the level of anxiety, the easier and faster language acquisition occurs.

Conclusion. Affective factors in addition to the mentioned above include many others, such as risk taking, the relationship with the teacher, the relationship between the students themselves. When learning a language, the teacher must take into account affective factors, because they accelerate or slow down the process of language acquisition. The teacher's task is to increase the student's self-esteem, develop motivation and lower anxiety. Of course, such a task is challenging and requires a sufficient level of skills and knowledge. However, in the 21st century, methodology and psychological knowledge are increasingly in demand.

REFERENCES

1. Arnold, J., Douglas, B. H. *Affect in Language Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publishing. 2000.
2. Krashen, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman. 1985.
3. Rubio, F. *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 2007.
4. Wu, Q. The Influence of Affective Factors in SLA on Foreign Languages Teaching. *Journal of Xichang College Social Science Edition*, 20. 2008. p. 147-149.

5. Yi, H. B. Individual Affective Factors in SLA and Foreign Language Teaching. Journal of Jixi University, 8. 2008.
6. Zhang, X. P. The Implication of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Language Teaching. Journal of Jinan Vocational College, 6. 2011. p. 100-102.

Синява Т. В.

група МАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Ладика О. В.

КАТЕГОРІЯ ВВІЧЛИВОСТІ У ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Багато вітчизняних та зарубіжних мовознавців присвятили свої роботи дослідженню категорії ввічливості, серед них: Н. П. Браун, Ю. Гу, Г. Каспер, К. Крісті, Р. Лакофф, С. Левінсон, Дж. Ліч, О. Малай, Л. Мао, М. Телека, Р. Уоттс В. Шинкарук, та ін. У роботах сучасних науковців розглядаються різні аспекти теорії увічливості, наприклад: гендерний та соціолінгвістичний Дж. Голмс, М. Райтер, М. Штуббе, Ш. Шнурр; національно-культурна специфіка увічливого спілкування в різних країнах: В. Стюарт, М. Пласенсія, Ю. Усамі; компаративний міжкультурний аспект Дж. Ліч.

Іменник «politeness» (англ. ‘ввічливість’) походить від прикметника *polites* і описується як ‘behavior that is respectful and considerate of other people’ – поведінка, що підкреслює поважливе і шанобливе ставлення до інших’. Згідно із словником англійської мови, термін «politeness» трактується наступним чином: *of, relating to, or having the characteristics of advanced culture; 1b: marked by refined cultural interests and pursuits especially in arts and belles lettres; 2a: showing or characterized by correct social usage; 2b: marked by an appearance of consideration, tact, deference, or courtesy; c. marked by a lack of roughness or crudities* [4, с. 795].

Розвиток категорії увічливості бере початок ще з філософії та продовжує реалізовуватися у дослідженнях у гуманітарних галузях знань, таких як: етика, соціологія, культурологія тощо. Увічливість – це сукупність правил поведінки, що стосуються зовнішнього прояву відношення до людей (поводження з тими, що оточують, форми звернення і вітань, поведінка в суспільних місцях, манери, одяг) [3, с. 112].

Подібне визначення було вперше зафіксовано в літературі в 1501 році, проте в 1762 змінилося на «люб’язну поведінку» (*behaving courteously*). Прикметник *courteous* («люб’язний, вишуканий») стосується старофранцузького прикметника *corteis* і має значення «манера, призначена для королівського двору». Тобто, можемо вважати, що поняття ввічливості в західній культурі передбачає дотримання правил витонченості в світській поведінці. Р. Уоттс вважає, що ввічливість та вишуканість зазвичай розглядаються як особливості поведінки вищих класів, які відіграють провідну роль у соціальних відносинах [5, с. 13].

У 60-80-х роках поняття «ввічливість» характеризували як поведінку у міжнародних відносинах, яке керується не юридичними правилами та обов’язками, а нормами пристойності, неабиякої поваги, гостинності, привітності, шанування, що поділяються також іншою стороною [2, с. 106-107].

У сучасній лінгвістиці ввічливість трактують як особистісну рису, що характеризує її хорошими манерами, добрими вчинками та освіченістю. При цьому її трактують, як уміння шанобливо і обачно спілкуватися з людьми, готовність знайти компроміс і вислухати протилежні точки зору. Ввічливість вважається уособленням порядності і дотриманням етикету, так як ввічливість є культурним феноменом [1, с. 21].

У нашому дослідженні увічливість розглядається як категорія мовної поведінки, що реалізується в мовленні певним набором лексико-граматичних і просодичних засобів, основною метою якої є досягнення позитивного комунікативного ефекту.

Спілкування і ввічливість тісно пов'язані. Ввічливе спілкування є абсолютно необхідним для побудови відносин, обміну ідеями, делегування обов'язків, управління командою та багато іншого. Феномен ввічливості диференціюється втіленням у мовленні залежно від територіальної, соціальної, вікової, професійної приналежності та визначається етнічно-культурними цінностями, які домінують у даному суспільстві.

Отже, ввічливість розглядаємо як основну комунікативну категорію, яка має наскрізний характер, інтегрує низку окремих категорій та виступає в ролі регулятора комунікативної поведінки, забезпечення та передумови гармонійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
3. Сагайдак О. П. Дипломатичний протокол та етикет : навч. посіб. Київ, 2017. 112 с.
4. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English 6th Edition, 2000. 795-796 с.
5. Watts R. J. Politeness. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 200. 13-14 с.

Смірнова І. О.

група Англ-12

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Калиновська І. М.

ВІЙНА СЛОВАМИ: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Теорія перекладу вважає поняття пропаганди неоднозначним, а роль перекладача у такий період стає досить суперечливою через те, що йому часто доводиться працювати з текстами, ідеологічне забарвлення яких не співпадає з його власними поглядами [1]. Окрім цього, нелегка задача перекладача новин під час інформаційної війни полягає в підтримці офіційної позиції своєї країни та при цьому залишатись об'єктивним і передавати інформацію як можна ближче до оригінального ресурсу [2]. Метою нашої розвідки є розгляд особливостей перекладу в умовах російсько-української війни; матеріалом слугують новинні стрічки каналу *Russia Today*.

Насамперед слід зазначити, що розвиток подій до початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну 23 лютого 2022 р. більшість популярних іноземних мас-медіа намагались висвітлювати з нейтральної позиції. Натомість джерела, спонсоровані Російською Федерацією, нав'язувати свою точку зору. До прикладу, *Russia Today*, який розрахований на зарубіжну аудиторію та існує з 2005 року, фінансується урядом Росії і веде мовлення англійською, арабською, іспанською, російською та німецькою мовами. Результатом цієї відкритої пропаганди стала підтримка жителями інших країн дій РФ на території України. В новинних стрічках *Russia Today*, можна помітити, що українців намагаються ототожнити з націоналістами та викликати негативну реакцію, наприклад: «*Nationalists in Ukraine are planning, escalating the situation, resort to terror and finally seize power*».

В умовах російсько-української війни, світ переполив величезний потік інформації, в якому важко відрізнити правду від фейку та пропаганди. За таких обставин здійснюється маніпулювання свідомістю аудиторії з метою нав'язування певної ідеології. Часто можна

зустріти додавання тексту, замовчування важливих фактів або ж зловживання евфемізмами. Наприклад, «*Росія хоче повернути колишні території*» було перекладено як «*Russia wants to regain its own territories*». Додавши слова «свої власні», суть повідомлення було повністю змінено з пропагандистськими цілями.

Війна сьогодні – це не лише збройне протистояння. Окрім збройних сил РФ, діє також економічний і дипломатичний тиск, а також потужна пропагандистська кампанія, яка працює не лише в межах Росії, а й за кордоном. У цьому контексті, інформація є вирішальним чинником досягнення цілей, бо формування суспільної думки залежить саме від того, які ЗМІ вони читають. Відомим є приклад сприйняття війни в Україні іноземцями як *conflict*, *crisis* чи *special operation*.

Звісно, не можна заперечувати того, що в інформаційному просторі переважають демократичні і незалежні джерела, проте не потрібно недооцінювати силу пропаганди, а боротись з нею на всіх рівнях. Отже, проблема перекладу в умовах війни є цікавою для вивчення і вимагає більшої уваги. Переклад новин в ЗМІ, де тексти можуть мати ідеологічне забарвлення, вимагає від перекладача великої відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ідеологія перекладу в контексті російсько-українського збройного конфлікту. 20 квітня 2020 р. Львівський національний університет. URL: https://docs.google.com/forms/d/1vlafytOI9k_iIprvz4ohUGr281r6qyhjZbaEVyKkIpM/prefill (дата звернення: 27.04.2022).
2. Алімпієв А. М., Певцов Г. В. Особливості гібридної війни РФ проти України. Досвід, що отриманий Повітряними Силами Збройних Сил України. Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України. 2017. № 2. С. 19–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nitps_2017_2_6 (дата звернення: 12.10.2018).

Соленко Л. В.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Клименко А. О.

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ СЕРВІСУ YOUTUBE ТА INSTAGRAM

Фонетичні навички у вивченні будь-якої мови є надзвичайно важливими, адже знати лексику, проте неправильно відтворювати її – це, практично, те ж саме, що і не знати її взагалі, адже мовця складно або неможливо зрозуміти.

Фонетична компетентність – це здатність людини до конкретного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Основними компонентами ФК виступають таким чином, фонетичні навички, фонетичні знання і фонетична усвідомленість.

Традиційно, вивчаючи нові звуки та їхнє відтворення, вчитель дотримується наступного порядку:

1. Спочатку вони вводяться у висловлювання, потім пояснюються словами, а згодом вимовляються окремо.
2. За необхідності вчитель дає відповідне пояснення.
3. Учень спочатку пошепки за вчителем вимовляє окремі звуки, після цього звуки у словах, а далі у фразах.

На етапах формування фонетичної компетентності учнів існують наступні труднощі:

1. Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів;
2. Труднощі зумовлені ІМ, що вивчається;
3. Труднощі, зумовлені навчанням.

З метою реалізації цілей формування фонетичної компетентності в учнів ЗСО, враховуючи труднощі у формуванні вказаної компетентності, психолого-педагогічні особливості учнів, а також можливості сучасних інформаційних технологій, поряд з традиційними (фонограма, відеофільм і т.д.) актуальними є й новітні засоби формування ФК за допомогою інтернет сервісів.

Мовленнєва практика та сприйняття на слух є вирішальними факторами формування навичок вимови. Саме за допомогою інтернет сервісів і, зокрема, соціальних мереж, учні можуть вчитися та розважатися одночасно.

На додаток до спеціальних вправ, що застосовуються для вдосконалення слухових навичок учнів, широко застосовується розмовна мова, прислів'я, рими, вірші, діалоги. Усі ці типи робіт мають навчити студентів правильній вимові, у той час як дані завдання можна злегкістю знайти на сторінках Instagram чи каналах YouTube. Учні можуть вибирати сторінки які їм подобаються, адже є безліч блогерів які є носіями мови і вони знімають різноманітні відео на різноманітні теми. Учні можуть слухати відео/аудіо і таким чином запам'ятовувати правильну вимову слів і відтворювати її. А також, учні можуть слідкувати за сторінками на просторах Instagram, які є спеціально створеними для вивчення англійської мови. Деяким учням до вподоби така соціальна мережа як TikTok. Знімаючи там відео під англійські пісні, учні вивчають текст і разом із піснею відтворюють його, тобто тренують свою вимову таким чином.

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"). Усі вище зазначені вправи можна знайти у соціальних мережах, що зробить навчання цікавішим та ефективнішим, адже учні вчать у носія англійської мови.

Фонетичні навички є складовою володіння іноземною мовою. Соціальні мережі є ефективним засобом навчання учнів фонетики, мотивуючи учнів до навчання іноземної мови та виступаючи джерелом навчальної інформації.

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 Просвіта, 1973. 250 с.
5. Заїка Є. В. Ігри для розвитку внутрішнього плану дій школярів. Київ: Вид-во Просвіта, 1994. 150 с.

Сороката Ю. О.

група зМAM-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Кондратьєва Т. Б.

LEXEMES DENOTING COLOURS AS A PART OF PHRASEOLOGICAL UNITS

There is a great variety of spheres where we can apply phraseological units as they reflect practically all aspects of human life. However, in order to trace peculiarities of an exact nation more deeply, we have selected for a detailed analysis phraseological units containing names of colours. As we know, each colour has its specific image created in people's mind and by means of that image we have a great opportunity to penetrate deep into nation's way of life, enlarge knowledge of their historical heritage and feel people's spirit in general. For instance, through Englishmen's attitude towards different colours and associations conjured up by those colours we may easily judge about people's moral values, perception of the world and their mentality.

Phraseology is that part of a language in which the cultural potential of a nation is accumulated. Primarily, phraseological reserve of a language is an universal treasury of cultural installations, stereotypes, standards and characteristics. Doubtless, phraseological units of any language are created, developed and used not so often as to describe the world and the people around, as in order to flourish it, to evaluate the objects and to express the subjective attitude of the speaker. Noting national distinctive features of phraseological system in language V.N. Telia wrote: «Phraseology of a language is considered to be a mirror in which the community identifies its national identity» [1, 9].

The role and function of the color in modern human being's life is crucial and significant. In many cases the color may influence people's mood, emotions and even physical state.

The notion of colour is connected with that of the concept of a language cognitive construct. The world of colour as perceived by the speakers of a given language is based on colour concepts forged by culture and traditions in a given language, which reflect both the objective, inherent colour characteristics and relationships, and the knowledge of colour which is subjective and interpretative.

As a matter of fact, the notion of colour has many aspects and contains a set of substantial information, accumulated by the language bearers. This information is rooted in the structure of colour concepts, by which the language community operates (e.g., the symbolic meaning of colour, evaluative components, colour preferences, etc.). It is very likely that social factors such as trade and conquest drive the evolution of colour vocabularies. It seems clear that culture plays a significant role in both the origins and the boundaries of colour categories. It appears that a proper understanding of even the denotations of each colour is very important [2, 70].

A basic colour term (BCT) is a colour word that is applicable to a wide class of objects. In English it is typically monolexemic. It is also reliably used by most native speakers. The languages of modern industrial societies have thousands of colour words, but only a very slender stock of basic colour terms. English has eleven of them: black, white, red, yellow, green, blue, gray, orange, brown, pink and purple. Ukrainian has 12 with a separate basic term for lightblue – голубий. In unwritten and tribal languages the number of BCTs is smaller, perhaps as few as two or three, with denotations that span much larger regions of colour space than the BCT denotations of major modern languages. In English the terms: black, white, red, yellow, green, blue, gray, orange, brown have roots that go back to Old English and before [3, 152].

To draw the conclusion, we can say that phraseological units with coloronyms are of interest for research both in the field of traditional phraseology and in linguo culturology. Moreover, they are national specific units of language that accumulate the cultural potential of the people and reflect the long process of cultural development of the people in their semantics. That is why their

components capture and transmit from generation to generation cultural attitudes and stereotypes, standards and archetypes. Color perception of the world is reflected in the lexical and in particular phraseological system of language. The ability of certain colors to serve as a symbol of a certain phenomenon is related to the peculiarities of the interaction between color and human cognitive and emotional processes.

REFERENCES

1. Teliа V. N. Phraseology: semantic, pragmatic and linguacultural aspects. M.1996. – 284 p.
2. Kelly K. L., Judd D. B. Colour universal language and dictionary of names. – Washington: National Bureau of Standards, 1976. – A-vii, A-19, v, 158 p.
3. Berlin, B. & Kay, P. Basic Color Terms: their Universality and Evolution. Berkeley: University of California Press, 2008. – 325 p.

Стебляк Є. С.

3 курс, с/о «Експеримент», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шовак О. І.

RELEVANCE OF LISTENING AS A SKILL IN THE EFL CLASSROOM

Listening as a skill is universally acknowledged as the one that is most underestimated in the practice of EFL teaching. It is also the one teachers are likely to avoid teaching especially when there is a pressure on contact hours. Moreover, due to the long-established practice teaching listening most often takes place according to the traditional comprehensive approach that is heavily rooted in teaching reading and focuses mainly on product. As a result, teaching listening is more of testing than teaching. What is more, learners find listening as one of the most difficult skills to master.

This paper is part of wider research that focuses on exploring issues connected with teaching listening using videomaterials. It aims to consider the importance of listening as a skill and outline arguments in favour of teaching it.

The **topicality** of the research into teaching listening using videomaterials is stipulated by the key role listening plays in real life interaction and the development of learners' language competence. Moreover, the ability to engage into English-medium communication is on the list of top employability skills since English is now used by millions of speakers for a number of communicative functions.

In literature in the field of EFL teaching/learning, listening is conceived to be a concept that defies a simple and clear definition [4, p. 4]. It is referred to four major language skills (reading, writing, listening and speaking) that constitute a learner's communicative competence and through which this competence is acquired. Also, it is one of the two skills (reading and listening) that are sources of language input and one of the two skills (listening and speaking) that are involved in spoken interaction. In the theory of EFL teaching, it is often referred to as "speech recognition", "speech perception", "speech understanding" and "spoken language understanding" [5].

