

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
РЕГІОНАЛЬНИЙ ЦЕНТР НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ДОСЛІДНИКІВ ОСВІТИ**

ЗБІРНИК

**наукових праць студентів
та молодих учених**

**(за матеріалами II Всеукраїнської студентської
науково-практичної
Інтернет-конференції
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»
20 березня 2020 рік)**

19 березня 2021 рік

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет іноземних мов
Регіональний центр навчання іноземних мов
Українська асоціація дослідників освіти

ЗБІРНИК
наукових праць студентів
та молодих учених
(за матеріалами III Всеукраїнської студентської науково-практичної
Інтернет-конференції
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»
19 березня 2021 рік)

Умань 2021

Головний редактор:

Бріт Надія Михайлівна – директор Регіонального центру навчання іноземних мов, кандидат педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її навчання

Редакційна колегія:

Постоленко Сергіївна	Ірина	Декан факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Комар Станіславович	Олег	Доктор педагогічних наук, доцент, т. в. о. завідувача кафедри англійської мови та методики її навчання
Білецька Олександрівна	Ірина	Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов
Безлюдна Валеріївна	Віта	Доктор педагогічних наук, доцент, т. в. о. завідувача кафедри іноземних мов
Бондарук Володимирівна	Яна	Заступник декана з наукової роботи факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання

Відповідальний за випуск: викладач кафедри теорії та практики іноземних мов Гурський І.Ю.

Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність уміщених у збірнику матеріалів.

341 Збірник наукових праць студентів та молодих учених (За матеріалами III Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації», 19 березня 2021 р.). Умань: Візаві, 2021. 286 с.

До збірника увійшли матеріали досліджень студентів та молодих учених філологічного та методичного напрямів, які обговорювалися на III Всеукраїнській студентській науково-практичній Інтернет-конференції «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації», зокрема: сучасні тенденції в романо-германській філології, перекладознавстві, міжкультурній комунікації та методиці викладання іноземних мов. Видання призначене для здобувачів вищої освіти та кола молодих дослідників, які цікавляться науковими здобутками в галузі іншомовної освіти сьогодення.

ЗМІСТ

Передмова	9
Inna Antoniuk THE ROLE OF MOTIVATION IN TEACHING PRIMARY SCHOOL LEARNERS.....	10
Anita Bahdasarian DEVELOPING SOCIAL-CULTURAL COMPETENCE IN THE 8 TH GRADE ENGLISH LEARNERS.....	13
Михайло Бевз СЕМАНТИЧНИЙ СТАТУС УСІЧЕНЬ, ЯКІ ФУНКЦІОНУЮТЬ У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ПРЕСІ.....	16
Каріна Безека АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТІВ «МУЖНІСТЬ» ТА «ЖІНОЧНІСТЬ» В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	20
Yana Blashkun THE EFFECTIVENESS OF ROLE PLAY IN TEACHING SPEAKING FOR SECONDARY SCHOOL LEARNERS.....	25
Марина Божко ДО ПИТАННЯ КАТЕГОРИЗАЦІЇ ОСОБИСТОГО ІМЕНІ.....	27
Артур Бойко ЛЕКСИКОГРАФІЧНА ФІКСАЦІЯ КУЛЬТУРНО ЗНАЧУЩОЇ ІНФОРМАЦІЇ: СЛОВНИК КУЛЬТУРИ.....	30
Альона Бурмістрова ОБРАЗНО-МЕТАФОРИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЗНАЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З ЕТНОКУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ.....	32
Богдан Бушуєв ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ВИМОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЗМИНОК.....	35
Ольга Владичина ФЕНОМЕН РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛЮДСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРАХ ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТАМИ-ЗООНІМАМИ.....	37
Сергій Волянський ЧАСТИНОМОВНА ПРИНАЛЕЖНІСТЬ КОМПОНЕНТНОГО СКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ БЕЛЬГІЙСЬКОГО АРЕАЛУ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....	40
Viktoriia Hlushchenko IMPACT OF STUDENTS' ANXIETY ON THE ABILITY AND DESIRE TO SPEAK IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	44
Василь Гончаров ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	47

Наталія Гончарук ВОЗВЕЛИЧЕННЯ ДУХОВНОГО ЧЕРЕЗ БУДЕННЕ У ШЕКСПІРІВСЬКИХ СОНЕТАХ.....	51
Iryna Hrabova THE STRATEGIES IN OVERCOMING HIGH SCHOOL LEARNERS' RELUCTANCE AND SPEECH INCERTITUDE.....	55
Тетяна Грицько ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	59
Олександра Гусаченко ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	62
Svitlana Derkach, Inna Yavorska INDISPENSABLE PART OF USING GAMES IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR.....	66
Alina Dovhopola THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING GAMES IN TEACHING AND LEARNING VOCABULARY.....	68
Леся Драч ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	72
Valeriia Dubynska DEVELOPING 2 ND AND 3 RD YEAR LEARNERS' WRITING SKILLS.....	75
Валентин Дубов ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЧИННИК СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	77
Anastasiia Zhovtobriukh CHARACTERISTIC FEATURES OF THE IRISH VERSION OF THE ENGLISH LANGUAGE.....	82
Ольга Жупаник ЕФЕКТИВНА ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ.....	88
Yuliia Zabudska TEACHING SPOKEN INTERACTION TO INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS.....	92
Oksana Zahoruiko USING SIMULATIONS FOR DEVELOPING INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' COMMUNICATIVE SKILLS.....	94

<i>Oleksandra Zviriaka</i>	97
SPEAKING ACTIVITIES FOR USING AT ENGLISH LESSONS FOR 6 th GRADE LEARNERS.....	
<i>Anastasiiia Ivanova</i>	
USING CREATIVE TASKS IN TEACHING ENGLISH HOMOPHONES TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS.....	100
<i>Євгенія Іванченко</i>	
ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ЗМІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	103
<i>Олександр Кель</i>	
НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ В РОМАНІ ТОМАСА КІНІЛЛІ «СПИСОК ШИНДЛЕРА».....	107
<i>Anna Kyliushyk</i>	
GROUP WORK AND ITS INFLUENCE ON DEVELOPING PRIMARY STUDENT'S READING SKILLS IN CLASS	109
<i>Ганна Кучій</i>	
АУДІЮВАННЯ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	111
<i>Тетяна Ковальковська</i>	
ЖАХЛИВІ НАСЛІДКИ НАУКОВОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В РОМАНІ «ОСТРІВ ДОКТОРА МОРО» Г. ВЕЛЛСА.....	115
<i>Olha Kozhevnikova</i>	
THE EFFECTS OF USING COLLABORATIVE LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	119
<i>Kyrylo Koliesnik</i>	
EFFECTIVE ACTIVITY TASKS OF TEACHING PRONUNCIATION TO PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE LEARNERS.....	122
<i>Anna Krochak</i>	
USING GAMES FOR TEACHING VOCABULARY TO THE 3 RD GRADE LEARNERS.....	125
<i>Дарія Курінна</i>	
КОНЦЕПТ «УСПІХ» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНИХ КУЛЬТУРАХ.....	128
<i>Вікторія Левченко</i>	
ГРА ТА ПРОЕКТ ЯК МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	131
<i>Olha Lemekha</i>	
SOME PECULIARITIES OF READING DIFFICULTIES IN PRIMARY EFL LEARNERS.....	135
<i>Tetiana Lytvyniuk</i>	
LEXICAL FEATURES OF ENGLISH IN IRELAND.....	136

<i>Oleksii Lytvyniuk</i>	140
GAMES FOR MOTIVATING LEARNERS FOR STUDYING ENGLISH.....	
<i>Mariia Lisnychenko</i>	
DEVELOPING INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' SPEAKING SKILLS THROUGH INTERACTIVE ACTIVITIES.....	143
<i>Kateryna Lohvynenko</i>	
FORMING AWARENESS OF USING -ED ENDING IN PRIMARY SCHOOL LEARNERS.....	145
<i>Maryna Lukianova</i>	
WAYS OF ENHANCING LEARNERS' PARTICIPATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	148
<i>Iryna Martyniuk</i>	
TEACHING SPEAKING THROUGH INTERACTION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	152
<i>Валентина Мацак</i>	
РОЛЬ РІЗНИХ ВИДІВ ЧИТАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ НАВИЧКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	155
<i>Viktoriia Moisei</i>	
PROBLEM OF TEACHING READING TO PUPILS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	158
<i>Iryna Nazarchuk</i>	
EFFECTIVE TECHNIQUES OF PRESENTING ENGLISH GRAMMAR IN PRIMARY SCHOOL.....	160
<i>Лілія Нущник</i>	
ФАКТОРИ РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	164
<i>Sofia Novosad</i>	
WAYS OF PRESENTING VOCABULARY TO THE 5TH GRADERS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.....	166
<i>Aliona Ostapenko</i>	
ICT TOOLS IN SPOKEN LANGUAGE PROFICIENCY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....	169
<i>Алла Паладьєва, Віолета Кравченко</i>	
ТИПИ ІНТЕРТЕКСТІВ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ.....	171
<i>Алла Паладьєва, Дмитро Паламарчук</i>	
МОДАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ДІЛОВИХ ЛИСТІВ.....	175
<i>Алла Паладьєва, Анастасія Шилук</i>	
ЖАНРОВИЙ ПРОСТІР ДИСКУРСУ ПЕРЕМОВИН.....	180
<i>Yuliia Pastushko</i>	
MISTAKE CORRECTION IN TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION.....	185

<i>Vadym Pashkovskyi</i>	
TECHNIQUES FOR TEACHING GRAMMAR IN PRIMARY SCHOOL.....	188
<i>Oksana Pelepei</i>	
IMPROVING INTERMEDIATE LEARNERS' SPEAKING SKILLS VIA ON-LINE PLATFORMS	191
<i>Daria Pelypenko</i>	
EXPLORING FACTORS AFFECTING ACTIVE VOCABULARY PRACTICE.....	194
<i>Alla Pidkuiko</i>	
THE USE OF INTERACTION TO DEVELOP PRE-INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' SPEAKING SKILLS.....	196
<i>Kateryna Pivtorak</i>	
THE ROLE OF ICT IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING.....	199
<i>Ольга Подобедова</i>	
ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ.....	202
<i>Anna Polianchuk</i>	
LANGUAGE ENVIRONMENT IN TERMS OF SECOND LANGUAGE LEARNING.....	208
<i>Марина Радзівіл</i>	
ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	211
<i>Aleksandr Reient</i>	
INFORMATION TECHNOLOGY AS A WAY OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE.....	214
<i>Maryna Rudenko, Svitlana Derkach</i>	
WAYS OF BECOMING COMPETENT AND PRODUCTIVE COMMUNICATORS IN PRACTICING ENGLISH	217
<i>Анастасія Січкап</i>	
ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДІОМАТИКИ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....	222
<i>Tamara Skala</i>	
USING GAMES TO ENHANCE PRE-INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' VOCABULARY	228
<i>Ann Slupitska</i>	
EVOLUTION OF TRAVEL WRITING GENRE.....	230
<i>Andrii Sotnichenko</i>	
SOME FEATURES OF TPR METHOD APPLICATION IN PRIMARY SCHOOL WHILE TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	233
<i>Роман Тарасюк</i>	
ІГРЕМА ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ФЕНОМЕН.....	236

Yuliia Tymoshchuk	
EFFECTIVE TECHNIQUES OF CORRECTING 7 TH GRADE LEARNER'S MISTAKES DURING ACCURACY DEVELOPMENT SPEAKING ACTIVITIES.....	241
Аліна Ткаченко	
КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ.....	244
Ярослава Траченко	
РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЇ ВРАХУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ АДРЕСАТА В ТЕКСТОВОМУ ПРОСТОРІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ ТОНІ БЛЕРА.....	247
Viktoriia Chereushenko	
THE USE OF L1 IN L2 GRAMMAR TEACHING.....	252
Ірина Шабтай	
ВПЛИВ ҐЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАЙМЕНУВАНЬ ОСІБ ЗА ПРОФЕСІЄЮ.....	255
Valentyna Shvets	
APPLYING AND ADAPTING LISTENING AUTHENTIC MATERIALS WHILE TEACHING ENGLISH IN GRADE 7.....	258
Єлизавета Шемонаєва	
ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	261
Вікторія Шеремет	
РОЗУМІННЯ ТЕРМІНУ «КОНЦЕПТ» У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ.....	264
Роман Шмалюк	
ЗНАЧЕННЯ ПАРЕМІЙ У НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІЙ СПЕЦИФІЦІ ПОБУТУ ТА ЖИТТЯ АНГЛІЙЦІВ.....	267
Крістіна Шпак	
СПЕЦИФІКА ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ ЯК СЕРЕДОВИЩА ІСНУВАННЯ СЛІВ-РЕАЛІЙ.....	269
Світлана Шумаєва, Оксана Зубатюк	
ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ПРАКТИК НАВЧАННЯ В ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ НЬЮ-ДЖЕРСІ.....	272
Олена Яковлєва	
НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ В РОМАНІ УЇЛКІ КОЛЛІНЗА «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ».....	275
Oleh Yaloza, Svitlana Derkach	
CONSIDERABLE BENEFITS OF MUSICALLY TRAINED LANGUAGE LEARNERS IN CLASS	277
Дарина Яшук	
СЕМАНТИКА ВЛАСНОЇ НАЗВИ В АНТРОПОНІМІЇ.....	281

ПЕРЕДМОВА

Шановні читачі!

Цією передмовою до матеріалів III Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ» (м. Умань, 19 березня 2021 року) її організатори прагнуть підвести підсумки її роботи та окреслити горизонт подальших наукових розвідок молодих дослідників у галузях романо-германської філології, міжкультурної комунікації, перекладознавства та новітніх тенденцій методики навчання англійської мови у закладах освіти.

Уможлививши інтеграцію наукових зусиль молодих дослідників в руслі романо-германської філології та іншомовної лінгвометодики, конференція стала не лише «майданчиком» для вияву творчого потенціалу широкої когорти майбутніх учителів Нової української школи, але й «рушійною силою» в розширенні філологічних та методичних горизонтів.

Звертаємося зі словами вдячності до всіх учасників конференції. Широкий інтерес молодих науковців до розв'язання дослідницьких завдань та проблем доводить, що побудова індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього філолога та вчителя є неповноцінною без їхнього активного включення до наукового діалогу.

Практична спрямованість конференції знайшла своє відлуння в практичних порадах та матеріалах, які можуть стати «зерном», з якого проростуть «паростки» нових наукових дискусій та досліджень у межах обраної молодими дослідниками проблематики.

Наукові дискусії плануємо продовжити в майбутніх конференціях для широкого кола молодих дослідників, які будуть присвячені виробленню нових стратегій до вивчення лінгвістичних та методичних явищ.

Оргкомітет конференції

Inna Antoniuk,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE ROLE OF MOTIVATION IN TEACHING PRIMARY SCHOOL LEARNERS

There is no doubt that motivation has a powerful influence on studying process. What is more, motivation plays a significant role in the rate and success of second and foreign language learning in general, and in classroom language learning in particular. Motivation provides the primary impetus to initiate learning the second language and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. Motivation, however, is “a complex” and “multifaceted construct”. It consists of such factors as the attached value of a task, the rate of success expected by learners, whether learners believe they are competent enough to succeed, and what they think to be the reason for their success or failure at the task.

In this abstract we target at highlighting the role of motivation in teaching primary school learners. Motivation plays very important role in foreign language teaching. It involves the biological, emotional, social, and cognitive forces that activate behavior. The psychologists generally told that the learners spend much time looking back and evaluating their experiences. Therefore, the teacher should help the students to make use of their past to promote their future efforts. It is principally considered that the teacher should help the students to explain their success and failure experiences in a constructive way. He should help them be more satisfied in their progress. Learners always tend to lose sight of the goal and get tired or bored and their initial motivation will peter out.

As it is known that there are two types of the motivation – extrinsic and intrinsic. It should be admitted that these two types are parts of the self-determination theory which contains three orientations to motivation, which are placed on a continuum of increasing self-determination: extrinsic motivation, and intrinsic

motivation. To underline the importance of the motivation in learning from the very start of studying we should define these terms.

Extrinsic motivation refers to the pressure or reward from the social environment to learn a language. Extrinsically motivated learners aim to obtain a better career opportunity, a teacher's praise or recognition or even to prove that one is a good learner [5]. However, a characteristic of external motivation is that it implies some kind of external pressure which, once removed, may result in the language learner quitting L2 learning. It is important to show primary school learners that L2 may make all the mentioned above better, because without it they will not have the perception why they need to acquire and obtain the knowledge they are given.

Intrinsic motivation, on the other hand, is more self-determined and refers to internal factors such as enjoyment and satisfaction for oneself. Intrinsically motivated learners perform an activity for the feelings associated with exploring new ideas and developing knowledge, the sensations related to attempting to master the task or achieve a goal [5]. We should understand that this motivation type is very significant for the primary school learners and what is more it is the most workable definitely with children. According to Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) the feelings of satisfaction in intrinsic motivation come from a sense of competence, autonomy, and relatedness [4].

M. Carlton (2003), one of the most famous scientists argues that young children can be motivated intrinsically and extrinsically. However, she thinks that the children could learn more by intrinsically motivated activities as they are rewarding in and of it. Carlton also lists four main factors that indicate high motivation; persistence, choice of challenge, dependency on adults and emotion. Carlton also refers to a fatal mistake that many teachers make while motivating their children. She says that they pay less attention to the internal reward system and at the same time they pay much attention to external rewards and standards. Therefore, the children will feel successful only when someone else rewards them. Carlton suggests some strategies that can enhance intrinsic motivation. Those strategies can be summarized

in allowing the students to explore, challenge and evaluate through the given activities [1].

It should be admitted that without the active teacher's work in both of the path, the students may get the amotivation. First, a motivation occurs when learners see no relation between their actions and the consequences of their actions. Amotivated language learners believe that they are wasting their time studying L2. They do not value language learning and do not expect to be successful.

Let us consider what the pieces of advice are possible to select in order to prevent the amotivation. To determine them it is essential to address to Z, Dörnyei (2000). He has discussed eight motivational areas that could help maintain and protect motivation. These are:

- making learning stimulating and enjoyable;
- presenting tasks in a motivating way;
- setting specific learner goals;
- protecting the learners' self-esteem and increasing their self-confidence;
- allowing learners to maintain a positive social image;
- promoting cooperation among learners;
- creating learner autonomy;
- promoting self-motivating learner strategies [3].

To conclude the information given above, it's necessary to underline that we need to focus on what students really need rather than what the teacher expect they need. In addition, it helps to recognize more motivational strategies that could be helpful in enhancing and protecting L2 motivation of my students. Furthermore, it helps us to find ways of dealing with the changing nature of my students' motivation.

REFERENCES

1. Carlton, M. (2003). *Motivating Learning in Young Children*. The National Association of School Psychologists. URL. [https://books.google.com.ua/books?id=c1CLBgAAQBAJ&pg=PA70&lpg=PA70&dq=1.+Carlton,+M.+\(2003\).+Motivating+Learning+in+Young+Children&source=bl&ots=V_z_BS8Oqf&sig=ACfU3U3wvtOprSo-yTk0Bu9_Pz5HOwEtRQ&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwj1sca76ITvAhVHJBoKHcKaAjIQ6AEwEnoECA8QAw#v=onepage&q=1.%20Carlton%2C%20M.%20\(2003\).%20Motivating%20Learning%20in%20Young%20Children&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=c1CLBgAAQBAJ&pg=PA70&lpg=PA70&dq=1.+Carlton,+M.+(2003).+Motivating+Learning+in+Young+Children&source=bl&ots=V_z_BS8Oqf&sig=ACfU3U3wvtOprSo-yTk0Bu9_Pz5HOwEtRQ&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwj1sca76ITvAhVHJBoKHcKaAjIQ6AEwEnoECA8QAw#v=onepage&q=1.%20Carlton%2C%20M.%20(2003).%20Motivating%20Learning%20in%20Young%20Children&f=false)

2. Dörnyei, Z., Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (pp. 399-405). Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.
3. Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*. URL. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/000709900158281>
4. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
5. Sybille Heinzmann (1998). Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, Comparative and explanatory perspectives. URL. <https://books.google.com.ua/books?id=URxMAQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Motivation+of+the+students+in+learning+2+language&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwj6xb7fvM3uAhUEmYsKHRbYD2wQ6AEwAXoECAEQAg#v=onepage&q=Motivation%20of%20the%20students%20in%20learning%20%20language&f=false>

Anita Bahdasarian,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPING SOCIAL-CULTURAL COMPETENCE IN THE 8TH GRADE ENGLISH LEARNERS

Developing social-cultural competence is fast becoming a key feature in preventing learners from having intolerant, complex and challenging situations in society. Improving learners' social-cultural competence plays a vital role in widening learners' knowledge about other people, traditions, cultures, and the world. There is a large volume of published studies that says that while 8th-grade students' mental state is flexible, it is easier to improve their social-cultural skills and prevent stereotypical thinking of other human beings' races [1].

A large and growing body of literature has investigated that language is not only the tool for the transmission of information between people, but it is also a social and cultural phenomenon and every culture creates its cultural norms for communication. These norms and rules can differ significantly from culture to culture; that is why one of the most critical teachers' task is to develop the learners' social-cultural competence [2].

According to previous information, developing such competence will help learners avoid conflict situations based on understanding different culture's norms. Developing social-cultural competence is one of the central issues which influence various levels of life. Hence for demonstrating the evidence of previous statements, it was decided to conduct action research. The research was done during the Pre-Service School Teacher Practice at Uman Secondary School №8. The general context of the study is 8th grade English learners. The investigation will also justify how the integration of modern technologies and an app named Gradient can help teachers develop the social-cultural competence of learners.

The research is divided into three sections. In the first section, participants answer a survey with different questions where they have to give points from 1 to 5 according to the situations (1 – no, 2 – more no than yes, 3 – I do not know, 4 – more yes than no, 5 – yes).

Questions from the survey:

1. Have you ever had a positive interest in other cultures?
2. Would you like to be born with another race?
3. Do you think that the social movement Black Lives Matter is for good?
4. If you see a child who is lost and not culturally alike to you? Would you try to help him\her?
5. Does race matter for you when someone tries to start to speak to you?
6. Do you feel anxiety when you think about people from other cultures?
7. Do you like when during lessons you have themes connected with social-cultural life?
8. Do you believe in social videos?
9. If you see an older person or a pregnant woman who belongs to another culture in local transport, will you offer your seat to this person?
10. If you know that in your school, one person who is not culturally alike to you is continuously being bullied by your classmates, will you help this person by telling the teachers or psychologist in your school about this situation?

In the second section, participants try one of the functions of the app named Gradient and look at themselves as if they have another nationality and appearance. During the perception of this information, they listen to a short speech with the vast number of stylistic devices on purpose to make an effect on learners' personalization better.

Participants look at their pictures with changed nationalities and listen to the following words: "Try to look at yourself with other nationalities. Do you feel and understand that the person in the picture could be you? It is not our desire to choose the place of birth, nationality and with whom to live. We all are the same people with the same feelings and the same emotions. We can feel happiness or sadness, and it does not matter what nationality we are. You are still a human being who has a soul. Imagine yourself having a whole another life on another side of our planet. Your appearance is another, but the soul is the same. We may seem so different, but we are all so similar".

In the third section participants are given the same survey questions. However, this time they have an experience of seeing themselves with other nationalities and imagining themselves having different cultures.

The results of the study demonstrated with the help of statistic data information about positive change of participants' attitude to different complex social-cultural situations. The research pointed that all learners reconsidered their behavior in the situations presented in a survey after conducting second stage of a study.

In this method we targeted at how developing social-cultural competence can influence learners' attitude, reaction, and outlook to different situations. Together this research outline that with the help of technology and logical sequence of influence on participants' brains, we could get a positive effect that can make students' studying and lives more comfortable. Moreover, with results of the method we used in a study we can state that it is recommended and needed to use modern technologies and apps in order to make easier the process of improving social-cultural competence.

Overall, the research presented some evidence to indicate that the used method showed the importance and positive influence on developing the social-cultural

competence of participants. The experiment focuses on teachers' attention on the usage of an app, Gradient, which can be used in their own experience of teaching students to improve their social-cultural competence.

REFERENCES

1. Болтівець С. І. Мова як вираження національної психіки, душі і совісті народу. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 24–27.
2. Воробйова І. А. До проблеми вивчення іноземної мови як феномену культури. *Навчально-виховний процес у вузі і школі та шляхи його розвитку і удосконалення*: зб. праць Міжнародної науково-практичної конференції. Рівне, 1999. Частина II. С. 176–177.

Михайло Бевз,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СЕМАНТИЧНИЙ СТАТУС УСІЧЕНЬ, ЯКІ ФУНКЦІОНУЮТЬ У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ПРЕСІ

Аналіз семантичної структури та виявлення універсальних і специфічних особливостей найпродуктивніших усічень у текстах сучасних газет і журналів дозволить з'ясувати деякі закономірності використання усічення в залежності від концептуально-тематичної спрямованості різних видань.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні семантичного статусу усічення, які вживаються у сучасних англomовних періодичних виданнях.

Усічення мають усі ознаки притаманні звичайним словам, отже усічення в першу чергу виконують номінативну функцію, тобто мають лексико-семантичні характеристики: «аббревіатурне слово, як і будь-яке інше слово характеризується здатністю номінації, так як і у цьому випадку спостерігається тричленне відношення «реалія – поняття – ім'я»: аббревіатура, виступаючи іменем, вказує на реалію, яка «вбирає» категоріальні властивості оформленого поняття» [5].

Змістова структура окремих скорочень англійської мови досліджувалась такими лінгвістами як М. А. Хасеновою, В. А. Борисовим, Є. Н. Ожогіним, І. А. Никаноровою та ін.

Розглядаючи проблему визначення семантичного статусу усічення особливого значення набуває питання співвідношення значення повної і скороченої одиниці. Традиційно вважається, що усічення – це лише дублювати вихідних слів з тим самим предметним співвідношенням, деякі з яких отримали переважне право циркуляції в мові [3] та ін. В руслі таких суджень, усічення доцільно кваліфікувати як семантично неповноцінну одиницю через наявність у мові вихідного найменування, денотативне значення якого визнається першочерговим. Така неповноцінність, згідно цих поглядів, поширюється не лише на сферу семантики, але і на функції у мові [2] та ін. Тобто, прототипу, який виступає морфологічною і семантичною базою, відводиться головна роль, а усіченню – залежна, вторинна.

Така ситуація справджується для більшості випадків вживання у мові усічення, які мають міцні асоціативні зв'язки з вихідним найменуванням, оскільки містять у своїй структурі його змістову частину. Саме тому їх сприймають як слова, семантично тотожні своєму прототипу, але з меншою лінійною протяжністю.

Проте точка зору про абсолютну ідентичність семантичних об'ємів усічення і вихідних одиниць не є універсально прийнятою. Дослідниця Н.А. Соловйова наводить три аргументи для її спростування: 1) семантичний об'єм усічення, як правило вужчий за об'єм вихідної одиниці, і скорочені варіанти у більшості випадків однозначні; 2) внутрішній «простір» кожного скороченого слова володіє «дрімаючими генами», які дозволяють йому з плином часу розвивати власні значення, які дещо відрізняються від першочергового; 3) усічення, на відміну від вихідних одиниць, характеризуються яскравим емоційно-експресивним забарвленням і стилістичними властивостями, які хоч повністю і не порушують їх семантичної

тотожності з прототипом, виступають як би доповненням до їх смислового змісту [4].

Дослідниця Є.А. Дюжикова порівнюючи значення повної одиниці і аббревіатури робить висновок про те, що у процесі тривалого вживання семантика скорочення піддається змінам, оскільки, виникнувши як дублікат вихідного найменування, скорочення починає жити власним життям і обростає або ж низкою власних унікальних значень, або ж особливими конотаціями. Вона підкреслює, що зі зміною протяжності слова, тобто його форми, змінюється і зміст, в результаті чого відбувається так званий семантичний «зсув» [1, с. 122-123].