The review of the available research into teaching/ learning listening in the EFL classroom shows that there is no exact or single definition of what listening is. The way listening is defined is determined by the approach or perspective adopted by a scholar and by the intended use of the definition (i.e. how scholars intend to apply the definition). However, it is common for scholars to define listening as an active process that involves a number of cognitive, psychological and affective operations that the listener needs to receive and respond to the message as well as to construct the meaning.

I. Nation and J. Newton view listening as the way of learning the language, pointing out that “it gives the learner information from which to build up the knowledge necessary for using the language” [6, p. 38]. Listening is considered to be a precursor to speaking, which means that it serves as foundation for the development of learners’ speaking skills.

S. Krashen et al. develops the same idea claiming that acquisition can take place only when students absorb enough comprehensible input. In particular, the scholars state that “the ability to produce language is based primarily on comprehensible input, i.e. listening comprehension and reading [7, p. 263].

Hence, most part of success in language acquisition is confided to receiving understandable input. Since listening is one of the two sources of input in a foreign language environment, the listening ability is the critical component in achieving high levels of foreign language proficiency.

A. Hasan draws attention to the place of listening among other language skills. Stating that listening creates favourable conditions for language acquisition, the scholar also emphasises that it plays a crucial role in the development of other language skills [3, p. 137]. Thus listening is a fundamental language skill, and as such it merits a critical priority among the four skill areas for language students.

Based on the review of the available research on listening as a skill, I. Andrusiak outlines the following reasons for teaching listening in the EFL classroom in the first place [1]:

- Communication relevance – J. Morley states that we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than write [8, p. 70].
- Natural order – listening is a language modality a child is exposed to after being born. It comes first, and only after some time passes the child starts speaking. Reading and writing come much later, normally in a school setting [3]. This has important pedagogical implications for teaching which are focused below.
- Precursor to speaking – listening lays solid foundation for the development of the speaking ability. According to I. Nation and J. Newton, listening frames the early stages of language development in a person’s first language, yet oracy as much as literacy development requires ongoing attention both in first and foreign language education [6, p. 37].
- A two-way traffic – listening plays a vital role in spoken interaction. J. Field argues that learners’ needs are not confided to speaking as such but to interacting [2, p. 2]. Real-life communication is a two-way traffic. Thus the ability to communicate involves listening competence as much as speaking one.
- The way of learning a language – being part of language learning, listening provides the learner with knowledge and skills that are needed for learning after the classroom, i.e. for the life-long learning. J. Field claims that listening build up learner autonomy, in particular, the ability to continue learning when the teacher is no longer available [2, p. 3]. This is mainly to the following reason: outside the classroom, there are only two channels of input that may enable the learner to extend their knowledge of the language: the written word and the spoken word. While the first is accessed through reading, people are exposed to the spoken word through listening. Of the two, listening is more often used and proves to be more popular with people.

REFERENCES

1. Andrusiak I. Teaching Listening: Teaching Guide. In print.
2. Field J. Listening in the Language Classroom. CUP., 2010. 366 p.
3. Hasan A. Learners’ perceptions of listening comprehension problems. Language, Culture and Curriculum. 2000. Vol. 13. 137-153 p.
4. Hichem B. An Investigation on Listening Challenges facing EFL Learners. MA Thesis. Mohamed Khider University of BISKRA: Algeria, 2013. 75 p.
URL: <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/4746>

5. Phan B. Length in listening texts; A single determiner of difficulty for comprehension or not. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 14. No 3. 2018. P. 336-346. URL: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/984>
6. Nation I.S.P. and Newton J. *Teaching ESL/EFL. Listening and Speaking* Routledge, 2009. 220 p.
7. Krashen S. D., Terrell T. D., Ehrman M. E., Herzog M. A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 1984. P. 261-275. DOI: 10.1111/J.1944-9720.1984.TB03226.X
8. Morley, J. *Academic listening comprehension instruction: Models, principles, and practice. A guide for the teaching of second language listening*. D. Mendelsonand, & J. Rubin (Eds). San Diego: Dominie Press, 1995. 151-165 p.

Строганов І. О.

група 351

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Подосиннікова Г. І.

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО КЕЙСУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДИСКУСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Набуття практичних умінь і навичок ведення дискусії майбутнім вчителям англійської мови є важливою складовою професійної підготовки, а також одним із способів підвищення пізнавальної активності студентів. У методиці викладання іноземних мов відбуваються динамічні зміни, які є тригером до використання інтерактивних технологій і засобів формування міжкультурної комунікативної компетентності на різних рівнях навчання, зокрема у закладах вищої освіти.

Під інтерактивними технологіями навчання іноземних мов розуміємо сукупність прийомів роботи викладача, що відповідають особливостям інтерактивного навчання іноземних мов, за допомогою яких забезпечується досягнення на заняттях поставлених цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий часовий проміжок для їх досягнення [6, с. 199].

Однією із технологій, яка активно використовується під час навчання іноземних мов, і зокрема вмінь дискутувати, є електронний кейс. Розробником електронного кейсу вважається Н. Маєр та В. Ігнатенко. Беручи до уваги визначення Н. Маєр, ми трактуємо електронний кейс як комп'ютерний засіб навчання, розміщений у мережі Інтернет, який містить пакет навчально-методичних матеріалів для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь дискусії, забезпечує керування їхньою самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в позааудиторних умовах з використанням засобів самоперевірки та опосередкованого контролю викладачем процесу і результату оволодіння відповідними навичками та вміннями [3, 5].

За методичною сутністю кейс-метод має багато спільного з методами проблемного навчання. Разом із тим, як зазначають дослідники кейс метод має і власні особливості, а саме: наявність проблеми, що прихована під проблемною ситуацією. Часто сам метод полягає у формуванні та всебічному аналізі проблеми; проблема в кейс-методі більш конкретна, практична на відміну від теоретичних проблем, які розглядаються у процесі проблемного навчання; кейс метод належить до інноваційних методів, хоча має тісний зв'язок із методами традиційної педагогіки, він є інтерактивним, орієнтованим на співробітництво і ділове партнерство, так як робота відбувається в групах. Він допомагає студентам формувати іншомовну професійну комунікативну компетентність інтегровано, а разом з тим розвивати цілий комплекс умінь і навичок, які є необхідними для діяльності вчителя АМ: студенти мобілізують свої загальні та спеціальні іншомовні знання, навички, вміння та спрямовують їх на вивчення, аналіз і вирішення проблем іншомовної професійної діяльності [10, с. 41]. При цьому завдання викладача – активізувати студентів на пошук різних істин і підходів і

допомогти їм зорієнтуватися в проблемному полі. Навчання за кейс-методом полягає не в отриманні готового знання, а в його виробленні, співтворчості студента і викладача. Це додає в освітній процес елемент демократії, тобто студент є рівноправний з іншими студентами і викладачем в процесі обговорення проблеми. Результатом застосування методу є не тільки знання, а й навички професійної діяльності (навчання дискусії), а також розвиток системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок, професійного світовідчуття [4, 8, 10].

З точки хору методики викладання іноземних мов, дискусію трактують як обговорення певної проблеми шляхом обміну думками при збігу чи розходженні точок зору [1, с. 3]. Дискусія не лише сприяє вихованню мовленнєвої культури, а й спонукає студентів до пошуку самостійного вирішення проблем, що, в свою чергу, є стимулом пізнавальної активності. Застосування дискусії у навчанні студентів іноземної мови формує у них культуру творчого мислення, створює умови для використання життєвого досвіду і отриманих раніше знань для засвоєння нових. У процесі вирішення проблем в рамках групового спілкування в учасників розвивається вміння діяти в інтересах групи, з'являється уважне ставлення до співрозмовників, інтерес та повага до думки інших, тощо [2, с. 40].

Електронний кейс має відповідати характеристикам інтерактивного навчання та наступним критеріям: 1) мати чітку навчальну мету та місце у навчальному процесі; 2) мати достатній рівень складності для студентів, враховує індивідуальні особливості студентів при розподілі групи на мікрогрупи; 3) комплексно ілюструвати декілька аспектів професійної педагогічної діяльності, адже проблеми в реальному професійному житті не вирішуються ізольовано; 4) бути актуальним, подавати типові сучасні ситуації; 5) спонукати до дискусії, бути неоднозначним, містити конкретні порівняння та можливість для формулювання висновків [9, с. 23].

З метою ефективного застосування електронного кейсу для навчання дискусії майбутніх вчителів англійської мови слід брати до уваги принципи інтерактивного навчання, інтегрованого та комплексного навчання видів мовленнєвої діяльності на всіх етапах втілення цієї інтерактивної технології: 1) ознайомлення студентів зі змістом кейсу; 2) організація групової роботи з аналізу кейсу; 3) презентація результатів, формування висновків рефлексія. Так, при створенні електронних кейсів слід максимально залучати автентичні текстові, аудіо- та відеоматеріали, різні типи технічних засобів навчання. Якщо розроблений кейс буде максимально наближений до реальної комунікативної ситуації, це дасть студентам мотивацію для роботи над ним. До прикладу, при підготовці кейсів з ситуаціями для ведення дискусії доцільно буде використати матеріали автентичних інформаційних інтернет-ресурсів, підручників, аудіо- та відео-матеріали. З метою забезпечення ефективної взаємодії та співпраці студентів у процесі роботи з кейс-методом, важливо організувати роботу в мікрогрупах, парах. Це дозволить студентам потренувати вміння ведення дискусії у ситуації наближеній до реального життя, вивчити специфіку роботи в своїй професійній сфері. На етапі презентації результатів роботи на кейсом бажано максимально візуалізувати та структурувати інформацію, щоб представити свої рішення: створювати відео-/аудіо-файли, систематизувати рішення в мультимедійні презентації, використовувати інтерактивні дошки [7, с. 107].

Таким чином, електронний кейс як інтерактивна технологія навчання дискусії майбутніх вчителів англійської мови є продуктивним, сконцентрованим та професійно умотивованим навчанням з можливістю практичного застосування у власній педагогічній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонова С. В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 3-11.
2. Зайцева І. В. Лінгвометодичні особливості навчання майбутніх філологів англійської мови дискусії на основі проблемного методу / І. В. Зайцева. // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія. – 2012. – № 21. – С. 39-46.

3. Ігнатенко В. Електронний кейс як ефективний засіб навчання майбутніх філологів анотативного і реферативного перекладу в умовах самостійної позааудиторної роботи / Вікторія Ігнатенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Ч. 2. – Умань : Жовтий О. О., 2014. – С. 140-146.

4. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навчальний посібник для інженера-педагога: у 2 ч. / [Коваленко О. Е., Штефан Л. В., Лисенко С. А., та ін.]; за ред. О. Е.Коваленко, Л. В. Штефан. – Х.: Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня №1», 2013. – Ч. 1 : Теоретичні основи. – 195 с.

5. Маср Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Майєр. – К., 2011. – 21 с.

6. Подосиннікова Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов / Ганна Ігорівна Подосиннікова. // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2012. – № 3. – С. 196-208.

7. Подосиннікова Г. І. Кейс-метод як інтерактивна технологія дистанційного формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: матеріали V міжнарод. наук.-практ. конф., 12-13 травня 2022 р. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2022, С.103-108.

8. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

9. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні / Ю. П. Сурмін. // Вісник Національної академії державного управління при Президенті України. – 2015. – №2. – С. 19-28.

10. Ярошенко О. В. Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови / О. В. Ярошенко. // Іноземні мови. – 2014. – № 2. – С. 39-44.

Терпай Х. В.

4 курс, група «Експеримент»

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Андрусак І. В.

EFL TEACHERS' ATTITUDES AND EXPERIENCE IN CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Today more than ever, the leading place in the system of education is given to the teacher who is well versed in new information and communication technologies. And to the one who is at the forefront of social and educational transformations; who is motivated, competent, qualified; who has academic freedom and develops professionally throughout life.

The epoch of innovative social development increases the requirements for the modern teacher, requires constant improvement of his/her skills and qualities. As a result, teachers are likely to search for new pedagogical systems, techniques, organizational forms, methods of teaching and learning.

The topicality of the research into teachers' CPD perspectives is stipulated by the important role professional development plays in the improvement of the quality of teaching and learning.

Therefore, at this stage the present research **aims to** identify the English teachers' attitudes to continual professional development.

In our research we put emphasis on CPD as the key element for meeting today's educational needs and demands. It helps to keep up with the pace of change; to become more effective in the workplace; to stay up-to-date, interesting and, at the same time, interested. Professional development can be defined as “the process by which teachers acquire the new knowledge, skills, and values that positively impact students”. [9, p. 17]. Thomas Guskey (2000) states that “one constant finding in the research literature is that notable improvements in education almost never take place in the absence of professional development.” [5, p. 4]. However, Day's (1999) definition of CPD

encompasses all behaviours which are intended to effect change in the classroom: “Professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school, which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purpose of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues throughout each phase of their teaching lives.” [2, p. 4].

The action research was conducted in Uzhhorod Taras Shevchenko linguistic gymnasium. The participants of this research study were 10 EFL teachers. Their age ranged from twenty-three to fifty. Quantitative data were collected using structured survey, while qualitative data were gathered with the help of the observation. The structured survey consisted of ten questions with answer options. The questions aimed at identifying and exploring EFL teachers’ opinions, beliefs and preferences regarding CPD.

According to the findings of the survey (Q1), CPD courses are essential and integral part of every teacher’s carrier path. Furthermore, teachers tend to take part in such courses at least once a year. Some of the participants seem enthusiastic and curious about the possibility of developing and improving their knowledge and skills. As a result, they try to evolve themselves two or even more times a year (Q1). Also, EFL teachers are willing to participate in different types of CPD and mostly agree that professional development courses have a great impact on their proficiency and teaching performance (Q2). This may be accounted for by a wide range of benefits CPD provides, some of which are as follows:

- it builds confidence and credibility;
- it extends the depth of your knowledge and understanding;
- it helps keep pace with the current standards;
- it ensures that you stay up-to-date;
- it makes you more productive and efficient;
- it gives you the possibility to earn more, etc.

Another issue that the research findings raise is the importance and value of the quality of continual professional development courses for EFL teachers (Q3). The results of this survey question indicate that the quality of continual professional development courses is good, however, it is not high. All the drawbacks of CPD courses should be identified, taken into account and eradicated as high-quality CPD has a significant effect on both teachers’ performance and students’ learning achievements and outcomes.

As it has been already mentioned, there are a lot of reasons for taking part in professional development courses (Q4). It is interesting to note that most respondents are interested in improving teaching effectiveness and up-to-date materials and techniques. This may be explained by the fact that the majority of the teachers is motivated by the curiosity and achievements displayed by their students. They like to see that their work is not useless, but rather valued and appreciated. Every pupil deserves to have someone who believes in them. And that someone should be undoubtedly a teacher. Surely, a high salary and opportunities of further promotion are great ways to motivate teachers for further development, but, fortunately, not the most important. On the other hand, there are some factors which can prevent teachers from taking part in professional development courses (Q5). These findings are rather disappointing. The majority of those who responded to this item do not have time because of their personal responsibilities. The others feel lack of employer’s support and do not find the professional development courses that are offered useful and informative.

What is clear from the data is that there are a lot of possible professional delivery formats (Q6). The teachers’ interests vary a lot and they depend on various external and internal factors. Series of topic-related workshops are of strong interest among the teachers. A possible explanation for this might be that workshops are usually designed for people who work in the same field. As a result, people can easily share their personal experience, ideas and beliefs. Another possible explanation for

this is that workshops are often participatory. They give the participants a chance to practice skills and techniques that are under discussion. In-class observations and experience exchange are of moderate interest. But all of the professional delivery formats have their advantages and disadvantages and should be chosen thoughtfully according to the main purpose of development.

The next questions of the survey in this study sought to determine the teachers' preferences of place and scheduling of the professional development courses (Q7, Q9). The data indicate that the majority of the respondents prefer to participate in CPD courses at work or not far from their homes, and also during school calendar days.

Nevertheless, a vivid and effective CPD courses are supposed to be various and involve different fields for development (Q8). What interests the EFL teachers the most is up-to-date teaching methods and techniques. Knowledge and understanding of the subject field, classroom management and personal management are also highly needed and requested professional topics. Moreover, all the teachers should, if possible, evolve in each of the suggested fields of professional development. Each field should be taken into account equally and thoughtfully. Since it is the teacher's performance built on the combination of them that can lead to a real learners' success and great achievements. The EFL teachers' motivation proves to be dependent on the employer's appreciation and the role of a school (Q10). A great part of those who took part in the questionnaire feel themselves knowledgeable regarding the content they are assigned to teach. However, the EFL teachers do not receive enough support. The findings of the research show that school should play attention to its teachers' professional growth, provide support for employees, and encourage and facilitate collaboration among the teaching staff.

Hence, the conclusion may be drawn that EFL teachers' CPD is a dynamic construct that evolves provided the necessary conditions are created. It should be noted that both teachers and school are responsible for the establishment of these conditions. CPD proves to create and offer EFL teachers new and exciting opportunities, yet, they may seem challenging and demanding. It is really a difficult task for teachers to stay up-to-date in order to meet changing learners' needs, desires and interests. Hence, the cooperation between EFL teachers and school (their employer) seems to be an effective solution.

REFERENCES

1. Dadds, M. (1997). Continuing professional development: Nurturing the expert within. *British Journal of In-Service Education*. 32 p.
2. Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
3. Edmonds, S. and Lee, B. (2002). Teacher feelings about continuing professional development. *Education Journal*. P. 28-29.
4. Gilmore, T., Krantz, J. and Ramirez, R. Action Based Modes of Inquiry and the Host-Researcher Relationship. Consultation 5.3. (Fall 1986). 161 p.
5. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc. 4 p.
6. Guskey, T. R. (2003). What Makes Professional Development Effective? P. 748-750.
7. Harland, J. and Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: Framing a model of outcomes. *British Journal of In-Service Education*. P. 71-84. DOI: 10.1080/13674589700200005.
8. Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best*. Oak Brook, North Central Regional Educational Laboratory.
9. Hoyle E. and John P. D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*, London, Cassell. 17 p.
10. Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31 (2), 235-250.
11. Lieberman, A. and Grolnick, M. (1996). Networks and Reform in American Education. *Teachers' College Record* 98 (1). URL: (PDF) Developing collaborative approaches to enhance the professional development of primary mathematics teachers (researchgate.net)

12. Leiberman, A. and Wood, D. E. (2002). From network learning to classroom teaching. Journal of Educational Change. P. 315-337.
13. Little, J. W. Teachers' Professional Development in a Climate of educational Reform. URL: ED373049.pdf.
14. Schön, D. A. (1978). Organizational Learning. A Theory of Action Perspective.

Ткаченко Ж. В.

група 341.2

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Козлова В. В.

ОБРАЗНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖУ «ПЕРША ЛЕДІ» В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Поняття лінгвокультурний типаж (ЛКТ) стало одним з найважливіших понять лінгвокультурології. На початку XXI ст. були сформовані лінгвокультурологічні школи. В. В. Воробйов, В. І. Карасик, В. В. Колесов, В. Г. Костомаров, В. В. Красних, Ю. С. Степанов, В. Н. Телія розглядали у своїх наукових працях загальнотеоретичні питання зв'язку мови та культури, відносин свідомості, спілкування, цінностей, мови. На сьогодні лінгвокультурологія – один із провідних напрямів лінгвістичних досліджень.

ЛКТ є типовим представником певного окремого народу, який існує в колективній свідомості, розпізнається культурою цього народу і може належати до певної соціальної групи [3, с. 153]. Про глибоке вивчення мовознавцями поняття ЛКТ свідчить неабиякий досвід опису і моделювання конкретних ЛКТ на матеріалі американської мовної свідомості, зокрема «американський адвокат» (Є. В. Гуляєва) та «американський гангстер» (Ю. В. Какічева). У своїх дослідженнях Є. В. Бакумова розглянула образ американського політика в мові; В. М. Радван змодельювала типаж «американський супермен»; М. В. Міщенко – «американський ковбой». Описані типижі відбивають американські мовні стереотипи [2, с. 24].

ЛКТ є різновидом концепту, тому він має понятійну, образну й ціннісну складові. Понятійна складова типажу зазвичай досліджується за допомогою аналізу словникових дефініцій, які допомагають встановити конститутивні ознаки поняття. Образні й ціннісні домінанти типажу актуалізовані в мові у вигляді мовних одиниць, що апелюють до нього, і можуть бути виявлені за допомогою інтерпретативного аналізу прецедентних і креолізованих текстів, текстів творів художньої літератури та дискурсу ЗМІ [5, с. 27]. Образна складова частина лінгвокультурного типажу «перша леді» представлена такими характеристиками: **1) зовнішній вигляд:** ця характеристика безпосередньо пов'язана із ціннісною орієнтацією – прагненням виглядати ідеально, дорого, гарно, розкішно, стильно; цей типаж маркують високі підбори, бездоганна зачіска та в міру яскравий макіяж, дорогі, модні сукні та взуття від відомих виробників; **2) вік:** «перша леді» – жінка середнього віку, яка вже досягла певного соціального статусу, має улюблену роботу за професією та точно знає, що хоче від життя; **3) сімейний стан:** «перша леді» асоціюється із заміжною, успішною жінкою [4]; **4) місце проживання та образ життя:** господиня Білого дому. В обов'язки «першої леді» входить участь в політичних кампаніях, управління господарством у Білому домі, активізм щодо соціальних проблем та представництво Президента на офіційних та церемоніальних заходах. Так як перші леді зазвичай публікують свої мемуари, які сприймаються як потенційні джерела додаткової, правдивої інформації про адміністрації їх чоловіків, та оскільки громадськість зацікавлена в цих жінках самих по собі, перші леді часто залишають в центрі уваги ще довго після закінчення терміну президентства їх чоловіків; **5) оточення:** «перша леді» завжди вимоглива до свого оточення, до якого належать впливові люди та представники політичної індустрії; цей типаж жінки завжди намагається перебувати в оточенні політичних та активізаційних дій; **6) хобі** [1, с. 36].

Таким чином, ЛКТ «перша леді» як узагальнений образ представниць сучасної урбаністичної культури США характеризується унікальним набором образних складових частин. Вони характеризуються ідеальним зовнішнім виглядом, середнім віком, впливовим оточенням, упевненістю в собі та публічністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитриева О. А. Лингвокультурные типы России и Франции XIX века: автореф. дис. на соискание учен. степени док. филол. наук: «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» О. А. Дмитриева. Волгоград, 2007. 48 с.
2. Карасик В. І. Лінгвокультурний типаж: до визначення поняття. В. І. Карасік, О. О. Дмитрієва. Аксіологічна лінгвістика: лінгвокультурні типажі. Волгоград, 2005. С. 5-25.
3. Карасик В. И. Языковые ключи. Москва, 2009. 406 с.
4. Carolina Gonzales. A century of first ladies, from youngest to oldest. URL: <https://www.chron.com/life/article/A-century-of-First-Ladies-10615709.php> (дата звертання: 26.04.2022).
5. Карасик В.И., Ярмахова Е. А. Лингвокультурный типаж «английский чудак». – М.: Гнозис, 2006. 240 с.

Топиліна В. Б.

група 353

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Коваленко А. М.

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Екологія та захист навколишнього середовища стають все більш значущими складовими життя сучасної світової спільноти, а інформація про екологічні процеси та явища дедалі більше проникає у комунікативну діяльність соціуму та, відповідно, у тексти всіх типів дискурсу. В останні роки інтерес у лінгвістів викликає та область вивчення мови, яка пов'язана з уявленнями людини про навколишнє середовище, що відображаються через вживання мови. З цих позицій проводиться вивчення різних типів дискурсу в аспекті їх еколінгвістичного моделювання, зокрема аналізується метафорична концептуалізація природних катастроф в екологічному, поетичному та інших типах дискурсу.

Провідним джерелом інформації стосовно екологічної тематики є екологічний дискурс. Згідно з М. Луманом, при відборі мовного матеріалу для дослідження екологічного дискурсу виділяється два підходи [4]: вузький та широкий. При вузькому підході у якості матеріалу дослідження розглядаються лише наукові тексти, створені фахівцями (екологами). При широкому підході до відбору мовного матеріалу використовуються як тексти, створені екологами, так й інші тексти з екологічної тематикою (політичні, юридичні, масмедійні, художні, побутові). Н. А. Красильникова розуміє під екологічним дискурсом: «мову активістів-екологів, занурену в політичне життя екологічних рухів» [2, с. 10], підкреслюючи, що внаслідок початкової інтернаціональності природоохоронного руху, співвідношення національно-специфічних і універсальних рис у багатьох випадках виражається в домінуванні останніх, оскільки «екологи світу говорять на різних мовах, але запозичують один у одного аргументи, гасла, метафори» [2, с. 8].

До змісту сучасного англомовного екологічного дискурсу включені екологічні концепти (екоконцепт) як одиниці ментальних чи психічних ресурсів людської свідомості та тієї інформаційної структури, яка відображає досвід та знання людини про екологічні реалії [1]. Екоконцепт має характеристики, властиві терміну «концепт», який визначається, за О. С. Кубряковою, як оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови картини світу, відображеної в людській психіці [3, с. 90].

Аналіз концептуального простору сучасного англомовного екологічного дискурсу дозволив виокремити низку концептів, а саме: «ENVIRONMENT / ДОВКІЛЛЯ», «POLLUTION / ЗАБРУДНЕННЯ», «CLIMATE CHANGE / ЗМІНА КЛІМАТУ», «ECOLOGICAL DISASTER / ЕКОЛОГІЧНА КАТАСТРОФА», «ECONOMIC CRISIS / ЕКОНОМІЧНА КРИЗА», «ENVIRONMENTAL PROTECTION / ЗАХИСТ ДОВКІЛЛЯ». Концепт «ENVIRONMENT / ДОВКІЛЛЯ» є ключовим у англомовному екологічному дискурсі, оскільки позначає провідне поняття, навколо якого обертається більшість текстів екологічної тематики: *The environment is getting worse by the year* (The Guardian, 21.11.2021) [7].

У XXI ст. провідним питанням у галузі екології є захист довкілля, попередження екологічних катастроф та протидія таким явищам, як забруднення та негативні зміни клімату. Це знаходить своє відображення у концептах «POLLUTION / ЗАБРУДНЕННЯ» та «CLIMATE CHANGE / ЗМІНА КЛІМАТУ», наприклад: *Air pollution kills 10 million a year* (The Guardian, 15.12.2021) [8]; *The UN convention on refugees does not recognize climate change, and its effects, as a reason for countries to provide shelter to refugees* (The Guardian, 21.11.2021) [7]. Концепт «POLLUTION / ЗАБРУДНЕННЯ» охоплює різновиди забруднення навколишнього середовища – це не тільки забруднене повітря (*air pollution*), але також забруднення води (*water pollution*) та ґрунту (*soil pollution*). Окрім того, до структури цього концепту також можна віднести й найменування забруднюючих речовин, наприклад: *Synthetic chemicals in soil, air and water impose untold effects on both ecologies and people* (The Guardian, 15.12.2021) [8].

Зміни клімату та процеси забруднення навколишнього середовища все частіше у XX та XXI ст. призводять до екологічних катастроф, тож відповідний концепт «ECOLOGICAL DISASTER / ЕКОЛОГІЧНА КАТАСТРОФА» також становить вагому частину сучасного англомовного екологічного дискурсу, наприклад: *The wrapping of ecological disaster with fears of rampant immigration is a narrative that has flourished in far-right fringe movements in Europe and the US* (The Guardian, 21.11.2021) [7]. Тісно пов'язані з екологічними катастрофами й соціальна та економічна сфери. Зокрема, проблеми екологічного характеру часто призводять до економічних криз, що розкриває концепт «ECONOMIC CRISIS / ЕКОНОМІЧНА КРИЗА», наприклад: *But since the pandemic, there's been a rise in poverty and the political and economic crisis is casting a shadow over Brazil* (BBC News, 06.11.2021) [5].

Концепт «ENVIRONMENTAL PROTECTION / ЗАХИСТ ДОВКІЛЛЯ» розкриває шляхи вирішення екологічних проблем, над якими на сьогодні працює безліч країн світу та міжнародних організацій. Цей концепт також широко розкривається у англомовних екологічних текстах, наприклад: *Campaigners generally think the new document offers less protection to the environment than what was there previously* (BBC News, 10.03.2021) [6].

Таким чином, концептуальний простір сучасного англомовного екологічного дискурсу включає у себе низку ключових концептів, які розкривають основні напрямки екологічної діяльності та проблем екології у світі. У текстах англомовного дискурсу такі концепти розкриваються через лексико-семантичні засоби номінації та репрезентації, вивчення яких становить перспективу подальшого вивчення лексико-семантичного дискурсу сучасного англомовного екологічного дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудзь Н. О. Екологічний дискурс в лінгвістичних описах. URL: <http://www.eprints.zu.edu.ua/9603/1/Гудзь%204.pdf> (дата звернення: 05.05.2022).
2. Красильникова Н. А. Метафорическая репрезентация лингвокультурологической категории СВОИ – ЧУЖИЕ в экологическом дискурсе США, России и Англии: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Екатеринбург, 2005. 24 с.
3. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. Москва: Наука, 1986. 157 с.
4. Луман Н. Общество как социальная система. Москва: Логос, 2004. 232 с.

5. COP26: How the world is reacting to the climate summit. BBC News, 06.11.2021. URL: <https://www.bbc.com/news/science-environment-59036722> (дата звернення: 05.05.2022).
6. Harrabin R. UK environmental protections “being flouted”. BBC News, 10.03.2021. URL: (дата звернення: 05.05.2022).
7. Milman O. Climate denial is waning on the right. What’s replacing it might be just as scary. The Guardian, 21.11.2021. URL: <https://www.theguardian.com/environment/2021/nov/21/climate-denial-far-right-immigration> (дата звернення: 05.05.2022).
8. Monbiot G. How border walls are triggering ecological disaster. The Guardian, 15.12.2021. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/dec/15/border-walls-triggering-ecological-disaster-humanity-wildlife-habitats-extinction> (дата звернення: 05.05.2022).

Топольницька В. Т.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Серняк О. М.

FORMING THE FOREIGN LANGUAGE READING COMPETENCE OF HEIS STUDENTS IN THE PROCESS OF HOME READING

Reading is one of the most important types of language activities aimed at the perception and understanding of the written text. It is one of the main means of obtaining information which is an inseparable part of living in the modern world. Similarly, reading plays a significant role in foreign language learning.

Together with communication abilities, reading skills are of the utmost importance for HEIs students. Reading is widely used to develop their cognitive processes. At the Faculty of Foreign Languages Home Reading has always been a part of academic syllabus and is considered as one of the means of developing students’ reading competence.

A number of domestic scholars devoted their investigations to reading as one of the types of language activities such as Samoylyukevich I., Kozachok O., Shaposhnikova L. M.

Anyway, a considerably smaller amount of attention has been given to the problem of developing reading skills of HEIs students in the process of Home Reading.

The **object** of our research is the process of forming foreign language competence in reading of HEIs students in the process of Home Reading. Similarly, our purpose is to explore and highlight the benefits of home reading for HEIs students.

According to S. Y. Nikolaeva "reading is a receptive type of speech activity aimed at the perception and understanding of the written text performing certain functions. First of all, reading plays an important role in the overall development of the student, contributing to the development of memory and thinking. It also helps in the development of other types of communicative activities and serves as a means of learning the language and culture of the country the language of which is being studied" [6, p. 187-222].

Vyshnevsky O. I. claims that the formation of foreign language competence in reading is a long process. There are three goals in reading: educational, developmental, upbringing. The educational goal is aimed at developing learning skills. Developmental goal involves the development of cognitive processes. Educational involves educating students in the culture of reading. The content of education can be divided into linguistic, psychological, methodological components that are indivisible and important in the process of developing reading skills and abilities [2, p. 202].

Foreign language competence in reading of HEIs students takes place at an advanced stage of learning and presupposes reading authentic texts of different genres and types with different degrees of understanding of the content in the context of indirect communication [1, p. 60-63].

According to A. S. Marlova, "the work of students with authentic texts is important as far as authentic texts are examples of real communication and are not created to teach a language but *vidobrazhyut* the reality. Thanks to this, authentic materials can serve as a bridge between the classroom and the real world [5, p. 102-106].

Being an important element of the syllabus, Home Reading provides HEIs students with a significant number of authentic texts which is a sufficient basis for the development of critical thinking, enriching vocabulary and necessary information simultaneously. In the process of reading it is important to let students discover that the text has a lot that helps to understand its content and the author's intention [2, p. 205].

The selection of texts for Home Reading for students of HEIs should be based on practical, developmental and educational goals. The development of reading skills is aimed at understanding authentic and partially adapted texts of different genres, if necessary using a bilingual dictionary. Texts are selected according to the foreign language curriculum and the number of lexical items studied for a certain period of study.

Reading texts of all genres during Home Reading classes involves "forming the students' holistic understanding of the text and its interpretation, as well as readers' awareness of the peculiarities of language and style of the author, which he uses among the palette of expressive means of language. Among the tasks of Home Reading are the accumulation, expansion and enrichment of students' vocabulary, operating them in various types of speech activities" [3, p. 210].

It is necessary to admit that the productivity of students' educational and cognitive activities in the process of Home Reading is not limited to the assimilation of theories, facts, rules, methods of action, but is "...a multidimensional phenomenon, the essence of which is certain changes in the spiritual sphere of the subject of knowledge and great internal efforts. Reading of the texts of different genres involves activating of students' intellectual strengths, abilities and inclinations, and at the same time maximizing their opportunities for continuous spiritual development" [4, p. 32-36].

The task of the teacher is to create a system of conditions for the students "to absorb the universal, social and national values, which are transmitted in the texts of Home Reading, and the formation of personal system and hierarchy of values as well. Home reading provides the activation of intellectual strengths, abilities and inclinations of students and ensures opportunities for continuous spiritual development of the personality of each student, maximizing the development of their moral and intellectual strengths" [3, p. 209].