На думку автора, у семантиці близько 10% відсотків усичення простежуються такі відхилення:

1) розширення сфери функціонування скороченої одиниці (розширення значення): e.g. *klepto* < *kleptomaniac* (людина, яка здійснює крадіжку без корисливої цілі), це слово, потрапивши в прошарок жаргонної лексики, почало також використовуватися у широкому значенні «крадій», «злочинець, який займається крадіжками»;

2) функціонування скороченої одиниці в обмеженому мовному середовищі (спеціалізація, або звуження значення): e.g. *varsity* < *university*, де слово «*varsity*» набуває вулче значення у порівнянні з прототипом і вживається, головним чином, в значенні «спортивна команда, яка представляє на змаганнях університет, коледж чи школу»;

3) необхідність номінації предметів реальної дійсності на основі відношень за суміжністю (метонімічний перенос): e.g. *Jap* < *Japanese*, де усичення набуває зневажливого емоційного забарвлення за рахунок першочергового вживання на позначення японських солдат;

4) номінація на основі відношень предметів за схожістю (метафоричний перенос): e.g. *Jag* < *Jaguar*, де вихідна одиниця позначає ссавця, а усичена – марку автомобіля [1, с. 136-137].

Наступні приклади також підтверджують неповне співпадання семантичного об'єму усіченої і повної одиниць:

e.g. *def* < *definite*, вживається у сленговому значенні «кльовий», «очманілий», хоча у системі значень вихідного прикметника «*definite*» від якого воно утворено, зміст притаманний самому усіченню відсутній (для порівняння: *definite* 1) певний, ясний, точний; певний, конкретний; деякий; 2) грам. означений (артикль)).

e.g. *vibe/s* < *vibration/s* успадкувало лише одне значення вихідного варіанта – «флюїди, атмосфера, настрої».

e.g. *esky* < *Eskimo*, – «ескімос», «ескімоський», проте усічення має відособлене від вихідного слова значення – «сумка-холодильник».

e.g. *The 41-year-old father of three told how he kicked and paddled his way towards shore while clinging to the esky before a rescue helicopter spotted him.* [Daily Mail, January 29, 2008, p. 21]

Наведені приклади ілюструють явище семантичного зсуву, у результаті якого скорочення набуває особливих властивостей і з часом має усі шанси втратити зв'язок із мотивуючим його найменуванням і трансформуватися в окреме слово.

Отже, в змістовому плані усічення можуть отримати одне чи кілька значень вихідної одиниці, розширити чи звужити семантичний об'єм під дією екстралінгвістичних факторів, а також мати значення, яке лише частково перемикається із значенням прототипу.

Необхідно вказати на те, що додаткові значення у семантиці усічення відображаються на функціональному рівні і в особливий спосіб змінюють свій зміст / сенс у тексті. Цей факт говорить на користь вивчення семантики усічення використовуючи контекст, фактичний матеріал, у нашому випадку це «живі» тексти із сучасних англomовних газет і журналів. Ізольовані від мовного середовища дані словників не можуть надати об'єктивну картину усічення у їх реальному вжитку, до того ж значна їх частка ще не зафіксована словниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дюжикова Е. А. Аббревиация сравнительно со словосложением: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04 / М., 1997. 340 с.
2. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка: учеб. пособие для институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1989. 126 с.
3. Палий С. П. Структурно-маркированные образования в американском просторечии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 1999. 16 с.
4. Соловьева Н. А. Усечения в современной англоязычной прессе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2009. 203 с.
5. Ярмашевич М. А. Специфика проявления семантического значения аббревиатур в языках различных типов. Саратов, 2003. 163 с.

Каріна Безека,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТІВ «МУЖНІСТЬ» ТА «ЖІНОЧНІСТЬ» В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Метою дослідження є опис концептів «мужність» і «жіночність» за допомогою аналізу мовних одиниць різних рівнів з урахуванням особливостей їх функціонування в художньому тексті, ЗМІ та пареміофонді сучасної англійської мови.

Методологія дослідження. Методологія дослідження має комплексний характер. Нами було використано комплексну методику лінгвістичного дослідження, і, зокрема, методику опису культурного концепту, що включає аналіз словникових дефініцій, метод компонентного аналізу, методи контрастивного і контекстуального аналізу, метод інтерпретації художнього тексту.

Результати. Соціальні зрушення і динаміка розвитку філософської думки в другій половині ХХ століття створили ґрунт для переосмислення поняття «стать»: на зміну біологічному детермінізму прийшло інше тлумачення концептів «жіночність» і «мужність». В даний час вони розглядаються не як онтологічні категорії, а як соціокультурні конструкти буття, створені в рамках

дискурсу / тексту, мінливі під впливом часу. У зв'язку з цим в гуманітарну наукову парадигму введено термін «гендер», що позначає інтегральну характеристику, яка включає соціокультурний і ментальний аспекти і розглядається як концепт, «когнітивний феномен», особливий «ментальний простір», які отримують свою актуалізацію в дискурсі [1, с. 289].

Концепт охоплює весь зміст слова: і денотативний, і конотативний. Він вбирає в себе всю сукупну семантику мовної одиниці, реалізуючись як в окремому слові, так і в словосполученні, висловленні, дискурсі (тексті). Виходячи з лінгвофілософської інтерпретації гендера, було проведено комплексне дослідження даного концепту в мові та мовленні. Концепт – це ментальне національно-специфічне утворення, планом змісту якого є вся сукупність знань про даний об'єкт, а планом вираження – сукупність мовних засобів (лексичних, фразеологічних, пареміологічних та інших). Ключовими концептами культури називають головні одиниці картини світу, константи культури, що володіють значущістю як для лінгвокультурологічної спільноти в цілому, так і для окремої мовної особистості. До таких відносять концепти часу, простору, числа, правди і істини, дружби і любові і так далі. В даний час, поряд з перерахованими вище концептами культури, виділяють концепти «чоловік» і «жінка» та «мужність» і «жіночність» [2, с. 365].

У науковий опис поняття гендер введено для того, щоб провести кордон між поняттям біологічна стать і соціальними та культурними імплікаціями, що вкладаються в концепти чоловіче – жіноче: розподіл ролей, культурні традиції, відносини влади в зв'язку зі статтю людей. Співвідношення понять стать і гендер може бути розкрито наступним чином. Природна стать може бути компонентом значення лексичних одиниць, що відображають екзистенційні параметри індивіда. Гендер відображає одночасно процес і результат «вбудовування» індивіда в соціально і культурно зумовлену модель мужності або жіночності, прийняту в даному суспільстві на даному історичному етапі. Таким чином, гендер є більш широким поняттям, для вивчення якого необхідно

досліджувати значно більшу кількість феноменів мови, ніж лише ті його одиниці, в семантику яких входить компонент статі.

У своїй роботі ми вводимо поняття гендерного концепту, під яким розуміємо семантичне утворення, що виникає в результаті поєднання словникового значення слова з етнокультурним світобаченням і дає уявлення про типові чоловічі і жіночі образи. Гендерний концепт складається із сукупності уявлень суспільства про мужність і жіночність. У «картині світу» є уявлення про те, яким повинен бути «справжній чоловік», в чому проявляється жіночність. В учасників комунікації існує шкала оцінок і відповідні стереотипи, які можна вважати нульовою точкою цієї шкали, тобто стереотип співвідносимо з нормою. Якщо враховувати, що стереотипи включають стандартні дескриптивні властивості об'єктів плюс їх співвідношення з оцінною шкалою, то гендерний концепт є ні що інше, як сукупність дескриптивних властивостей, використовуваних як прототипів для опису реальних чоловіків і жінок.

Як видно зі сказаного вище, мужність і жіночність – важливі атрибути суспільної свідомості. Будучи універсальними, тобто присутніми в будь-якій культурі концептами, вони разом з тим містять в собі і певну специфіку, властиву даному суспільству. Дослідження показало, що ядром концепту «мужність» є такі характеристики: сильний (strong), сміливий (brave), відважний (courageous), рішучий (determined), енергійний (vigorous), здатний зробити що-небудь важке або небезпечне (able to do smth difficult or dangerous), відповідальний (responsible), що володіє моральними якостями (having caliber), твердий характером (resolute), який пишається своїми якостями (proud of his qualities), владний (powerful) [3, с. 177]. Ядро концепту «жіночність»: ніжна (tender), м'яка (gentle), слабка (weak), приваблива (pretty), граціозна (graceful), витончена (delicate).

Концепти мужність і жіночність в своїй структурі містять безліч складових, які протиставляються по багатьом лініям – різним стандартам ідеальної зовнішності, характеру, колу інтересів, типу розуму, логіки і т.д.

Цими одиницями є гендерні стереотипи. Аналіз художніх творів, англомовних паремій та ЗМІ показує, що в масовій свідомості превалує думка про те, що чоловіча діяльність пов'язана зі сферою публічного, а жіноча – зі сферою приватного. Для створення чоловічих і жіночих образів використовуються стереотипи, пов'язані з емоційністю, де чоловіки зображуються стриманими, спокійними та розсудливими, а жінки запальними та імпульсивними. Основним стереотипом, пов'язаним з мовною діяльністю, є усталена думка про надмірну балакучість жінок [4, с. 117]. Особливе відображення цього стереотипу можна побачити в пареміологічному фонді мови, адже існує вражаюча кількість прислів'їв на цю тему.

У англомовних художніх творах для позначення чоловіків використовуються:

- особисті імена і займенники;
- лексичні одиниці, що вказують на соціальний стан героя;
- екзистенційні імена;
- назви осіб за професійною належністю;
- стійкі поєднання.

Для найменування жінок використовуються:

- особисті імена і займенники;
- екзистенційні імена;
- назви осіб за професійною належністю;
- стійкі словосполучення.

При однаковому наборі найменувань їх процентний вміст значно відрізняється. У найменуваннях жінок переважає семантичні поля «особа жіночої статі» (21%), «родинні стосунки» (12%), «домогосподарство» (7%). Чоловіки частіше називаються за допомогою лексичних одиниць, що відносяться до таких семантичних полів, як «професія» (11%), «родинні взаємини» (9%), «любовні взаємини» (5%).

Лексикографічний аналіз вказує на польову структуру досліджуваних концептів. Контекстологічний метод дозволив визначити супутні властивості гендерних концептів, що включають конотативні, оцінювальні, асоціативні, соціально-нормативні параметри. Так, концепт «мужність» актуалізує позитивну оцінку в повному обсязі. Концепт «жіночність» поєднує у своїй семантичній структурі як позитивні, так і негативні ознаки.

Висновки. Зроблений аналіз концептів «мужність» і «жіночність» на матеріалі англомовних художніх текстів, ЗМІ та паремій дозволяє констатувати, що лінгвістичний підхід до вивчення гендера повинен ґрунтуватися на багатогранності та багатовимірності складових його компонентів. З цією метою введено поняття «гендерний концепт», виявлено характерні ознаки інтегральних концептів «мужність» і «жіночність» з виділенням їх ядерної та периферійної частин за принципом функціонально-семантичного поля. Магістерське дослідження показало, що верифікація отриманих даних про гендерний стереотип як складова культурних концептів «жіночність» і «мужність» може бути досягнута за допомогою застосування методики, що поєднує різні підходи до проблеми: якісний і кількісний аналіз матеріалу, застосування дослідження частотності досліджуваних одиниць, їх синтагматичних, парадигматичних і асоціативних зв'язків.

Дані, отримані шляхом аналізу етимології лексичних одиниць, словникових дефініцій, фразеологічних одиниць та при залученні різноманітних контекстів, дали багато в чому подібні результати. Цей факт дозволяє говорити про валідність результатів, з одного боку, і про надійність кожного з використовуваних методів, – з іншого. Проведене дослідження свідчить про культурну обумовленість гендерного концепту, діалектичну єдність його мінливості та стійкості і в цілому про релевантність лінгвокогнітивного дослідження гендерних аспектів мови і комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 389 с.

2. Шкворченко Н. М. Ділова жінка VS діловий чоловік: боротьба двох концептів. Одеса: Гельветика, 2017. 632 с.
3. Tolson A. J. The Limits of Masculinity. London, 1977. 365 p.
4. Соломоник А. А. Язык и знаковая система. М., 1992. 252 с.

Yana Blashkun,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE EFFECTIVENESS OF ROLE PLAY IN TEACHING SPEAKING FOR SECONDARY SCHOOL LEARNERS

Speaking is a fundamental and basic skill for students. It allows you to communicate effectively and express your thoughts and feelings in a clear and understandable manner. I am convinced that communicative competence is fundamental for language learning. Role-playing, as one of the methods used for developing speaking, allows a learner to try him-/ herself in different roles to gain some experience and strategies for further use. Students who regularly do role-playing are much more successful in writing and reading as well.

My research focuses on the problem of silence during speaking activities. Due to the lack of speaking practice, a huge number of misunderstandings and problems arise. In general, students refuse to communicate out of fear, shyness, or simple disinterest. In most cases, students are afraid to make a mistake when speaking, so they prefer to sit in silence. Students dare to speak only under the pressure from the teacher or the threat of receiving a negative grade.

This problem also gives rise to the phenomenon of using L1 instead of the second language in group and pair activities. Learners communicate in their native language when the teacher is not watching them, and when there is a need to use a second language, they get lost and nervous. Students with a low level of language proficiency complex and negatively perceive any requests for speaking activity.

The aim of the study is to test the hypothesis that the method of role-playing will positively affect the communicative competence of secondary school students

and become an effective tool of developing secondary school learners' speaking. I hope that this will also draw attention to the problems of providing speech materials, promote role-playing in schools and give impetus to further research in this area.

My research is important for both teachers and students. Thanks to it, classes become more diverse and varied, and children learn such things as problem-solving, social and emotional skills, developing their creativity and enriching their vocabulary.

A large amount of literature has been written about this method. Both teachers, psychologists and sociologists are interested in it.

Furness (1976) emphasizes that children love role-playing and gain important experience in communication skills, increase motivation, creativity and self-confidence [1, p. 87–90].

According to Mark Chesler and Robert Fox (1966) role-playing can help to understand the social and global problems of humanity. They experimentally proved that by using the role-playing method, students break certain stereotypes that were imposed on them. Through the use of this technique, students develop an understanding that cannot be achieved with more traditional methods [2, p. 11–13].

Cornett (1999) says that by participating in role-playing, children improve their fluency and oral interaction, beside the use of body language in personal communication [3, p. 108–117].

Role-playing, as a learning method, encourages personal and interpersonal growth. Role-playing not only forces fluent communication, but also makes students more confident and creative. All studies emphasize the need to use this type of communicative competence because it is interactive, interesting, encouraging learning other skills, as well as preparing for a variety of life situations.

I want to prove that the role-play method helps students to develop language competence and has a positive effect on speaking skills in general. I am also interested to know how students feel about this teaching method.

This study took place at the *Slavutych Secondary School #3*, Kyiv region. The participants of the study were 6th grade students with in-depth study of foreign

languages in the number of twenty people. Data collection followed the appropriate ethical procedures and received approval from administration of *Slavutych Secondary School #3*.

The methods for data collection were both qualitative and quantitative to get accurate and reliable results. They were a questionnaire, an interview, a survey and an observation. These tools are easy to use, familiar to the participants and do not require significant funds. On the other hand, they perfectly captured the emotional state and behaviour of the students. They are quite flexible, accessible and easy to implement and analyse. These tools provide a rather quick and effective way to get large amounts of information from a sizeable sample of people.

During the research I aimed to:

- analyze the success of students before and after the usage of role-playing method
- determine how effective it is for speaking development
- find out how it affects relationships in the classroom
- what problems and possible solutions it provokes
- whether to use it in class or not.

REFERENCES

1. Furness P. Role Play in the Elementary School: A Handbook for Teachers. 1976. 226 c.
2. Chesler M. Role-Playing Methods in the Classroom. Chicago: Science Research Associates, 1966. 86 c.
3. Cornett C. Whole Language=Whole Learning. Bloomington: Phi Delta Kappa Intl Inc, 1990. 307 c.

Марина Божко,
магістрантка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ДО ПИТАННЯ КАТЕГОРИЗАЦІЇ ОСОБИСТОГО ІМЕНІ

Як відомо, всі слова будь-якої мови можуть бути систематизовані згідно певних принципів категоризації, яка є «в вузькому сенсі підведенням явища,

об'єкта, процесу і т. ін. під певну рубрику досвіду, категорію і визнання його членом цієї категорії, але в більш широкому сенсі категоризація – це і процес утворення, а також виділення самих категорій, членування зовнішнього і внутрішнього світу людини згідно сутнісних характеристик її функціонування і буття, впорядковане подання різноманітних явищ через зведення їх до меншої кількості розрядів або об'єднань і т. ін., а також результат класифікаційної (таксономічної діяльності» [1, с. 42].

Принципами категоризації є: 1) встановлення самого загального значення слова як представника певного лексико-граматичного класу; 2) його індивідуальне значення; 3) граматико-морфологічні категорії; 4) дериваційні лексико-морфологічні моделі [2, с. 44]. Згідно з цими критеріями виділяють певні частини мови як лексико-граматичні класи слів. Відповідно іменник, як такий клас, володіє загальним класовим значенням предметності, граматико-морфологічними категоріями числа і відмінка (категорія роду розглядається як лексико-граматична), своїми дериваційними моделями (суфікси іменників *-hood*, *-ship*, *-dom*, *-ment*, *-ess*, *er* і ін.).

Традиційно особисте ім'я позиціонується як підклас іменника, що відноситься до власних назв. Відповідно до принципів категоризації, означених вище, спробуємо порівняти іменник і особисте ім'я. В інтерпретації власної назви і особистого імені існує багато суперечливих моментів, і про це свідчить відсутність єдності поглядів на ці мовні категорії. Це, перш за все, стосується присутності / відсутності у них лексичного значення. В системі мови особисте ім'я позбавлене лексичного значення в його традиційному розумінні і його головною функцією є найменування предметів, тобто номінація (Дж. Мілль, А. Гардінер та ін.), воно не виражає поняття, тому що не містить в собі ознак предмета і не характеризується властивістю узагальнення. Найбільш загальним значенням цього розряду даної частини мови є те, що воно – власна назва, на відміну від загального іменника. Як представник класу іменників власна назва має найбільш загальне значення цього лексико-граматичного класу як частини мови. Як всі інші іменники, власна назва виконує ті ж синтаксичні функції, має свої дериваційні моделі, вказує на рід. У разі

необхідності вона отримує додаткову детермінованість через артикль, прикметник і т. ін. Крім того, особисті імена можуть володіти так званим енциклопедичним (інформативним) значенням, яке виникає в мові при віднесенні тільки до однієї особи – денотату і передбачає його локалізацію в часі, просторі і безлічі соціальних полів [3, с. 8]. Отже, можна сказати, що в особистих імен відсутній зв'язок з сигніфікатом, вони мають тільки своїх референтів, тобто вони також володіють референційним значенням.

Що стосується граматико-морфологічних особливостей особистих імен, то серед них виділяють такі: вони вживаються в однині, не мають обмежуючих детермінаторів (*this, a, some, each*), мають визначений характер і одного референта. Як тільки особисте ім'я перестає служити засобом позначення одного референта, має місце рух від імені одиничного до носія узагальненого характеру. В цьому випадку у особистих імен з'являються нові граматичні показники: вживання у множині і сполучення з артиклем (означеним або неозначеним).

У дериваційному плані у особистих імен виділяють моделі, які схожі з моделями іменників, але які не такі продуктивні, та і за кількістю їх менше: *-an, -ist, -ize, -ation, -dom* і ін.

Отже, особисте ім'я не існує ізольовано, а є підкласом іменника, тому що воно володіє основними лексико-граматично-морфологічними характеристиками, властивими останньому, тобто особистому імені властиві певною мірою процеси, які захоплюють інших представників цього класу, й ім'я втягується в усі ці процеси, як і інші іменники. Як такий підклас особисте ім'я представлено у всіх традиційних граматиках англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: МГУ, 1997. 248 с.
2. Alexandrova O. V., Komova T. A, Modern English Grammar: Morphology and Syntax. M.: Moscow University Press, 1998. 208 p.
3. Болотов В. И. Актуализация антропонимов в речи (на материале английского языка): автореф. ... дисс. канд. филол. наук. Л., 1971. 22 с.

Артур Бойко,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛЕКСИКОГРАФІЧНА ФІКСАЦІЯ КУЛЬТУРНО ЗНАЧУЩОЇ ІНФОРМАЦІЇ: СЛОВНИК КУЛЬТУРИ

Питання про класифікацію та тип словника – одне з головних в теорії та практиці лексикографії. Основою для класифікації словників упродовж багатьох років була теорія протиставлень Л. Щерби. Його класифікація не втратила значущості до теперішнього часу, хоча поява нових лексикографічних продуктів і нових типів словників стала стимулом до розробки та створення нових класифікацій, в яких принцип опозиції все ж кладеться в основу їх побудови.

Аналіз новостворених класифікацій показав, що істотним їх недоліком є, перш за все, те, що вони розроблялися без урахування конкретної національної словникової традиції. Більше того, не брався до уваги той факт, що кожен тип словника характеризується не однією ознакою, але певним їх комплексом, який можна встановити засобом компаративного лексикографічного аналізу. Також, не брався до уваги фактор користувача, котрий ґрунтується на ряді ознак, що, врешті, визначають словник як лексикографічний продукт в комплексі: об'єкт опису, обсяг словника, форма подання матеріалу в словнику, мова опису вхідних одиниць словника, порядок розташування слів у словнику та деякі інші. У багатьох класифікаціях змішуються й перетинаються ознаки класифікації та типології, що вносить неточність в саму типологію.

До категорії логічно правильних і несуперечливих класифікацій словників слід віднести класифікацію, котра акцентує увагу на стимулюючій типології та визначає її як систему логічно упорядкованих побудов, яка дозволяє, з одного боку, визначити таксономічний статус будь-якого словника, а з іншого – має виражену прогнозуючу силу, тобто здатність відкривати перспективу подальшої дивергенції лексикографічних творів [1, с. 31].

У зв'язку з цим автор означеної класифікації пропонує «що» підставу, «як» підставу і «для кого» підставу.

«Що» підстава вимагає врахування об'єкта словникового розгляду.

«Як» підстава відображає характер розгляду мовного матеріалу в словнику.

«Для кого» підстава дозволяє врахувати загалом адресата з його національними, віковими та іншими здібностями.

Таким чином, вищезначена стимулююча типологія словників є доцільним поєднанням трьох класифікацій, побудованих на «що», «як» і «для кого» підставах. Важливою властивістю цієї типології є її відкритість, тобто не тільки готовність надати таксономічне місце будь-якому новому за жанром і типом словнику, а й здатність передбачати майбутні стани практичної лексикографії [1, с. 36].

Вивчення питання словників, котрі фіксують суто культурно значущу інформацію – «словників культури», показало, що несуперечливої й вичерпної типології словників культури, як і визначення самого «словника культури» як лінгвокультурологічного феномена, зроблено не було, хоча певні напрацювання мають місце.

Заслужовує на увагу спроба вирішення питання словників культури та їх типології, де в основу концепції «словника культури» закладено розуміння культури як семіотичної системи. Семіотичний підхід до культури дозволяє розглядати культуру соціуму як цілісну систему в сукупності всіх аспектів і рівнів, а діалоговість і знаковий її характер як можливість лексикографічної фіксації культурно значущої інформації.

Згідно вищезначеного підходу «словник культури» є універсальним навчальним словником, інтегруючим всю національно-зabarвлену лексику, яка може бути виражена словом, в нього можуть входити концепти, характерні для даної культури, логоепістими, лінгвокультуреми, фонова лексика. Словник культури – це деякий інваріант словника, існуючий в рамках доцентрової тенденції, що відзначається в сучасній лексикографії. Відповідно до

відцентрової тенденції здійснюються лексикографічні проекти, кодифікуючі окремі елементи культури: словники жестів і міміки, крилатих слів, цитат, прислів'їв і приказок, фразеологізмів і т. ін. [2, с. 104].

Поділяючи вищезначену точку зору щодо словників культури, вважаємо, що в основі створення таких словників лежить уявлення національної культури як семіотичної системи, коли культура постає як колективний інтелект, колективна пам'ять, особливий механізм зберігання та передачі культурних знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Морковкин В. В. Типология филологических словарей. *Vocabulum et vocabularium*. Харьков, 1994. Вып. 1. С. 13–23.
2. Ужова О. А. Иллюстративные примеры и цитаты в словарях культуры. *Язык и культура*. Томск: Томский государственный университет, 2011. № 1 (13). С. 102–109.

Альона Бурмістрова,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОБРАЗНО-МЕТАФОРИЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЗНАЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З ЕТНОКУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

Образний тип пізнання дійсності розглядається у мовознавстві як один із двох головних способів взаємодії свідомості зі світом об'єктивної реальності, поряд із дискурсивним, раціонально-логічним типом. У широкому трактуванні термін «образ» означає відображення зовнішнього світу в людській свідомості і є наскрізною категорією, яка присутня в парадигмі гуманітарного знання починаючи з періоду античної філософії, що свідчить про його значущість.

У лінгвістиці розуміння образу базується на прийнятому у психології визначенні, тобто він інтерпретується як категорія свідомості, а не дійсності, як здатність мовних одиниць створювати наочно-чуттєві або когнітивні уявлення про предмети та явища. Образ, на основі якого формується семантика тієї чи

іншої фразеологічної одиниці, може бути реконструйований за її внутрішньою формою, що становить собою “образ образу”, а не образ предмета [2, с. 147]. На думку Дж. Лакоффа мислення є образним у тому сенсі, що ті поняття, які не ґрунтуються безпосередньо на досвіді, послуговуються метафорою, метонімією, ментальними образами – все це виходить за межі буквального відображення або репрезентації зовнішньої реальності, саме здатність уяви дозволяє нам мислити абстрактно і виходити за межі того, що ми можемо побачити і відчувати [4].

Образи умовно можна розділити на три групи: 1) конкретні, які сприймаються уявою; 2) емоційні або ослаблені, які сприймаються почуттями; 3) мертві, які сприймаються розумом [1, с. 226].

Основним концептуальним і мовним засобом створення образу виступає модель метафоричної репрезентації певного змісту. Універсальними способами переосмислення вихідних словосполучень, які ведуть до їх фразеологізації, є метафора і метонімія. В обох випадках виникають нові асоціативно-сміслові зв'язки і відношення, що породжують переосмислення ментального простору.

Лінгвістичні дослідження засвідчують, що метафора є одним із найбільш продуктивних способів формування фразеологічних одиниць. У результаті дії механізму концептуальної метафори здійснюється перенесення концептуалізації досліджуваного розумового простору на безпосередньо недосліджуване, яке в цьому процесі переосмислюється і включається в загальну концептуальну систему цієї мовної спільноти. Процес формування метафор обумовлений біологічною природою людини і її досвідом взаємодії з навколишнім світом, фізичним і соціальним. Приміром, значення англійської ідіоми *to be all at sea* «бути спантеличеним» утворене шляхом перенесення знання про просторове розташування предметів на структурну організацію царини ментального: подібно до того, як людина може легко збитися зі шляху у відкритому морі, де немає ніяких дороговказів, так вона може загубитися серед своїх думок, не маючи ментальних орієнтирів.

Не менш важливе місце у формуванні фразеологічного образу посідає метонімічне перенесення, яке виникає на основі менш складної, ніж метафора, асоціації по суміжності і не торкається глибинної сутності вихідного значення. Метонімія – це вживання назви одного предмета замість назви іншого предмета на підставі зовнішнього або внутрішнього зв'язку між ними [3, с. 117]. На відміну від метафори, в якій задіяні різні царини знання, метонімічне перенесення значення відбувається в межах однієї концептуальної царини. Яскравим прикладом цього процесу є фразема *the backroom boys* «дослідники, науковці», що походить від висловлення Лорда Бівербрука, який згодом став міністром повітряного флоту Великої Британії. У своїй промові про «неоспіваних героїв війни» він сказав: *«Кому треба віддавати честь та шану? Я вам скажу. Це – хлопці у секретному відділі. Вони не перебувають у центрі загальної уваги, а просто роблять свою справу»*. Вираз *the backroom boys* створений на основі концептуальної метонімії, оскільки і цільовий концепт (науковці), і концепт, залучений до порівняння (дослівно «хлопці у задній кімнаті»), належать до тієї самої царини знання, а саме, сценарію військових дій. Так, в означеному прикладі акцентується одна з характеристик науковців, котрі проводять необхідні для війни дослідження, – їх перебування поза фокусом уваги загалу громадян, котрі звичайно віддають дань поваги героям фронтних дій.

Проведений аналіз англійських фразеологічних одиниць з етнокультурним компонентом переконливо демонструє, що вибір позначення праобразу вмотивований глибоким змістом їх внутрішньої форми. Формування значення досліджуваних виразів може відбуватися шляхом концептуального мапування, під яким розуміється осмислення однієї концептуальної сутності крізь призму іншої. При цьому здебільшого спрацьовує механізм концептуальної метафори або концептуальної метонімії.

Очевидним є те, що апелюючи до семантичного перенесення асоціативна співвіднесеність завжди суб'єктивна, але ґрунтується на фонових знаннях, що склалися в кожному конкретному соціумі. Крім того встановлено, що метафора

накладає нову категоризацію на вихідний об'єкт, підключаючи до нього нові імплікації. Сутність метонімічного перенесення полягає в тому, що номінальний денотат вказує на реальний суб'єкт чи об'єкт, служить його ознакою. За допомогою метафори здійснюється зв'язок із національною картиною світу, яка створюється в результаті досвіду спілкування людини з навколишньою дійсністю, з якого випливає знання про виокремлені ознаки подібності тих чи інших сутностей з найрізноманітніших сфер життєдіяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балли Ш. Французская стилистика. Москва: Изд-во иностранной литературы, 1961. 394 с.
2. Потебня А. А. Эстетика и поэтика: монография. Москва: Искусство, 1976. 614 с.
3. Словарь-справочник лингвистических терминов / уклад. Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. Москва: Просвещение, 1987. 600 с.
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. London, Chicago: The University of Chicago Press, 1980. 252 p.

Богдан Бушусь,
студент IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ВИМОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЗМИНОК

На думку багатьох науковців набуття мовних навичок англійською мовою є пріоритетом для тих, хто вивчає другу мову або іноземну мову, оскільки при цільовому вивченні мови багато учнів часто оцінюють свої успіхи саме через розмовну мову. Перш чим перейти до розмовних навичок, вчителі повинні звернути увагу на вимову своїх учнів, незалежно від того, чи є вимова точною чи ні. Якщо вимова не навчали раніше, учні можуть зіштовхнутися з труднощами в розрізненні звуків [1, с. 19].

Існує деякі макро-навичок розмовної мови, а саме: швидкість, точність, словниковий запас і вимова [2]. Вимові слід навчати разом із вивченням лексики. Науковець Х. Фрейзер стверджує, що вимова – це аспект мови, якому

приділяється найменше уваги. Але часто вчитель не знає, як краще навчати учнів вимові [3].

Так, розминку і знайомство зі звуками можна вважати одним із етапів навчання вимові. Багато вправ на розминку можна знайти за допомогою мережі Інтернет. Наприклад, відеоролик за авторства М. Чан на Youtube «Вимова – це фізичний акт: давайте зробимо розминку!», де вчителі та учні роблять невелику розминку, рухаючи ротом і роблячи смішне обличчя, щоб розім'яти м'язи рота перед уроком. Це дуже важлива вправа, перш ніж вчителі продовжать знайомити учнів з фонемами, тому що деякі учні відчують себе ніяково, вимовляючи фонему. Знайомство учнів з фонемами та їх транскрипцією може допомогти учням розрізняти кожен звук. Якщо учні знайомі з фонемами англійської мови, вони легко вчаться вимові слова [4].

Також у відео вчитель пояснює звук, показуючи учням положення своїх губ і язика під час вимови. Автор відео наводить фізичний приклад, а саме:

1. використовуючи дзеркало, щоб дізнатися положення губ і язика;
2. описуючи вібрацію голосових зв'язок.
3. показуючи повітря, що видихається за допомогою паперу.

Такі приклади можна вважати за розминку, за допомогою якої учні краще зрозуміти, як вимовляти слова та розрізняють звуки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking* (1st ed.). United States of America: Cambridge University Press.
2. Sholeh, A. & Muhaji, U. (2015). *Pronunciation Difficulties Encountered by EFL Students in Indonesia: Sebuah Studi Kasus pada Mahasiswa Kelas Integrated Course Semester 1 FKIP Bahasa Inggris Universitas Kanjuruhan Malang*. Thesis. Universitas Kanjuruhan Malang, Indonesia. Retrieved from: <https://ejournal.unikama.ac.id/index.php/jrnspirasi/article/download/807/495>
3. Fraser, H. (1999). *ESL Pronunciation Teaching: Could it be More Effective?*. Paper presented at ALAA Conference, Perth, Australia.
4. Chan, M. (2013). *Pronunciation is a physical act. Let's do warm-up exercises*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=YDinQsEgR4I>

Ольга Владичина,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФЕНОМЕН РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЛЮДСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРАХ ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТАМИ-ЗООНІМАМИ

Фразеологізми є невід'ємною частиною не тільки мовної картини світу, а й соціального етнічного устрою. Через призму фразеології знаходить своє вираження історично сформовані світоглядні уявлення певної нації. Вивченням фразеологічних одиниць в загальному займалися такі вчені, як: В. Архангельський, О. Бабкін, І. Білодід, В. Жуков, Л. Ройзензон, Л. Скрипник, І. Чередниченко, М. Шанський та ін. Наукові основи класифікації фразеологічних одиниць були розроблені І. Анічковим, Л. Булаховським, В. Виноградовим, Б. Ларіним, Г. Удовиченком. В англomовному просторі тематиці фразеології та ідіоматиці були присвячені дослідження видатних лінгвістів Ш. Баллі, Р. Глезер, Л. Сміта та В. Флейшера. З підвищенням суспільного інтересу до етнічних коренів і, беручи до уваги той факт, що зооніми з давніх давен складали значну частину лексичного складу мовної системи, деякі дослідники звертають свою увагу на проблему вивчення фразеологізмів із зоологічними компонентами (зооморфізмом), що й зумовлює актуальність обраної нами теми.

Говорячи про феномен репрезентації людських якостей в українській та англійській лінгвокультурах, ми не можемо оминати роз'яснення самого поняття «лінгвокультура» та його зв'язок з фразеологізмами з компонентами-зоонімами. Так, М. Федоров зазначає, що наразі відсутня точна дефініція цього терміну. Оскільки це поняття є варіативним і поєднує у собі взаємозалежний зв'язок термінів «мова» та «культура». В загальному цей термін має неоднозначне трактування, в різних джерелах у концепцію лінгвокультури включені образи, тексти, традиції, арсенал мовних засобів і символів [4, с. 83].

Якщо взяти до уваги, що мова не є віддзеркаленням об'єктивної дійсності, яка оточує не тільки окремого індивіда, а й соціум у цілому, то вона часто використовується як вираження реальності через комунікацію. Взаємозв'язок мови та культури лежить в їх взаємозежності. Мова є частиною культури, а культура знаходить своє вираження через засоби та форми мовної комунікації. Фразеологія як один з історично складених розділів мовознавства містить у собі значний пласт лексики, який характеризує етнічні особливості певного народу. Найповніше образ «людини» репрезентується за допомогою фразеологізмів з компонентами-зоонімами. Людина з давніх давен спостерігала за оточуючою дійсністю, результатами таких спостережень стали міфи, літературна та усна народна творчість. Спостерігаючи за тваринним та рослинним світом, людина ототожнювала себе з певними представниками фауни, порівнюючи себе з ними. Порівняння, які стосуються соціального устрою, особливостей зовнішності, поведінки, характеру, відображаються в зоонімічній лексиці. Фразеологізми з компонентами-зоонімами можуть служити номінативами для різних групи репрезентації образу людини таких, як:

- внутрішні характеристики людини, риси характеру;
- характеристика людської діяльності;
- особливості поведінки;
- зовнішня характеристика, зовнішність.

У різних лінгвокультурах для вираження тієї чи іншої людської характеристики можуть застосовуватися різні компоненти-зооніми. Приміром, в українській лінгвокультурі, фразеологізм *«вертітися як муха в окропі»* використовується, щоб описати дуже заклопотану людину [2, с. 83]. Натомість в англійській лінгвокультурі існує схожий за значенням фразеологізм, але з іншим компонентом-зоонімом в своєму складі – *«be as busy as bee»* [5, с. 55]. Іншим прикладом може слугувати використання такого фразеологізму, як *«have a bee in your bonnet»* [5, с. 27], що означає починати розмову на свою улюблену тему. І в українській лінгвокультурі ми можемо знайти фразеологізми з подібним значенням – *«сісти на свого коника»* [2, с. 649].

Варто зазначити, що залежно від мови, в якій вживаються ті чи інші фразеологізми, способи їх семантичної класифікації можуть різнитися між собою. За дослідженнями Є. Буточкіної та Я. Григошкіної, при створенні класифікації фразеологізмів із зоологічним-компонентом необхідно враховувати такі ознаки, як образність, емотивність та оцінність. Оскільки фразеологізми з зоокомпонентом, як і вся оцінна лексика, сприяють вираженню почуттів, реакцій, емоційного життя людини в цілому, формуючи і позначаючи ціннісну картину світу, зокрема оцінку предметів з етичних і естетичних норм цього мовного колективу (укр. *добрий – поганий, чорний – білий*, англ. *good – bad, black – white*) [1, с. 99]. Дослідниці виділили 3 семантичні типи фразеологізмів з компонентами-зоонімами в англійській та українській мовах:

- фразеологізми, які характеризують людину з позитивного боку: англ. *a busy bee has no time to sorrow* – «працьовита бджола не має часу сумувати»; укр. *працьовитий, як бджола*;
- фразеологізми, які надають людині негативної оцінки: англ. *every ass likes to hear himself bray* – «кожен осел любить своє ревіння слухати»; укр. *хитрий, як лис*;
- фразеологізми, які позначають сприйняття певної події: англ. *the great fish eat the small* – «велика риба з'їдає маленьку»; укр. *жити як кішка з собакою* [1, с. 101].

Отже, фразеологізми з компонентом-зоонімом, як і вся оцінна лексика, сприяють вираженню почуттів, реакцій, емоційного життя людини в цілому, формуючи і позначаючи ціннісну картину світу, зокрема оцінку предметів з етичних і естетичних норм цього мовного колективу (укр. *добрий – поганий, чорний – білий*, англ. *good – bad, black – white*). Вони характеризують семантичний варіант, який включає в себе основу номінації, до якої додається значення характеристики, що ускладнює структуру варіанту і вносить до неї якісну зміну. У той же час лінгвістична специфіка цього значення проявляється в тому, що зміст характеристики обумовлено не стільки якостями реального позалінгвістичного об'єкта (у разі зооніма – тварини), скільки якостями, які

приписуються цьому об'єкту колективною мовною свідомістю. Мова реєструє, закріплює ці якості як властиві денотату, що дозволяє регулярно використовувати назву об'єкта як еталон певних якостей [3, с. 17–18]. Мова є однією із складових частин лінгвокультури, комунікативним вираженням історично складених світоглядних уявлень певного етносу. Ця мовна властивість притаманна як англійській, так і українській лінгвокультурам, відмінність полягає в використанні самих назв компонентів-зоонімів. Феномен репрезентації «людських якостей» через фразеологічні одиниці з компонентами-зоонімами у своєму складі не є достатньо вивченим на сьогоднішній день й тому потребує подальшого опрацювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буточкіна Є. К., Григошкіна Я. В. Зооморфні фразеологізми в англійській та українській мовах. *Вісник студентського наукового товариства ДоНУ імені Василя Стуса*. Том 2. № (8). 2016. С. 98–102.
2. Словник фразеологізмів української мови / Білоноженко В. М. та ін.: за ред. В.О. Винник. Київ, 2003. 788 с.
3. Нагорна О. О. Етнокультурні особливості семантики англійських фразеологізмів (на мат. Британського варіанту англ. мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2008. 21 с.
4. Федоров М. А. Термин «лингвокультура» в аспекте теории культуры. *Вестник Бурятского государственного университета*. № 6 (2). 2014. С. 83–86.
5. Cambridge International Dictionary of Idioms. Press Syndicate of the University of Cambridge, Fifth Printing, 2002. 587 p.

Сергій Волянський,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЧАСТИНОМОВНА ПРИНАЛЕЖНІСТЬ КОМПОНЕНТНОГО СКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ БЕЛЬГІЙСЬКОГО АРЕАЛУ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Фразеологія є відносно молодого цариною мовознавства, відповідно й вивчення фразеологічних одиниць національних варіантів мови також почало розвиватися недавно. І сьогодні інтерес

дослідників до національно-культурних особливостей фразеологічного складу мов та їх варіантів зростає пропорційно до усвідомлення мовними колективами своєї самобутності і, як наслідок, пов'язаний зі стремлінням зберегти її від негативного впливу процесів глобалізації. У сучасній лінгвістиці французька мова вважається «полінаціональною», оскільки вона існує і яскраво проявляється у своїх національних варіантах, до яких належить і бельгійський ареал. Його лексичний, граматичний та фонетичний рівні стали об'єктом зацікавлення багатьох науковців, однак питання, які вивчали мовознавці, не торкаються проблем фразеологічного складу бельгійської французької мови, що й визначило **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання фразеологічного корпусу бельгійського варіанта французької мови розглядали М. Кривоногова, Г. Соколова, А. Чередниченко та інші.

Мета статті – розглянути частиномовну приналежність компонентного складу бельгійських фразеологізмів національного варіанта французької мови.

Виклад основного матеріалу. Якщо проаналізувати компоненти бельгійських фразеологізмів з точки зору їх частиномовних характеристик, то можна помітити, що найбільшу частотність уживання мають іменники, які належать переважно до таких лексико-семантичних груп, як соматизми, зооніми і флороніми.

Фразеологічно активними є лексеми-соматизми чотирьох тематичних підгруп. У першій із загальним значенням «голова» виділяються *tête, oreille, nez, langue, dents, oeil (yeux)*. У другій підгрупі зі значенням «тулуб» функціонують лексеми *dos, ventre, estomac, coeur*. Третя підгрупа – «верхні кінцівки» – включає *main, doigt i pousse*, і четверта – «нижні кінцівки» – *pied, jambe, talon*.

У групі зоонімів найбільш часто уживані лексеми – *chat (faire le chat); veau (veau de mars); chien (Il y à plus d'un chien qui s'appelle Picard)*. Відповідно до класифікації Г. Соколової [2, с. 54], такі фразеологізми мають національну

специфічність, і саме компоненти-зооніми частіше мають у їх складі специфічний образний смисл [1, с. 26].

Серед флоронімів також виявляється самотутня образність лексем-денотатів. Так, у французькому фразеологічному фонді є фразеологізми *nez en pomme de terre* – «ніс картоплиною» *розм.*; *c'est un sac de pomme de terre* – «дуже товста незграбна жінка» (характеристики картоплі, основані на зоровій асоціації: нерівна, велика, кругла, об'ємна). Бельгійці пов'язують денотат «картопля» не тільки з її формою і розміром (велика), але й із кольором (колір шкірки молоді картоплі нагадує колір людської шкіри), тому для позначення «дірка на п'ятці шкарпетки чи панчохи» (через яку видно шкіру) використовується фразеологізм *pomme de terre*.

Серед прикметників найбільш активними є колороніми *bleu, noir, clair, chocolat, blanc, vert, doré, bleu pâle*, натомість поширені в стандартній французькій мові колороніми *rouge, gris, jaune* в бельгійському фразеологічному складі нечисленні. Крім того, у бельгійському різновиді французької мови прикметник *bleu pâle* «світло-голубий» входить до варіанта фразеологічної одиниці FF *être chocolat* – FB *être chocolat bleu pâle* «1) не отримати бажаного, залишитися ні з чим; 2) бути обманутим» *розм.* У прикладі FB колоронім виступає інтенсифікатором значення, що забезпечує більш часте використання зміненої одиниці, щоб «підкреслити автономність свого лінгвосоціуму серед інших колективів, які розмовляють ...французькою» [3, с. 171].

Параметричні прикметники *grand, long, gros, court, petit, droit, haut* функціонують у мові Бельгії відповідно до закономірностей, виявлених на матеріалі стандартної французької мови, а саме: 1) ці лексеми часто використовуються у фразеологізмах з компонентами-соматизмами: *les grandes jambes* «митник»; *avoir un gros cou* «мати великі претензії»; 2) вони позначають конкретні іменники (назви предметів одягу, меблів і продуктів харчування): *faire longue table* «бенкетувати»; *petite bête* «воша».

Компоненти-числівники, які входять до структури фразеологізмів бельгійського ареалу, мають яскраво виражену національну специфіку: найбільш частотними є числівник *cinq* і похідні від нього – *quinze* і *cinquante*, а також *soixante-quinze* і *quatre-vingt quinze*, рідше – *deux*, *quatre*, *six* і *dix*. Компонент *cinq* сполучається з іменниками, які позначають: 1) часові одиниці: *tenir les cinq minutes avec qn* «обдурювати кого-небудь», «сміятися з кого-небудь»; 2) дорогу, наприклад *chemin: ne pas (y) aller par cinq chemins*; 3) конкретні назви, наприклад *ligne* «лінія»: *jouer cinq lignes à qn* «зіграти злий жарт з ким-небудь», «обдурити когось».

Серед дієслів можна виділити абстрактні й конкретні дієслова (активної дії, руху й мовлення). До найбільш фразеологічно активних дієслів абстрактного значення належать *avoir*, *être*, *faire*, *se faire*, що позначають процес, стан, дію, результат: *avoir du jaune derrière les oreilles* «бути недосвідченим» (стан); *avoir une douffe* «напиватися до нестями» (процес); *faire le mastic* «розставляти меблі» (після закриття бару) (процес/дія); *se faire laid* «1) сердитися (процес); 2) бути не в настрої» (результат). Серед дієслів конкретного значення можна виділити найбільш активні: *tirer*, *prendre*, *tomber*, *mettre*, *tourner*, *taper*, *travailler*, *tenir*, *jouer*.

Дієслова зі значенням мовлення й у французькій мові метрополії, і в бельгійській фразеології зберігають основні денотативні значення: FB *parler sur le dos de qn* – FF *dire du mal de qn* «погано відгукуватися про когось», «лихословити»; FB *dire tout droit (dehors)* – FF *dire sans détours* «говорити відверто».

Аналіз дієслів на позначення активної дії показав, що дієслово *travailler* «працювати» в бельгійському ареалі зберігає свої основні значення: FF *travailler d'arrache-pied* «старанно працювати»; *travailler de génie* «працювати з натхненням»; FB *travailler à pauses* «працювати позмінно»; FB *travailler à (sur) son filet* «працювати із задоволенням». Однак компонент *travailler* може переосмислюватися у фразеологізмі бельгійського ареалу: *travailler à (sur) son poids* «добре почуватися». У мові метрополії таке явище притаманне лише

просторічним фразеологізмам: *travailler les côtes à qn* «побити когось», «порахувати ребра комусь» *прост.*; *travailler du chapeau* «бути трохи не при собі» *прост.*

Отже, специфіка асоціативно-образного комплексу бельгійських фразеологізмів проявляється в групах іменників – компонентах-соматизмах, зоонімах, флоронімах, а також у різних семантичних групах прикметників (колонімах, параметричних прикметниках) і числівників. Компоненти-дієслова або підпорядковуються загальним тенденціям французької фразеології, або проявляють власний потенціал, демонструючи евентуальні, тобто можливі за певних умов, властивості компонентів-дієслів фразеологічного складу стандартної французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кривоногова М. М. Особенности фразеологии французского языка Квебека (в сравнении с фразеологией первичного ареала): диссертация на соиск. уч. ст. канд. филол. наук. СПб, 1997. 160 с.
2. Соколова Г. Г. Состав компонентов фразеологических единиц французского языка. Л., 1984. 56 с.
3. Чередниченко А. И. Прагматические аспекты варьирования французской образной фразеологии. *Древняя и Новая Романия: Вып. 4. Романские языки: семантика, прагматика, социолингвистика: межвуз. сб. науч. трудов.* / отв. ред. Т. А. Репина. Л.: ЛГУ, 1990. С. 168–176.
4. Bal W., Doppagne A., Goose A., Hanse J. Belgicisms. Inventaire des particularités lexicales du français en Belgique. Louvain-la-Neuve. Edition Duculot, 1994. 144 p.
5. Delcourt C. Dictionnaire du français de Belgique, v. 1. Bruxelles, 1998–1999.
6. Delcourt C. Dictionnaire du français de Belgique, v. 2. Bruxelles, 1998–1999.
7. Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris, 1992. 2172 p.

Viktoriia Hlushchenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

IMPACT OF STUDENTS' ANXIETY ON THE ABILITY AND DESIRE TO SPEAK IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Nowadays, foreign language education in Ukraine is in the process of dynamic transformation made by the reform of New Ukrainian School. Teaching speaking

belongs to the main up-to-date challenges EFL (English as a Foreign Language) teachers face at secondary schools and it comprises all the language sections (phonetics, vocabulary, grammar) that are necessary for developing communication competence in English.

One of the main factors that may influence the development of student's speaking skills can be considered pupil's fear of speaking in English. It is obvious that students of fifth grade may feel insecure and nervous about speaking as sometimes their level is not as good as they want to have. Consequently, they are afraid of speaking, expressing their opinion in English.

Over the past decades, there has been a great deal of researches in second language anxiety and fear. Fear of speaking can be considered as a distinct complex of, beliefs, feelings, and behaviours related to using a second language for communication in the classroom. Most children experience fear of speaking. Even though fear might not be the most important reason for failure or success in learning, we should study it properly.

This study is aimed at studying the impact of students' anxiety on their ability and desire to speak in English. Throughout our experience as a trainee EFL (English as a Foreign Language) teachers we have found that speaking is one of the most desirable skills that the English learners want to develop but they face a lot of difficulties. Bygate (1987) emphasizes that speaking deserves more attention due to its importance in students' current lives. Besides, speaking is considered the most stressful among four language skills (Hauck & Hurd, 2005; Liu, 2009). In most cases, English is taught when children suffer the lack of sufficient exposure to the language itself and shortage of opportunities to speak the language (Akkakoson, 2016). As a result, it limits student's vocabulary, causes the anxiety to speak in English and then teachers should find ways of overcoming students' fear of speaking.

A large and growing body of literature has investigated different ways of encouraging the development of children's oral communicative competence in English. Consequently, Castrillón (2003) proposes the use of linguistic games, drama, songs, sketches, presentations of little tasks, constitute useful tools for the students

active communication. She recommends taking into account the learner's characteristics, their lives, interests, and cultural contexts as well in order to define and use the proper activities related to their lives (Castrillón, 2003). On the other hand, González (2001) focuses on the necessity of the team-work and ludic activities to increase oral production. The scientist studies different ways of building teams that are useful when children need to be taught how to overcome difficulties, to make decisions about the tasks, to plan, and to solve conflicts (González, 2001).

In the field of developing communicative competence and dealing with the fear of speaking, the crucial role is given to factors that may cause students' anxiety. They are as following: communication apprehension or anxiety; test anxiety; fear of negative evaluation (Horwitz, et. al, 1986). It is obvious that students' achievements in English closely depend on the language anxiety and lack of fear in speaking. Richard-Amato (2005) adds that only an entertainment strategy can reduce anxiety in speaking and permit a foreign language acquisition without stress. A considerable amount of literature has been published on students' anxiety of speaking. It is important to point out that anxiety is closely connected with fear and can be defined as a state of apprehension. In my opinion fear is difficult to describe in this context as it appears in different situations and depends on students attitude to English lessons in general.

Some scientists suggest to differentiate between two types of fear in the English language classroom:

- fear can be considered as a permanent trait, as some people are inclined to be anxious;
- fear is viewed as a mental block to cognitive performance at different stages: Input, Processing, and Output. It happens when students do not want to fail, and be embarrassed.

Riffat-un-Nisa Awan, et al (2010) draws an interesting distinction between male and female fear of learning English. It is found that male students are more anxious in comparison to female ones. The researcher lists several factors that can

cause fear: grammar mistakes, pronunciation and lack in vocabulary, being unable to talk on the spot.

Thus, fear of communicating in a second language, especially in English, can have a debilitating effect and can influence students' achievement and desire to study foreign languages and ultimately their educational goals.

REFERENCES

1. Akkakoson S. Speaking Anxiety in English Conversation classroom among Thai students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 2016. Vol. 13. P. 63–82.
2. Bygate M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987. 136 p.
3. Hauck M., and Hurd S. Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. 2005. No. 2. P. 3–12.
4. Liu M. Reticence and Anxiety in Oral English Lessons. *Researching Chinese Learners* / L. Jin et al. (eds.) Berne: Peter Lang Publishing, 2009. P. 119–137.
5. Castrillón O. Encouraging the development of children's oral competences through play. *PROFILE*. 2003. No. 4. P. 58–64.
6. González, S. Encouraging interaction by applying cooperative learning. *PROFILE*. 2001. No. 2. P. 28–33.
7. Horwitz E. K., Horwitz M., & Cope J. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 1986. No. 70. P. 125–132.
8. Richard-Amato P., Snow M. *Academic Success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers*. Pearson Education. 2005. 560 p.
9. Awan, R.-un-N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. An Investigation Of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students Achievement. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*. 2010. Vol. 7. No. 11. P. 33–40.

Василь Гончаров,

студент I курсу,

НН Інститут економіки та бізнес-освіти,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Людину, здатну адаптуватися в нових інформаційних умовах, слід творити починаючи зі шкільних років. У реальному житті учень може бути конкурентоспроможним та успішним за умови високого рівня мовленнєвої культури й навичок цільового використання засобів комунікації. Сьогодення потребує від випускників загальноосвітніх закладів уміння застосовувати в

конкретному спілкуванні знання іноземної мови, навички роботи в групі, проявляти вправність у виконанні різних соціальних ролей, здатність легко адаптуватися в нових інформаційних умовах. Проте формувати іншомовну комунікативну компетентність на основі лише традиційних методів неможливо, тому у своїй роботі викладачі іноземної мови повинні застосовувати Інтернет-технології, щоб зацікавити учнів. У зв'язку з новими умовами розвитку суспільства інформаційної доби, збільшенням ролі інформації та знань, поширенням інформаційних комунікацій, створенням глобального інформаційного простору, для забезпечення мобільності навчання у вищому навчальному закладі також змінюється підхід до освіти в цілому і іншомовної освіти зокрема.

Метою даної наукової розвідки вбачаємо аналіз можливостей використання подкастів для розвитку навичок аудіювання студентів.

Отримані результати. Електронне навчання є одним із можливих інструментів, які дозволяють організовувати навчання, що відповідало б запитам часу. Останнім часом все більшу популярність у методиці викладання іноземних мов здобуває використання в процесі навчання таких технічних засобів, як всесвітня мережа Інтернет і її багаті ресурси. Одним з таких ресурсів є подкаст – цифровий аудіофайл (звичайно у форматі MP3), розміщений у мережі Інтернет і вільний для користувачів, які мають можливість прослуховувати його за допомогою портативного програвача MP3, персонального комп'ютера, мобільного телефона тощо [1, 2]. Виокремлюють три основних типи подкастів: аудіоподкаст, відеоподкаст, скрінкаст – нове явище, котре спростило навчання через Інтернет. Сутність скрінкаста полягає в тому, що за допомогою спеціальної програми записуються дії на екрані комп'ютера разом із аудіокоментарями, що ідеально використовується для пояснень у комп'ютерних програмах. Існують різні типи подкастів: 1) автентичні подкасти (файли із записом носіїв мови); 2) подкасти, створені викладачами для своїх студентів; 3) студентські подкасти. Інтеграція подкастів до навчального процесу дозволяє удосконалювати навички аудіювання та

читання; забезпечує реальну необмежену аудиторію для студентських робіт, що підвищує мотивацію та відповідальність за зміст цих робіт; знайомить із мережевими ресурсами, котрі пропонують багато цікавої і корисної інформації із виучуваних тем, за допомогою яких студенти розв'язують поставлені викладачем завдання; стимулює обговорення тем і дискусії іноземною мовою у позанавчальний час [3, с. 335–338].