The analysis of the difficulties in forming students' foreign language competence in reading allows us to presume that reading is complicated by a number of objective and subjective factors. Among the subjective factors are the following difficulties: ability to quickly grasp the topic of the text; silent reading. Objective factors include the following difficulties: difficulties in spelling and graphics system of the language; difficulties due to the content of the text.

The formation of reading skills and abilities in the process of Home Reading requires considerable practice.

Methodologists signify the following aspects to consider with the purpose to facilitate text understanding during reading.

1. To form this type of reading should use classroom and independent work of students.
2. Previous oral work on the text in order to remove lexical and grammatical difficulties should not reveal its content, as the text will lose its communicative value and reduce the interest of students.
3. The object of control should always be an understanding of the content, not the language material.
4. The first reading of the text should be done by students silently. This will create the preconditions for independent understanding of the text.
5. Repeated reading of the same text is impractical. If the content is clear to the student, then reading will lose its communicative value. However, if the text is not fully understood and there is a need to re-read it, it is necessary to change the communicative task.

For the formation of students' skills and skills of communicative reading should use both preparatory training exercises and higher-level exercises – semantic, creative, which are the logical conclusion of training exercises and prepare students for independent work on texts in the specialty [7, p. 76].

Thus, as part of the syllabus Home Reading provides conditions for the improving of the reading abilities of HEIs students activating intellectual strengths, abilities and inclinations of students, maximizing their opportunities for continuous spiritual development. Facilitation of the comprehension of texts when reading presupposes preliminary processing of the language material of the text; reading texts that contain a higher percentage of lexical and grammatical material familiar to students; mastering more complex material in the process of first reading the text; identification of probable lexical and grammatical difficulties by the teacher and their elimination before reading the text by performing specific pre-reading exercises.

REFERENCES

1. Бігич О. Б. Вправи для навчання читання на матеріалі американських автентичних підручників. *Іноземні мови*. 1999. № 4. С. 60-63.
2. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов. Київ: Знання, 2011. 206 с.
3. Серняк О. М. Гендерні освітні технології як засіб забезпечення гуманітарної парадигми навчання іноземних мов. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 11-12 лист. 2016 р. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. С. 209-211.*
4. Сметанський М. І. Педагогічна влада та її виховний потенціал. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 32-36.
5. Марлова А. С. Особливості навчання читання іншомовних текстів професійного спрямування. *Молодь і ринок*. 2015. № 3. С. 102-106.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: посібник для студ. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
7. Колток Л. Проблема інтенсифікації навчання як складник модернізації освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 76.

Трушковська А. Д.

група Англ-31

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шелудченко С. Б.

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВЗАЄМИН ЛЮДЕЙ І РОБОТІВ У ТВОРЧОСТІ ФІЛІПА ДІКА

Взаємини людей і роботів є ключовою темою наукової фантастики та стрижнем, який був рушійною силою в творчості багатьох письменників-фантастів. Виникнення жанру наукової фантастики, що зображує принципи науки у поєднанні з вигаданими елементами, пов'язане з промисловою революцією XIX ст. Спочатку цей жанр описував науково-технічні досягнення та можливості їхнього подальшого розвитку, змальовуючи світ утопії, ідеального або наближеного до ідеалу суспільства [6]. Пізніше науково-фантастичні твори набули антиутопічних рис, й літератори почали показувати технічний прогрес із негативного боку та його небезпечні наслідки.

До морально-етичних питань, чи мають роботи таке ж саме право на існування, як люди, чи повинні вони все-таки бути обмеженими у своїй діяч, зверталися Говард Лавкрафт, Айзек Азімов, Вільям Гібсон, Ієн Мак'юен та інші. Вирішальною у дослідженні цієї теми є

творчість видатного американського фантаста Філіпа Кіндрета Діка (1928–1982), який замислювався над проблемами піднесення роботів, повстання і домінування машин, схожості людини з андроїдом та збереження майбутнього за людством.

Актуальність теми дослідження полягає у тому, що твори Філіпа Діка завжди викликали численні дискусії та інтерес у багатьох письменників, літераторів і критиків. Дослідники творчості автора намагалися знайти відповіді на усі запитання, які він поставив упродовж життя, проте так і не змогли. Можливо, тому що на ці запитання остаточної відповіді не існує.

Мета дослідження – дати характеристику людини та робота й окреслити морально-етичний аспект їхніх взаємин на матеріалі таких творів Філіпа Діка: «Чи мріють андроїди про електричних овець?» (1968), «Друга Модель» (1952), «Електричний мураха» (1969), «Молот Вулкана» (1960).

Прозаїк Філіп Кіндрет Дік – «єдиний справжній візіонер американської фантастики», – так охарактеризував його польський фантаст Станіслав Лем [3, с. 63]. Творчість Філіпа Діка пронизана питаннями: хто такі люди та що їх відрізняє від машин. Пишучи про роботів, андроїдів і симулякрів та відносячи їх до однієї категорії, він постійно ставить запитання: А що як? А що якби? – А що, як штучні конструкції не просто наслідують людей, а багато в чому уже є схожими на них?

Одного разу Філіп Дік натрапив на статтю, написану в 1950 році англійським математиком Аланом Тюрінгом. Особистість Алана Тюрінга справила на нього велике враження, а стаття стала поштовхом до роздумів над темою, котра стане головною у творчості письменника. На той час нечувана фантазія вченого про те, що одного дня машини зможуть навчитися мислити, як люди, викликала шалені заперечення і викликає їх досі [1, с. 117].

Схожого висновку з часом дійшов і Філіп Дік. У творах «Чи мріють андроїди про електричних овець?» та «Друга Модель» він дає визначення поняттю «андроїд» та намагається з'ясувати, що характеризує людську природу. Він оцінює людину як істоту колективну, здатну об'єднуватися та групуватися задля реалізації спільної мети та виживання цілого роду.

Протягом усієї історії люди повинні були гуртуватися, щоб перемагати у війнах чи боротися проти соціальної несправедливості та дискримінації. Аспект емпатії – це те, що зазвичай тримало їх разом, оскільки вони розуміли, що таке бути не поміченими чи недооціненими [7]. Саме ця колективність, стабільність та здатність до єднання визначають людство за Філіпом Діком.

З іншого боку, письменник зображує людей, як тих, які занадто покладаються на технології та завдяки яким захотіли сягнути Бога. Люди перестали цінувати те, що завжди було для них важливим, а довірилися адаптерам настрою, регуляторам емоцій, комп'ютерам та іншим штучно створеним пристроям. Таким чином, вони уподібнюються роботам, «фальшивим механізмам», і прирікають себе на повільну загибель.

Роботи ж визначаються відсутню емпатичних можливостей, тобто нездатністю до співчуття та співпереживання до живих істот, а також ворожістю, холодністю та надзвичайними розумовими здібностями. Андроїди мислять занадто абстрактно, не мають інстинкту самозбереження та не відчують плину часу. Вони – самотні антиемпатичні хижакі, керовані певними програмами. Можливо, саме тому у більшості випадках, машини зазнають поразки.

Хоч люди та роботи відрізняються одне від одного, особливістю їхніх відносин у досліджених творах є те, що стає неможливим відрізнити, хто є механізмом, а хто живим організмом. Людина поступово перетворюється на машину, а робот набуває все більше людських рис. Тобто Філіп Дік зображує людину, яка формує одне ціле з машиною, де межа між штучним та біологічним є нечіткою.

Морально-етична проблематика взаємин людей та роботів полягає у тому, що останні у руках людей перетворюються на рабів, які здатні усвідомлювати своє становище у

суспільстві. *«Господи, думав він, це знання руйнує мене. Я виродок, зрозумів він. Неживий об'єкт, що імітує живий. Проте він почував себе живим. Хоча зараз він і відчував себе по-іншому»* [5, с. 5]. До такого висновку приходять головний герой оповідання «Електричний мураха» Гарсон, якого відмовляються лікувати медики тільки через те, що він – органічний гуманоїдний робот. Тому машини й починали діяти таким чином, аби привернути до себе увагу людей та повстати проти свого становища.

Якщо ж андроїди здатні навчитися мислити, як людина, то чи варто давати їм свободу вибору, чи варто давати їм можливість контролювати своє існування? Саме Філіп Дік відповідає на ці запитання та наголошує, що, звичайно, варто, і не тільки варто, а й необхідно! Проблема полягає у тому, що відсутність контролю над роботами означає, що вони можуть почати не тільки самознищуватися, а й знищувати усе навколо, включаючи своїх «творців». Андроїди захочуть отримати контроль над усім, що неодмінно призведе до їхнього повстання, а за цим суцільного хаосу.

«– Ці жахливі металеві птахи, – сказала Маріон, – були зроблені та надіслані комп'ютером, щоб убивати людей. Він може багато їх робити?» [4, с. 124]

Така трагічна розв'язка у відносинах машини та людини зображена у «Молоті вулкана» та у «Другій моделі». Людство, створивши технології для боротьби одне з одним та залишивши їх без нагляду, надало чудову можливість штучному інтелекту саморозвиватися та перевершити людину. Це ще раз говорить про те, що людина має залишатися вище машини, що не наділена ніякими етичними поняттями, але оскільки людина є її «творцем», вона має бути відповідальною за її дії.

Проте, якби андроїди не чинили опору та не намагалися б захопити усе навколо, вони однаково дуже швидко здалися б, так як механізми, які дуже швидко зношуються. Класична відмова від будь-якого опору. Механічне інтелектуальне прийняття того, із чим справжній живий організм ніколи б не змирився [2, с. 234]. Люди завжди будуть боротися до кінця, щоб там не ставалося.

Висновки. Проблема взаємин людей і роботів у творчості Філіпа Діка полягає у питанні, чи не мають люди сорому, коли дозволяють машинам і механізмам керувати ними. Люди дуже сильно довірилися технологіям та впустили їх у свої життя. Людина є винуватцем того, що машини можуть повстати та взяти верх. Оскільки на андроїдів не розповсюджуються моральні норми та вони не обмежені жодними етичними міркуваннями, дуже важливо забезпечити їм певні права та бути відповідальними за їх дії, адже робот ніколи не зможе замінити справжню людину.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзексон В. Інноватори. Як група хакерів, геніїв та гіків здійснила цифрову революцію : пер. з англ. Дмитра Гломозди. К. : Наш формат, 2017. 488 с.
2. Дік Ф. К. Чи мріють андроїди про електричних овець? : пер. з англ. Тараса Бойка. К. : Комубук, 2020. 288 с.
3. Тищенко О. Лабіринти світосприйняття Філіпа Діка. *Нейро News: психоневрологія і нейропсихіатрія*. 2018. № 8 (100). С. 60-65.
4. Dick, P. K. (1960). *Vulcan's Hammer*. New York, NY: Ace Books.
5. Dick, P. K. (1969). *The Electric Ant*. Hoboken, NJ: The Magazine of Fantasy & Science Fiction.
6. Sterling, B. (2022). *Science Fiction*. Retrieved from <https://www.britannica.com/art/science-fiction>
7. StudyCorgi. (2021, June 13). *Humans in Dick's "Do Androids Dream of Electric Sheep?"*. Retrieved from <https://studycorgi.com/humans-in-dicks-do-androids-dream-of-electric-sheep/>

Урманець Н. М.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Клименко А. О.

ВПЛИВ ЦІННОСТЕЙ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Іноземна мова виступає важливим інструментом взаємопізнання представників різних народів світу, дає можливість для ведення якісного міжкультурного діалогу. Саме тому навчання майбутніх учителів англійської мови повинне передбачати не лише вивчення вербального коду мови, а й ознайомлення із ціннісними уявленнями, які визначають норми поведінки та безпосередньо впливають на процес комунікації. Виникає необхідність занурення студентів у цінності культури мови, яка вивчається.

Цінності є важливим компонентом культури, який формує особистість. Представники тієї чи іншої культури володіють певним набором цінностей, які впливають на її поведінку. Г. Хофстеде [4], відомий дослідник психології міжкультурної психології, зазначав, що: “Культура – це колективне програмування людського розуму, що відрізняє членів однієї групи від іншої”. Відтак відмінності, які існують можуть стати причиною для міжкультурних непорозумінь. Знання відмінних рис допомагає виховувати повагу та толерантне ставлення до представників різноманітних культур. Тобто, немає кращої культури чи гіршої, проте цінності, які формуються у представників різних народів, відрізняються.

Гірт Хофстеде в результаті проведеного ним великого дослідження наприкінці 70-х років XX століття визначив критерії, які можуть описувати національні культури. Він пропонує шість напрямків виділення особливостей (dimensions of culture), які проявляються в різних культурах та за якими можна їх класифікувати [2]:

- 1) дистанція влади (Power distance);
- 2) взаємовідносини індивіда та спільноти людей (Individualism versus Collectivism);
- 3) ціннісні доміанти (Masculinity versus Femininity);
- 4) уникнення невизначеності (Uncertainty Avoidance);
- 5) часова орієнтація (Long Term versus Short Term Orientation);
- 6) потурання своїм бажанням (Indulgence versus Restraint).

В теорії культурних вимірів Г. Хофстеде, вищезгадані критерії виступають у різних комбінаціях між собою, що і відображає ментальність культури, яка вивчається.

Е. Т. Холл [3], американський дослідник міжкультурного спілкування також досліджував відмінні риси у поведінці, зумовлені базовими категоріями культури. Він виділив наступні параметри вимірювання культур (culture dimensions): контекст спілкування (висококонтекстні – низькоконтекстні (high and low context)), ставлення до простору (дистантні – контактні) і ставлення до часу (монохронні – поліхронні (monochronic versus polychronic)).

Аналіз культурних вимірів, розроблених різними науковцями, вказує на наявність подібних критеріїв виміру культурних якостей (індивідуалізм, колективізм, ставлення до часу, простору тощо) і дає можливість визначати відмінності, які впливають на якість глобального діалогу. Міжкультурна комунікація наповнена словами, смислами, діями, які відрізняються та можуть залишатися незрозумілими для її учасників. Лише знання певних алгоритмів, розуміння та поваги до відмінностей, які існують, можуть забезпечувати ефективне сприйняття представника іншої культури.

Майбутні вчителі англійської мови повинні вивчати мову крізь призму культури задля подальшого налагодження міжкультурних зв'язків в умовах глобалізації – лише у такому випадку вони зможуть підготовлювати учнів до міжкультурного діалогу, в якому немає місця для упереджень, хибних суджень та стереотипів.

Пізнання цінностей культури студентами може бути цікавим процесом завдяки використанню автентичних матеріалів. І. Гладка [1] звертає увагу на те, що використання автентичних матеріалів на практичних заняттях є особливо актуальним і полягає у їх функціональності. Студенти отримують можливість отримання знання про культурні, мовні традиції країни без додаткового натиску, так як цьому сприяє високий рівень мотивації та зацікавленості здобувачів освіти.

Таким чином, можна дійти до висновку, що автентичні матеріали мотивують студентів та створюють атмосферу інтеграції в іншомовну культуру. Автентичні матеріали можуть бути, як усними, так і письмовими, виконувати різні функції та відображати різні сфери життя. Основною перевагою їх застосування є те, що вони відображають мовну картину тієї, чи іншої культури, є втіленням культурних цінностей у практичному вимірі, демонструють їх вплив на щоденні ситуації.

Отже, вивчення іноземної мови повинне включати в себе пізнання цінностей культури цієї мови. Студенти факультету іноземних мов, як майбутні вчителі англійської мови, мають володіти арсеналом знань про вербальні та невербальні норми міжкультурного спілкування. Лише вивчення мови крізь призму культури, яка відображається першочергово у цінностях носія, може забезпечувати якість глобального діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладка, І. А., В. Л. Романюк, and Т. В. Гончарова. Сучасні технології роботи з автентичними навчальними матеріалами на практичних заняттях з англійської мови. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 150, 2021. С. 77-84. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/35300/Hladka_77-84.pdf?sequence=1&isAllowed=y
2. Geert Hofstede Country Comparison Tool: Compare countries. Hofstede Insights, 2022. Retrieved from <https://www.hofstede-insights.com/>
3. Hall E. T., Hall M. R. Hidden Differences: Doing business with the Japanese. Garden City, New York: Anchor Press/Doubleday, 1987. 172 p. Retrieved from https://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/770582/mod_resource/content/1/Edward%20and%20Mildred%20Hall%20-%20Hidden%20Differences%201990.pdf
4. Hofstede, G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. 2011. 26 p. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8>

Феср Г. М.

3 курс, с/о «Експеримент», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Андрусак І. В.

SCAFFOLDING: EXTENDING THE METAPHOR TO EFL CLASSROOM

The metaphor of scaffolding has generated a great appeal among educators and researchers. A large and growing body of literature has investigated the notion of scaffolding which is considered to be a powerful tool to employ in the classroom. The educators' considerable appeal may be accounted for by the fact that 'scaffolding' "offers what is lacking in much literature on education – an effective conceptual metaphor for the quality of teacher intervention in learning" [2, p. 127].

The **topicality** of the research into scaffolding in the EFL classroom is stipulated by several factors: the advent of learner-centred teaching and the re-interpretation of teacher and learner roles in language instruction, its heavy focus on the learner's potential development and on the development of learner autonomy; and transition to online or hybrid learning due to the Covid-19 pandemic, which typically involves the physical separation of teacher and learners.