У цілому технологія роботи з подкастом збігається з технологією роботи над аудіотекстом і має чітку послідовність у діях викладача та студентів: попередній інструктаж і попереднє завдання; процес сприйняття і розуміння інформації подкасту; завдання, котрі контролюють розуміння почутого тексту. Добираючи чи розробляючи вправи до подкастів, спрямовані на формування навичок аудіювання, слід урахувувати рівні складності різних типів завдань. Так, для відпрацювання усного мовлення при роботі з подкастами можна використовувати діалогові аудіо- чи відеофрагменти, після прослуховування / перегляду котрих викладач ставить завдання передати письмово почуте (тобто, по суті, створити скрипт).

Серед переваг використання подкастів у викладанні іноземної мови можна виділити наступні: можливість роботи з аутентичною, завжди новою інформацією іноземною мовою для вдосконалення роботи з різними видами мовленнєвої діяльності; стимулювання самостійної роботи студентів у позааудиторний час; сприяння міжкультурної взаємодії у мережі Інтернет; занурення у реальне спілкування носіїв мови, знайомство з їх індивідуальними особливостями від тембру голосу до акценту; підвищення мотивації до оволодіння іноземною мовою та ін. [4]. У процесі навчання іноземної мови можливе максимально повне розкриття можливостей цієї технології, тому що мова як засіб передачі інформації в цьому контексті є й об'єктом вивчення. Використання подкастів у навчанні різним видам діяльності сприяє: підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови; появі вибору в доборі фонетичного матеріалу; формуванню навичок аудіювання і здатності

сприймати різні стилі мови з різними акцентами та інтонаціями; удосконаленню навичок говоріння [5].

Подкаст доцільно слухати двічі, чим більше разів студент слухає подкаст, тим швидше він звикає до вимови та інтонації носія мови та розуміє суть. Доцільно використовувати подкасти на початку заняття для створення сприятливої мовної атмосфери для подальшої роботи зі студентами, а також для презентації нових лексичних або граматичних явищ. Подкасти можна використовувати і для індивідуального тренування швидкості мовлення через просту вправу – імітувати тембр, інтонацію та швидкість мови диктора, намагаючись повторити за ним його виступ [1].

Висновки. Таким чином, враховуючи вищезазначене, можемо стверджувати про безперечну ефективність використання подкастів у навчанні іноземної мови, а також у вдосконаленні формування навичок аудіювання, оскільки ця технологія має ряд переваг: урізноманітнення ресурсів для дистанційного навчання, що сприяє більшій продуктивності самостійної роботи студента; загальнодоступність та безкоштовність; інформативність, творча подача матеріалу, гумор; розвиток лінгвістичного кругозору, здатність адаптації до індивідуальних особливостей вимови; різнорівневість (подкасти є джерелом мовленнєвих кліше).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Podcasting for ELT. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt> (дата звернення: 15.02.2021).
2. Балтіна О. Б. Подкасти як засіб вивчення та викладання англійської мови. URL: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1702/1/Baltina%20Olena%20%20Podkast%20yak%20zasib%20vyvchennia%20ta%20vykladannia%20anglijskoi%20movy.pdf> (дата звернення: 15.02.2021).
3. Грітченко І. А. Використання сучасних засобів Інтернет-технологій у процесі навчання аудіюванню майбутніх учителів іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. Вип. 30. С. 335–338.
4. Stanley G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4). 2006. URL: <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.html> (дата звернення: 15.02.2021).
5. Jobbings D. Exploiting the educational potential of podcasting. 2005. URL: <http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html> (дата звернення: 19.03.2014).

Наталія Гончарук,
студентка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВОЗВЕЛИЧЕННЯ ДУХОВНОГО ЧЕРЕЗ БУДЕННЕ У ШЕКСПІРІВСЬКИХ СОНЕТАХ

Література завжди була важливим аспектом не лише в пізнанні людиною навколишнього світу, а й у самопізнанні. Література тягнеться до нас своїм корінням через глибину віків, століть, сягає заборон та руйнує безліч перешкод, торкається своїм сенсом до кожної душі, яка нею зацікавиться для того, аби хоч трішки наблизитися до розв'язання головного питання – сенсу буття людства. Поняття «література» дуже глибоко пов'язане з іноземними мовами, особливо з англійською. Тому що розвиток мови споконвіків визначався розвитком літератури: ці два явища неможливі один без одного [1].

Мета дослідження: здійснити власний структурований порівняльно-текстовий аналіз Шекспірівських сонетів, що створені під впливом роботи драматурга над всесвітньо-відомою роботою – історичною хронікою «Король Едвард III», що тематично перегукується як і з сонетами, так і з деякими п'єсами автора, на основі досліджень сучасників, перекладів та оригінальних текстів творів.

Дослідження означеної проблеми дає можливість припустити, що головні герої Шекспірівських сонетів найчастіше переплітаються в любовних сюжетних лініях, проходячи значну кількість випробувань. Сонети Шекспіра виступають у ролі специфічного жанру саморефлексії. Герої драм та сонетів славетного драматурга виступають адресатами та отримувачами, проходячи через низку сюжетних любовних ліній.

Загалом науковці спільно визначають сонети як одне із найвидатніших явищ поезії Пізнього Відродження. Складність у дослідженні цього питання полягає не лише в перекладі, а й у розумінні сонетів через своєрідну складну поетичну форму. Шекспірівський сонет має будову трьох катренів і двох

останніх рядків з висновками, майже афористичними. Звичайно ж, Шекспір не створював власну форму, а запозичив її у попередників. Щодо тем сонетів, то вони є не настільки новими, на що сам поет вказує в одному з віршів. Автор віртуозно «грає» зі звичайними, нічим непримітними образами і поширеними темами стандартного англійського сонета, наближуючи до зразків високого, духовного, морального повсякденного, звичного та сірого, виліплюючи, як майстер, із нього прекрасне та величне, над яким замислюється кожен, поринаючи з головою в життя героїв драматичних творів. Всього автор склав 154 сонетів, 3 із яких присвятив другові: 1–126; його оспівуванню: 1–26; важким випробуванням дружби: 27–99; тяжкій гіркоті розлуки: 27–32; першому гіркому розчаруванню в другові: 33–42; тузі і побоюванням: 43–55; зростаючому відчуженню та меланхолії: 56–75; суперництву і ревностям до інших поетів: 76–96; «Зимі» розлуки: 97–99; невмирущій радості відновленої дружби: 100–126; сонети, присвячені смуглявій коханці: 127–152. Дослідженням та висвітленням різних аспектів Шекспірівських сонетів займалися такі науковці, як: А. Анкіст, М. Бахтін, М. Габлевич, Ю. Лотман, О. Мороховський, Є. Тарасов, Г. Удовиченко [2].

Деякі дослідники у процесі вивчення цього питання та для повноти його розкриття використовують філософський підхід до його сучасно-наукової, теоретичної й історичної основи. Науковці Г. Клочек, В. Марко, М. Наєнко здійснили ряд досліджень і зробили висновки, що стосуються різних сторін запропонованого питання: формування концепції розбору художнього твору, визначення та пояснення принципів аналізу літературного явища в єдності форми та змісту, взаємовідношення аналізу як своєрідної основи літературного дослідження. Наукові досягнення цих учених були враховані нами під час розгляду вказаної проблеми, розкриття її суті, узагальнення отриманих результатів.

У ході дослідження означеної проблеми було проаналізовано Шекспірівські сонети [3, с. 3–6].

Почнемо із сонету 66, який композиційно складається із зав'язки (яка є тезою про життєві прикросі, що унеможлиблюють бажання жити) і розв'язки (яка є антитезою, бо, всупереч негараздам, завжди є світлий вихід із будь-якої ситуації). Ліричний герой підходить до усвідомлення, що таке високе духовне почуття, як любов, може стати причиною життя. Сонет 66 – твір, у якому Шекспір виразив своє невдоволення несправедливістю влаштування світу, передані його почуття обурення тогочасним устроєм життя. Ліричний герой оригіналу – особистість, яку не задовольняє існуючий правопорядок, повний на його думку свавілля. У різних варіантах перекладів для повноти та кращого розуміння використано такий художній прийом, як анафора. Повторюваний сполучник відіграє особливу роль: підсилює в багато разів головну думку твору – обурення існуючим незаконним устроєм. Безумовно, важливу роль відіграє і антитеза: протиставлення людських чеснот реаліям жорстокого навколишнього світу, в якому панують нікчемність, невігластво та несправедливість. Тема вищезгаданого сонету – конфлікт суб'єкта, його внутрішньої боротьби з тодішніми усталеними нормами соціуму. Ідея зазначеного твору – протест проти пануючого устрою життя, пошук чогось морального у давно прогнилому аморальному світі.

Головною темою наступного, 116 сонета Шекспіра є визначення справжнього кохання та втілення цього високого почуття в усіх його проявах. Провідними мотивами цього вірша є незмінність справжнього кохання з плином часу й те, що кохання є духовним орієнтиром у просторі, незважаючи ні на що. Це сонет-клятва, за допомогою якої ліричний герой присягається у вірності кохання, усвідомлюючи всі життєві випробування, які можуть трапитися на шляху до цього світлого почуття. Художній світ сонета надзвичайно широкий, він переплітається не лише з межами Всесвіту, сягаючи висоти недосяжної зірки, за якою пливе мандрівний човник, а й концентрується при цьому на одній особі – на трояндових вустах і щоках («rosy lips and cheeks»), до якої і має такий сильний почуттєвий запал [4].

Ліричною героїнею 130 сонету є «смаглява леді», про яку маємо чимало згадок драматурга. Проте, пошуки імені коханої В. Шекспіра – марна справа, оскільки митець писав не про якусь реальну жінку, а створював власне образ кохання, що пережив століття. Не так вже й важливо, кому насправді поет присвячував свої сонети, головне, що він розкрив усе багатство й розмаїття проявів кохання, невмирущість цього почуття в часі до тієї загадкової леді і дав читачам змогу задуматися. У цьому сонеті В. Шекспіра оспівується природна краса земної жінки, яка не ідеалізується, як у сонетах Ф. Петрарки. Шекспір майстерно добирає слова на честь жінки, вдається до порівняння задля увиразнення її рідкісної, виняткової краси («rare»), в українському перекладі «найкраща з-поміж усіх») [5].

Отже, більше чотирьох століть творчість Вільяма Шекспіра залишається актуальною та цікавою з точки зору аналізу для читачів всього світу. У своїх творах Шекспір втілює ідеї пізнього Відродження, головною з яких є гуманізм. Коли згадуємо ім'я Шекспіра, в голові вимальовується всесвітньовідома історія нещасних закоханих двох запекло ворогуючих сімей. Однак творчість драматурга не лише ромео-джульєтівська, вона підносить на п'єдестал щирі почуття, опускаючи та понижуючи фальшиве, виділяючи високодуховні моральні цінності не лише головного героя, а і його оточуючих.

Ранні п'єси Шекспіра наповнені життєстверджуючим початком, а пізні – наповнені глибоким філософським змістом. Однією ідентифікаційною рисою здобутків великого драматурга, мабуть, є зображення живого життя. Ситуації є цілком реальними й пізнаваними, у трагедіях піднімаються питання життєво важливого характеру.

Слід відзначити, що сонети Шекспіра є своєрідною енциклопедією різноманітних повних, яскраво-виражених почуттів, філософських загадок і відповідей на них. Ідеї невмирущого гуманізму, коло побутових проблем, піднятих у сонетах Шекспіра, возвеличення духовного через буденне – це воістину вічні цінності, що завжди притягували око небайдужого читача і

продовжують залучати своєю силою пристрастей, жвавістю характерів, правдоподібністю, живильністю «шекспірівського джерела».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Роль фразеологізмів в англійській мові на прикладі творів Вільяма Шекспіра. URL: <https://naurok.com.ua/naukovo-doslidnicka-robota-z-angliysko-movi-rol-frazeologizmiv-v-angliyskiy-movi-na-prikladi-tvoriv-vilyama-shekspira-35642.html> (дата звернення: 15.02.2021).
2. Сонети Шекспіра. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%A8%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D1%96%D1%80%D0%B0>
3. Шекспірівський дискурс / гол. ред. Торкут Н. М. Запоріжжя: КПУ, 2010. Вип. 1. 294 с.
4. Вільям Шекспір. Сонети 66, 116, 130. Їх тематика та аналіз. URL: <https://vseosvita.ua/library/vilam-sekspir-soneti-66-116130-ih-tematika-ta-analiz-110405.html> (дата звернення: 16.02.2021).
5. Сонет 130 Вільям Шекспір. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=242> (дата звернення: 14.02.2021).

Iryna Hrabova,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE STRATEGIES IN OVERCOMING HIGH SCHOOL LEARNERS' RELUCTANCE AND SPEECH INCERTITUDE

Within my school experience as English teacher I have found that speaking is one of the most advisable skills that English learners want to progress with, but all learners do not recognize the English language speaking activities as a necessity but rather as a curious task they want to ensue. Even if they study in 7-8-9 grades, unfortunately, they do not realize their real purpose of learning English and most of them have different issues which disturb them from speaking activities. That is the purpose of this research is to find out the causes of incertitude or disinterest in speaking or high school students and to determine a strategy for the teacher to prevent or reduce students' anxiety and unwillingness to speak.

Well then to establish a certain algorithm or more precisely a plan to eliminate this problem and of course to give students the understanding that communication itself is the most important aspect in the language learning. Furthermore, I postulate

that working with fears and reluctance in speaking process should be done together with a teacher and learners.

As part of this research I decided to focus on answering the main questions and doing certain tasks such as: “What are the main causes of secondary learners’ reluctance and fear of speaking?”, “Which steps should teacher/practitioner does in order to help those students in resolution their issues?” and arrive at solutions.

Mainly, the solution is to identify the causes of speaking fear, incertitude and reluctance, and explore some strategies to see if they are effective in overcoming these issues. I intended to adopt and adapt enjoyable and meaningful activities to create a relaxed atmosphere, thus, helping students to play an active role in the team-work. In order to perform my strategies I have been working within the constructs of cooperative learning and meaningful learning.

According to David Nunan, adopting cooperative learning means facing a challenge and changing. In cooperative learning students are not considered as relatively passive recipients of knowledge, but rather active participants and responsible for their own knowledge and learning [1, p. 130].

Correspondently, David Nunan identifies five factors which are necessary for successful cooperative learning:

1. The meaning of working together for a common goal and care for each other's learning;
2. Individual accountability, through which each team member feels responsible for their own training and the training of their teammates and makes an active contribution to the group. Thus, there is no “hitchhiking” or “free loading” in the team – everyone pulls their own weight;
3. Abundant verbal, personal interaction, where students explain, argue, process and relate current material to what they have learned before;
4. Sufficient social skills, which clearly teach the relevant skills of leadership, communication, trust and conflict resolution, so that the team can function effectively;

5. Team reflection, through which teams periodically evaluate what they have learned, how well they work together and how they can work better as a training team.

So, as a result of this approach it had a negative impact on many students who feel they will be promoted even though they do not learn or do anything at the lessons.

The next methodological approach is meaningful learning, as it was adopted as a paradigm to orientate it. According to Jerome Bruner, the learner realizes the new ideas into his/her previous knowledge through a process by which he/she develops critical thinking and the ability to make decisions about what is relevant and meaningful, so new knowledge reinforces previous knowledge [2, p. 189].

Furthermore, Lev Vygotsky states that to be meaningful, learning should be articulated both in a social context and in the daily life of the learner, thus children have an active and creative participation in the construction of knowledge [3, p. 79].

Although some authors acknowledge that anxiety arises when taking tests, listening, writing, and reading, and I have focused my research on speech skills because that fears are more apparent in that context.

Nevertheless, during my research work I have found out the following causes of English speaking fears and unwillingness.

Firstly, the lack of self-confidence and the lack of effective support from classmates and teacher as well. Stressful classroom atmosphere and peers judgments as well as bad marks can force this fear in learners. Next, other causes of fear are more about poor methodological involvements of students: demotivation to study, monotonous and boring classes, lack of speaking practice and sometimes even difficult tasks and activities, which were unsuitable for those students and their language level.

And let me present the main examples of working strategies implemented in this study according to learners' age, their implications and interests. So, to make students motivated in learning and interested in speaking a teacher should introduce various activities, tasks and ways of presenting with the purpose to break the

monotony of learning. In addition, another discovery for me was that students liked challenging tasks and demonstrated that they faced the obstacles to overcome them. And, last discovery was that rehearsal and often repetition of material, grammar, etc. which are the essential elements while increasing students' confidence in public presentation and speaking.

Finally, the main objectives of this research were to find out the main causes of learners' incertitude, reluctance and disinterest and what kind of strategies help the students diminish their fears of expressing themselves orally.

One important finding was that despite students and teachers' willingness and efforts to build an appropriate learning environment, it was not possible to have perfect classrooms for everybody. There were some students who really did not want to participate, and nor did they make a different proposal. So, as you can see, this deserves more attention even for further research.

But, thanks to my research, I came up with the main approaches and strategies for overcoming learners' main issues such as: cooperative and meaningful learning, which obviously have many advantages.

REFERENCES

1. Nunan, D. (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press. p. 211.
2. Bruner, (1980) J. La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Buenos Aires: Paidós. p. 96–100.
3. Vigotsky, L. S. (1978) Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 153.
4. Burns, A. (1999) Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press. p. 155–156.
5. Castrillón, O. (2003) Encouraging the development of children's oral competences through play. PROFILE, 58-64.

Тетяна Грицько,
студентка III курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна педагогіка характеризується різноманітністю форм і методів інноваційного навчання, спрямованих на ефективне засвоєння знань студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення вмінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття якостей, які стануть у нагоді в подальшому розвитку самоосвіти та самореалізації.

Одним із дієвих способів організації мовної взаємодії, що вивчаються на заняттях з англійської мови є проектна методика, основоположниками якої є американські науковці Джон Дьюї та Вільям Херд Килпатрик.

Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентові проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Метод проектів є одним із активних методів проведення занять, який передбачає індивідуальну, парну чи групову діяльність тих, хто навчається, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату [3, с. 209–211]. У викладанні іноземної мови це відносно нова методика, яка дозволяє студентам проявити самостійність у виборі джерел інформації, способі її викладу і презентації, а також вести індивідуальну роботу над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що спричиняє підвищену мотивовану активність студента.

Мета проекту – сприяти формуванню системи знань та вмінь, втілених у кінцевий інтелектуальний продукт, сприяти самостійності, вмінню логічно мислити, бачити проблеми та приймати рішення, отримувати й використовувати інформацію, займатися плануванням, розвивати грамотність та інше.

Основні ознаки навчального проекту:

- наявність проблеми;
- предметна інтеграція;
- самостійна діяльність студентів;
- продукт – результат проекту, створений студентами;
- презентація продукту.

Проектна робота є надзвичайно важливою, оскільки вона об'єднує всі мовні навички і добре мотивує студентів, котрі мають можливість працювати на власному рівні та відповідно до своїх захоплень, а також подати результати своєї роботи групі у вигляді презентації. Це творче завдання може бути як індивідуальне, так і групове, тому органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, яку необхідно виконати у визначений термін. Метод проектів завжди припускає розв'язування якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей.

Під час застосування методу проектів початковим етапом є планування та підготовка до його виконання. Викладачу потрібно розробити план проектної роботи і продумати систему комунікативних вправ, яка забезпечуватиме її мовний рівень. Студенти повинні вільно володіти активною лексикою і граматиною в рамках навчальної теми, перед тим як переходити до обговорення проблемних питань [4, с. 14].

Важливою умовою ефективної роботи над проектом є підтримання доброзичливої атмосфери. На третьому етапі роботи в рамках проектної роботи студенти працюють власне над технічним виконанням проекту. Використання комп'ютера надає проекту більшої динаміки. Студенти самі набирають тексти, вчаться працювати з текстовими та графічними редакторами, вдосконалюють

навички роботи на комп'ютері, засвоюють використання електронних версій англо-українських та українсько-англійських словників.

Перевагами методу проектів є:

- розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю;
- розвиток навичок групової діяльності;
- підвищення інформаційної культури – розвиток навичок пошуку, збору, презентації інформації;
- підвищення мотивації;
- розвиток творчих здібностей;
- інтеграція різних предметів.

До недоліків проектної діяльності можна віднести:

- проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи;
- технічні накладки, які можуть вплинути як на процес роботи, так і на кінцевий результат [4, с. 18].

Незважаючи на деякі недоліки, проектна робота якнайкраще вписується в компетентісний підхід, який включає в себе розвиток у студентів трьох компонентів:

- уміння працювати з різними джерелами інформації;
- уміння працювати в групі;
- уміння працювати самостійно.

Таким чином, метод проектів дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентові проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Застосування проектної методики на заняттях забезпечує підтримку стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, поглиблює та систематизує знання студентів по вивченій темі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бетьом Ф. Проект на уроці іноземної мови. *Основа*. Київ, 2007. С. 45.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання. *Укр. видавнича спілка*. Київ, 1997. С. 410.

3. Жук О. Л. Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей. Мн.: БГУ, 2003. С. 383.
4. Олійник І. П. Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Котовськ. 2012. С. 21.
5. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ. АСК, 2004. С. 256.

Олександра Гусаченко,
студентка IV курсу,
КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім.Т. Г. Шевченка»,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна методика і практика навчання іноземних мов пропонує впровадження в освітній процес активних нестандартних методів і форм роботи для стимулювання іншомовної діяльності здобувачів загальної початкової освіти з метою кращого засвоєння навчального матеріалу чи удосконалення їх практичних навичок та умінь.

Як відомо, навчання як процес цілеспрямованої передачі і засвоєння певного досвіду можна здійснювати по-різному, обираючи відповідну форму навчання. Категорія «форма навчання» належить до основних у дидактиці.

М. Скаткін, І. Лернер, В. Дяченко визначають загальні форми навчання (*фронтальна, групова, індивідуальна*), та конкретні (*урок, семінар, екскурсія*, тощо) [1].

Як засвідчує досвід педагогів, які працюють в умовах реалізації Концепції нової української школи, досить ефективними є: фронтальна, парна, індивідуальна, групова форми роботи, що відрізняються одна від одної кількістю зайнятих учнів і способами організації навчальної діяльності. Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце, тому що вони відкривають для дітей можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля.

Учитель у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі.

Стосунки між учителем та учнем набувають ознак співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникає запитання і вони самі звертаються по допомогу до вчителя.

Групова навчальна діяльність не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність активізує учнів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити та відстоювати свою точку зору; розвиває в учнів навички культури спілкування [1].

Групова чи командна робота має перевагу в тому, що усі учасники групи виконують завдання разом, отримують задоволення від спілкування, усі активні у різних видах мовленнєвої діяльності.

Наведемо приклади окремих групових видів інтерактивної іншомовної діяльності для здобувачів загальної початкової освіти, що їх використовує вчитель іноземної мови.

Didactic games – це різновид пізнавальних ігор, що використовуються в освітньому процесі під безпосереднім керівництвом педагога. До дидактичних ігор належать настільно-друковані, словесні ігри, загадки, шаради, ребуси, головоломки, ігри-забави, сюжетно-дидактичні та ділові ігри. Їх головна особливість – наявність, крім ігрової (для здобувачів освіти), чітко визначеної дидактичної мети (для вчителя), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами. Ігровий задум та ігрові дії допоможуть зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнити навчання радісними, позитивними інтелектуальними емоціями.

«**Jigsaw reading**» дозволяє учням протягом короткого проміжку часу опрацювати великий обсяг навчального матеріалу. Клас ділиться на 3-5 груп,

які називають «домашніми». Кожен учень отримує порцію інформації для засвоєння, кожна група – свою. Завдання «домашніх» груп – опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими в усному мовленні.

Експертні групи, використовуючи кольорові позначки, вислуховують представників домашніх груп і, проаналізувавши матеріал в цілому, проводять експертну оцінку. Після завершення роботи учням пропонується повернутися «додому» і поділитися інформацією, отриманою в «експертній» групі, з членами своєї «домашньої» групи [2].

«2,4 – all together». Учням класу пропонується проблема (інформація), яку вони спочатку опрацьовують самостійно, потім обговорюють в парах, далі об'єднуються в четвірки. Після прийняття спільного рішення в четвірках відбувається колективне обговорення питання.

«A running dictation». Діти об'єднуються в дві команди і обирають «писаря» та того, хто представить кінцевий результат письма. На дошці прикріплено два однакових тексти. З кожної команди, по черзі, діти підходять до дошки, читають по стрічці текст, запам'ятовують його. Потім повертаються до своїх команд/груп і диктують писарю, який все записує на аркуш паперу. Діяльність триває 10-15 хвилин. У результаті – з кожної команди виходить представник, який зачитує увесь записаний текст (якщо ж це казка чи діалог, то команда може розіграти сценку). Перемагає та група, у якій допущено найменше помилок у читанні та письмі. Таке завдання гарно розвиває зорову пам'ять, навички читання та письма, вміння працювати в команді [3].

«Inside / outside circles» сприяють розвитку навичок та умінь діалогічного мовлення здобувачів освіти.

«Brain storming» застосовується під час мотивації тематичних питань, пов'язаних із пошуком шляхів вирішення проблем.

«Chain reading». Читання ланцюжком дає змогу активізувати увагу дітей та тренувати навички та вміння читання.

«Interviews». Цей вид роботи використовується для перевірки знань, які отримані на попередніх уроках. Учні самостійно готують запитання, що будуть ставити під час «інтерв'ю». Найголовніша вимога – вони мають бути чіткі та лаконічні. Під час виконання цієї вправи школярі навчаються із фактів виділяти головні думки, на основі яких і будують запитання, що вимагають відповіді двома-трьома словами. До того ж розвивається взаємоповага та поважне ставлення одне до одного. Для проведення «інтерв'ю» колектив поділяється на «експертів» та «журналістів». «Експерти» займають місце в центрі, «журналісти» по черзі ставлять запитання [4].

Аналізуючи вищезазначений матеріал, можна дійти висновку, що використання інтерактивних технологій у навчанні англійської мови дає змогу збільшити кількість мовленнєвої практики на уроках, такі види діяльності виявляються цікавими для учнів та сприяють кращому засвоєнню матеріалу. В процесі їх використання вчитель дає змогу учням стати самостійними у пізнавальній і творчій діяльності.

Важливо створювати психолого-педагогічні умови, коли учень може бути максимально активним і проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі. Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с.
2. Педагогічні технології / Ганна Сазоненко; упоряд.: Г. Мальченко, Т. Вороненко. К.: Шк. світ, 2009. 128 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К., 2004. 192 с.
4. URL: <https://nus.org.ua/articles/p-yat-dynamichnyh-vprav-dlya-urokiv-anglijskoyi/>

Svitlana Derkach,
*PhD in Education, Associate professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

Inna Yavorska,
*4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

INDISPENSABLE PART OF USING GAMES IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR

Grammar is the structural foundation of any language and it empowers the learner's communicative ability. The more we discover how it functions, the more we can understand the meaning and effectiveness of the language practice. Without some knowledge of grammar, it would be impossible to have language comprehension as well as language production. The lack of grammar knowledge affects all the four language skills. That's why grammar learning is an important and indispensable part of any language learning process.

Actually, grammar can help to speak confident English and sound fluently but it looks complex and difficult to acquire language through passive approach when they try to study grammatical rules. Moreover, at school environment learners seem to feel unconfident and lack of enough grammar practice when learning English Grammar, they need natural communication through activities. Importantly, school learners are always eager to play and they participate in games with more enthusiasm and willingness than in any other classroom tasks.

It is common knowledge that learners in general grasp information better and faster when they are active and fully involved in learning atmosphere. For teacher as a facilitator of classroom engagement, it must be responsible and, of course, essential to properly design games for learners. Without doubt, nowadays classroom games for learning English become an excellent and essential part of children's learning

programme. What is more beneficial, is that games help every teacher of English in making the teaching learning process more effective and entertaining.

Nowadays, 21st century requires to change and improve Ukrainian education system and that is why there is a great need for the implementation of new teaching methods, more active and communicative to fully engage students in their studying environment. The use of interesting and attractive teaching methods has received much attention over the last two decades in Ukrainian education system.

The importance of language games is obvious and has a big necessary role in schools today. Experienced teachers always say that games in teaching are a welcome break from the usual routine of the language class. Besides, they are motivating and challenging. It is known that learning grammar requires a great deal of effort and time and even health. Games help students to make and sustain the effort of learning, they encourage actively students to interact and communicate. They create a meaningful context for language practice and prove their benefits.

Without hesitation, we must agree with Doff (1988) and his trainer's handbook entitled Teach English. It is important to discover that Doff describes deeply the importance of games in English Language Teaching (Doff, 1988). Language learning is a hard task which can sometimes be frustrating. Constant effort is required to understand, produce and manipulate the target language. Well-chosen games are invaluable as they give students a break and at the same time allow students to practice language skills. Games are highly motivating since they are amusing and at the same time challenging. They also encourage and Increase cooperation. Using games is one of the most important ways to teach efficiently in a language class. Nothing is more fun than playing games for children because they feel happy and free while playing. We adults even remember the games that we played in our childhood which seem to be the happiest moments in our life. We can't deny the importance of games. If students learn with games that provide fun, happiness and freedom, it means that the teacher have reached his goals. Games strengthen language skills. Also learners develop social skills and good relationships while they interact with each other. Every game that students play, is much more useful than tons of exercises

and worksheets that gives more positive results than anything else. Generally group games are more useful. They are competitive and children come closer with each other. With the feeling of coming first they often have a look at their books or notebooks before a game. Giving small prizes and rewards motivates the children to a great extent. Sometimes it is necessary to mix the groups during a game so they can play with different ones. Using games is an efficient way to teach English in the classroom. It arises students' motivation. Games prepare young learners for life and they acquire positive social attitudes. So this kind of learning is lasting.' (Doff, 1988).

REFERENCES

1. Andrew Wright, David Betteridge and Michael Buckby. Cambridge University Press, 1984 'Games for Language Learning' (2nd. Ed.).
2. Harmer, J. (1987). Teaching and Learning Grammar. Longman Group UK Ltd.
3. Internet resource: SIJ-V1-N3-8-7-13 (shanlaxjournals.in)

Alina Dovhopola,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING GAMES IN TEACHING AND LEARNING VOCABULARY

The position of vocabulary teaching and learning has changed throughout the years. Current coursebooks pay more attention to the target vocabulary units and include numerous sections devoted to the importance of vocabulary learning [1, p. 4]. The word-stock, however, has not always been in the first place. It started to be in the 1970s when the communicative value of language learning was realized. 'Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed'. That is how the linguist David Wilkins summed up the importance of vocabulary learning [2, p. 13].

When adult students can learn vocabulary in a traditional through-book way, pupils find it difficult to manage. Consequently, a variety of methods and techniques were developed for meeting young learners' needs.

According to the research of scientists, the game is the most appropriate way of teaching vocabulary, which uses both visual and aural channels and activates language production as well as physical movement. The well-known fact is that young learners like to play, and they participate in a game more willingly and with more enthusiasm than in other classroom activities. 'Using various games helps young learners learn the vocabulary and train their memory; it can eliminate anxiety aroused from using a foreign language or uncertainty about the correctness of the output.' [3, p. 8]. Nevertheless, some teachers are not aware of the usage of games, considering them not a wealth of techniques and opportunity for communicative skill development but an uncontrolled and noisy waste of time. That is the reason for the poor language knowledge of learners at some schools. So, the input of games in learning is a disputable issue nowadays that should be solved. We would like not only to prove the benefits of games while teaching, but also to help teachers meet the needs of young learners, and provide them with interesting and engaging learning.

Therefore, the goal of this article is to identify the advantages of games and possible drawbacks of them, understand how different games affect young learners' ability to learn vocabulary.

While practising at school, it was observed that most of the learners have some problems with active vocabulary, memorizing the words and using them in an appropriate context. Additionally, they lost their enthusiasm and were not interested in learning not only new language units but English, in general. To solve this problem, we've read different pieces of literature and almost all authors believe that the main reason is a loss of interest caused by teachers' ignorance of a variety of methods.

A large and growing body of literature has investigated the use of games in teaching English and other foreign languages to primary school learners. To increase vocabulary, we need media to be used, and one of them is game. Games can

encourage learners to pay more attention to the learning process because they do not feel that they are forced to learn. The game is very important, especially for children: they learn the world and easily understand complex concepts; with its help, their abilities manifest very well. Thus, the use of games in teaching vocabulary is a way to make the lessons more interesting, enjoyable and effective.

There are no rules about the right place of games during the lesson. That is why teachers can use them as warming-up activities and even in the heart of the lesson. Accordingly, there is a diverse classification of game types designed to develop and stimulate different aspects of learning.

Some researchers suggest a classification based on the learners' mental engagement. Several groups were divided: a) care and share; b) do: move, identify, draw and obey; c) identify: discriminate, guess, speculate; d) describe; e) connect: compare, match, group; f) order; g) remember and create.

Games can be also arranged according to the skills they should develop, they can be such as speaking, listening, kinetic and experimental games.

Considering a function of games reflected in their purpose, we have the following classification. It consists of structure games (works with syntax and technical aspects of the language), spelling games, vocabulary games (focused on words), pronunciation, listen-and-do, discussion, miming and role-play games. Different kinds of games can be used while teaching; it depends on the objectives of the lesson and personal learners' needs.

Foreign language learning games can be considered as a framework to provide a meaningful context for language acquisition. Learners can improve their understanding of written and spoken English through games. Games help learners learn words and structures in a context using correct pronunciation and spelling. Although most of the teachers are not aware of games as a learning strategy, they play an important role in the language learning classroom.

Advantages of games

Games are called learner-centred activities because learners, exactly, are actively involved in them. One of the pluses associated with games, stated by him is

learners' anxiety that decreases as games are employed. Another advantage is the meaningful context of games. By using games, different contexts can be created by teachers that allow learning unconsciously because the attentions of the learners are not on the language. As a result, when learners are more focused on a game as an activity, they acquire the target language as they acquire their mother tongue, that is, without being aware of it.

The researcher Constantinescu points out such advantages of games as:

- Games have clear rules and objectives;
- Games increase motivation and desire for self-improvement;
- Games are adaptable for different levels of knowledge;
- Games facilitate collaborative learning, but students may learn at their own speed and cognitive level;
- immediate feedback both for the learners and the teacher;
- games offer new and dynamic forms of teaching/practising which replace traditional worksheets [4, p. 110].

Although some teachers accept games as a teaching method, they are not ready to use them in the classroom. Some teachers are worried about playing games: “the children get too excited, and they do not listen to my instruction” and “I have too many children in the classroom to control the language they are using”. Consequently, we can mention not only the advantages of games but disadvantages, also.

Disadvantages of games

The disadvantages of applying games in teaching:

- discipline issues, learners may get excessively noisy;
- students may not get equally involved;
- some learners may find the game unnecessary.

So, we've got the information about the classification of games and their pros and cons according to the opinions of authors. Collectively, these studies outline a critical role of games in the language learning process and emphasize their beneficial input in developing vocabulary knowledge.

It is worth noting that we worked mostly with vocabulary games and learners' attention was mainly focused on words.

REFERENCES

1. Pirrie M. (2017). Teaching and Learning Vocabulary through Games and Translation in the EFL Classroom: A Case Study. [Unpublished Master's thesis]. Universitat de Les Illes Balears.
2. Thornbury S. (1998). How to teach vocabulary. Longman, London.
3. Palanova K. (2010). Use of games in English language teaching. [Unpublished Bachelor thesis]. Masaryk University in Brno.
4. Constantinescu R. (2012). Learning by playing: Using games in teaching English to high school students. Education Source. P. 110–115.

Леся Драч,
студентка I курсу,
НН Інститут економіки та бізнес-освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення цілей інформатизації освіти. В даний час пріоритетом для розвитку системи освіти є впровадження сучасних ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), котрі розширюють можливості студентів щодо сприйняття складної інформації. Впровадження ІКТ здійснюється шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності в залежності від конкретних потреб, використання можливостей ІКТ, впровадження гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підручників тощо. До позааудиторної діяльності відносять будь-яку діяльність студентів, що здійснюється в межах навчального закладу в позааудиторний час, котра сприяє їхньому особистісному розвитку, розширенню та поглибленню професійних знань та формуванню професійно-значущих якостей. Така діяльність може бути ініційована педагогічним колективом або творчою активністю студентів.

Метою даної наукової розвідки вбачаємо розглянути особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації самостійного навчання студентів в умовах сучасного освітнього середовища.

Отримані результати. Самостійна робота в умовах віртуального освітнього середовища включає організаційну, методичну та регуляційну складові. При цьому викладач повинен заздалегідь розробити систему організації СР студентів, враховуючи її цілі, форми, підбираючи навчальну інформацію і засоби педагогічної комунікації, плануючи власну роль у цьому процесі. Організаційна складова СР передбачає створення електронних навчальних посібників для самостійної навчальної діяльності, які допоможуть зрозуміти логіку побудови курсу [2, с. 200]. Організація самостійної навчальної діяльності у віртуальному освітньому середовищі є суттєвим фактором підвищення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, підвищення рівня емоційного сприйняття нового матеріалу. У віртуальному освітньому середовищі реалізується сукупність умов, що сприяють процесу активної взаємодії між викладачами і студентами завдяки орієнтації на виконання різних видів СР, в тому числі інформаційно-навчальної, експериментально-дослідницької, науково-практичної діяльності на основі інформаційних освітніх технологій. Найбільшого використання в практичній діяльності знайшли такі форми самостійної роботи, як:

- освоєння ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), пошук необхідної інформації в мережі Інтернет;
- підготовка до лабораторних, практичних і семінарських занять;
- підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи, самотестування на комп'ютері;
- підготовка до опитування;
- виконання контрольних робіт, завдань;
- підготовка до ділової гри, оформлення її результатів;
- написання доповідей, рефератів, статей, курсових робіт;
- виконання проектів та їх оформлення;

- написання звітів із практики, екскурсій;
- виконання курсового, дипломного проектів [1, с. 53].

Незважаючи на те, що навчання у ЗВО відіграє велику роль у формуванні конкурентоспроможного фахівця, воно не здатне врахувати всю своєрідність фахової підготовки майбутнього працівника, а закладає лише основи для подальшого саморозвитку та практичного опанування певної професії. На відміну від формального навчання, неформальне повністю враховує особистісно зорієнтовані потреби людини і сприяє швидкому та комфортному отриманню певних знань у будь-який час та в будь-якому місці. Відтак, неформальне навчання варто здійснювати через сучасні веб-сервіси і програмні додатки, на яких ґрунтуються індивідуальні освітні електронні платформи керування контентом та здійснення електронної комунікації, співпраці та розв'язування навчально-наукових проблем. Саме ці сервіси надають можливість студенту самотійно встановлювати навчальні цілі та управляти власним процесом моніторингу навчальних досягнень [3, с. 277]. У процесі самотійної підготовки студентів принцип індивідуалізації навчання реалізується завдяки можливості індивідуального визначення часу, місця, графіку та темпу роботи; можливості застосування завдань різного рівня складності та з поступовим підвищенням її рівня у відповідності з принципом доступності навчання; використання індивідуально підібраної навчальної та довідкової літератури; можливості отримати індивідуальну консультацію в онлайн-режимі тощо [1, с. 201].

За розвитком та популярністю неформальної освіти стоять впровадження інновацій в різних освітніх системах та соціально-психологічних факторах, таких як потреба людей у спільній діяльності, обміну думками та взаємного навчання. Навчання набуває соціального характеру, оскільки соціальні мережі та технології сучасного дистанційного навчання, що базується на використанні Веб 2.0 та Веб 3.0, надають широкі можливості будь-якій людині для самотійного навчання, враховуючи особисті потреби та коло інтересів [3, с. 275].

Висновки. Отже, застосування ІКТ у навчальному процесі дає змогу найбільш повно реалізувати принцип індивідуалізації та особистісно-орієнтованого навчання. Індивідуалізація процесу навчання здійснюється завдяки великому потенціалу комп'ютерних засобів щодо адаптації до потреб кожного студента та врахування індивідуальних психологічних характеристик. Електронні освітні ресурси і створене на їх базі інформаційно-освітнє середовище мають чималий потенціал для підвищення якості навчання. Проте він буде реалізований повною мірою тільки в тому випадку, якщо навчання будуватиметься з покладанням на інноваційну модель, найважливішими характеристиками якої є особистісно-орієнтована спрямованість та установка на розвиток творчих здібностей тих, хто навчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Морзе Н. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: зб. наук. праць. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 200–201.
2. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник: ТОВ фірма «Планер», 2012. С. 52–53.
3. Костенко І. Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2013. №1 (41). С. 170–176.

Valeriia Dubynska,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPING 2ND AND 3RD YEAR LEARNERS' WRITING SKILLS

Writing plays a very important role in every person's life. Writing is an outstanding asset of humanity, a huge achievement of every nation, every person who Masters writing. It is used in various fields of human activity: in the organization of production, in science, culture, in the mass media and communications, in international political relations, in educational work. Historians point out that writing is an intransitive memory of generations, preserving messages about events and deeds of past centuries and millennia [2, p. 125–130].

Everything written is called text. Individual texts or their collections take the form of manuscripts, books, magazines, newspapers, leaflets, posters, announcements, letters, telegrams, and so on. Written texts are compiled by authors and used by millions of readers [4, p. 324–334].

During my school experience I noticed that teachers do not draw so much of attention to the importance of writing in the language proficiency of students. The methods and techniques used during lessons are out-of-date and do not bring any profits. The problem is that students do not see differentiated images of letters. For example, they often replace similar graphemes: *b* and *d*, *d* and *g*. Visual errors lie in the inability of students to distinguish the directions of such elements in letters. For example, the letters *t*, *f*, and *l* cause difficulties because they are a long vertical straight line - the letter *t* with a slight rounding at the bottom, and the letter *f* at the top. The letters *t* and *f* are distinguished from the letter *l* by a small horizontal dash across the vertical line. Moreover, the same phoneme can be expressed in different letters, letter combinations, and the same letter can convey different phonemes. For example, in English, the letter *a* can transmit up to seven phonemes; the sound [f] can be transmitted by letters and letter combinations *f*, *ph*, *ff*, *gh* [1, p. 201–209].

The research on the chosen topic was done at Dmitrushkovsky Lyceum of the Dmitrushkovsky village council of the Uman District of Cherkasy region. Data collection followed the appropriate ethical procedures and received approval from the school administration and parents. The participants are the students of the 2nd and 3rd grade and 2 teachers of English. The students are of the age 7-9 years old. They are the students having Elementary level of English. According to the time-table the students have 3 English lessons per week. All the students were participating in our study. It is also should be noted that the equipment was set up in a quiet room specifically dedicated for the experiment for the duration of the study.

The teaching method is the first and main issue that deserves to be studied. As a rule, writing is taught on the basis of the proposed textbook in primary schools. Most teachers just follow the textbook and use a very traditional method. A typical compositional lesson is as follows: the teacher teaches the Class A sample letter in a

unit, which usually consists of several sentences describing a person or subject. Then, with some leading questions, the teacher asks the class to make a parallel letter, that is, write a similar text, simply changing names, nouns, numbers, or some details of the source text. Finally, students rewrite the answers to the guiding questions in their notebooks and present their “essay” [3, p. 74–82]. English teachers demonstrate their traditional method also through how they relate to the four English language skills. The writing skill is taught separately in the signature composition lesson, which does not integrate with the other three skills-listening, speaking, and reading. Interaction between both the teacher and students, as well as between students, is minimal. Students should work independently and compose answers to guiding questions in the form of a “composition”. Consequently, the writing lesson becomes boring, and students are not motivated to learn writing.

REFERENCES

1. Gillespie, A. and S. Graham. 2011. Evidence-based practices for teaching writing. Johns Hopkins University School of Education: New Horizon for learning. <http://education.jhu.edu/newhorizons/Better/articles/Winter2011.html>.
2. Hedge, T. 1988. Writing. Oxford: Oxford University Press.
3. Oczkus, L. D. 2007. Guided Writing: Practical Lessons, Powerful Results .Heinemann: Portsmouth, NH.
4. Gibson, S. A. 2008. ‘An Effective Framework for Primary-Grade Guided Writing Instruction. The Reading Teacher’ 62/4, 324–334.

Валентин Дубов,
студент IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЧИННИК СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка наукової проблеми. Освітній процес має бути сконструйований з максимальним наближенням до інтересів і можливостей учнів. Тому психологічно обґрунтованою буде така організація уроків, за якої учні навчаються не з примусу, а за бажанням і внутрішніми потребами [4, с. 6].

Отже, виникає потреба стимулювання інтересу учнів до навчання, розвитку творчих здібностей школярів на основі інтересу до знань.

В останні роки зріс інтерес педагогів-практиків до ігрових технологій. Це стимулювало поглиблення досліджень питань їх застосування в освітньому процесі, зокрема чіткого визначення суті навчальної гри, її місця на занятті, переосмислення педагогічних можливостей, доцільного поєднання з іншими педагогічними засобами.

Вивчення досвіду роботи вчителів показує, що в реальному навчальному процесі дидактичні ігри використовуються епізодично або взагалі не використовуються. Багато вчителів не достатньо володіє методикою використання дидактичних ігор на уроках. Причиною цього, на наш погляд, є відсутність науково обґрунтованої системи використання дидактичних ігор, методики використання такої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом спостерігається підвищення інтересу дидактів і методистів до проблем використання навчально-ігрових технологій.

У дидактичних іграх, створених педагогами, ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей. Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтессорі, для початкового навчання – О. Декролі.

Питання розроблення і використання дидактичної гри висвітлено у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Артемова, Ю. Бабанський, Н. Бібік, П. Блонський, В. Бондар, О. Вербицький, Л. Грицюк, І. Данилович, Т. Жукова, Д. Ельконін, Р. Жуковська, М. Кларін, В. Крутій, О. Малихіна, М. Микитянська, Р. Миронова, В. Решетняков, Г. Рогова, О. Савченко, В. Семенов, А. Усова, Г. Швайко, Г. Щукіна та ін.). На їхню думку, застосування дидактичної гри у процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність школярів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність учнів. Проведений нами історичний аналіз

наукових досліджень дидактичної гри, здійснених філософами, психологами, педагогами, засвідчує, що це питання упродовж досить тривалого часу цікавило науковців.

Виклад основного матеріалу. У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ. У грі діти перевіряють свою силу і спритність, у них виникають бажання фантазувати, відкривати таємниці і прагнути чогось прекрасного. Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися. «У шкільному віці, – писав Л. Виготський, – гра не лише не вмирає, а проникає у відносини до дійсності. Вона має своє продовження у шкільному навчанні та праці...» [1, с. 75].

Основна функція діяльності, у тому числі ігрової, полягає в тому, що в ній дитина має можливість розкрити свої можливості та проявити інтереси, самореалізуватися і самовизначитися, набутти життєвого досвіду, нагромадити досвід активності, самостійності, ініціативності, самотворчості, ставлення особистості до світу, природи, праці, колективу, людей і, врешті-решт, до самої себе [3, с. 24].

Молодша школа формує і розвиває весь психічний склад дитини, її свідомість в цілому, а тим самим і її інтереси. Тут вони вперше починають набувати чіткого, систематичного, організованого характеру. Систематично навчаючи учнів основам наук, розвиваючи їх мислення, ближче зв'язуючи їх з суспільним життям, організуючи їх самодіяльність, розширюючи їх кругозір, школа, з одного боку, утворює ґрунт для виникнення і розвитку різноманітних інтересів з, іншого боку, безпосередньо формує нові, багатогранні інтереси. Починаючи з молодшого шкільного віку, інтереси стають все численнішими, більш диференційованими і разом з тим змістовними, глибшими, більш усвідомленими.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога і учнів, продуктивної

форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості та стимулювання інтересу до навчальної діяльності.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Використання на уроках дидактичних ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес учнів до навчального предмету. Отже, гра – це засіб навчання, виховання і розвитку учнів, незамінний важіль їх розумового розвитку.

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому найсуттєвішим для вчителя будь-якого предмета, на наш погляд, є такі питання:

- а) визначити місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;
- б) доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- в) розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;
- г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;
- д) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення відстаючих.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальні обставини. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості учня.

Все, що допомагає успішному виконанню ролі (знання, вміння, навички), має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Зокрема, на уроках англійської мови в початковій школі однією з найважливіших задач є навчання усної мови, вирішення якої найкраще реалізується в процесі використання дидактичних ігор. За допомогою гри добре опрацьовується вимова, активізується лексичний і граматичний матеріал, розвиваються навички аудіювання, усного мовлення. Сьогодні педагоги часто використовують новий цікавий підхід до вивчення англійської мови – це комунікативно-ігровий метод навчання. Він забезпечує дійове, зорієнтоване на особистість навчання іншомовного спілкування.

На сьогодні мовне навчання докорінно відрізняється від лінгвістичної освіти середини і кінця минулого сторіччя. Вивчення граматики і механічне запам'ятовування слів більше не є метою навчання; мова використовується як інструмент комунікації. Нова концепція навчання мов є особистісно-зорієнтованим навчанням у співпраці на основі методичних підходів і сучасних технологій, що розвиваються і ускладнюються [2].

Дидактична гра мотивує мовну діяльність, оскільки учні опиняються в ситуації, коли актуалізується потреба що-небудь сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися зі співрозмовником. Молодші школярі наочно переконуються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування. Дидактична гра активізує прагнення дітей до контакту один з одним і вчителем, створює умови рівності у мовному партнерстві. У грі кожен учень одержує роль і повинен бути активним партнером у мовному спілкуванні. В іграх молодші школярі опановують такі елементи спілкування, як уміння розпочати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника, у потрібний момент погодитися з його думкою або спростувати її, уміння цілеспрямовано слухати співрозмовника, ставити уточнюючі запитання і таке інше.

Практично весь час у навчальній грі відведений на мовну практику, при цьому не тільки той, хто говорить, але й той, хто слухає максимально активний, оскільки він повинен зрозуміти й запам'ятати репліку партнера, співвіднести її

із ситуацією, визначити, наскільки вона релевантна ситуації й спілкуванню, і правильно відреагувати.

Висновки. Отже, дидактичі ігри є одним із найефективніших засобів стимулювання інтересу учнів початкових класів, які збагачують та урізноманітнюють методичну структуру уроку, задовольняють потреби учнів у розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, естетичної та інших сфер. Вони формують стійкий інтерес до подальшого вивчення англійської мови, упевненість в успішному оволодінні нею, а також сприяють активізації пізнавальної та творчої діяльності учнів початкових класів, розвивають їх мислення, пам'ять, кмітливість, увагу, виховують ініціативність, збагачують мову й закріплюють словниковий запас учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1996. № 6. С. 62–76.
2. Загоруйко Л. О. Навчання іноземних мов у контексті освіти впродовж життя у країнах Європейського Союзу. 2014. Режим доступу: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/2463/1/Zagoruiko.Pdf>
3. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. К.: Науковий світ, 2001. 183 с.
4. Слюсаренко Н. В. Ігрова діяльність як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Трудове навчання в школі*. 2011. № 6. С. 5–7.

Anastasiia Zhovtobriukh,
3rd year student,
the faculty of Ukrainian philology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

CHARACTERISTIC FEATURES OF THE IRISH VERSION OF THE ENGLISH LANGUAGE

Among modern European languages, Irish is one of the oldest, because some original form of this language already existed on the Green Island. Some inscriptions in Irish date back to the 4th century AD, already in the 5th century the Irish became one of the first Christian nations, and from the 8th century the country gets a native church and education system, far ahead of the rest of Europeans. The Gaelic language

not only ruled indivisibly in Ireland itself, but also invaded Scotland, becoming its main territory for a long time.

Gradually, the area of the Galtic language began to shrink, moving west and south, to the most abandoned regions of the country. At the beginning in the 19th century, when about half of the Irish, mostly the poorest and least educated, still spoke their own language, the latter suffered another blow: the Catholic Church, the main national institution and symbol of resistance to the invaders, switched to English. The church was in charge of the system the so-called “national schools”, which have thus become a powerful tool of linguocide. After all, the famine of the 1840s reduced the population of Green Island by a quarter, largely at the expense of its poorest rural residents, the main speakers of the Irish language.

At the end of the 19th century, the capital and all major cities of the country spoke only English, and politics, science, literature, theater and journalism existed exclusively in English. Only in some counties on the outskirts of the country did the countryside continue to speak Gaelic, but even there parents encouraged their children to learn English as a more developed and promising language. It seemed that the Irish language had a difficult fate and it was to disappear, but in the second half of the 19th century the original Irish struggle for religious freedom, land and political rights grew into a struggle for national independence, one of the slogans of which is the revival of the native language. In 1904, the rights to use the Irish language in education were secured.

As examined by Markku Filppula in *The Grammar of Irish English: Language in Hibernian Style*, Irish-English grammar “represents a unique combination of elements drawn from the two principal partners in the contact situation, Irish and English” (Filppula 2002). This grammar is characterized as “conservative” because it has held on to certain traits of the Elizabethan English that shaped it more than four centuries ago.

There are also many distinctive features of Irish-English grammar that have to do with its rich vocabulary (or lexicon) and patterns of pronunciation (phonology).

The Irish version of English has its own grammatical features. The first interesting fact is that the Irish very seldom answer the questions with the words yes and no, which is due to the complete absence of the words “yes” and “no” in the Gaelic language. So when the ancestors of modern Irish spoke English as a second language, they did so as they would in their mother tongue, that is, without using those words.

And although nowadays international English has a very strong influence on Ireland, which is why many young people do it much less, still a significant number of Irish people still do not use the words “yes” and “no”. In Irish (and in some others, such as Thai), the problem is solved by repeating the verb question. Can you swim? I can! Do you like tomato juice? I don't. Are you coming? I amn't.

This is an acronym am not, and the Irish are quite surprised to learn that in other English-speaking countries this acronym is not used. After all, in English there is an abbreviation isn't for is not, don't for do not, aren't for are not, etc., so why not use amn't?

The Irish also believe that using one pronoun for the singular and plural of the second person (“you” and “you”, which in English is denoted by one word you) is very inconvenient. Like most other languages in the world, Irish Gaelic has a word to address one person – “tú” (ie “you”, read as “too”) and another word to address a group of people – “sibh” (ie “you”). Read as “shiv”). So when the Irish speak English, they are very different. Depending on the place of residence, they use “ye” (pronounced “yee”), “yis” or even “yous” (which is more logical, as it is formed as a common set of nouns) to address a group of people, and speak to one person. Just “ya”.

Yoke is synonymous with the word thing and usually refers to something we are not familiar with or do not know what it is actually called.

And what about more complex grammatical constructions, some interesting regular phrases? Of course, Irish English does not lack this either!

So, instead of using the construction “to have just done” to denote a recently completed action, the Irish say “to be after doing”. For example, instead of saying

“I’ve just found a Euro on the road!” the Irishman will say “I’m after finding a Euro on the road!”. “Story?” or “What’s the story?” is a tracing of Gaelic phrases “Aon scéal?” or “Cadé an scéal?”, where “story” means “news” and the phrase is “What’s going on?” or “What is it?” (“What’s going on?” And “What’s up?”). These phrases are usually used as greetings (like “How are you?” In Ukrainian). In remote villages, the phrase “How’s she cuttin’?” Is still used. (The Irish use the pronoun “she” not only to denote a female being or the middle kind of non-being, endowed with its own features, as in English).

The phrase “To give out” has nothing to do with the distribution of brochures. This is a translated form of the Irish phrase “tabhairt amach”, which means “to complain”. This is another phrase that surprises the Irish because, it turns out, it is not common in standard English!

“Your man” is a subtle technique of avoiding having to say someone’s name. It is usually clear from the context who exactly is meant, and the word “your” obviously cannot be taken literally: the person in question may have nothing to do with you at all and may even be a complete stranger (albeit to close friends). the use of this design is just as likely). If we are talking about a woman, we use “your one”. “Don’t give out about your one” – we say, for example, if we want to tell someone to stop complaining about the last failed song of his favorite singer.

Of course, there are also originally Irish words that are used when speaking English – borrowing from Gaelic. The most famous of these words is “craic”, which means “fun” or “fun”, but is also used to ask how things are: “How’s the craic?” or “Any craic?”.

And, of course, talking about the Irish version of English, you can not ignore a kind of Irish accent.