The present paper is part of wider research into the ways of using scaffolding in the EFL secondary classroom. At this stage, it **aims** to carry out critical analysis of the scaffolding metaphor, and explore understanding of its theoretical underpinnings and, most importantly, its value and implementation issues in professional practice.

The term scaffolding can be traced back to the late 20th century when it was used by Wood et al to describe a special type of parent-child interaction, namely the one that ‘enables a child or novice to solve a task or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts’ [6, p. 90]. According to Wood et al., the main point of scaffolding is parent’s calibrated assistance so that an adult takes control over the elements of the task a child cannot perform, thus, fostering a new child’s understanding of the way to accomplish a goal by completing those elements that are within his/her range of competence. Stone emphasizes that in the original parent-child scaffolding metaphor what was scaffolded was a child’s understanding of how to accomplish a goal and what steps were needed rather than the completing of the task itself [3, p. 345].

In the field of education research studies, the metaphorical nature of scaffolding is commonly referred to situations in which teachers provide assistance to students, in the way the builders use a scaffold in constructing a building. The pedagogic “scaffold” is offered quickly when students deal with a task that is out of their competency and withdrawn slowly when the “construction” of certain competencies is built.

The interpretation of the scaffolding metaphor in educational research is highly diverse and “is sometimes used loosely to refer to rather different things” [2, p. 127]. More specifically, the notion of scaffolding is broadly defined as a metaphor to describe and explain the role of adults or more knowledgeable peers in guiding children’s learning and development [1; 2; 3; 4].

Zhao and Orey make the content of the metaphor of scaffolding more specific by referring it to a special type of instructional process which takes place in a task-sharing situation between the teacher and the learner [5]. In addition, the scholars identify two fundamental aspects this instructional process contains:

- assisting the learner with those aspects of the task that the learner cannot manage yet;
- letting the learner do as much as he or she can without help.

The aspects identified provide insights into the nature of assistance and are closely related to the original understanding of the parent-child scaffolding metaphor. Hence, the effects scaffolding has on EFL learners go far beyond the task completion and learners’ language development. Scaffolding proves to be an effective tool to equip learners with a range of skills underlying problem-solving, decision –making and independent learning.

According to the findings of the literature review, current EFL teaching/learning research studies are primarily focused on the following issues related to scaffolding:

- elements of ideal scaffolding, which implies considering the components that make instructional scaffolding effective in the EFL classroom [2; 5];
- levels of support ranging from no-support to high level of support and scaffolding strategies that underlie them;
- scaffolding providers who may be both a teacher and more knowledgeable peers.

In order to implement the methodology of scaffolding in the teaching foreign languages, a wide range of tools is provided. They involve breaking the task into smaller, more manageable parts, using visual, oral and kinaesthetic aids, modeling, cooperative learning, the activation of background knowledge, giving clear instructions, etc.

Hence, in EFL teaching scaffolding is a topical issue involving the consideration of its definition, understanding, components, tools, and agents.

REFERENCES

1. Daniels H. *Vygotsky and Pedagogy*. NY: Routledge/Falmer, 2001. 210 p.
2. Hammond J. *Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Primary English Teaching Association, Newtown (Australia), 2002. 127 p.
3. Stone, C. A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 1988. P. 344-364. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.825.9460&rep=rep1&type=pdf>
4. Wells G. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press, 1999. 392 p.
5. Zhao R., Orey, M. (1999). The scaffolding process: Concepts, features, and empirical studies. Unpublished manuscript. University of Georgia.
6. Wood D., Bruner J.S., Ross, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*. 17 (2). 1976. P. 89-100. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Флисник М. І.

І курс, ОС «Магістр», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Голик С. В.

NONVERBAL COMMUNICATION AS A COMPONENT OF THE COMMUNICATION PROCESS

It is believed that language is the main source of information. However, information can be transmitted in other ways: for example, through non-verbal means of communication. The ability to read nonverbal cues is an important condition for effective communication. Our attitude to others is often formed under the influence of the first impression, and it is the result of the action, especially non-verbal signals: gait, facial expressions, looks, manners, gestures, clothing style and more. non-verbal means of communication enhance or sometimes replace verbal communication, and thus affect the level of effectiveness of this communicative act. In addition, knowledge of the role of nonverbal communication increases the competence of communicators, and is also significant in the context of intercultural communication. These facts testify to the topicality of our research.

The aim of the study is to theoretically substantiate the concept of nonverbal communication, determine the types and importance of nonverbal communication.

The tasks of this study are a theoretical overview of the notion of nonverbal communication, determining the role and importance of nonverbal means of communication, definition and illustration of types of nonverbal communication.

Nonverbal means of communication began to be studied actively after Darwin published his work «The Expression of the Emotions in Man and Animals» (1872). And now scientists are debating whether nonverbal communication is a carrier of more information. For example, a scientist Ray Birdwhistell believes that about 70% of the total information a person receives is due to non-verbal means [1]. Burgoon states that knowledge about nonverbal communication now springs from such fountainheads as psychology, psychiatry, sociology, anthropology, linguistics, semiotics, and biology, in addition to the field of communication itself. In fact, the unceasing interest in nonverbal communication has created a state of information overload [2, p. 15].

Usually, verbal and nonverbal communication are related. Non-verbal means create a system that complements and reinforces, and sometimes replaces, verbal communication-words. According to Trukhin, 40 to 80 % of communication takes place at their expense. Moreover, 55 % of messages are perceived through facial expressions, postures, gestures, and 38 % – through intonation and voice modulation [4, p. 78]. That is, the way we speak is more important than what we say.

Thinking of nonverbal communication, we imagine primarily visual aids such as gestures or facial expressions. But nonverbal means of communication include many more types that may not be obvious at first. K. S. Young defines the following types of non-verbal communication: kinesics, artifacts, proxemics, vocalics, haptics, olfactics, taste and chronemics [3, p. 9].

Hence, in conclusion, non-verbal communication provides a lot of additional information about a person. They help to identify such an important parameter of the communicative process as the intention of its participants, the true feelings and thoughts of the interlocutor, to influence him. Together with the verbal system of communication, these systems provide the exchange of information that people need to organize joint activities. Non-verbal means of communication help people navigate different social situations and regulate their behaviour, better understand each other and build their relationships accordingly, more quickly accept social norms and adjust their actions. Elements of non-verbal communication are very important components of human communication, the achievement of which will allow us to penetrate into the inner world of the interlocutor, as well as into the inner world.

REFERENCES

1. Birdwhistell, R. L. Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute. 1952. – P. 88.
2. Judee K. Burgoon, Laura K. Guerrero, Kory Floyd, Nonverbal Communication. 2009. – P. 542.
3. Kathryn Sue Young, Howard Paul Travis, Communicating Nonverbally: A Practical Guide to Presenting Yourself More Effectively. 2007. – P. 163.
4. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 335 с.

Харчук А. Р.

група НМ-31

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Бияк Н. Я.

СТРУКТУРНІ ТИПИ ЗАГОЛОВКІВ (НА МАТЕРІАЛІ ГАЗЕТИ «HANDELSBLATT»)

Заголовок – важливий елемент медіатексту. Він містить у собі головну інформацію про зміст публікації і одночасно має за мету привабити увагу читача до статті. В умовах зростаючої конкуренції серед великої кількості Онлайн-видань та соціальних мереж це є непростим завданням. Тому кожен автор намагається цікаво сформулювати та правильно оформити заголовок своєї статті.

Численні студії вивчають структурно-граматичні, лексико-стилістичні та функціональні особливості заголовків. Наша мета – дослідити структуру заголовків на матеріалі публікацій в газеті «Handelsblatt» [1]. Ця відома щоденна газета була заснована у 1946 році і вважається однією з найбільших і впливових фінансово-економічних ділових газет ФРН. Видання одним із перших у Німеччині ще у середині 90-х років ХХ століття вийшло в Інтернет, публікуючи значну частину своїх статей у відкритому доступі, що допомогло їй завоювати велику читачську аудиторію. Сьогодні газета – найбільше тиражне видання серед усіх німецькомовних ділових газет. За даними Німецького аудиторського бюро (IVW) у 2018 році наклад видання становив 127 546 примірників [2].

Існує кілька класифікацій заголовків за їх структурними особливостями. К. Сізова у своїй статті «Заголовковий комплекс у публіцистиці: типологічний аспект» виділяє три основні групи заголовків. «Простий» заголовок – як правило, складається з одного речення,

яке виражає певну закінчену думку. «Ускладнений» заголовок – відрізняється від «простого» тим, що формується з декількох самостійних, логічно завершених частин, які також несуть певну закінчену думку. Існує ще «заголовковий комплекс» куди входить основний заголовок, а також підзаголовки різноманітної складності і призначення. На думку авторки публікації він є однією з найсуттєвіших ознак тексту, авторським концептом і конденсатом усього змісту. Він координується із семантикою тексту, є домінантою, яка утворює смислову та емоційну єдність [3, с. 285].

Щоб уявити весь комплекс ускладненого заголовка, розглянемо, які його елементи подає «Літературознавча енциклопедія», зосереджуючись на особливостях власне газетного тексту. Окрім власне заголовка енциклопедія розглядає ще рубрику, підзаголовки і шапку. «Рубрика – виокремлення заголовком частин тексту у творі за проблемами, темами, жанровими ознаками. На відміну від інших заголовків вона не розкриває змісту частин твору, акцентує на особливостях, може повторюватися в багатьох числах періодичного видання» [4, с. 356]. У газеті «Handelsblatt» присутні наступні новинні рубрики: Politik, Unternehmen, Technologie, Finanzen, Mobilität, Karriere, Arts&Style, Meinung, які у свою чергу поділяються ще на підрубрики. Вони присутні на Інтернет-сторінці видання. Онлайн-версія видання має ще одну – мультимедійну рубрику, яка не є можливою у друкованому виданні Video [1].

«Підзаголовок – другий заголовок, який вказує на додаткові семантичні особливості твору, доповнює чи підсилює основний заголовок. Переважно застосовується для уточнення жанру твору» [4, с. 214]. Шапка – складник рубрикації, чіткий, змістовний, естетично оформлений заголовок тематичної добірки. На відміну від рубрики не повторюється з числа в число [4, с. 581].

Л. Юлдашева у своїй роботі «Місце заголовка в ієрархії мовних одиниць» аналізує наявні класифікації за структурно-граматичними особливостями і виділяє із них заголовки-слова, заголовки-словосполучення й заголовки-речення [Юлдашева, 41].

У своєму дослідженні ми послуговувалися саме таким поділом заголовків. Заголовки-слова у виданні не представлені. Натомість ми виокремили групу заголовків-словосполучень. У такій структурі є лише підмет. Оскільки за правилами німецької граматики речення не може бути одноосновним, тобто обов'язково мають бути присутні обидва головних члени речення – підмет і присудок, то така структура і не вважається реченням. Однак вони залишаються доволі інформативними завдяки іменникам з прийменниками.

Структури словосполучень різноманітні. Вони виражені: а) іменником у називному відмінку та іменником із прийменником: *Ein Ende mit Schrecken* [Handelsblatt, 26.01.2022]. *Das Gerangel um die Wirtschaft* [Handelsblatt, 26.01.2022]. *Schuldzuweisungen beim Förderstopp* [Handelsblatt, 26.01.2022]. Прийменники у цих словосполученнях різні – mit, für, bei, um, nach та ін.;

б) іменником у називному відмінку та іменником у родовому відмінку: *Überwachung der Überwachung* [Handelsblatt, 25.01.2022], *die neue Parteispitze der Grünen* [Handelsblatt, 15.02.2022];

в) іменником у називному відмінку та сполучником: *Mehr Nachhaltigkeit oder mehr Wachstum?* [Handelsblatt, 26.01.2022]. *FDP-Chef – oder der „starke Mann“* [Handelsblatt, 26.01.2022]. *Viel mehr als nur Säbelrasseln* [Handelsblatt, 25.01.2022].

г) іменником у називному відмінку з прикметником (та іменником): *Der weite Weg des „Scholzomats“* [Handelsblatt, 20.11.2010], *Die falschen Freunde der Freiheit* [Handelsblatt, 15.12.2021].

Серед заголовків найбільшу групу становлять повноцінні речення. Враховуючи те, що вони у німецькій мові мають різну структуру, виділяємо у заголовках прості та складні речення.

Група простих речень представлена у заголовках усіма типами – розповідними: *Draghi braucht die starke Mitte* [Handelsblatt, 25.01.2022], питальними *Dokumente die Toilette heruntergespült?* [Handelsblatt, 26.01.2022], *Wie die zwölf Euro wirken* [Handelsblatt, 25.01.2022] і окличними *Die Merkel-Nostalgie wird keine Grenzen kennen!* [Handelsblatt, 26.01.2022].

Це можуть бути зовсім короткі речення, які мають у своєму складі тільки підмет і присудок: *Die Elektro-Monster kommen* [Handelsblatt, 26.01.2022]. Або прості поширені речення із значною кількістю другорядних членів речення: *Bundesregierung fordert deutsche Staatsbürger zum Verlassen der Ukraine auf Grünen* [Handelsblatt, 12.02.2022].

Зазвичай заголовки тяжіють до мінімалізму, але для газетного заголовка важливим є його інформативність, тому у їх складі нерідко трапляються не тільки прості поширені, але й складні речення. Вони поділяються у німецькій мові на складносурядні і складнопідрядні.

Складносурядні речення традиційно поєднані сполучниками сурядності. Однак у заголовках спостерігаємо сполучення двох самостійних речень розділовими знаками – двокрапкою та тире, які допомагають підкреслити головну думку у заголовку та у публікації або протиставити припущення і конкретний факт, слугують сигналом наслідковості або пояснення того чи іншого факту. Двокрапка може також пояснювати причину тієї чи іншої події. *Der Zeitpunkt könnte kaum ungünstiger sein: Mitten im Wiederaufbau bricht in Portugal die Regierung auseinander.* [Handelsblatt, 28.10.2021]. Послідовність або контраверсійність дії прослідковується у реченнях, які відокремлені один від одного за допомогою тире: *Ricarda Lang und Omid Nouripour zu Grünen-Chefs gewählt – So tickt die neue Parteiführung* [Handelsblatt, 29.01.2022].

Складнопідрядні речення утворюють ще одну групу заголовків. Однак повноцінних підрядних речень, у яких присутні головне і підрядне речення, у заголовках вкрай мало. Це здебільшого підрядні додаткові речення: *Dieser Outplacement-Berater erklärt, was jetzt zu tun ist* [Handelsblatt, 25.10.2021], „*Alles weist darauf hin, dass jetzt etwas passiert*“ [Handelsblatt, 11.02.2022]. Ще одну групу утворюють підрядні означальні речення: *Gescheiterter Haushaltentwurf: In Portugal droht eine Regierung zu zerbrechen, die in der EU als Vorbild galt* [Handelsblatt, 28.10.2021], а також підрядні речення часу: *Kein Brot, Menschen in Notunterkünften, überlastete Kliniken – Was passiert, wenn das Erdgas ausgeht* [Handelsblatt, 24.03.2022]

Здебільшого у заголовках спостерігаємо ізольовані підрядні речення, які вжиті без головного: *Wie es zur Zerschlagung der Oetker-Gruppe kommen konnte* [Handelsblatt, 3.11.2021], *Warum China süchtig nach Kohle ist*“ [Handelsblatt, 12.02.2022]. Трапляються також заголовки, де замість головного речення спостерігаємо його сегмент, відокремлений від підрядного речення двокрапкою або тире: *Aktienrente, Staatsfonds, Klima – Wie FDP und Grüne an der sozial-ökologischen Marktwirtschaft arbeiten* [Handelsblatt, 15.10.2021].

ЛІТЕРАТУРА

1. Handelsblatt. URL: <https://www.handelsblatt.com/>
2. Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern. URL: <http://www.ivw.eu/aw/print/mitglied/6170>
3. Сізова К. Л. Заголовковий комплекс у публіцистиці: типологічний аспект. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. № 30, К., 2014. С. 285-294.
4. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / уклад. Ю. І. Ковалів. Київ, 2007. Т. 2: М-Я. 624 с.
5. Юлдашева Л. П. Місце заголовка в ієрархії мовних одиниць. Сучасні філологічні дослідження: комунікативно-культурний аспект (м. Київ, 03-04 листопада 2017 р.). С. 39-43.

Цанько І. І.

група Англ. Середня освіта

ДВНЗ “Ужгородський національний університет”

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Голик С. В.

LINGUODIDACTIC BASES OF TEACHING ADJECTIVE AS A PART OF SPEECH

One cannot express one's thoughts correctly and understand the language without the knowledge of grammar. In other words, grammar proficiency is crucial for success in acquiring a second language. The adjective, alongside the noun and the verb, is the fundamental part of the

grammar. Having its distinctive features and peculiarities, it has drawn attention of both, Ukrainian and Western scholars. Their works have shown that there are various grammatical phenomena connected with the adjective that learners should know in order to be able to speak and understand English correctly.