The first thing that catches your ear is that, unlike other Anglophobes, the Irish are not too worried about putting their tongue between their teeth, uttering a sound denoted by the letter combination “th”. In Ireland, this sound is simply replaced by “t” (deaf) or “d” (loud). It’s a lot easier, isn’t it? Tink about dat!

The Irish also tend to separate consonants, in particular sonants, at the end of words with a vowel sound. Therefore, they pronounce the word “film” as “fill-um”, and the traditional Irish name “Colm” has two syllables: “Coll-um”.

The following list of Irish-English characteristics has been adapted from *World Englishes: An Introduction* by Gunnel Melchers and Philip Shaw.

Like Scottish English, Irish English has unmarked plurality in nouns indicating time and measure – “two mile”, for instance, and “five year”.

Irish English makes an explicit distinction between singular you/ye and plural youse (also found in other varieties).

Another characteristic of Irish English is nominalization, giving a word or phrase a noun-like status that it doesn't generally have, as in “If I had the doing of it again, I'd do it different”.

A direct borrowing from the traditional Irish language (also known as Irish Gaelic or Gaeilge) is the use of after in noun phrases such as “I'm only after my dinner”.

Like Scottish English, Irish English often uses progressive forms of stative verbs – “I was knowing your face”.

Another salient feature is the use of sentence tags initiated by “so”, as in “It's raining, so it is”.

It is worth noting that the Irish dialect has its own internal structure, ie in its composition there are numerous speeches. Considering the map of the administrative division of Ireland, we can say that it does not coincide with the areas of distribution of dialects of the Irish dialect. British dialectologist A. Ellis drawing a diagram of the dialect division of Ireland identified three main dialects: Ulster, Wexford and Dublin speaks. It is worth noting that in Ireland there is a special language situation, provided whose language of the rural population differs significantly from the language of urban residents. That is why, in addition to the language of the capital, the language of the second largest city is distinguished Ireland – Cork. The language used in the capital of Ireland (Dublin) is significant differs from the language spoken in other parts of Ireland. The reason for this may be a particularly strong British influence, or

nature city-metropolis. This speech is characterized by the preservation of diphthongs / ʌʊ / and / ɛɪ /; saving “long a”: “can’t” / ka: nt /, “cant” / kant /; intonation is smoother than in the Irish dialect, and other features.

The speech of the city of Cork is also singled out. It is also called “singing language”, because the intonation of speakers, during speech, from high gradually goes to low. The Vikings, the English of Elizabeth's time, and the Normans had huge influence in this area, which is still reflected in the language. The language of the inhabitants of Cork differs even depending on which shore Lee River they live. Characteristic features of this dialect are: use the words like at the end of the sentence: “I don’t know him at all, like”; appeal to women and men: ‘boy’ and ‘girl’, ‘c’mere Boy’ [bai] or ‘jayzus girl, you’re lookin’ lovely”; change some sounds: / e / sounds like [ɪ] (“well” is pronounced as “will”).

The Irish version is rightly considered the second most difficult to understand version of the English language. It is quite difficult to perceive for the “untrained ear”.

The most common feature is the replacement of “Ds” with “Js” at the beginning of the words “duty” is pronounced as “juty”. The sound “TH” changes to “T” or “D” Quite often instead of auxiliary verbs do / does in Present Simple is usually used: E.g. I usually write Using Past Progressive with already instead of Perfect Simple: E.g. I was after getting married (I had just gotten married) Using let you be and don’t be in imperative sentences: E.g. Don’t be troubling yourself Replacement when or as on and: E.g. It only struck me and you going out of the door Unique use of prepositions: E.g. Sure there’s no daylight in it at all now.

It is worth noting that the Irish dialect has its own internal structure, ie in its composition there are numerous speeches. Considering the map of the administrative division of Ireland, we can say that it does not coincide with the areas of distribution of dialects of the Irish dialect. British dialectologist A. Ellis drawing a diagram of the dialect division of Ireland identified three main dialects: Ulster, Wexford and Dublin speaks. It is worth noting that in Ireland there is a special language situation, provided whose language of the rural population differs significantly from the language of

urban residents. That is why, in addition to the language of the capital, the language of the second largest city is distinguished Ireland – Cork. The language used in the capital of Ireland (Dublin) is significant differs from the language spoken in other parts of Ireland. The reason for this may be a particularly strong British influence, or nature city-metropolis.

So the Irish language has a long history. However, she almost died in the XIX century. due to the difficult political and social living conditions of its bearers. Thus, in Great Britain, which for 8 centuries included Ireland, since the XIV century. There were laws prohibiting the use of the Irish language in the judiciary and administration. The Great Famine of 1845–1849 was a great blow to the people of Ireland, and at the same time to their language. Ireland then lost about 1.5 million people due to mass emigration, and another million people died of starvation and disease. The Irish revival movement began in the 1890s after the creation of the Gaelic League and the revitalization of the Independence Movement, and it continued actively in the first quarter of the twentieth century. thanks to the activities of the Irish Republican Army and the Sinn Féin political party, which later became the most influential Republican pro-Irish party in Northern Ireland, which it still is today.

REFERENCES

1. World Englishes: An Introduction by Gunnel Melchers and Philip Shaw. Arnold, 2003. 229 p.
2. Raymond Hickey Année. The English Language in Ireland 2012. P. 881-887.
3. Markku Filppula. The Grammar of Irish English, 1st edition. 2014. 352 p.

Ольга Жупаник,
*магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЕФЕКТИВНА ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ

Взаємозв'язок мови та культури означає, що навіть у здобувача освіти, який володіє лексичною та граматичною компетентністю з тієї чи іншої

іноземної мови, можуть виникнути проблеми в ефективному спілкуванні з носіями мови. Позбавлений здатності вирішувати незнайомі в культурному та соціальному відношенні ситуації, учень матиме враження, що його попереднє, багаторічне вивчення англійської мови, не принесло очікуваних результатів. В такому випадку, здобувач освіти володіє граматичними та лексичними мовними навичками, але соціокультурної компетентності не розвинув.

Здобуття соціокультурної компетентності передбачає використання на уроках англійської мови посібників, карток, аудіовізуальних засобів тощо. Матеріали, що використовуються в класі, спеціально підготовлені спеціалістами з англійської мови для задоволення потреб та вимог учнів. Ці засоби надають стандартну інформацію, саме тому вони часто є одноманітними. Ресурси, затверджені методистами, не можуть представити «реальну» або «ситуативну» мову, і це призводить до втрати мотивації у здобувачів освіти. Тому для вчителів дуже важливо звертати увагу на власні доробки та готувати окремі матеріали відповідно до потреб та інтересів тих, хто навчається, а також відповідно до вимог суспільства [1, с. 10].

Серед праць таких науковців як Л. Айзікова, наприклад, застосуванню автентичних аудіо- та відео- матеріалів не приділялося достатньо уваги. Крім того, не зазначено, що соціалізація відбувається за допомогою впливу на людину соціальних інститутів, засобів масової інформації, мистецтва і літератури, тобто, крім необхідних знань мови, вона має отримувати відповідні соціокультурні навички. Особливу роль в цьому процесі відіграє саме мовний супровід та ті вербальні і невербальні засоби, якими кожен з нас послуговується у вираженні своїх емоцій [2, с. 12].

Об'єктивна необхідність підвищення якості навчання англійської мови в базовій школі та недостатня розробленість окресленої проблеми й зумовили вибір теми дослідження: «Ефективна імплементація автентичних матеріалів на уроках англійської мови в базовій школі».

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування, розробка та практичне застосування методик та засобів формування соціокультурної

компетентності учнів базової школи за допомогою використання автентичних аудіо- та відео - засобів, а також перевірка їх ефективності.

Оскільки звичайні матеріали, що наявні у підручниках та посібниках, часто не задовольняють потреби та інтереси учнів, вчителі англійської мови повинні самостійно готувати деякі додаткові матеріали. У цьому контексті автентичні матеріали є надзвичайно корисними [3, с. 21].

Автентичний матеріал – це будь-який матеріал, написаний англійською мовою, який не створений для навмисного використання на уроці. Його залучення на занятті може зробити процес навчання більш захоплюючим, образним та спонукальним для учнів [4, с. 22].

Тривалий час одним із основних джерел автентичної інформації були лише друковані джерела. Як зазначає Дж. Вальдес «література є життєздатною складовою програм вивчення другої мови на відповідному рівні і ... одна з її основних функцій полягає в тому, щоб слугувати засобом передачі знань про культуру людей, які розмовляють цією мовою» [5, с. 89].

Автентичними матеріалами є також друковані, відео- та аудіоматеріали, з якими здобувачі освіти зустрічаються у повсякденному житті, такі як анкети, меню, повідомлення голосової пошти, радіопрограми та відео. Такі засоби не створені спеціально для використання в класі, саме тому вони передбачають реальні сценарії застосування необхідної лексики та граматичних конструкцій [6, с. 56].

До основних критеріїв поділу автентичних джерел відносять такі: за способом сприйняття інформації (аудіовізуальні, візуальні та друковані); за сферою використання (навчально-професійні, соціально-культурні, побутові, торгово-комерційні, сімейно-побутові, спортивно-оздоровчі тощо); за функціональністю (функціональні, інформативні); за засобами презентації (такі що потребують та не потребують використання технічних засобів) тощо [7, с. 85].

Слід також зазначити, що застосування автентичних засобів має багато переваг. Наприклад, оригінальні чеки, проїзні квитки, мапи, тексти пісень або

пости в соціальних мережах містять актуальну інформацію про останні новини, засоби зв'язку тощо. Вони містять актуальну «живу» інформацію та сприяють розвитку навичок читання в учнів. Автентичні відео або аудіо, натомість, сприяють активізації уваги здобувачів освіти, підвищенню їх мотивації та розвитку навичок слухання та усного продукування. Натомість, прослуховування або читання адаптивного тексту зазвичай є нудним для учнів, а також не несе необхідного об'єму інформації про сленг, сучасні мовленнєві конструкції та засоби, інтонацію мовців, їх вимову, акценти, вербальні та невербальні знаки тощо.

Проте, використання автентичних засобів може також містити такі негативні аспекти: важкість тексту; наявність суперечливих змістових ліній; тривалий пошук ресурсів; високі вимоги до матеріально-технологічного забезпечення; важкість адаптації таких засобів до потреб учнів, їх віку, рівня мови тощо [8, с. 67].

Враховуючи ці та інші ризики, чимало вчителів англійської мови з обережністю застосовують автентичні матеріали, адже робота з ними може викликати труднощі.

Наше дослідження показало, що здобувачі освіти, як правило, зосереджуються на мовленні як на проблемі, оскільки їм важко правильно скласти цілі речення та в подальшому спілкуватися з носіями мови. Саме тому якісний відбір автентичних матеріалів та їх вправне застосування на уроках є життєво важливим.

Проведене дослідження засвідчило, що постановка обраної проблеми є актуальною, оскільки вона зумовлена потребами подальшої теоретичної та практичної розробки підходу до формування англомовної соціокультурної компетентності учнів базової школи за допомогою використання сучасних автентичних матеріалів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Raut, N. and Kakade, O. "The Role of Mass Media in Promoting Education." vol. 4, no. 36, 2012, 28 pp.

2. Айзікова Л. В. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Сер.: Педагогіка. 2012. Т. 199, Вип. 187. С. 62–64.
3. Wallace, C. "Reading." *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, edited by R. Carter and D. Nunan, Cambridge University Press, 2001, 30 pp.
4. Oura, G.K. *Authentic Task-based Materials: Bringing the Real World into the Classroom*, 2001, 35 pp.
5. Valdes, J. M. (ed.). 1986. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 190 pp.
6. Gebhard, Jerry G. *Teaching English as a Foreign or Second Language*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1996, 280 pp.
7. Safonova, V. V., 2004. *Communicative competence: modern approaches to a multilevel description for methodological purposes*. Series: What is argued about in language pedagogy. Moscow: Euroshkola, 2004, 95.
8. Campbell, A. P. (2004). *Using LiveJournal for Authentic Communication in EFL Classes*. *The Internet TESL Journal*, 10 (9). Retrieved November 18, 2004, 110.

Yuliia Zabudska,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

TEACHING SPOKEN INTERACTION TO INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS

The first place in the ranking of the popularity of English language teaching methods is actively held by the communicative approach, which is aimed at communication. This method of learning English is widely used in Europe and the United States.

Communicative methods of learning English are aimed at the possibility of communication. More attention is paid to the last two of the four areas in which any language training is held (reading, writing, speaking and hearing perception).

In principle, communicative is not a holistic, systemic methodology. Instead, it is a set of techniques designed to teach effective communication in a language environment. Most of them have been used in the classroom before. One of this method's main strategies is to simulate real-life situations designed to stimulate students to actively "talk".

The primary purpose of spoken interaction is the ability to express thoughts without prior training. The results show that it is difficult for pupils to express their opinions without initial preparation. They need some time to form their opinion. One of the reasons is the lack of vocabulary, so it is difficult for students to say a particular word.

The solution to this problem can be to help students. That is, to help replace or paraphrase certain words, to help with vocabulary and so on. Another goal of spoken interaction is learning to perceive language by ear and understand the interlocutor. Research shows that pupils do not find it challenging to communicate when pupils are interacting with each other. They understand each other well and interact well with each other [1].

However, if you use particular audio or video in the classroom, you should take into account that sometimes it is difficult for pupils to recognize certain words or phrases, so they do not fully understand what is being said. The reason may be the change of accent, fast timbre, different level of speech of the interlocutor with students.

Therefore, to use this method, you need to prepare a vocabulary for students and resist the fact that the interlocutor's language corresponded to the level of knowledge of students. And the essential thing in language learning is the lack of fear of communication. Some pupils cannot express their opinions orally, relying on the fact that students may laugh, have some physical issues, lack of vocabulary, and so on [2].

In solving this problem, it is important to rely on the individual capabilities of the student. The first thing a teacher should do is help with a vocabulary that the student can use to express their opinion.

Then, listen carefully to the student. If you need to make specific corrections to what the student said, do so only after completing the report. It will help pupils not to get confused and not feel the fear of self-doubt [3].

And, of course, the motivation of the student. The student must be supported in any response. Even great praise will give the learners self-confidence and help them

believe in his strength.

For pupils to understand communication in a foreign language, it is essential to prepare pupils for primary school communication. These can be common phrases: How are you? How do you feel? What is your favourite colour, etc.? It will help students develop confidence and a willingness to respond.

Also, the teacher must prepare pupils exclusively for communication in a foreign language. Students should know that in foreign language lessons, they speak only a foreign language. Therefore, classes must be conducted exclusively in a foreign language following the level of knowledge of students. Gradually, the teacher should prepare pupils for audio and video viewing to correspond to the students' level of knowledge.

It is crucial to develop language interaction among students properly. The teacher should make extensive use of music lessons, recordings of children's songs, music games and other audio courses performed by native speakers. The teacher has a significant and responsible task – to teach their students to communicate in a foreign language and ensure maximum activation of students' communicative activities in the classroom. Learning a foreign language means learning to speak and communicate in it, using it orally and in writing.

REFERENCES

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. С. 105–116.
2. Чернявская М. В. Начальный курс английского языка для младших школьников. *Іноземні мови*. 1996. №2. С. 38–43.
3. Dalton Ch., Seidlhofer B. Pronunciation. Oxford Univ. Press, 1995. 194 p.

Oksana Zahoruiko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

USING SIMULATIONS FOR DEVELOPING INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' COMMUNICATIVE SKILLS

The key to successful English learning in intermediate school is theoretical knowledge and knowledge of a foreign language, sufficient for communication. The primary purpose of teaching a foreign language to high school students in developing

communication skills. Such skills will allow them to fully understand the information in foreign texts, understand their interlocutors, express their thoughts, and lead a conversation. Traditionally, students have to memorize the necessary words and phrases on various topics close to real life and use them in practice and maintain a conversation. However, students are not interested and not active participants in communicative tasks in class.

One of the main problems in the classroom is that students are not motivated to speak and are not encouraged to participate in speaking activities. For some learners, speaking is a real challenge; they are frustrated when they have to use English and return to their mother tongue as quickly as possible.

When communicating in a foreign language, students need to apply knowledge in practice, modelling situations that may occur in a real environment.

One modelling method is a simulation method that simulates a real situation and allows students to improve their communication skills, vocabulary and language, and organize knowledge on a particular topic.

The simulation method first appeared in France in the late 1970s. It aimed to develop students' initiative and independence in communicating in a foreign language, broadening their horizons in solving professional problems. The advantage of this method is that it focuses on the development of the student's personality and considers his knowledge, interests, needs, and experience [1, p. 243].

Simulation method in teaching English is not a kind of role-playing, but Simulation of a real-world environment in which is set a task or problem to which the participants react.

Dr Stone has pointed out the significance of this method in the following words: "Simulation on techniques for all their artificiality can often be preferable to putting students in the classroom to learn on their own or lecturing to them in the classroom. In other spheres, pilots trained in the link trainer's artificial circumstances or driving schools have their traffic simulators and the medical students their cadavers, and this is eminently sensible. Simulation removes the risk from the first steps of a new type in the same classroom and enables him to come to terms with the

demand for complex skill learning without the real situation's stress. At the same time, it is to be preferred to merely “telling” the student, for much the same reason as it is better to allow the beginning pilot to practice operating the dummy controls rather than telling him how to do it when he finds himself in the air” [2].

Since the simulation has both: background knowledge and language (knowledge of vocabulary and grammatical constructions, language expressions), the lesson takes place in several stages.

The first stage is preparatory, and the teacher must determine the topic of the lesson, its goals, main tasks, assign roles, and provide background information on a particular professional topic. Language component provides the text in printed form or audio recording, lexical exercises, and discussion and helps students navigate the topic and learn the necessary vocabulary.

In the next stage – modelling the situation, the teacher must explain to students the tasks, goals and assign them roles, followed by discussion and work of students on the task in groups.

The final stage includes discussion; the teacher points out the main mistakes and evaluates students' work.

In conclusion, the simulation method is a useful learning tool that increases students' interest and motivation to learn. It promotes the development of communication skills, teaches to solve complex problems and make quick decisions. As one of the interactive teaching methods, the simulation method adds variety to the learning process, allows students to cope with real situations that occur in real life, and increases the learning process's effectiveness.

REFERENCES

1. Альошина О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ. Харків: Вид-во НТУ “ХПІ”, 2012. С. 242–247.
2. What is Simulation teaching method definition and significance. 2020, URL: <http://studylecturenotes.com/what-is-simulation-teaching-method-definition-significance/> (дата звернення: 20.01.2021).

Oleksandra Zviriaka,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

SPEAKING ACTIVITIES FOR USING AT ENGLISH LESSONS FOR 6th GRADE LEARNERS

Learning English has always been a challenging and time-consuming to succeed in fluent speaking as a result. Despite all challenges and rather special grammar system of English with a lot of different tenses and forms of verbs to learn and remember, which seems rather complicated to understand at early stages of learning, though nowadays, fortunately, Ukrainian education has developed and improved in the sphere of effective teaching speaking the foreign language. We can search and find many activities on the Internet but to choose which is effective we need to do action research.

Every language teacher knows that speaking is a core skill to teach and practice, but sometimes it can be challenging coming up with creative or engaging ESL speaking activities and games. No doubt that teaching speaking at English lessons requires a lot of time and efforts for the teacher to make the learning atmosphere attractive, interesting for learners and of course, rather productive and effective as learner's successful outcomes depend mainly on the pupil's ability in speaking English effectively.

According to my action research, the analysis of study problem helped to find a great number of activities how to teach speaking for the pupils of 6th grade at English lessons, but the most interesting can be the following.

1. Dialogues.

Dialogues are a practical way to get students talking. Students just need to be presented with an easy example or model that they can practice. Once they have mastered the model they can alter it with their own ideas. They like to be active and interact with each other, it really motivates them greatly.

2. Speaking activity - Guess Who or What I Am.

This is a very simple but effective activity with no preparation needed and can be played in two versions. As a rule, it is a practical and effective activity to practice speaking for Elementary and Pre-Intermediate pupils in class [1].

In version one, one student thinks of a person – it could be someone in the class or a famous person, someone that everyone is likely to know – and the rest of the class asks them yes or no questions about the person until they can guess who it is. The student who guesses the person with the least amount of questions wins.

In version two, one student goes in front of the door, while the rest of the class decides on a person. Then the student comes back in and has to ask the class yes or no questions until they can guess who the person is.

Another variation of this game is to put students in groups and describe themselves from the perspective of an object, and the other students must guess what that object is in the quickest time possible. Each student in the group writes down an object and then speaks from the perspective of that object as if they were actually that object. For example, if one student chooses ‘handcuffs’ they would say something like:

- *“The police put me around somebody’s wrists when they break the law.”*
- *“I have two round rings with chains connected them.”*
- *“I am on a person on their way to prison.”*

Students shouldn’t do any gesturing or acting on this one because that will give it away. The student who is able to guess the most objects correctly wins.

The reason I consider this activity more interesting and talkative is that the pupils have to get a little bit more creative about expressing their ideas and they also tend to have more fun with this one, and of course they practice speaking all the time what seems to be a great advantage for the course.

3. Activity - Talk About Your Weekend.

This activity is a good idea and nice way to speak if the pupils are glad to take part in speaking and sharing their ideas, experience though, some pupils can be a bit shy or passive to be ready for speaking in front of the classmates or at the board.

It is better to split the class into pairs. Students need to discuss their weekend with their partner in English. It is necessary for the teacher to be attentive and observe carefully while learners perform this type of activity.

Also, the student has a certain amount of time to prepare some ideas for what he or she may tell. The student then has to talk about that topic for a chosen amount of time. When starting out with this activity, make sure to give more time for preparation and less time for the presentation. 5 minutes of preparation time and 1 minute of the presentation should be plenty. With time, you can reduce the preparation time or increase the presentation time. If you are finding some students are much more talkative than their partners, maybe set a time limit for how long each student can talk for before switching. This ensures that everyone gets a fair chance to practise [1].

4. Taboo Words

It is considered to be an absolute classic and effective activity. Split your pupils into groups, each with at least 3 three pupils. Prepare a list of words. For each word, think about 3-5 words which can be used to describe the original word. These can be synonyms, adjectives or any kind of related terms.

Example: Write the words on cards:

Travelling – by train, by car, by plane, on foot, tickets, package, luggage...

Weather – snow, ice, windy, getting dark, outside, foggy, thunderstorm...

hungry – meal, food, dish, eat, restaurant, thirsty, appetite, healthy food...

to run – fast, quick, walk, race, legs, injury, foot, stadium, slow...

Now, one student has to take one card and explain the word to the other in their group. Here's the catch: He must not use one of the words on the card (also, no parts or variations of the words.). He must not use gestures, facial expressions or voices. He has to circumscribe the word using other verbal expressions. The rest of the group have to guess the word. Set a time for each round, like one minute. One group has to guess as many words as possible within that time; each guess is one point. When the explaining student uses one of the taboo words (or other taboo means), he has to skip the current word and continue with the next card. Count the points after each round.

Then, the next group has its turn. The game is over, when each student in each group had their turn to explain words. Sum up the points; the group with the most wins.

In conclusion, it is important to say that teaching speaking at English lessons is a very productive way and method of learning. That is why, a wide variety of talking or speaking activities such as described above may be helpful and attractive for learners in developing communicative skills to master the language properly. These activities can help learners be more active in the learning process and at the same time make their practicing more meaningful and fun for them.

RESOURCES

1. Online resource : [11 Fun ESL Speaking Activities for Teens or Adults | JIMMYESL](#)

Anastasiia Ivanova,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

USING CREATIVE TASKS IN TEACHING ENGLISH HOMOPHONES TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS

Teaching and learning English vocabulary have never been a simple task. To gain complete knowledge of the word and its correct usage, students have to know various aspects of its meanings and grammatical features. Learning word meanings plays an essential role in the process of studying English. Thousands of existing dictionaries help us analyse the words and their features deeply, giving us precise meanings of words and their application. However, some words can destroy our confidence in a correct understanding of the English language. They deceive our listening and visual senses. Such words are called homophones; those are pairs of words that sound the same but have distinctly different meanings and different spellings [3].

Homophones are one of the critical problems in learning vocabulary. Students tend to mix the words, which have the same sounding, so they cannot interpret and

use homophones correctly. That is why understanding homophones is an essential part of mastering the English language, both for vocabulary building and spelling.

The school programme in the junior grades consists of topics that presuppose formed vocabulary. The words are given with only one translation and usage. On the one hand, this makes it possible to memorise new words quickly and easily. On the other hand, students feel confused when they come across homophones. The problem of differentiating the meanings of homophones occurs both in printed texts and in audio tasks. In such situations, students need to have good listening and writing skills and an excellent understanding of the context of a sentence or a story. Teachers should offer clear instructions on how to identify words with different meanings. They can also show connections between new meanings and the old ones to help their students overcome this problem.

The English language has over 600 homophone families [2]. Homophones can be directly taught as students compare and contrast words in poetry, fictional literature, or within the context of content area textbooks and other supplementary texts that a teacher may incorporate into the curriculum.

Any language should be taught explicitly through explanations, translations, analogies, paraphrases, and references to context [1]. Relating to the learning of homonyms, homophones, and homographs, the California State English Language Development Standards claim that students should be able to spell common homophones correctly (e.g., *hair/hare*). That is why special attention should be paid to exercises in improving students' spelling.

The main problem of using homophones has always been accompanied by an inability to acknowledge the context. Words with the same pronunciation are difficult for understanding because students usually relate them to the meanings they are familiar with, even though they feel that the meaning does not fit the context. Consequently, it is crucial to develop an understanding of context and use multiple meaning words.

Teaching vocabulary to primary learners is different from the procedure of teaching language to adults. Primary school learners are so energetic that sometimes

it is difficult for a teacher to motivate them. While teaching vocabulary, homophones, particularly teachers, have to search for motivation sources for young learners. It is also the most challenging work for the teacher to engage the students in classroom activities connected with memorising new words. Learners' motivation plays an important role which leads to positive feedback encouraging their teachers as well.

In teaching English homophones to primary school learners, a teacher can use the following creative tasks: games, tongue twisters, graphic organisers, storybooks, riddles, puns (humorous plays on words that use homophones or words with multiple meanings) and more. These ways will make learning homophones enjoyable.

Here is an example of a homophone game that can help the students practise and remember homophones. Procedure:

1. Ask three volunteers to sit in a chair facing the board. Each should have a piece of chalk or marker.

2. Tell the learners they will run-up to the board and write two versions of the homophone from the word you read out. The one who is the slowest stays seated, and the other two can sit back in their original places.

3. Read out any homophone you feel will be easy for the first 3 participants, for example: *here / hear*.

4. The students should run up and write *here* and *hear*. The slowest sits back down, and the quickest go back to their places. Now two other people should come up, and the game is repeated.

To avoid the situation when one person is losing all of the time, the teacher can cheat a little and show this student the word, so they have a chance of winning. This game also highlights some sounds that may be particularly difficult for students to hear and write.

To sum it up, by raising learners' awareness of homophones in an open and fun manner, teachers can help learners understand why they have difficulty with a particular listening activity or misspelling a word. So effective strategies in English homophones teaching can improve students' lexical competence.

REFERENCES

1. California Department of Education. (2002). *California state English language development standards*. Sacramento, CA: CDE Press.
2. Pryle, M. B. (2000). Peek, peak, pique: Using homophones to teach vocabulary (and spelling!). *Voices From the Middle*, 7 (4), pp. 38–44.
3. Your Dictionary Resources: American Heritage Dictionary. Webster's New World College Dictionary. URL: <https://examples.yourdictionary.com/examples-of-homophones.html>

Євгенія Іванченко,
студентка II курсу,
факультет фізики, математики та інформатики,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ЗМІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Живучи в епоху інформаційних технологій, люди вже звикли до нескінченного потоку нової інформації. Кожен день людина отримує нову інформацію про те, що відбувається навколо. Це може бути письмово або усно, але головними джерелами потоку інформації є – радіо, телебачення, газети або інтернет, які об'єднує одне єдине поняття – «ЗМІ». Термін «засоби масової інформації» походить від французького «moyens d'information de masse» з 1970 року і став використовуватися в країні по-новому, незважаючи на те, що у французькій мові він практично вийшов з ужитку ще в другій половині 60-х років.