Thus, the question arises as to which methods and approaches should be used to convey this information to learners as effectively as possible. There is a great number of grammar teaching methods developed by both Ukrainian and Western scholars within the last century. However, there has been little agreement on which of the two main approaches, deductive or inductive, is more effective. Therefore, this paper seeks to remedy this problem by practically analyzing the two approaches. The findings of this paper can be used by other researchers dealing with the adjective and approaches and methods of its teaching. Besides, it may help teachers to choose the most appropriate approach.

Grammar-Translation method is considered to be one of the oldest methods. It used to be the most widely spread method in the former times and is still used by some teachers. At the beginning of the lesson a teacher explains certain grammar points, then students are provided with sentences containing these grammar points and they are to translate them into native language [2, p. 63]. A teacher rarely uses target language. Students concentrate on reading and translating texts, doing tests and exercises and writing essays. Nowadays, Grammar-Translation Method is believed to be outdated and inefficient as does not pay proper attention to the development of speaking skills.

Another one is the Direct Method. It is characterized by: "... the use of the target language as a means of instruction and communication in the language classroom, and by the avoidance of the use of the first language and of translation as a technique" [3, p. 70]. To put it another way, the Direct Method is an antipode of Grammar-Translation Method. The following are its basic features:

- 1) Classroom instruction is conducted exclusively in target language;
- 2) Only everyday vocabulary is taught;
- 3) Emphasis is put on correct pronunciation and grammar [1, p. 48].

The development of sociolinguistics gave an impetus to the appearance of one more method known as Communicative Language Teaching. J. Scrivener states that: "CLT is based on beliefs that learners will learn best if they participate in meaningful communication" [4, p. 31]. Scholars distinguish two types of Communicative Language Teaching. On the one hand, shallow-end type does not reject grammar, it remains one of the main components of CLT courses. On the other hand, deep-end CLT concentrates on communication and ignores grammar instruction [5, p. 22].

All of the aforementioned methods are based on one of the two basic approaches which are deductive and inductive. The term deductive approach has been applied to situations where a teacher starts a lesson with the presentation of a rule and then provides examples in which a rule is applied [5, p. 29]. The deductive approach is sometimes referred to as a rule-driven learning. In its turn, an inductive approach starts with examples from which a rule is inferred [5, p. 29]. It can be called rule-discovery learning as well. This approach presupposes pupils' active participation and hereupon stimulates the development of mental set of strategies for dealing with tasks [6, p. 127]. In fact, deductive and inductive approaches are tightly connected with explicit and implicit learning respectively. Explicit learning is the one involving conscious awareness and intention to study the subject. Opposed to it, implicit is the learning devoid of these features [1, p. 254].

It was found out that there is no general agreement on which one should be used while teaching grammar. Various researchers conducted investigations in order to determine the most efficient approach. Unfortunately, the results of those investigations were polar: one group argued that deductive approach is more efficient whereas the other one proved that it is more beneficial to conducted lessons in accordance with the inductive approach. In addition, there were those who found no fundamental difference between the approaches. Interested in this debate, we conducted our personal research. It involved 12 primary school pupils. The age level of participants varies from 8 to 10. English proficiency level varies from A1 to A2. The structure taught to them was the grammatical category of the degrees of comparison of the adjective. Prior to commencing the

investigation, all the pupils took a grammar pre-test in order to establish their initial knowledge of the structures to be studied. It consisted of 10 multiple-choice questions aimed at assessing the pupils' knowledge of formation and usage of comparative and superlative degrees of the adjective. The overall number of points the pupils could get is 10. Following this, the children were randomly divided and two groups, consisting of 6 pupils each, were shaped. The first one was taught by means of deductive approach, whereas in the second group inductive approach was implemented. The classes were conducted for a period of two weeks, both in the first and the second group, for a total of 2 hours (1 hour per week).

The findings of the research indicate that both approaches can be successfully applied to teach grammar, in particular the comparative and superlative degrees of the adjective. Nevertheless, the figures prove that the inductive approach was slightly more effective than the deductive one. There is one possible explanation for this result. As J. Harmer reports, young children mostly learn indirectly rather than directly [2, p. 82]. In other words, it is much more difficult for them to perceive rules explained by the teacher (deductive approach) than the ones explored on their own (inductive approach), and it is easier for primary school pupils to move from specific instances to general ideas rather than from abstract generalizations to concrete facts.

Although the figures indicate that the inductive approach is more effective, it does not necessarily mean that the deductive one should not be used while studying the grammatical category of the degrees of comparison. The approaches are polar, but their aim is identical. Hence, it is possible to hypothesise that these approaches can be combined while teaching grammar. Actually, the most interesting finding of the research was the fact that pupils taught in accordance with the inductive approach were more successful in acquiring regular patterns of the formation of the degrees of comparison, while pupils from the deductive approach group displayed better knowledge of the words that are exceptions to the general rules (suppletive way of forming the degrees of comparison). Taking into consideration this result it can be concluded that the two approaches might be combined in order to make the process of grammar teaching as effective as possible.

REFERENCES

1. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. New York: Longman, 2000. 345 p.
2. Harmer J. The practice of English language teaching. Pearson Longman, 2007. 448 p.
3. Liu Q., Shi J. An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods – Effectiveness and Weakness. US-China Education Review. 2007. Vol. 4, №1. P. 69-71.
4. Scrivener J. Learning Teaching. Oxford: Macmillan, 2011. 414 p.
5. Thornbury S. How to teach grammar. Harlow: Longman, 2002. 182 p.
6. Widodo H. Approaches and procedures for teaching grammar. English teaching. 2006. Vol. 5, №. 1. P. 121-141.

Чайка В. А.
група 342

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Алексенко С. Ф.

ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ГЕРОЯ-ДЕТЕКТИВА У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ РОМАНІ

Герой-детектив – це персонаж, який постає у творах детективного жанру та характеризується неабиякими інтелектуальними здібностями, нестандартністю мислення, здатністю розкриття екстраординарних злочинів, особливим баченням того, що відбувається, своїми неоднозначними вчинками, непередбачуваністю, нехтуванням правилами, ексцентричністю та таємничістю. Його справжня жага полягає у логічному аналізі подій, за

допомогою якого він досяг надзвичайних успіхів у розкритті злочинів [4, с. 389-392]. У процесі роботи завдяки своїй проникливості та спостережливості герой-детектив реконструює справжню картину подій, яка представлена у вигляді сюжетної схеми – від скоєння злочину до пошуку доказів, допиту підозрюваних, ідентифікації злочинця [5].

Для сюжету детектива притаманна тематична багатоплановість, динамічний, іноді карколомний розвиток подій, емоційна напруженість, дотримання добре впізнаваних формальних схем побудови творів та моральний пафос, який полягає в утвердженні справедливості [там само]. Провідною категорією твору детективу є таємниця, мотив якої є обов'язковим, адже без неї не може вестися розслідування [1, с. 204].

Дослідниця Наумова Н. Г. стверджує, що художні образи персонажів, що втілюють певний тип людини в текстах творів за допомогою мови, містять уявлення про образ людини та її модель поведінки. Усі представлені компоненти постають єдиним цілим та цілісною системою взаємопов'язаних індикаторів, здатних до спільного функціонування [3, с. 11]. Згідно з діяльнісним підходом до мови Наумова виділяє два види характеристик – непроцесуальні та процесуальні [там само, с. 20]. Перші включають в себе опис зовнішнього вигляду, матеріального світу та систему цінностей протагоніста; а інші – модель поведінки, що конкретизується при обліку таких смислових блоків як мета та мотиви діяльності, бажання, мрії, інтереси, спроби реалізації задуманого плану та способи досягнення мети [2, с. 13]. Ці характеристики є основною складовою образу героя-детектива, яка надає йому динамізму, яскравості та харизматичності.

Для дослідження лексичних засобів формування художнього образу героя-детектива нами було обрано роман детективного жанру Роберта Паттерсона «Біжи заради життя» (James Patterson «Run for Your Life», 2009 р.). Читачеві надано достатньо мовного матеріалу та опису протагоніста детектива для того, щоб вибудувати повну картину ієрархії його цінностей.

Перш за все, автор детективу уміло ввів передісторію життя героя-детектива за допомогою його спогадів. Надання фонові інформації є цікавим та ефективним засобом інформування читача про сімейний статус детектива, його роботу, знання тощо. Доказом цьому є наступний приклад:

«A strange moment of clarity pierced my weariness, and I realized that she hadn't just been my love – she'd been my life support. On nights like this, the really bad ones, she'd listen for hours if I needed to talk, and understand completely when I couldn't.

Right then, more than anything in the world, I longed to feel her fingers caress the back of my neck as she told me that I'd tried my best. That sometimes there's nothing we can do. I would circle her waist with my hands, and her magic would make all my doubts and guilt and stress disappear.

Maeve had been dead for almost a year now, and in all that time, I hadn't found any new ways to cope with it – only new ways to miss her» [6, с. 20-21].

Із цього монолога стає зрозуміло, що спогади протагоніста про його жінку є найсвітлішими, тому що він відгукується про неї з неймовірним теплом. Відповідно з контексту стає зрозуміло, що вона померла майже рік тому, але герой-детектив все ще не забув її, пам'ятає її підтримку, кохання та відчуває певну прив'язаність до неї.

Для характеристики прототипових ознак героя-детектива досліджуваного роману автор, серед інших лексичних засобів, часто використовує ідіоми, адже у контексті вони слугують для розкриття характеру, настроїв, переживань та емоцій головного персонажа Майкла Беннета – детектива відділу поліції, характеризуючи його як витривалу, високо освічену людину, віддану своїй роботі та стійку перед труднощами. Провідною функцією вживання ідіоматичних зворотів є експресивна. Мова героя-детектива стає завдяки ним виразною, динамічною, оригінальною, насиченою, душевною та інколи різкою, як у наведених нижче прикладах:

«I sat there for a second, my face red, my head pounding. His giving me an earful (давати прочухан) was one thing, but to imply that I'd jeopardize a case over a reporter was a really low blow (удар нижче пояса). What an idiot I'd been – so proud to be handpicked, and worried sick about letting down (нідвестму) the team. Now my team was kicking me in the teeth (плювала мені в обличчя)» [6, с. 132].

Більше того, автор досліджуваного роману вдається до частого використання у мовленні героя-детектива такого лексичного засобу як прислів'я. Використання прислів'їв сприяє формуванню образу протагоніста роману як носія та втілення мудрості, досвідченості, моральності, чесності, сміливості. Так, у прикладах нижче герой-детектив виступає як урівноважений, кмітливий, наполегливий та інтелектуально обдарований професіонал у своїй сфері діяльності:

«Good fences make good neighbors (Хороший сусід починається з високого паркану), I guess, Cathy, I said. I'd love to chat but I'm really busy» [6, с. 96].

«I had to hand it to Calvin on one count – she knew that the best defense was a good offence (напад – найкращий вид захисту)» [6, с. 174].

«With friends like that, who needs enemies (З такими друзями, вороги не потрібні), I muttered» [6, с. 156].

Отже, сучасні герої-детективи – герої з яскраво вираженою індивідуальністю, покликані вирішити загадку, зокрема, виробити ідеальний метод, за допомогою якого можна установити істину. Для формування образу героя-детектива автор роману «Біжи заради життя» використовує такі лексичні засоби, як ідіоматичні звороти та прислів'я, що допомагають виразніше розкрити характер, переживання та емоції персонажа, підкреслити його кмітливість, дотепність та професіоналізм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бессараб О. В Детективный роман как главный прояв массовой литературы конца XX начала XXI столетия. Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2012. № 1014, вип. 65. С. 204-207.
2. Дудченко Л. В. Жанрово-лінгвістичні особливості темпорально-оповідальної структури художнього тексту (на матеріалі англійської детективної прози 20 століття) : дис. ... канд. філолог. наук: 10.02.04. Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2004. 27 с.
3. Наумова Н. Г. Языковые средства создания образа П.И. Чичикова (на материале поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»): автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.01. Киров, 2009. 23 с.
4. Осьмухина О. Ю. Образ героя-детектива: Специфика интерпретации литературой и современным кинематографом. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Саранск, 2019. Т. 12. С. 389-393.
5. Фримен Р. О. Искусство детектива. Как сделать детектив: монографія / за ред. Н. Партугимова. Москва: Радуга, 1990. С. 28-37.
6. Patterson J., Ledwidge M. Run for Your Life. London: Century, 2009. 390 p.

Черниш Д. В.

4 курс, філологія, ФІФ

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Глюдзик Ю. В.

SPECIFICS OF CHARACTER NAMES IN FICTION: SEMANTICAL, STRUCTURAL AND TRANSLATIONAL ASPECTS

Specifics of naming characters in any kind of literature is quite an interesting and sometimes controversial topic, which can cause certain problems during translational process. The most suitable genre to be used as an example is a genre of children's literature because it is the vivid representation of proper names: from the way they are created to what difficulties a translator faces while translating the given text.

First of all, such a distinct genre as children's literature is quite an extensive topic itself. For a better understanding, it would be necessary to provide the notion from E.I. Ohar, what precisely children's literature is: "Children's literature is a set of verbal works of artistic and non-artistic nature, which are addressed to children of different ages and created taking into account the specifics of children's perception. Children's literature has semantic features. These include a dynamic plot, themes, images, maximum clarity of the content and humor" [5, p. 9-10].

The most flamboyant colours proper names show when there is a need to translate them into another language. They are quite important because of all the pitfalls they convey inside them.

Bearing in mind what E.I. Ohar and other researches have pointed out, and the fact that the target audience of this very genre has so to say its own needs (mainly didactic), a translator cannot simply neglect the need to reflect on given onyms. There is no way he can let them be translated directly in case where it is possible for them to be converted in a way so they contain the original meaning that the author has put in it.

From the translational point of view on such kind of literature, it is quite twofold for adults, because despite the fact that children see only the basis and the message that the author wanted to convey to them, the translator as an adult is able to see much deeper and even through it. Thus, the translator must capture all the nuances of differences between languages and cultures, convey them in the target language text, while keeping everything in order, because literal translation can directly affect the misperception of the character or plot, so the tale, for example, will be interpreted incorrectly. If the translator failed to cope with the task, instead he wrote something of his own, spoiling the original with his translated text.

In children's literature, there are often descriptive translations and moments when the translator adds details himself, literally writing more in the text of the original, allows himself to interfere more than necessary in the work, which is unacceptable. Despite his creative freedom and creativity, the translator must not forget what his limits are, even if they are not clearly defined [1].

The translation of literature for children, much more than for adults, is characterized by adaptability, transformations and changes that inevitably manifest themselves in the quality of translation. Thus, recognizing the special status of the translation of a child's text, Katherina Reiss, another researcher and translator, in her work identifies two opposing categories of "possibilities" and "limitations" of translation criticism, referring the translation of children's literature to the latter.

Moving to the practical part of the research on proper names in fiction, it is almost essential to refresh knowledge about translation strategies that are used in the process itself. The most important strategic translator's principle is a critical attitude to his own actions, if the original is contradictory, incomprehensible or completely meaningless, the reason may not be the error of its author, but insufficient knowledge of the translator [4]. According to T. Pastryk, there are particular strategies suitable for this literature, namely: forenization, domestication, neutralization [6].

On the material of R. Dahls' novel "Charlie and The Chocolate Factory" the theoretical part of the research can be clearly demonstrated. Firstly, the origins and meanings of the proper names are described, further on the translation is analyzed. For example, "AUGUSTUS GLOOP – A greedy boy" [2] is translated as "Августус Глуп" in V. Morozov's Ukrainian translation [3]. Here he transcoded it by means of transcription. It gives another impression for Ukrainian reader because his surname sounds a lot like 'fool' or 'stupid'. In the original the word which is closest to his surname is 'gloopy' which means 'full' or 'sticky' and 'gluttonous', meaning greedy. Thus, it gives an impression of the character but it was impossible to convey it in the Ukrainian translation. Unintentionally the Ukrainian reader was given nearly the right impression of the character because of the associations arising out of his surname.

All other names of the main characters (those are: Veruca Salt, Violet Beauregarde, Mike Teavee, Charlie Bucket and Willy Wonka with Oompa-Loompas) are translated in the same way as the previous one. Certain names contain hints on what will be going on in the text and in the translation it is reflected as well but mainly owing to the author (i.e. the girl named Violet who later turns into the big violet ball which is a blackberry).

Summing up, the topic of the research will always be relevant among scientists in the field of linguistics, while they are deepening the knowledge and give powerful tools to translators who work on educating themselves to master their craft. Except it, children's literature will always be the case because there are always children of the certain age who are the target audience of such books. By researching the given material and classifications, linguists are able to prepare for the future challenges, starting with what they have and moving further into the unknown.

REFERENCES

1. Čermáková A. Translating Children's Literature: Some Insights from Corpus Stylistics [Electronic Resource]. – Available from: <https://www.redalyc.org/journal/4783/478358393007/html/>
2. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory / R. Dahl. – Puffin, 2016. – 208 p.
3. Дал Р. Чарлі і шоколадна фабрика / Р. Дал. – Київ: А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2005. – 111 с.
4. Ніколаєва Т. М. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації / Тетяна Михайлівна Ніколаєва. – Київський національний університет культури і мистецтв, 2018. – 115 с
5. Огар Е. І. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки / Е. І. Огар – Львів, «Аз-Арт», 2002. – 158 с.
6. Пастрик Т. Особливості функціонування мовленнєвих стратегій у контексті білінгвізму / Т. Пастрик // Психологічні перспективи. – Луцьк: Вета, 2006. – Вип. 8. – С. 42-47.

Чернявська С. О.

група мСОАМ-11

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент Дацків О. П.

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасних умовах масової глобалізації освіти виникає потреба у розширенні меж професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема учителів іноземних мов. Це означає, що для того, щоб бути конкурентоспроможним, а також щоб задовольняти пізнавальні потреби сучасних учнів, зокрема молоді, коло інтересів яких значно збільшилося за останні десятиріччя, вчителям більше не достатньо лише добре володіти іноземною мовою. Застосування методики предметно-мовного інтегрованого навчання (ПМІН/CLIL) у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов є також важливим аспектом їх педагогічної діяльності в мультикультурному та мультинаціональному середовищі.

Актуальність питання використання методики ПМІН/CLIL для навчання дисциплін професійної підготовки учителів іноземних мов стало основною причиною вибору теми для дослідження. Об'єктом нашого дослідження є процес навчання дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Предметом нашого дослідження є використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Вивченням обраної нами теми займалися такі дослідники як Шевченко І. В., Савчук А. В., Свтушенко Н. І. та інші.

Методика предметно-мовного інтегрованого навчання базується на одному з таких фундаментальних положень, як принцип іншомовного занурення [1, с. 5]. Для майбутніх вчителів іноземних мов це є важливою передумовою здобуття високого рівня володіння обраною мовою. Як показує практика, нова лексика, граматичні структури та комунікативні навички легше засвоюються у мовному середовищі. Предметно-мовне інтегроване навчання сприятиме підвищенню мовних компетентностей майбутніх вчителів, що в свою чергу дасть їм змогу задовольняти навчальні потреби учнів із різними рівнями володіння іноземною мовою, у тому числі з високими.

Різносторонній розвиток майбутніх педагогів є запорукою їх конкурентоспроможності та здатності підтримувати інтерес та мотивацію учнів на високому рівні. Застосування методики ПМІН/CLIL у викладанні дисциплін професійної підготовки вчителів іноземних мов дозволить розширити межі їх знань у професійно орієнтованих предметах, що, у свою чергу, дасть випускникам змогу у майбутньому продовжити свій педагогічний шлях і вже самостійно викладати освітні компоненти іноземною мовою у закладах загальної середньої та вищої освіти, а також застосовувати елементи ПМІН/CLIL на уроках іноземних мов. Не варто також оминати увагою той факт, що використання предметно-мовного інтегрованого навчання позитивно впливає на когнітивну гнучкість та здібності студентів [2, с. 10].

З іншого боку, як свідчить аналіз науково-методичної літератури, існує достатньо перешкод в активному запровадженні ПМІН/CLIL у професійну підготовку вчителів іноземних мов. Потреба у значній кількості часу, матеріальних та людських ресурсів для зміни, адаптації та впровадження нових програм професійно орієнтованих дисциплін є однією із них. Перехід на викладання предмету іноземною мовою не відбувається миттєво. Для цього необхідна ґрунтовна підготовка та планування. Ще одною перепоною може бути ментальна неготовність студентів до вивчення дисциплін іноземною мовою, оскільки вивчення абсолютно нових концепцій та термінології дисциплін є значним викликом. Подолання труднощів у впровадженні предметно-мовного інтегрованого навчання потребує ретельного аналізу.

Отже, ми розглянули та обґрунтували важливість предметно-мовного інтегрованого навчання дисциплін професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, встановили зв'язок використання ПМІН/CLIL із рівнем професійної компетентності майбутніх педагогів та його вплив на їх когнітивні здібності, а також розглянули певні потенційні труднощі у впровадженні цієї методики у програми підготовки вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мироненко Т. П., Добровольська Л. С., Рудичик О. М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання як засіб підготовки майбутніх фахівців. Молодий вчений. 2018. Вип. 4.4 (56.4). С. 5-8.
2. Coyle H., Hood P., Marsh D., CLIL Content and Language Integrated Learning, Cambridge, 2010, 173 p.

Шикіна Н. С.

група Англ-31

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Єфремова Н. В.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕАЛІЗМ МАРГАРЕТ ЕТВУД У РОМАНІ «СЛІПИЙ ВБИВЦЯ»

Маргарет Етвуд є однією з найвпливовіших письменників не тільки Канади, а й усього світу. Світову популярність письменниці принесли романи «Розповідь служниці», «Заповіти», «Під ім'ям Грейс» і, звичайно ж, «Сліпий вбивця».

«Сліпий вбивця», написаний у 2000 році, був удостоєний Букерівської премії та премії Дешила Хеммета. Роман став одним із провідних у творчості письменниці та й загалом у літературі Канади. Він перекладений багатьма мовами світу й постійно перевидається.

Актуальність теми дослідження зумовлена зростанням інтересу науковців до опису внутрішнього світу персонажів в англomовних романах у зв'язку з поширенням художнього напрямку психологічного реалізму. Оскільки психологічний реалізм є провідним напрямом літературних робіт Маргарет Етвуд, виникає потреба у детальному висвітленні цієї теми на матеріалі роману «Сліпий вбивця».

Об'єктом дослідження є внутрішнє життя героїв роману Маргарет Етвуд «Сліпий вбивця», їхні думки, почуття, розумовий і духовний розвиток.

Метою дослідження є аналіз внутрішнього життя героїв роману Маргарет Етвуд «Сліпий вбивця», їхніх думок, почуттів, розумового і духовного розвитку.

Психологічний реалізм – художній напрям, який набув популярності наприкінці 19 – початку 20 ст. Література та психологія взаємопов'язані, оскільки мають безпосереднє відношення до людської природи. Обидві ці сфери описують людські думки, емоції, конфлікти, спогади, бажання та багато іншого.

За Дж. Каддоном, у психологічному реалізмі особлива увага приділяється внутрішній характеристиці героїв та мотивації до дослідження духовного, емоційного та ментального життя персонажів. Цей художній напрям досліджує причини поведінки персонажа, які стимулюють сюжет і пояснюють історію [2, с. 610]. Представник напрямку психологічного реалізму прагне не лише показати дії героїв, а й проаналізувати модель їхньої поведінки, зосереджуючи увагу на внутрішніх переживаннях персонажів [5, с. 201]. Персонажі романів, написаних в тренді психологічного реалізму, повинні бути правдоподібними та «живими», щоб читачі могли легко співчувати їм. Люди – складні істоти, і саме існування їхньої свідомості (разом із їхнім психологічним минулим) робить їх такими. Завдяки «глибокому» зображенню людського розуму та особистості, автор робить світ, зображений у романі, реалістичним, значущим та насиченим [4, с. 18].

Особливі риси роману, які дозволяють розглядати його авторку як представника цієї течії є:

- внутрішній світ, емоції, проблеми, кризові ситуації головного героя детально описані;
- головний герой роману – складна особистість із внутрішнім конфліктом;
- сюжет у романі є другорядним, події розвиваються навколо психічного стану головного героя;
- внутрішній монолог головного героя;
- композиційні особливості роману (листи та газетні вставки, події представлені у нехронологічному порядку).

«Сліпий вбивця» є столітньою історією кількох поколінь сім'ї Чейз. Читач знайомиться з життям головної героїні Айріс Чейз, а також її сестри Лори, яка наклала на себе руки після Другої світової війни, коли їй ледве виповнилося двадцять п'ять років.

У романі «Сліпий вбивця» Маргарет Етвуд порушувала питання становища жінок на початку 20 століття, економічної кризи, розорення сімейних підприємств, масових заворушень та страйків безробітних та світових війн. Проте, це все фон. Головне в романі – внутрішнє життя Айріс і Лори, їхній духовний, емоційний та ментальний стан. Свою дорогу – якщо не до щастя, то хоча б до якогось душевного спокою – вони не можуть знайти перш за все тому, що цього не бажає авторка роману. Не бажає, бо дуже хоче показати справжнє життя з невротами, самотністю, драмою. Маргарет Етвуд досліджує психологічні особливості персонажів і показує внутрішні конфлікти відкрито та емоційно, створюючи цим психологічну напругу впродовж усього роману.

Отже, можна дійти висновку, що Маргарет Етвуд – майстер психологічного реалізму, оскільки створює об'ємні та різносторонні образи персонажів із багатим внутрішнім світом, що робить її роман одним із провідних в сучасній літературі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Atwood M. The Blind Assassin. Toronto: Emblem Editions, 2003, p. 521.
 2. Cuddon J. The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory Fifth Edition, 2013, p. 801.
- URL: <file:///C:/Users/User/Documents/articles/J.A.Cuddon.ADictionaryofLiteraryTermsandLiteraryTheory2013.pdf>

3. Mills, J. Literary Realism and Psychology: A Response to Moghaddam's Proposal. *Theory & Psychology*, 2006, Vol. 16, No 6, p. 825-839. URL: <https://doi.org/10.1177/0959354306070535>
4. Sen D. *Psychological Realism in 19th Century Fiction: Studies in Turgenev, Tolstoy, Eliot and Brontë*. Cambridge Scholars Publishing, 2019. 246 p. URL: <https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-5275-4288-4-sample.pdf>
5. Vrettos, A. Psychological Novel. In *The Encyclopedia of the Novel*, P. M. Logan (Ed.). 2010, p. 800 URL: <https://doi.org/10.1002/9781444337815.wbeatnp008>

Шмат В. В.

група Англ-31

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Шелудченко С. Б.

ФІЛОСОФІЯ ВІЧНОСТІ ТА СИМВОЛІЗМ У РОМАНІ ДОННИ ТАРТТ «ЩИГОЛЬ»

Циклічність, або вічне повернення – концепція сприйняття світу як вічно повторюваних подій [1]. Поняття «вічного повернення», тобто ідея про те, що на безкінечному відрізку часу з кінцевим числом подій, усе повторюється знову й знову до безкінечності, займає центральне місце в працях Фрідріха Ніцше. Німецький філософ і психолог вперше згадує про вічне повернення у своїй книзі «Веселій науці» в афоризмі 341 «Товаришу людино! Все твоє життя, як пісочний годинник, завжди буде перевертатись і знову збігати...» [Die fröhliche Wissenschaft, 2].

Символізм – літературно-мистецький напрям кінця XIX – початку XX ст., основоположники якого, базуючись на ідеалістичній філософії Шопенгауера, «теорії несвідомого» Едуарда Гартмана і поглядах Фрідріха Ніцше, проголосили основою мистецької творчості символ – таємну ідею, приховану у глибині всіх навколишніх, а також і потойбічних явищ, що її можливо розкрити, збагнути й відобразити тільки за допомогою мистецтва, зокрема музики й поезії [3].

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що творчість письменниці не є достатньо вивченою, і слугує підґрунтям для подальшого опрацювання.

Об'єктом дослідження є засоби втілення символізму в романі американської письменниці Донни Тартт «Щиголь».

Мета дослідження – визначити роль мистецтва, як філософію вічності, у житті людини та окреслити символи на матеріалі твору «Щиголь» Донни Тартт.

Третій роман американської письменниці Донни Тартт, уперше опублікований у 2013 році в Сполучених Штатах Америки, має назву «Щиголь». Сюжет книги розгортається навколо тринадцятирічного Теодора Декера, який втрачає матір під час теракту у музеї Метрополітен. Він дивом залишається живим і вибирається з музею, прихопивши із собою шедевр голландського майстра – картину «Щиголь».

Авторка використала прийом інтермедіальності, назвавши твір на честь картини голландського майстра Карела Фабриціуса, що акцентує увагу на значущості картини у житті головного героя. Інтермедіальність у літературі – це вкраплення у художній твір зразків інших видів мистецтва, тобто «фіксація в художньому творі іномедійних вкраплень, що підтверджують своєрідну «розгерметизацію» художньої літератури, яка не лише привласнює, а й асимілює притаманні іншим мистецтвам ознаки: візуальність живопису, пластичність скульптури, вражальність музики тощо» [4, с. 47].

Тема філософії вічності пов'язана з невмирущию сили мистецтва. Картина «Щиголь» стає вічним нагадуванням про страшні трагедії у житті головних героїв. Звичайна, на перший погляд, картина, «вона була невеличкою, найменшою на виставці і, мабуть, найскромнішою: на простому блідому тлі жовтавий щиголь, прикутий до жердки за лапку-

гілочку.» [5, с. 31], – це символ сили мистецтва, яке ніколи не піддається старінню чи забуттю. Воно супроводжує людину усе життя даруючи життєвий спокій та душевну рівновагу.

Символізм Донни Тартт у романі «Щиголь» проявляється у посиланні на різні види мистецтва: від літератури до музики, від театру до кіно. Один із розділів Донна Тартт називає «Хлопець із черепом», який співголосний із назвою картини ще одного художника Золотої доби голландського мистецтва – Францом Гальсом. Череп – це насамперед символ смерті, символ марнування життя. У романі саме в розділі під такою назвою відбувся вибух, що і забрав життя багатьох людей і змінив та дезорієнтував хлопця-підлітка, який все своє життя після відчував марноту навколишнього світу й нестійкість та біглисть самого себе [6].

Висновки: Роман «Щиголь» – це ода невмирущій силі мистецтва, яке супроводжує людство усе його існування. Одною із особливостей роману є його алюзійність, що у літературознавчій термінології називається інтермедіальністю. Вкрапленням у свій твір прикладів інших видів мистецтва письменниця окреслює тему філософії вічності, а також характеризує символізм згаданих витворів. Головною ідеєю роману є ствердження про неосяжну силу мистецтва у житті людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вічне повернення (філософія)* : веб-сайт. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_\(%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_(%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F)) (дата звернення 15.05.2022)
2. *Die fröhliche Wissenschaft* : веб-сайт. URL: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/FW> (дата звернення 15.05.2022)
3. *Символізм* : веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BC%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%BC> (дата звернення 15.05.2022)
4. Просалова В. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу. Філологічні семінари. 2013. Вип.16. С. 46-53.
5. Тартт Д. Щиголь : роман / пер. з англ. В. Шовкуна. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 816 с.
6. *Мистецькі взаємовпливи у романі «Щиголь» Донни Тартт* : веб-сайт. URL: <http://art-area.com.ua/2020/08/mistetski-vzayemovplivi-u-romani-shhigol-donni-tartt/> (дата звернення 15.05.2022)

Шпраха Н. М.

4 курс, середня освіта

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Головчак Н. І.

DER GRAMMATISCHE ASPEKT IM DEUTSCHUNTERRICHT

Sozioökonomische und kulturelle Entwicklungen in der modernen Gesellschaft erfordern das Erlernen einer Fremdsprache als eines wichtigen Mittels der internationalen Kommunikation, da die Sprache ein wesentliches Kriterium auf dem Weg zur europäischen Integration ist. Ziel der Beherrschung einer Fremdsprache ist der Erwerb von Kommunikationsfähigkeiten. Hier ergibt sich die Relevanz der Studie bzw. aus der Wichtigkeit grammatischer Fähigkeiten bei der Entwicklung umfassender Sprachkompetenzen der Schüler und aus der Notwendigkeit, ihre Sprechkompetenz zu fördern. Ziel der Untersuchung ist es, den Prozess der Fähigkeitsbildung im Umgang mit den grammatischen Themen «Artikel» und «Passiv» im Deutschunterricht in der Sekundar- und Oberstufe zu analysieren und deren Erkenntnisse zu ergründen.

Die theoretische Grundlage unserer Studie waren wissenschaftliche Arbeiten vieler Wissenschaftler, Methodiker, Lehrer, darunter N. K. Skljarenko, S. J. Nikolajewa, O. K. Krasylschtschyk. Unter den ausländischen Didaktikern sind es E. Beneš, G. Heyd, N. Blazevic, U. Bredel, T. Diegritz, H. Gornik, B. Rothstein, H. Rösch, J. Wiechmann zu erwähnen.

Der grammatische Aspekt spielt sowohl im Fremdsprachen- als auch im Muttersprachenunterricht eine vielfältige Rolle und ist als ein fester Bestandteil ihrer Lernsituationen betrachtet. Grammatikkompetenz als die Fähigkeit, die Sätze zur Vermittlung von Inhalten laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen richtig zu bilden, ist ein «zentrales Bindeglied» der Kommunikationsfähigkeit und erfordert daher besondere Aufmerksamkeit bei der Organisation des Lernprozesses. «Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter der Grammatik den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler oder der Student beherrschen muss, um die Sätze richtig bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können» [18, S. 489]. Auch Nevenka Blažević weist in ihrer Arbeit die Bedeutung von Grammatik nach: «Da sichere Sprachsystemkenntnisse beim unterrichtsgesteuerten Spracherwerb auch zu größerer Sicherheit im sprachlichen Handeln führen, muss die Arbeit an der Grammatik integrierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein» [4, S. 103].