Окрім терміна «ЗМІ» існує аналогічне поняття – «мас-медіа». Термін «мас-медіа» походить з англійської «mass media» і є скороченням від «media of mass communication», що в перекладі означає «засіб масової комунікації» (ЗМК), тобто «зв'язок і спілкування».

Іншими словами, ЗМІ – це будь-яка зібрана, оброблена і проаналізована інформація з таких джерел як: газета, радіо, телебачення, інтернет та ін., що знаходиться у вільному доступі і використовується в різних видах і сферах діяльності.

Застосування засобів масової інформації в сфері освіти, а саме на заняттях з іноземних мов, з кожним днем зростає. Із застосуванням інформаційних технологій вчителі отримують можливість використовувати різні медіа для збагачення мовного середовища свого класу, сприяти прискоренню процесу навчання, поліпшити засвоєння предмета, прищепити інтерес до досліджуваного предмета [3, с. 111].

Методика навчання іноземних мов передбачає використання ЗМІ в освітньому процесі в якості ефективного засобу навчання усному іншомовному спілкуванню як цілі і, разом з тим, як природному результату навчальної діяльності. Особлива роль автентичних ЗМІ в методиці викладання іноземних мов полягає в тому, що вони максимально наближають учнів до реальних інформаційних джерел і «занурюють» у світ актуальних подій.

Використання автентичних, самостійно підібраних викладачем медіа текстів у навчальній аудиторії має довгу історію. До недавнього часу це були в основному газетні і журнальні статті. В останні роки до матеріалів преси додалися телевізійні і радіопрограми, а також тексти, взяті з Інтернету. Прийнято розділяти засоби масової інформації на візуальні (періодична преса), аудіальні (радіо) та аудіовізуальні (телебачення, документальне кіно) [2, с. 9].

Сучасні візуальні ЗМІ надають величезну кількість матеріалів у друкованому вигляді, а також в цифровому форматі з використанням картинок, відео, графіків тощо. Щоб створити більш сприятливе середовище для навчання, ЗМІ надають величезну кількість нового матеріалу вчителю, який без проблем може знайти інформацію, яка підходить для навчальної програми. Також, робота з друкованим матеріалом формує у дітей інтерес до читання, за рахунок різноманітної інформації, завдань, подачі матеріалу. Все це в цілому допомагає учневі досягти вільного і грамотного володіння іноземною мовою.

Газета надає читачеві інформацію про реальні події і співзвучна багатьом темам шкільних підручників. Вчителю слід лише підібрати відповідний матеріал, який буде відповідати віковому рівню учня і рівню його володіння мовою. Безсумнівно, потрібно враховувати обсяг, тематику, складність

розуміння тексту і багато інших чинників, які можуть дати зворотний ефект. Також потрібно сказати, що на вчителі лежить величезна відповідальність і потрібна висока самовіддача і зацікавленість під час розробки матеріалу, який повинен бути корисним для розуміння учням і мати довгостроковий ефект [1, с. 85].

З методичної точки зору, як пише, Т. Г. Добросклонська, робота з газетою значно збагачує і активізує навчальний процес, одночасно дозволяючи вчителю вирішити широке коло завдань, наприклад: розширити лексичний запас учнів, удосконалювати навички ведення бесіди на різні тематики, отримати додаткову лінгвокраєзнавчу інформацію.

Але, незважаючи на автентичні тексти, для більшої мотивації та різноманітності навчального процесу вчителями впроваджуються відеоматеріали і також аудіоматеріали на заняття іноземної мови. Відео- та аудіоматеріали допомагають навчитися розуміти мову на слух, також допомагають виконати такі навчальні завдання як: аналіз діалектів мови, отримання нових знань про країну досліджуваної мови, повторення вивченої лексики або навпаки, розширення словникового запасу, використання відеоматеріалу з метою пошуку мовної інформації і багато іншого. Все це є не лише мотивацією для учнів, а й підштовхує їх заглибитися у вивчення іноземної мови самостійно [1, с. 125].

В останнє десятиліття, все більшої популярності набуває інтернет. Інтернет – особливе середовище, якому властива особлива мова, особливий контент і яке має велику молоду аудиторію. У зв'язку з особливостями сучасної людини як візуала в сприйнятті інформації, викладання іноземної мови стає все більшою мірою орієнтоване на використання мови мультимедіа, переходить від залучення мультимедіа як допоміжного, ілюстративного елемента до мультимедіа як інструмента викладання.

Провідною роллю у застосуванні інформаційних технологій є те, як можна урізноманітнити подачу інформації, зробити її більш зрозумілою для учнів і занурити учнів в іншомовне середовище.

Також мультимедійний простір викладання іноземної мови має такі завдання, які полягають не тільки в тому, щоб систематизувати та презентувати навчальний матеріал, але і в тому, щоб візуалізувати контекст практичного використання конкретного навчального матеріалу. Завдяки цим завданням, учитель підтримує мотивацію учнів, перетворює процес отримання знань в процес розвитку мовних компетентностей. Так як мова мультимедіа багатофункціональна, вона має різні способи передачі інформації - візуальний (відео, картинка), слуховий (аудіоматеріал), усний (говоріння) і письмовий (тексти). Спочатку, довгий час у викладання іноземної мови використовувалися тільки тексти в друкованому або озвученому вигляді, але завдяки інтернету, з'явилася можливість не тільки читання і прослуховування текстів, але також і перегляду відео-сюжетів, які дають можливість не лише почути мову, а й поспостерігати за поведінкою або мімікою мовця [4, с. 79].

Переваги використання медіа-ресурсів на уроці очевидні, але існує і ряд завдань, що вимагають вирішення. Серед них варто виділити такі, як необхідність поєднувати інформацію з носіїв з матеріалом шкільної програми, зміна звички вивчати мову виключно за допомогою підручників на активне використання газет і новинних сайтів, а також створення особистісно-орієнтованого навчального середовища.

Таким чином, потрібно зазначити, що засоби масової інформації мають ряд переваг під час навчання іноземної мови, як для вчителя, так і для учня:

1. ЗМІ можуть надати нам свіжі новини з країн, мова яких вивчається, показати художні або навчальні фільми;
2. ЗМІ надає можливість створювати відмінні завдання для уроку, які допоможуть заглибитися у вивчення іноземної мови;
3. ЗМІ мають велику кількість ілюстрацій, відео матеріалу, за рахунок яких вивчення мови стає цікавішим як в класі, так і при самостійному вивченні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиа-речи). Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2005. 288 с.
2. Медведева С. Ю. Специфика языка печати как средства массовой коммуникации. *Роль языка в средствах массовой коммуникации*. М., 1996.
3. Новикова А. А. Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? *Медиаобразование*. 2005. №1. С. 107–112.
4. Прилепская М. В. Инновации в преподавании иностранных языков студентам-юристам. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва: РПА Минюста России, 2011. С. 197.

Олександр Кель,
магістрант I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ В РОМАНІ ТОМАСА КІНІЛЛІ «СПИСОК ШИНДЛЕРА»

Невербальна комунікація є предметом дослідження різних наук. На культуру спілкування впливають жести, інтонація, тон, паузи та рухи тіла. Якщо раніше невербальній комунікації відводилася допоміжна роль, то тепер інтерес до вивчення саме цього виду спілкування значно виріс. Цікавими у цьому напрямку є дослідження Верещагіна Е. М (Лингвострановедческая теория слова / М.: Русский язык, 1998), Костомарова В. Г. (2005), Вежбицької А. (Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуро-специфичных контекстах и лингвоконцептология, 1992).

На думку Вежбицької «Невербальна комунікація посідає дуже важливе місце в спілкуванні людей, адже 38% інформації сприймається тим, як говоряться слова, які несуть цю інформацію, а 55% – самим виразом обличчя» [3, с. 32]. У художньому тексті засоби невербальної комунікації слугують способом до розкриттю образів, персонажів та ситуацій. Вони створюють цілісність світу та завершеність світу в художніх творах.

Сучасна лінгвістика дає можливість широкому аналізу літературних текстів з точки зору паралінгвістики. Яскравим прикладом цього є роман

Т. Кініллі «Список Шиндлера». У творі розповідається історія Оскара Шиндлера, члена нацистської партії, який перетворився на героя, і врятував життя 1300 євреїв, визволивши їх з концентраційних таборів Польщі та Німеччини.

На початку Другої світової німецький промисловець Оскар Шиндлер відкрив у Кракові фабрику з виробництва емальованого посуду. Найдешевшою робочою силою були євреї з гетто. Ті з них, кому пощастило потрапити до цієї фабрики, немов витягнули щасливий білет Коли до міста прибув офіцер СС Амон Гет, відомий як божевільний садист, доля десятків тисяч євреїв була вирішена. Усіх їх було наказано переправити до Аушвіцу – табору смерті Шиндлер урятував усіх «своїх» євреїв. Він оплатив їхні життя, віддавши за них останнє. Усе, що мав. Бо що таке людське життя і що таке мільйони, якщо є 1300 чоловік, які довіряють одному?

Американський дослідник невербальної комунікації Алан Піз запевняє, що «особливістю немовного спілкування є те, що його прояв зумовлений імпульсами людської підсвідомості, а те, що їх неможливо підробити, дає змогу нам довіряти цій мові більше, ніж звичайному каналу спілкування» [1, с. 5]. У сфері невербального спілкування в першу чергу слід розглянути паралінгвістичні засоби комунікації, до яких належать жести, міміка, контрольовані та спонтанні рухи, постава тіла, відстань між комунікантами, свідомо організації простору спілкування.

У романі Т. Кініллі було знайдено такі невербальні засоби комунікації:

Проксеміка: “Herr Schindler bent over Stern, and Stern felt his brandy-warm breath and considered this question.” [3, с. 35].

Міміка: “Pfefferberg showed some sensitivity in covering up.” [3, с. 45].

Жести: “Oskar, in a panic, was already standing, searching in his pocket for the checkroom disk, when Herr Hans Schindler, his expression pained, appeared from the dining room propelled gently along by two young men.” [3, с. 63].

Візуальний контакт: “Oskar Schindler looked into his cognac. His face burned, but he shrugged.” [3, с. 63].

Голосові характеристики: “How are you, Oskar?” asked Hans Schindler. There was a dangerous wheeze along the edge of the words. His father’s health was worse than he remembered it.” [3, с. 64]

Отже, невербальні компоненти відіграють важливу роль в художніх творах. Збалансоване використання вербальних і невербальних компонентів розкриває внутрішній світ і події. Невербальне спілкування визначає образ персонажа, розкриває характер авторського задуму, комунікативну стратегію та тактику. Саме паралінгвістичні методи комунікації визначають стосунки між персонажами і їхніми діями.

Автор роману «Список Шиндлера» вдало застосував методи невербальної комунікації на позначення рухів, емоцій, міміки, жестів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аллан Пиз. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам. Ай Кью, 1992. 346 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. Избранные произведения. М.: Наука, 1980. 80 с.
3. Thomas Keneally. Schindler’s List. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2019. 428 с.

Anna Kyliushyk,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

GROUP WORK AND ITS INFLUENCE ON DEVELOPING PRIMARY STUDENT’S READING SKILLS IN CLASS

English teacher – a person whose occupation is teaching. But what is teaching? And how teacher should provide information? Teaching is the process of attending to people's needs, experiences and feelings, and making specific interventions to help them learn particular things.

At the English lessons teacher are helping students to develop competences and learning skills, such as: listening, speaking, reading and writing. And at primary

school essential issue for teacher is to promote effective methods and techniques according to these skills. However, reading can be a challenging skill that many students struggle to master.

Reading is a fundamental skill that we all use every single day. Teaching reading strategies to help elementary students is so very important. We read newspapers, books, directions, text messages, recipes, emails, safety warnings...Reading is everywhere!

It is no secret that developing proficient reading skills from a young age is essential not only for academic success, but for success in all areas and stages of life!

Children are very active at this age, so it is not easy for them to read in class in a traditional understanding. When teacher is using interactive methods the process of learning become interesting for students and successful for teacher. One of such methods is a group work. Group work can be an effective method to motivate students, encourage active learning, and develop key critical-thinking, communication, and decision-making skills. But without careful planning and facilitation, group work can frustrate students and instructors and feel like a waste of time.

Action research is a process through which teachers investigate teaching and learning so as to improve their own and their students' learning. This action research is done for identifying effective classroom activity and as a way to identify a technique that promotes better reading comprehension. This activity is applied to make groups among students and ensure a fellow feeling attitude. The activity should make the learners understanding by sharing and socializing. [1]

Group work is observed as an essential issue that provides input that is comprehensible. [3]

Group reading instruction includes rich tasks which promote deep understanding; allows teachers to teach reading before and during the reading process, (not only after the reading process); and allows instructors to adjust teaching to meet the needs of all learners. [3] In groups everyone is engaged and everyone has a voice. Students can sometimes learn more from each other than they can from the

teacher. Also, this mode of instruction involves the social context of learning. The classroom is clearly a place where people have to work together, essentially requiring a compromise between their own individuality and the dynamics of the whole group. [2]

It is ideally a co-operative environment. The teacher generally demonstrates such strategies for students until the students are able to carry them out independently.

In short, it is seen that group work is a feature of collaborative learning, which provides social interaction and peer learning opportunity. Though reading development is based on reading in context so, the learners should get the input from their context.

REFERENCES

1. Donough, M. and Shaw, C. (2003). Materials and methods in ELT. New Delhi: Blackwell Publishing Ltd.
2. Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching. New Delhi: Pearson Education Ltd.
3. Meng, J. (2010). Cooperative learning method in the practice of English reading and speaking. Journal of Language Teaching and Research, 1 (5), 701-703.

Ганна Кичій,
студентка III курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

АУДІЮВАННЯ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

За умов сьогодення, коли все більших обертів набирає розвиток дистанційного навчання, аудіювання як один із методів вивчення іноземних мов має надзвичайно високу значущість. Аудіювання – той метод навчання, котрий однаково успішно можна використовувати і в умовах стаціонарного, і дистанційного проведення занять. І саме через свою гнучкість у використанні, аудіювання заслуговує того, аби його використовувала у своїй роботі значна кількість сучасних педагогів.

Аудіювання – розуміння сприйнятого на слух усного мовлення.

Визначальні риси аудіювання:

1) За характером мовленнєвого спілкування аудіювання як і говоріння відноситься до видів мовленнєвої діяльності, що реалізує усне безпосереднє спілкування і через те протистоїть читальному і письмовому мовленню, які реалізують спілкування опосередковане.

2) За своєю роллю в процесі спілкування аудіювання так само як і читання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, на відміну від ініціальних видів мовленнєвої діяльності говоріння і письма.

3) За спрямованістю на прийом, видачу мовленнєвої інформації аудіювання як і читання є рецептивний вид мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння).

4) Форма перебігу процесу аудіювання внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і писання [1].

Предмет аудіювання – чужа думка, закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати.

Продукт аудіювання є **умовивід**.

Результат – **розуміння** сприйнятого смислового змісту і **власна** мовленнєва та немовленнєва поведінка [2].

Аудіювання – комплексна мовленнєва розумова діяльність, яка базується на природній здатності, яка удосконалюється в процесі індивідуального розвитку людини. Важливі фактори формування такої здатності є:

- перцептивні та мовленнєві передумови;
- загальні інтелектуальні передумови;
- фактичні знання;
- знання та вміння в рідній мові;
- іншомовні знання та вміння;
- мотивація [1].

Психофізіологічні особливості аудіювання.

Структура аудіювання, як і говоріння, складається з трьох частин:

- спонукально-мотиваційної,
- аналітико-синтетичної;
- виконавчої.

Успішність аудіювання іншомовного тексту залежить:

1) від самого слухача (від його індивідуально-психологічних особливостей: рівня розвитку у нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу, загальних інтелектуальних передумов, фактичних знань, знань та вмінь в рідній мові, іншомовних знань, навичок та вмінь, мотивації);

2) від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів;

3) від умов сприймання аудіо тексту [3].

Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), уміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, але у тому числі й іноземної мови, особливо, під час активного та доцільного використання вчителем аудіювання на даних уроках.

Щоб розвивати навички, необхідні для розуміння живої іноземної мови, учнів треба знайомити з автентичними текстами, або тими, які звучать, як автентичні. Це можуть бути фрагменти художніх фільмів, телепередач, діалоги, тощо.

У сучасних методиках викладання іноземних мов якраз і превалюють автентичні навчально-методичні комплекси, запропоновані видавництвами, зокрема, Великої Британії: "Oxford University Press", "Westley Longman", тощо. На використанні матеріалів цих підручників і базуються програми навчання найпоширенішої, англійської, мови, що націлюють учнів на навчання через комунікацію, більш природну ситуацію, а викладачів – на особисто-

орієнтований підхід до кожного учня. Ці підручники містять аудіо матеріали для прослуховування, що і відрізняє їх від інших навчальних посібників.

Є два способи подачі текстів для прослуховування:

Перший – коли ми подаємо учням незнайому лексику перед прослуховуванням. Другий – коли учні прослуховують новий текст без попередньої підготовки [4].

Дуже доречним є використання аудіоматеріалів – фільмів. Наприклад, наприкінці семестру, якщо є можливість, добре було б показати фільм або фрагмент, зміст якого близький до вивченої теми. Закінчуючи тему “Життя молоді”, учням можна запропонувати переглянути фільм “Little men” (екранізація роману Луїзи Мей Олкотт). Під час обговорення фільму важливо пам’ятати про *багатоваріантне* [4] виконання домашніх завдань. Так, сильним студентам можна запропонувати написати твір-роздум, а слабшим – дати відповіді на ключові запитання за допомогою окремих фраз і слів з фільму.

Основною умовою є те, що матеріал, використаний для аудіювання, повинен бути цікавим, й учні повинні бути обізнані в даній темі, що, власне, стимулюватиме їхній інтерес [2].

Отже, аудіювання становить основу спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. Воно складається з уміння диференціювати сприймані звуки, інтегрувати їх у смислові комплекси, утримувати їх у пам’яті під час слухання, здійснювати розподіл усіх синтаксичних одиниць і, виходячи із ситуації спілкування, розуміти сприйнятий як одне ціле звуковий ланцюг.

Аудіювання – це розуміння сприйманої на слух мови. Оволодіння аудіюванням дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі цілі. Воно дозволяє вчити учнів уважно вслухатися в звукову мову, формувати вміння передбачати зміст висловлювання і таким чином, виховувати культуру слухання не тільки іноземною, але і рідною мовою.

Аудіювання посідає важливе місце (йому відводиться 40-50% [3] у процесі організації вивчення іноземних мов у школі) серед інших видів мовної діяльності. Воно є найпоширенішим видом користування англійською мовою

як засобом спілкування. Тому, його актуальність, а також різноманітність у підходах до його реалізації, є однією із найголовніших навичок педагога, що претендує на звання істинно сучасного та по-справжньому професійного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Навчання аудіювання: веб-сайт. URL: <https://sites.google.com/site/metodikavikladannaim/navcanna-audiuvanna>.
2. Аудіювання на уроках англійської мови: веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/audiuvannya-na-urokah-angliysko-movi-88433.html>.
3. Методика аудіювання на уроках англійської мови: веб-сайт. URL: <https://ukrbukva.net/102924-Metodika-audiovaniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka.html>.
4. Блог вчителя англійської мови Федорової Марії Федорівни: веб-сайт. URL: https://mariafedorivna.blogspot.com/p/blog-page_24.html.

Тетяна Ковальковська,
*магістрантка I курсу,
ННІ філології та історії,
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка,
м. Глухів*

ЖАХЛИВІ НАСЛІДКИ НАУКОВОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В РОМАНІ «ОСТРІВ ДОКТОРА МОРО» Г. ВЕЛЛСА

Герберт Веллс – письменник, який власним прикладом продемонстрував вдале поєднання вченого та майстра художнього слова, сприяв становленню й розвитку наукової фантастики. Сучасники митця високо оцінили його талант і майстерність, підкресливши гуманістичний пафос творчості, що проявився у високій відповідальності англійського прозаїка за майбутнє людства. Його цікавили не так наукові відкриття, як їхні результати: Г. Веллс створював екстремальні ситуації та детально вивчав поведінку звичайних людей, його сучасників, у цих умовах. Людина в художньому світі письменника-фантаста зіштовхувалася, насамперед, зі своїм власним відчуженням Іншим. У кожній зі своїх книг автор закликав знайти гідні форми співіснування та співпраці Людини й Мащини, долаючи неминучі збочення цивілізації своєю відповідальністю за торжество добра у світі.

У світовому та вітчизняному літературознавстві опубліковано чимало літературних розвідок про творчість Герберта Веллса (Т. Денисова, Є. Замятін, В. Івашова, Ю. Кагарлицький, Д. Наливайко та ін.). Однак, попри великий інтерес до художньої прози митця, досі немає ґрунтовної літературознавчої праці, у якій би було приділено належну увагу особливостям втілення антиутопічних рис у романістиці англійського прозаїка. Тому дослідження художнього антиутопічного світу науково-фантастичних книг Г. Веллса є перспективним науковим завданням.

Роман «Острів доктора Моро» (1896) – це антиутопічна фантастика, що ґрунтується на невичерпних можливостях біології. Але письменник виступив не просто сатириком, що поставив на службу своїм цілям знання біології. Він прагнув докопатися до першооснов явищ, які відтворював, шукав їх у об'єктивних законах життя – у даному випадку в людині, у цьому «початковому матеріалі історії». Об'єктивно-наукове служило йому міцною базою для висновків щодо розвитку сучасного суспільства.

На сторінках твору автор змодельював жорстоко організовану країну, де наука присвоювала собі нехарактерні їй функції керування та пригноблення. Відтак, у центрі його уваги постала проблема взаємозв'язку науки та моралі.

Головна тема роману – насильницьке втручання людини в природний хід біологічної еволюції. Г. Веллс розкрив її через своєрідний «біологічний експеримент». Головний герой твору – геніальний хірург Моро – пересаджував людські органи диким звірам, перетворюючи їх у людиноподібних істот. Правильніше сказати, давав їм за допомогою послідовних хірургічних операцій, які замінювали довгий процес природної еволюції, потенційну можливість стати людьми.

Філософську основу роману «Острів доктора Моро» склало вчення про два процеси, що відбувалися у світі, – «космічний» (тобто обумовлений сліпою природою) та «етичний» (продиктований людською волею). Ідучи за цією теорією, Веллс показав, що потворна подібність людського суспільства, яка склалася на острові, приречена на загибель – воно підпорядковане «космічному», а

не «етичному» процесу. Через образ Моро автор прагнув переконати, що розвиток цивілізації йшов кривавими шляхами, і не було жодної впевненості в тому, що він стане іншим.

Події у творі розгорнулися у двох планах – реальному та фантастично-символічному. Молодий біолог Едуард Прендік після корабельної аварії був підібраний шхуною, що йшла на невідомий досі нежилий острів. Шхуна була заповнена тваринами, які скоро мали потрапити в руки знаменитого вівісектора доктора Моро. Це – сміливий вчений-експериментатор, людина величезного творчого потенціалу. Він не зміг ужитися серед філістерів цивілізованого світу. Переслідуваний духовенством через свої досліді над тваринами, науковець змушений був утекти на безлюдний острів, де продовжив свої експерименти. Під впливом власних успіхів він відчував величезну гордість, силу та владу. Усі навколо повинні були підкорятися його особі. Він вважав себе розумово вищим за всіх людей. Але насправді вчений виявився надзвичайно самотньою та нещасною людиною, хоч і був володарем створеного ним світу.

Доктор Моро виступив у ролі Творця, який створив цих недосконалих істот і намагався переконати їх, що вони справжні люди. Звірів-людей намагалися навчити «закону»: не «ходити рачки», не «хлебтати воду язиком», не «полювати за іншими людьми». Сцена читання «закону» стала однією з найбільш сатиричних у романі. Слідом за читцем люди-звірі повторювали цю напівбожевільну літію, виголошуючи після кожної фрази «хіба ми не люди?». Стадний інстинкт зібрав тварин разом, а потім у них виникло щось схоже на суспільство, у якому придушувалися звірині інстинкти й зароджувалася мораль. Щоб тримати в покорі цих страшних істот, Моро створив для них і бога – самого себе. Якщо ж хтось порушував «закон», йому загрожувало повернення в операційну «Будинок страждань» [1].

Досліди Моро відрізнялися неймовірною жорстокістю. Кожна його операція – це катування, частково свідоме: він вірив у цивілізаційну роль страждання. Дикі довготривалі крики оперованих тварин, а потім такі ж багатостраждальні людські зойки не справляли на нього ані найменшого

враження. Він був абсолютно безпристрасним і байдужим до чужого страждання. Вивчення природи зробило з героя такого ж «безжального, як і сама природа», – зазначав автор вустами доктора. Навіть операційна була названа «Будинок страждання».

У методах «олюднення» доктора Моро була прихована антигуманність. Подальша доля потворних бико-людей, ведмедо-лисиць, людино-собак, мавпо-людей його майже зовсім не цікавила. Тому за перших же сприятливих умов «суспільство-стадо» розпалося, і люди-звірі повернулися до тваринного стану. Після випадкової смерті Моро атмосфера на острові стала моторошною. Раніше всі боялися Моро, його батога, закону, а найбільше – «Будинку страждання». Тепер, не дивлячись на всі старання Чарльза Прендіка й Монтгомері, який був правою рукою доктора, люди-звірі поступово повернулися до своїх інстинктів, що призвело до їхнього обурення й боротьби за звільнення. «Ми любимо Закон і дотримуватимемося його, але для нас назавжди зникли страждання, пан і бичі», – таким було рішення остров'ян. Проте революція, на думку Веллса, теж несла в собі внутрішню суперечність. Спрямована проти жорстокості сучасного суспільства, вона сама здійснювалася через жорстокість. Цій думці була підпорядкована фінальна частина роману. Не дивлячись на благородні наміри людей-звірів, усе людське у них зникло в процесі революції. Вони знову опустилися на карачки. Цивілізація загинула. «Їхні оголені тіла стали покриватися шерстю, лоби заростати, а лиця витягуватися вперед. Але вони не опустилися зовсім до рівня диких тварин <...>, оскільки вони були сумішшю, то в них проступали загально-звірині риси, а інколи й людські» [1].

У романі «Острів доктора Моро» Г. Веллс прийшов до дещо однозначного висновку. Письменник-фантаст, намагаючись переосмислити робінзонаду, сказав тут про наслідки, оминувши причини. Мораль автора дуже гостра й абсолютно окреслена: людина сама створює своє майбутнє, і тільки вона несе відповідальність як за власне життя, так і за все, що відбувається в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герберт Уэллс. Машина времени. Остров доктора Моро. Москва: Азбука, 2016. 352 с.

Olha Kozhevnikova,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE EFFECTS OF USING COLLABORATIVE LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

A considerable amount of literature has been published on the topic of collaborative learning. These studies prove that it requires learning activities using communication in order to gain concrete and useful knowledge in any subject. In the course of intensive collaborative work a team of students learns to think together, which has only positive effect on the personal development of each student. Individual work, on the contrary, influence learners' behavior in a more negative way depriving of the opportunity to think critically.

Investigations in pedagogy and psychology demonstrate us the influence of group learning on students' motivation and interest towards studying, as well as upbringing of their personal moral qualities.

The idea of collaborative learning (CL) came into being thanks to the efforts of British teachers and researchers in the 1950s and 1960s. After studying the interaction of medical students with their teaching physician, a researcher M.L.J. Abercrombie concluded that the medical students who learned to make a diagnosis as a group reached to a good medical judgment, faster than individuals working alone. Bruffee states that his first encounter with the belief of CL was when he encountered the findings of a group of researchers who thought that CL stemmed from an attack against authoritarian teaching styles. During the 1970s, college professors became increasingly alarmed that students seemed to be having difficulty with the transition into writing at the college-level. Researchers looking into this problem decided that the help being offered to students was too similar to classroom learning. They needed not an extension of but an alternative to traditional classroom teaching [1, p. 165].

As collaborative learning involves groups of learners working together to accomplish a task, solve a problem or create a final product, we can say it is an

educational approach. “Collaborative learning is based on the idea that learning is a naturally social act in which the participants talk among themselves. It is through the talk that learning occurs” [2, p. 5]. It is quite common that learners work in groups of two or more, searching mutually for meanings, understanding or solutions. “Collaborative learning varies widely, but it focuses on student`s exploration or application of the course material, rather than the teacher`s presentation or explication of it” [2, p. 12].