Die Beherrschung der Grammatik einer Fremdsprache bereitet den Schülern immer die größten Schwierigkeiten. Das liegt vor allem daran, dass sich die Schüler keine andere Möglichkeit der Ausdrucksweise ihrer Gedanken akzeptieren können. Als Folge übertragen sie die Gewohnheitsmuster der grammatischen Strukturen ihrer MS auf die von ihnen zu erlernende Fremdsprache. Hat das Strukturmuster dagegen in der Muttersprache keine Entsprechung, dann hat der Schüler Mühe, sich es anzueignen. Anders stoßen die Schüler auf Schwierigkeiten, vor allem darin liegen, dass die deutsche Sprache spezifische Merkmale aufweist, die sie von anderen Sprachen unterscheidet.

Die bekannte Pädagogin Sofija Nikolajewa betont auf «3 Gruppen von Faktoren, die die Probleme bei der Sprachbeherrschung verursachen: 1) individuellen Besonderheiten der Schüler; 2) die Fremdsprache, die erlernt wird; 3) der Lernprozess: Lehrer, Lerntechnologien und Lernmaterialien» [28, S. 240]. Die erste Gruppe beinhaltet vor allem die Faktoren psychologischen Charakters, für die «besondere Bemühungen von der Seite des Schülers notwendig sind, um die Motivation zum Spracherlernen und vor allem zur Grammatik hervorzurufen» [28, S. 241]. Zur 2. Gruppe gehören «die Schwierigkeiten, bei denen Interferenz durch muttersprachliche Gewohnheitsmuster vorliegt» [28, S. 241]. Dazu können solche Belege liegen, dass sowohl die deutsche, als auch ukrainische Sprache über die grammatische Kategorie des Kasus verfügt. Das Deutsche und das Ukrainische unterscheiden sich aber im Hinblick auf die Zahl der Fälle. Zur 3. Gruppe zählt die Pädagogin «Schwierigkeiten, die von den Lernbedingungen vorausbestimmt sind» [28, S. 241].

Die Studie basiert auf den Hospitationen des Deutschunterrichts und der weiteren Befragung. Die Forschung wurde auf der Basis der 5. Klasse der Tjatschiwer Schule № 1 und der 11. Klasse der Uschoroder Schule № 19 durchgeführt. Es wurden je 8 Unterrichtsstunden hospitiert, die von den Lehrerinnen Jaroslawa Iwaniwna Hapun und Maryna Mykolajiwna Kasarina entsprechend erteilt wurden. Wir haben hauptsächlich mit der Analyse der Übungen für die Förderung der Grammatikkenntnisse beim Erwerb solchen Themen wie «Artikel» und «Passiv» auseinandergesetzt. Mithilfe der Befragung am Ende der Untersuchung wurde es herausgefunden, welche Einstellung die Schüler zur Grammatik haben und was ihnen die Schwierigkeiten beim Erlernen bereitet.

Am Anfang des Lernens wurde das Thema «Artikel» den Schülern ausführlich erläutert, was zugleich auch Schwierigkeiten mit der Artikelbestimmung hinter sich gezogen hat. Mithilfe anschaulicher Materialien bzw. einer Präsentation ist es den Schülern der 5. Klasse teilweise gelungen, das Problem der Artikelbestimmung zu bewältigen. Der Lernprozess wurde mithilfe verschiedener Ansätze wie Textarbeit, kommunikative und visuelle Methode wesentlich erleichtert:

Übung 1: Was ist das? Wer ist das? Erzähle.

Übungen zum Erkennen, Identifizieren, Auswählen von GS nach dem Kontext, Übungen zur Nachahmung des Sprachmusters nahmen auch in folgenden Unterrichtsstunden einen wichtigen

Platz. Laut der Lehrerin überwinden die Schüler völlig dieses Problem nur mit der Zeit, indem sie regelmäßig die Gruppen männlichen, weiblichen und sächlichen Geschlechter wiederholen werden.

Beim Passiverwerb ergaben sich bei den Schülern der 11. Klasse einige Schwierigkeiten, weil die Schüler über die syntaktischen Begriffe auch in der Muttersprache nicht verfügt haben. Die Schüler haben eine gute Möglichkeit, das Thema ausführlich erklärt bekommen zu haben. Mithilfe der Übungen zum Identifizieren wurde es auch geprüft, ob die Lernenden richtig in die Satzglieder des passiven Satzes Einsicht genommen haben. Die zahllosen Übungen zur Umwandlung erbrachten Beweise, dass sie Schüler das Thema richtig angeeignet haben. Digitale Mittel wurden auch zum Einsatz gebracht, wie die allen bekannte App «Quizlet».

Der Erfolg beim Erlernen der Grammatik sowohl in der 5. als auch in der 11. Klasse wird durch eine kreative Herangehensweise an ihre Umsetzung sichergestellt. Also, eine Vielzahl von Aufgaben ist die effektive Rezeption. Man hat nachgewiesen, dass es wirksamer ist, abwechslungsreiche Spiele im Grammatikunterricht in der Mittelschule einzusetzen, da der Einsatz von Spielen im DaF-Unterricht dem Lehrer hilft, die persönlichen Potenziale jedes Schülers (Fleiß, Aktivität, Selbständigkeit, Teamfähigkeit) zu erkennen, ihre Motivation zu stärken. Die spannenden Spiele «Memory», «Quartett» wurden in beiden Klassen angeboten, die hoch motivierend angesehen sind und sich große Beliebtheit erfreut haben.

Infolge der Befragung stellte man heraus, dass selbst der Aspekt «Grammatik» unter den Schülern als langweiliger Teil des Lernens angesehen wird, aber auch zu lange Regeln und deren Büffeln ein Grund der Rückschritte sind. Es wurde festgestellt, dass das Buch nicht viele Übungen enthält, die eigentlich für den Erwerb nötig sind, deshalb ist es empfehlenswert, zusätzliche Mittel (Karten, Computerübungen), Aufgaben mit den Tabellen, interessante Aktivitäten oder Spiele anzuwenden, was bei den Schülern mehr Interesse hervorruft.

Infolge der Bereitstellung dieser Forschungsergebnisse können wir also ein besseres Verständnis der Einstellungen der Schüler der Grammatikfertigkeiten gegenüber erlangen, um den weiteren Lernprozesse besser machen zu können.

LITERATURE

1. 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 загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Blazevic N. Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: сайт URL: <https://ru.scribd.com/document/439852109/Nevenka-Blazevic-Grundlagen-der-didaktik-und-methodik-des-unterrichts-deutsch-als-fremdsprache-pdf>).

3. Ostytsch D. Rolle der Grammatik beim Erlernen der Fremdsprache. Aktuelle Probleme des Grammatikunterrichts an den nichtsprachlichen Fakultäten. Сучасні дослідження з іноземної філології. Ужгород: ПП Піголіцип П. Ю., 2005. № 3. S. 489-495.

Ярема М. І.

група Англ-52МО

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Павлюк А. Б.

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В умовах реформації освітнього простору, актуальності набуває проблема формування лексичної компетентності учнів під час вивчення іноземної мови. Однією з передумов даної проблеми виступає введення дистанційного навчання, що вимагає від

вчителя пошуку нових технологій і методик, які б полегшили засвоєння учнями нових лексичних одиниць, а також стали основою для формування певних лінгвістичних здібностей, автоматизації мовних дій, тощо.

Вимоги сучасного суспільства спонукають до використання на уроках іноземної мови інноваційних технологій, зокрема на уроках засвоєння лексики, що дає змогу урізноманітнити навчальний процес та зробити цей урок в умовах дистанційного навчання насиченим та цікавим для учнів. Ці технології допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням особливостей учнів [3].

Аналіз досліджень і публікацій з даної теми свідчить, що питанню формування іншомовної лексичної компетентності, а також застосуванню інноваційних технологій під час її формування приділялося достатньо уваги. Дослідники висвітлюють різні аспекти: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, В. Тихоша та ін.); структуру та етапи формування іншомовної лексичної компетентності (С. Смоліна, О. Бігич та ін.); роль інноваційних освітніх технологій у навчанні іноземних мов (О. Альошина, А. Красуля, G. Mathew Nalliveetil та ін.).

При формуванні іншомовної лексичної компетентності особливої уваги заслуговує використання онлайн-ресурсів. Вони виступають альтернативою зазубрюванню, а також засобами навчання, без яких важко уявити сучасний урок іноземної мови у дистанційному режимі. Взагалі, використання онлайн-ресурсів у перспективі сприяє не тільки особистісному розвитку учнів, а й заохочує їх до вивчення іноземної мови, адже саме новий підхід у навчанні активізує дітей до роботи і формує прагнення пізнати невідоме.

Мета нашої наукової розвідки полягає у дослідженні використання онлайн-ресурсів під час формування іншомовної лексичної компетентності на уроках англійської мови в умовах дистанційного навчання.

Існує три основні переваги використання онлайн-ресурсів для засвоєння нових лексичних одиниць:

- 1) *портативність* (можливість використовувати доступні девайси, мобільні пристрої, які можна легко переносити, вивчаючи лексичні одиниці як під час уроків, так і у вільний час);
- 2) *соціальна інтерактивність* (можливість взаємодії);
- 3) *контекстуальна чутливість* (наявність автентичних матеріалів);
- 4) *індивідуальний підхід* (надання конкретних інструкцій на основі індивідуальних потреб і прогресу в навчанні) [4].

Один з найвідоміших онлайн-ресурсів, який користується популярністю серед вживаності на уроках іноземної мови є платформа – *Quizlet*. Вона дозволяє вивчати лексику за допомогою карток. Перевагою є те, що використовуючи Quizlet у режимі дистанційного навчання, вчитель може унаочнити кожен урок вивчення лексики на достатньому рівні, створюючи навчальні модулі та папки з матеріалами для кожного класу окремо. Програма пропонує різні ігри для заучування слів: підібрати слово до картинки чи пояснення, потренувати написання слова та вимову, пройти тест для самоперевірки, тощо. З допомогою платформи Quizlet вчитель може дистанційно організувати на уроці «live classroom», надавши дітям QR-код, де вони у груповій формі організації навчальної діяльності зможуть грати в ігри, влаштовувати змагання, тощо. [1]

Ще один цікавий онлайн-ресурс, якому через функціональність, надають перевагу більшість вчителів іноземної мови, – *Wordwall*. Ця платформа надає безліч можливостей для створення навчальних вікторин, вправ та ігор на основі лексики з теми. За її допомогою

вчитель може використати значну кількість доступних шаблонів для розробки прийомів тренування нової лексики на уроках, зокрема для її розпізнавання та запам'ятовування. Завдання з використанням Wordwall привернуть увагу не тільки молодших школярів, а й учнів середньої та старшої школи. Дана платформа дає можливість змінювати форми взаємодії на онлайн-уроці, залучаючи кожного учня «по той бік екрану», розвиваючи тим самим інтерес до вивчення іноземної мови.

Words – додаток, який дозволяє затреноувати слова певної тематики, вивчати правильну вимову та написання. За допомогою цього ресурсу вчитель може забезпечити наявність усіх етапів представлення нових лексичних одиниць на онлайн-уроці: спочатку ознайомити учнів з лексичним набором до певної теми, звертаючи увагу на вимову та написання слів, далі провести тренування нових слів, яке має на меті розвиток рівня володіння мовою і мотивації до самоконтролю. Саме тренування здійснюється за допомогою різноманітних прийомів, які надає програма: перед учнями стоїть завдання знайти слово в наборі літер; перекласти його, підбираючи пари у форматі «англійська – українська»; відтворити слово в письмовій формі після його прослуховування, що забезпечує наявність на уроці прийомів аудіювання. У базі програми більш ніж 8 тисяч слів і 330 уроків. Програма підійде користувачам будь-якого рівня володіння англійською мовою [2].

У мережі інтернет існує безліч ресурсів для вивчення іншомовної лексики, доступних до використання на уроках. Більшість з них надають готові завдання і є безкоштовними (у деяких випадках передбачено платні матеріали, їх придбання не є обов'язковим) та доступними для кожного. Вчитель може вибрати ресурс, який, на його думку, відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів та найкраще допоможе реалізувати цілі уроку.

Отже, аналіз використання онлайн-ресурсів дозволяє зробити висновок, що вони є вкрай необхідними при формуванні іншомовної лексичної компетентності на уроках англійської мови в умовах дистанційного навчання. Саме онлайн-ресурси слугують джерелом додаткової інформації, полегшують роботу вчителя і дозволяють урізноманітнити урок, зробити його цікавим, наповнити наочним матеріалом, змінювати форми взаємодії, та використовувати різноманітні прийоми для вивчення лексики та її тренування. Використання онлайн-ресурсів дає змогу прискорити формування та розвиток навичок і вмінь учнів у відтворенні нових лексичних одиниць з теми, їх написанні, та аудіюванні, підвищує мотивацію учнів та інтерес до вивчення іноземної мови, стимулює розвиток пізнавальної та творчої активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. П'ять онлайн-ресурсів, що перетворюють вивчення англійської на веселу гру. – Освіторія – URL : <https://osvitoria.media/experience/5-onlajn-resursiv-shho-peretvoryat-vyvchennya-anglijskoyi-na-veselu-gru/> (дата звернення: 05.05.2022).
2. Сучасні методики і додатки у вивченні англійської мови. – Cambridge Club – URL: <https://cambridge-club.kiev.ua/ua/suchasni-metodiki-i-dodatki-u-vivchenni-anglijskoi-movi/> (дата звернення: 10.05.2022).
3. Чемойдан. А. Використання електронних ресурсів на уроках іноземної мови. URL : <http://timso.koippo.kr.ua/hmural1/vykorystannya-elektronnyh-resursiv-na-urokah-inozemnoji-movy/> (дата звернення 12.05.2022).
4. Шумило А. Розвиток іншомовної лексичної компетентності учнів (із використанням мобільних додатків). URL : https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/78028/1/Shumylo_Mobile_Applications_Lexical_Compentence.pdf;jsessionid=C30564810E879D5E0464ACF1FCBAC97F (дата звернення: 29.04.2022).

Ящишин М. Т.

4 курс, с/о «Експеримент», факультет іноземної філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Науковий керівник – канд. філол. наук, доцент Андрусак І. В.

EXPLORING THE GUIDED-DISCOVERY POTENTIAL FOR EFL GRAMMAR TEACHING

Teaching grammar is probably one of the most challenging aspects in the field of foreign language teaching. Guided discovery is an instructional design model in which learners find out information within a suitable environment facilitated by the teacher in order to develop their understanding.

Hence, the key tenet of this method is that students learn the material better when they discover something new on their own, rather than when the material is presented to them by the teacher. In practice, guided discovery is realized in the following way: the teacher exposes students to language input containing an example of the target language (for instance, a reading text containing the passive voice or a video fragment with examples of the Present Continuous), and asks students to identify a regularity or a pattern and formulate a rule. This method is often employed within the framework of PPP and TBL.

The topicality of the research into the guided-discovery potential in teaching grammar in the EFL classroom is stipulated by the important role grammar plays in EFL learning and by the need to make students' grammar learning in the EFL classrooms more effective.

Therefore, at this stage the present research **aims to identify** the English learners' attitudes to learning grammar and grammar activities in the EFL classroom. In particular, this research explores the method of guided discovery and the way to use it in the EFL classroom most effectively.

Guided Discovery Learning (GDL) approach is a learning process in which students are guided by the teacher to discover a new knowledge [1, p. 2]. It is assumed that teachers' guidance may be different depending on students, a learning situation and a target grammar item. It follows that teacher's scaffolding involves teachers' instructions, his/her knowledge and active experience.

Based on the analysis of the GDL model suggested by Dea Permatasari and E. W. Laksono to teach chemistry, it can be assumed that in language teaching it can be realized in two main stages: pre-discovery and post-discovery [2, p. 3]. The pre-discovery stage includes discussion, observation, problem formulation, creating hypothesis, and experimenting with the target grammar item. The post-discovery stage implies observation, interpreting data, and finding a concept.

The present research involved the structured survey which was used to collect quantitative data regarding teaching grammar and using guided discovery in the EFL classroom. The survey questionnaire included 10 closed questions focused on the way grammar is taught, and learners' motivation and preferences in regard to grammar learning. 37 school pupils took part in the action research.

The data collected in the questionnaire survey show that students are ready and willing to improve their grammar skills and take an active part in grammar activities. More specifically, they demonstrated a very strong desire to have English classes focused on grammar. Honing grammar habits was named as a motivating factor in learning grammar, while the learners' fear of making mistakes proves to be very demotivating. The respondents identified their low level of English proficiency as the primary cause of the difficulty they have in learning English grammar. In general, the learners' opinions about their grammar skills were fairly consistent.

The research results have practical implications for EFL teachers' practices. In particular, teachers should address such issues as their strategies in terms of helping learners to fight their fear of making mistakes and developing grammar activities and tasks so as they are doable with regard to their learners' level of language competence.

REFERENCES

1. Casad B., Jawaharlal M. Learning through Guided Discovery: an engaging approach to K-12 STEM education. *American Society for Engineering Education*, 2012, 15 p., doi: 10.18260/1-2—21643. Accessed May 2, 2021.
2. Permatasari D., Laksono E. Exploring Guided Discovery Learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 2019, doi:10.1088/1742-6596/1233/1/012023. Accessed May 1, 2021