Jan Terwel, Head of the Department of Educational Psychology at Vrije University, Amsterdam, the Netherlands, has been actively involved in six major studies on educational reform in The Netherlands and has published widely on the application of co-operative, small-group learning to the school reform agenda, particularly in secondary schools. In his investigations on CL Terwel shows, that co-operative learning was designed and implemented to develop social strategies and acceptable social attitudes in students, and to improve social relations within and between groups. He provides several reasons why CL is beneficial for learning process in general. They are the following:

1. Students in small groups are confronted by their fellow students in the group with different solutions and points of view. They may lead to sociocognitive conflicts that are accompanied by feelings of uncertainty. This may cause a willingness in students to reconsider their own solutions from a different perspective. The resulting processes stimulate higher cognitive skills. In principle, students can also conquer the uncertainty caused by different points of view with the help of other members of the group, particularly where complicated assignments are concerned.

2. Small groups offer group members the opportunity to profit from the knowledge that is available in the group as a whole. This may take the form of knowledge, skills and experiences that not every member of the group possesses. Students use each other as resources under those circumstances.

3. Collaboration in small groups also means that students are given the opportunity to verbalize their thoughts. Such verbalizations facilitate understanding through cognitive reorganization on the principle that those who teach learn the most.

Offering and receiving explanations enhances the learning process. Group members not only profit from the knowledge and insights transmitted through peer tutoring, but they can also internalize effective problem-solving strategies by participating in the collective solution procedures.

4. Positive effects of group work can also be expected on the basis of motivation theory. Cooperation intensifies the learning process. Students in the 12 to 16 age group are strongly oriented towards the peer group and very interested in interaction with their fellow students [3, p. 9].

The researcher from Saudi Arabia Parupalli Srinivas Rao in his article “Collaborative Learning in English Language Learning Environment” states, that the twenty-first generation teachers are more exposed to the latest trends in education. The English language teachers try to implement novel techniques in their classrooms in order to involve the learners into their learning process. They also find that group work or team work promotes the learners’ learning in a learner-friendly atmosphere where the learners gain more knowledge and develop critical thinking. As the main principle of collaborative learning is to engage English language learners (ELLs) in groups to perform the given tasks, the English language teachers have to assign certain tasks to get better results. While giving the tasks in ELL environment, they have to consider the levels of the learners and to give proper instructions. The English teachers should select the topics according to the needs and interests of their learners so that the learners participate actively in their groups and try to accomplish the given tasks easily. The learners feel more comfortable with each other when the learning takes place in groups. Hence, the English language teachers should encourage collaborative learning in ELL environment where the learners are highly motivated and given the responsibility of learning. When the teachers aim at their learners’ acquiring knowledge and the required skills for using the knowledge appropriately in the outer world, then collaborative learning is the best solution [4, p. 332].

In view of all that has been mentioned so far, one may suppose that students are more successful when they work together. They are more comfortable to learn in groups, as it represents naturally social act of human`s behavior in society. CL

improves and develops social relations within and between groups. Cooperation between learners intensifies the learning process, resulting in better outcomes. Students are more motivated and usually learn more productively while working together. Moreover, learners may benefit from the knowledge and experience available in the group as a whole, accelerating the learning process.

REFERENCES

1. Bruffee, Kenneth A. (1993). Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Second Edition, John Hopkins UP, 240 p. URL: <https://www.uc.edu/content/dam/uc/journals/composition-studies/docs/backissues/24-1-2/BR-Collaborative%20Learning.pdf>
2. Gerlach, J. M. (1994). Is this collaboration? In Bosworth, K. & Hamilton, S. J. (Eds.), Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques, New Directions for Teaching and Learning, No. 59. (pp. 5–14). San Francisco; USA, Jossey-Bass Publishing.
3. Terwel, J. (2003). Co-operative learning in secondary education: a curriculum perspective. In R.M. Gillies & A.F. Ashman (Eds, 2003). Cooperative learning. 15 p.
4. Parupalli Srinivas Rao (2019). Collaborative Learning in English Language Learning Environment. Research Journal of English Language and Literature (RJELAL) Vol. 7. Issue 1. 2019 (Jan-Mar). P. 330–339.

Kyrylo Koliesnik,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EFFECTIVE ACTIVITY TASKS OF TEACHING PRONUNCIATION TO PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

The question whether to include teaching pronunciation in English has always been an open one. There are still many teachers who neglect it but the number of teachers in favour is gradually increasing as they realize the significant role it plays in effective communication. After all, what would any language be without correct pronunciation? That's why English language teachers must integrate pronunciation in their curriculum and provide them with a set of playful pronunciation activities and tips that can be easily integrated in their lessons and that allow learners to take active part in the learning process.

The English language has become an obligatory school subject at all primary schools in Ukraine. This means that the pupils are obliged to start learning this language at a very early age. We must bear in mind that children have different competence and abilities than adult learners do. Therefore it is very important that teachers familiarize themselves with characteristics and mental development of young learners so that they are able to choose adequate teaching methods and classroom activities.

Pinter (2006) confirms that young learners have a great curiosity to try new things and to explore concrete to abstract things. Therefore, teacher should focus on concrete items that children understand and relate to.

Scott and Lisbeth (1992) considered the young learners aged 8-10 to have a particular point of view, to be curious of asking questions, to be open to what happens in the classroom. They can cooperate with each other and learn from others.

According to Piaget (1970), children are active learners and thinkers. In addition, they are curious in learning as well as they learn through social interaction.

Donaldson (1978) stated that young learners were able to develop by trying to make sense of the experiences that they had, and by asking questions and trying things out.

Chomsky believed that learning was innate, in the sense that every child has innate capability to learn a language.

Moon (2000) pointed out that young learner learns foreign language through being motivated, by doing and interacting with each other in an atmosphere of trust, through a variety of interesting and fun activities.

Scott and Ytreberg (1998) explained that young learners are very self-centered and cannot see things from someone else's point of view, they are capable of using logical reasoning but they can also use their vivid imagination. Though young learners have a very short attention and concentration span, they are enthusiastic and positive about learning if they are enjoying themselves and are encouraged by teacher's praise and support.

So, taking into account the above mentioned principals it is obvious to mention some actual methods of teaching pronunciation, among them are: imitation of teachers or recorded models of sounds, recording of learners' speech and contrast with native model, systematic description and training, imitation exercises, repetition of sounds, different repetition of drills, rhymes, songs, tongue twisters, games and self-correction by hearing to recordings of own speech.

My personal reason for choosing this topic is personal interest. During my school experience I have noticed that some young learners are weak in pronunciation some English words in the classroom and do not pay much attention to practice pronunciation at home. In fact, teaching of English pronunciation in our schools does not demonstrate a satisfactory level in primary school.

The research was done during the Pre-service School Teaching Practice in one of the secondary schools in Kryvyi Rih – Kryvyi Rih secondary school No 102. So, the participants of action research are young learners of 1-4 forms. The learners are boys and girls, almost 50/50, every form has a couple of excellent learners. The number of learners in one form is not more than 14 persons (the form is divided into two groups).

In our study we introduce the hypothesis that teaching pronunciation could be more effective if to vary the methods of teaching. In this paper we target at testing different ways of teaching pronunciation and try to verify which ones are the most effective. So, in this paper, I try to speak about different ways of dealing with pronunciation to understand their roles in language learning.

REFERENCES

1. Baker, Ann. 1990. *Introducing English Pronunciation: A Teacher's Guide to Tree or Three? And Ship or Sheep?* Cambridge: Cambridge University Press.
2. Baker, Ann and Goldstein, Sharon. 1990. *Pronunciation Pairs*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Bowen J.D. *Contextualizing pronunciation practice in the ESOL classroom*. MA: Newbury House. 1979.
4. Bowen, Tim, and Marks, Jonathan. 1992. *The Pronunciation Book*. Harlow: Longman.
5. Cameron, Lynne. 2002. *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Dalton, Chritiane, and Seidlhofer, Barbara. 1994. *Language Teaching Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

*Anna Krochak,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

USING GAMES FOR TEACHING VOCABULARY TO THE 3RD GRADE LEARNERS

Game is an effective way to improve the quality and efficiency of learning a foreign language. The use of games has good results, increases the interest of the learner towards the lesson, allows teacher to concentrate their attention on the main thing – the mastery of language skills in a natural situation and the communication during the game. Games help children become creative individuals, teach to be creative.

A significant role in teaching foreign languages, especially English, belongs to the use of educational games or game exercises. The game sharpens the mental activity of students.

According to the purpose of using the game, there may be:

- entertaining (carried out to relieve fatigue);
- educational (conducted with the aim of forming, deepening and improving practical skills in the language, testing them) [1].

Games are an active way to achieve many educational goals. Teachers can use various visual aids, for example: diagrams, pictures, tables, slides, lotto. Games can be organized individually, in pairs or in groups. The strength of the game is in its universality, in the ability to easily and fruitfully, freely achieve significant results in the formation of the learners' personal qualities.

The role of play in English lessons is enormous. It is a good tool for enhancing vocabulary, grammar, pronunciation practice, and development of speaking skills. Thus, an educational game is a type of student activity in the classroom, during which educational tasks are solved in a playful way. The game arouses the interest and activity of children and gives them the opportunity to express themselves in an exciting for them activity, contributes to a faster and stronger memorization of

foreign words and sentences. The use of games in foreign language lessons helps the teacher to deeper reveal the personal potential of each student, his positive personal qualities (hard work, activity, independence, initiative, the ability to work in a team, etc.), and maintain and strengthen educational motivation [1].

The aim of my research is to test the hypothesis that using games in teaching 3rd graders enhance their vocabulary. It is important to be clear about advantages and disadvantages of using games for teaching vocabulary to the 3rd grade learners. After reading methodological literature and observing English lessons during my teaching practice I found out the following advantages of using games for teaching vocabulary during English lessons to the 3rd grade students:

- games help to reinforce what learners have learned
- games help to memorize the previously learned words better
- play is a great way to spur students up, get them active in class
- after a difficult oral exercise or other tedious activity, fun play is the perfect opportunity to relax
- games can relieve stiffness, especially while eliminating the element of competition or minimizing it
- fast spontaneous play increases attention, revives, improves perception
- the vocabulary game allows the teacher to correct students' mistakes quickly;
- games make learning fun, and this increases motivation to learn.

However, despite all the positive aspects of playing, I noticed that there are a number of points that make some methodologists be wary of introducing playful moments into an English lesson:

- game elements distract from the educational material (in the process of playing, it is much more important for a child to concentrate on the conditions of the game, and not on its content)
- there is a difficulty in maintaining discipline in the lesson (it takes a lot of time to explain the rules – children are distracted from the educational material)

- children are not included in the game at the same time (someone is too late, and someone does not want to play at all, since they do not associate an entertaining form of activity with a lesson)
- it is difficult for pupils of any age to withdraw from the game, to concentrate on other forms of work
- the teacher has to spend a lot of time preparing didactic material for the game
- games in the classroom often provoke conflicts between children of primary school [3].

Another important issue for my research is to define what exact games are appropriate for teaching vocabulary to the 3rd grade students during English lessons. In order to get students' opinion about playing games I designed a questionnaire and interviewed a teacher. The collected data constituted the basis for the selection of games for the intervention stage. These are board games, card games, drawing games, guessing games, role-play games and movement games [2].

To learners the main thing in the game is its process, while the teacher sees the result of the game. Games can help increase involuntary memorization and reduce fatigue and stress when learning English. They help to reduce student effort, as in the game the assimilation of language material is much faster.

Thus, educational games have many advantages, and every modern English teacher needs to have at least several types of educational games in their methodological piggy bank and apply in pedagogical practice. Educational games can hardly completely replace traditional teaching methods, but they can become a very effective addition to them, acting as a means of intensifying and humanizing the educational process.

REFERENCES

1. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2004. 175 с.
2. Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. Teaching English as a second or foreign language, 3, 285-299.
3. Студенческий научный форум. URL: <https://scienceforum.ru>

Дарія Курінна,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КОНЦЕПТ «УСПІХ» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНИХ КУЛЬТУРАХ

Поняття «успіх» активно вивчається в сучасному світі. Успішність – це головна потреба людини, його стимул в наступних діях, це мета, на досягнення якої людина докладає всіх зусиль. Успішність можна порівняти з результатом, який надалі оцінюється тією ж людиною, або ж оточуючими її людьми.

Успіх дає людині можливість мати достатню кількість грошей, щоб відчувати себе забезпеченою та матеріально незалежною людиною, що дозволяє більшу частину енергії і часу направляти на те, що всередині тебе, ніж ти хочеш займатися, а не тим що повинен.

Коли людина досягає успіху в чомусь, то інші люди ставляться до нього з повагою. Мета, яку перед собою ставить певна людина, допомагає йому розвиватися в новому, роблячи помилки, намагатися не повторювати їх. Але що означає успіх для людей в англійській та українській літературі?

Концепт «success» («успіх») можна розглядати наступним чином: ядро та додаткові компоненти [1]. Ядро концепту «успіх» в англійській мовній культурі складають:

- result (результат);
- attainment (завершення);
- being known (популярність).

Додаткові компоненти:

- respect (повага);
- a high position (висока посада);
- a lot of money (багато грошей);
- to try to do (efforts) (зусилля (намагання) зробити щось).

В результаті аналізу концепту «успіх» в українській мовній культурі за даними лексикографічних джерел було виявлено, що ядром цього концепту є:

- досягнення бажаного, цілі;
- суспільне визнання (схвалення, репутація, слава);
- удача.

Доповнюють ядро: хороші результати; вкладання в терміни; прогрес; процвітання; вдосконалення; щастя; користь; перемога; честь.

Можемо підсумувати, що в цілому ядро концепту «успіх» в обох лінгвокультурах збігається, адже містить компоненти – досягнення задуманої мети, слави, суспільного визнання.

Як в англійській, так і в українській літературі зазначено, що для того, щоб домогтися успіху, потрібно вибирати улюблену роботу, яка могла б приносити задоволення та забезпечувати життя. Потрібно поставити мету й твердо йти до неї. Успіх не приходить до тих людей, хто просто чогось хоче. Потрібно вкладати в свою мрію сили та робити все, щоб вона здійснилася. Це впевненість в собі, позитивний настрій, чесна праця та старанність. Ще одна риса властива успіху – наполегливість. Кожен, хто свого часу наполегливо працював і вірив у мрію, безумовно домогся бажаного. Також важливо те, що при досягненні мрії, потрібно дотримуватися тільки своїх інтересів, а не слухати інших [2, с. 394].

Підсумовуючи вищезазначене, можна зрозуміти, що кожен може стати успішним, незважаючи на обставини; якщо є задумана мета, то її потрібно втілювати, адже ця мета може привести до бажаного успіху [3, с. 209].

Вартим уваги є концепт «успіх» в англійських та українських прислів'ях і приказках. Порівняємо прислів'я у двох зазначених мовах. В українській мові важливе місце займають прислів'я, що описують шлях до успіху за рахунок чого-небудь:

Хто бував на коні, той бував і під конем. Щастя – ключ до успіху. Краще синиця в руках, ніж журавель у небі. Краще в малому удача, ніж у великому провал. Коли в роботі успіх – і відпочити не гріх [4, с. 175].

До другої групи прислів'їв відносяться прислів'я про успіх, який виникає, коли людина чогось хоче:

Хто мало хоче, той дешево коштує. Хто хоче, той і може. Не говори – не можу, а говори – не хочу.

До третьої групи прислів'їв відносяться прислів'я, в яких йдеться про досягнення успіху за допомогою дружби:

Де немає дружби – там немає успіху. Зібратися разом – це початок, триматися разом – це прогрес, працювати разом – це успіх. Всі за одного, а один за всіх, тоді і в справі буде успіх.

До четвертої групи прислів'їв відносяться прислів'я, в яких йдеться про поразку як про крок до успіху:

За кожним спуском є підйом [4, с. 177].

В англійській мові групи прислів'їв діляться дещо інакше. У переважній більшості прислів'їв зазначено, що для успіху необхідні старання:

Fortune is good to him who knows how to make good use of it. Success is a ladder that cannot be climbed with your hands in your pockets. Every man is the architect of his own fortune [4, с. 178].

До другої групи прислів'їв відносять прислів'я, зміст яких полягає в тому, що будь-яка удача або успіх повторюються:

Luck goes in cycles. Nothing succeeds like success.

Третю групу формують прислів'я про те, що успіх починається з невдачі:

If at first you do not succeed, try, try again. Man learns little from success, but much from failure. Failure teaches success.

Проаналізувавши прислів'я та приказки, можна сказати, що основна їх думка – це праця, якої кожен повинен докласти, щоб домогтися успіху. Все залежить від того, що людина хоче і про що мріє. Сильне бажання чогось навчитися – це вже половина успіху. Досягти мети без зусиль буде не так просто. На шляху до успіху людина буде робити помилки, стикатися з труднощами, але, роблячи помилки, людина набирається досвіду та намагається не повторювати своїх невдач.

Порівняльний аналіз англійських та українських прислів'їв з даної тематики показує, що в українській мові поняття «успіх» набагато ширше та більш розкрите, ніж в англійській. А найголовнішою особливістю українського концепту «успіх» стала задача, яку людина ставить при досягненні мети. Ми можемо сказати, що сучасне україномовне суспільство потребує успішності більше, ніж англійське.

Як правило, успіху приписують значення таких слів, як удача, щастя, багатство. З порад успішних людей можна зробити висновок про те, що успішність приходить до тих, хто її заслуговує. День у день людина трудиться, докладає зусиль на шляху до своєї мрії.

Тож концепт «успіх» означає вкорінені культурні та соціальні пріоритети, котрі відображені як в англійській, так і в українській літературі. У наш час прагнення до успіху зростає і, відповідно, зростає актуальність цього поняття в світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калініченко В. І. Образна складова концепту SUCCESS в американській мовній свідомості за результатами психолінгвістичного експерименту. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pzs/2009_9/26.pdf.
2. Карпова К. С. Лексичні особливості американської моделі успіху як ключового сегменту концепту «американська мрія». *Сучасні дослідження з іноземної філології. Збірник наукових статей*. Ужгород, 2006. Вип. 4. С. 392–399.
3. Кулик Н. І. Концепт ЩАСТЯ, РАДІСТЬ та УСПІХ в етноспецифічній картині світу українського народу (на матеріалі словників та даних психолінгвістичного асоціативного експерименту). *Актуальні проблеми металінгвістики*. Черкаси, 2005. С. 208–210.
4. Сніжко А. М. Метафоричні моделі концепту УСПІХ (на мат. англ. та укр. мов). *Проблеми зіставної семантики*. Вип. 8. К.: Видавничий центр КНЛУ, 2007. С. 173–177.

Вікторія Левченко,
студентка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ГРА ТА ПРОЕКТ ЯК МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасності відбуваються активні зміни у викладанні англійської мови. Нова програма з англійської мови засвідчила

зміну у підході до процесу викладання й чітко визначила орієнтацію на потреби учнів. Таке поняття, автономія учнів за рахунок відповідності віку та їхніх інтересів, дозволить інтенсифікувати викладання [1].

Аналіз актуальних досліджень. В наукових дослідженнях педагогів та методистів (О. Бігич, М. Волошинова, О. Мацнєва та ін.) обґрунтовано необхідність використання електронних засобів навчання іноземних мов [2] і розкриті психологічні властивості гри в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та інших вчених [3, с. 7].

Мета статті. У своїй статті ми робимо спробу провести аналіз та показати гру, як один з ефективних складників та методів викладання іноземних мов, а саме англійської, дітям початкових класів та аналіз проектів ігрового характеру старшокласникам та студентам.

Виклад основного матеріалу. Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. Так, одним із головних завдань навчання іноземних мов в початкових класах – формування елементарної комунікативної культури й мовленнєвої активності на основі засвоєння лінгвістичного матеріалу. Також вивчення англійської мови у ранньому шкільному віці корисне всім дітям, оскільки воно позитивно впливає на розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви дитини та на володіння рідною мовою. Тому метою вивчення іноземних мов в цей період є сприяння повноцінному та своєчасному розвитку дитини і її адаптації в житті суспільства. Але варто враховувати їхні психологічні здібності, тому що в цьому віці дітям важко зосередитись на складному та незрозумілому їм матеріалі. Таким чином, було введено основним підходом до вивчення іноземної мови у першому класі – комунікативно-ігровий метод навчання. Він забезпечує дійове, зорієнтоване на особистість навчання іншомовного спілкування. Враховуючи психологічні та фізіологічні особливості дітей

молодшого шкільного віку, найоптимальнішим способом початкового навчання є ігрова ситуація [1].

Гра є ефективним засобом навчання, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності, а саме: слухання, говоріння, читання та письмо і є дуже ефективним методом для мимовільного запам'ятовування. Також гра – це активна форма пізнання навколишньої дійсності, а однією з її особливостей – наявність творчої основи. Вона завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою та кмітливістю. Крім загальних рис, гра має специфічні функції, зумовлені психологічними особливостями цього виду діяльності, характерними саме для неї. Гра – це вільна, самостійна діяльність, що здійснюється за особливою ініціативою дитини, де значною мірою реалізується бажання виявити свій задум та по-своєму діяти.

Л. Виготський зазначав, що гра «пронизує» усю діяльність учня і має своє внутрішнє продовження у навчанні та праці. В. Сухомлинський в свою чергу стверджував, що без гри не може бути повноцінного розумового розвитку учнів [4]. У дослідженні О. Усової, Р. Жуковської відзначено, що у цьому процесі активно працює уява дитини, емоції та почуття. Психологічні дослідження О. Леонтьєва, О. Запорожця, Д. Ельконіна, А. Люблінської та інших показали, що грі притаманні риси, характерні для будь-якої діяльності [5]. А.С. Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю. Однак, зазначав він, що тільки та гра є педагогічно цінною, в якій дитина активно діє, будує, комбінує людські відносини. За цих умов вона може грати в різні ролі – бути командиром, виконавцем, творцем, знаходити умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності [5].

Однією з технологій, що забезпечує особово-орієнтоване навчання для старшокласників та студентів є метод проектів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть поділятися на монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет-проекти. Робота над проектом – це багаторівневий підхід до вивчення англійської мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів

сприяє розвитку активного самостійного мислення учнів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. Проектне навчання актуальне тим, що навчає студентів співпраці, виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує студентів. Проект може мати дослідницький, пошуковий, творчий (креативний), прогностичний, аналітичний та ігровий характер. Основу проектного методу складає орієнтація на інтереси і побажання учасників. Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора [2]. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє залучити всю аудиторію до активної роботи. Зосередимось на проекті ігрового характеру. Ігровий характер – найбільш доступний для студентів вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні [7]. За численними дослідженнями доведено, що цікава гра підвищує рівень активності студента, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті [6].

Висновки. Отже, педагогічна теорія спроможна підвищити ефективність вивчення іноземних мов учнями, а згадана методика, а саме комунікативно-ігровий метод навчання та її використання у навчальному процесі дає позитивні результати: підвищується інтерес до навчальних занять; засвоюється значно більша кількість інформації, забезпечує перехід від пізнавальної до професійної мотивації, і через це вважається найефективнішим методом якісного та швидкого засвоєння матеріалу, як для дітей початкових класів, так і студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Особливості навчання іноземної мови в 1-му класі. 2021. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/41126/ (дата звернення 13.02.2021).
2. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. Молодий вчений. 2018. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/29.pdf> (дата звернення 14.02.2021).

3. Гра як засіб підвищення ефективності навчального процесу. URL: <https://smekni.com/a/174177-7/gra-yak-zasb-pdvishchennya-efektivnost-navchalnogo-protsesu-7/> (дата звернення 14.02.2021).
4. Дидактична гра як ефективний метод підготовки фахівців соціальної сфери. *Вісник ЛДУ БЖД*. №13. 2016. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/390-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1346-1-10-20180914%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/390-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1346-1-10-20180914%20(3).pdf) (дата звернення 14.02.2021).
5. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова. *Рідна школа*. 1991. № 10. С. 71–73.
6. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. 2002. № 5–6. С. 7–10.
7. Гра як метод виховання молодших школярів. URL: <https://xreferat.com/71/2174-1-gra-yak-metod-vihovannya-molodshih-shkoliar-v.html> (дата звернення 14.02.2021).

*Olha Lemekha,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

SOME PECULIARITIES OF READING DIFFICULTIES IN PRIMARY EFL LEARNERS

Teaching to read in a foreign language is one of the practical tasks of a teacher in the primary school. It forms children's interest in communication in a foreign language and a positive attitude in its further study. According to the standard, students must learn to read simple texts of different nature and type. Mastering the technique of reading at the elementary level and improving it in the next grades is a mandatory component of teaching reading in English.

However, at the beginning of learning a foreign language, students have significant difficulties in reading. They are the following:

- difficulties in single word reading;
- initial difficulties decoding or sounding out words;
- difficulties in sight words reading;
- insufficient phonological processing;
- expressive or receptive language difficulties;
- difficulties with comprehension.

Moreover, everyone has different difficulties. Some students have more difficulties in reading than others. Besides, some students are more likely to develop reading difficulties if their parents have the children diagnosed with a specific speech or hearing disorder; children who have acquired less knowledge or skills related to literacy in the preschool years. It confirms the need for an individual approach to a foreign language learning. The principle of individualization is realized by taking into account students' psychological characteristics, which significantly affect the mastery of a foreign language.

Therefore, it is necessary to develop individual learning regimes to ensure an individual approach. It should be done taking into account each student's progress within his capabilities. It is also necessary to develop a set of supports and incentives for different types of students according to their abilities to better master the material. Besides, it is also essential to pay attention to the new generation of children, for whom traditional teaching methods are not effective. They expect something more exciting and modern at each lesson. Therefore, every teacher should be in a constant creative direction, apply new techniques while conducting lessons. Using a new methodology a teacher could achieve maximum efficiency of the lesson, high practical results, maintain and develop an interest in learning a foreign language.

REFERENCES

1. Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A guide for educators. Saskatchewan Learning. (2004). Lynne Wawryk-Epp, Dr. Gina Harrison, and Dr. Bill Prentice, (p. 8-11).
2. Preventing Reading Difficulties in Young Children (1998), National Research Council, (p. 37-43).
3. Almasi, J. F. (2003). Teaching strategic processes in reading. New York: Guilford Press, (p. 17-18).

*Tetiana Lytvyniuk,
3rd year student,
the faculty of primary education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

LEXICAL FEATURES OF ENGLISH IN IRELAND

The reader of Irish literature will eventually encounter literary works written in Hiberno-English, which is the variety of English most widely spoken in the Republic

of Ireland and the one we will deal with in this paper. In order to fully understand these works, she/he needs to be aware of the fact that Hiberno-English is characterized not only by a set of linguistic features but also by the cultural and historical associations deeply embedded in them. In addition, it is also characterized by irony and ambivalence, which are fundamental aspects of discourse, both spoken and literary, in Hiberno-English. This is brought to the fore by the frequent use of the expression «moryah» in colloquial discourse, meaning «if you believe that». It is an expression based on the Gaelic «mar dheat», which means «like double», a hint to look for at least two meanings in what has been said.

Hiberno-English is known as the Irish dialect of English. Its appearance is due to a certain sequence of historical events called “Anglo-Norman invasions”.

As you know, in the process of colonization the language of the invaders begins to undergo certain phonetic, syntactic and lexical changes in accordance with the linguistic characteristics and culture of subordinate communities, which causes dialect. Irish English has an interesting and rare feature of the dialect of the “divided” into several “dialects” depending on which social strata it is used.

There are three main types of Irish English the dialect of the working class, middle class dialect and the language used among young people. Their total contrast to the rules of English – pronunciation of consonants, in your dialect accepted the alveolar pronunciation of the sound “g”, while in the two other “dialects” alveolar approximant is closer to the canonical English pronunciation. Also in the working dialect decided to stretch the vowels in such words as school, mean, five, etc.

In Hiberno-English there is an indefinite article, and the use of the definite article it has some special features that distinguish it from standard English, i.e. the expansion of the use of the definite article in Irish. Some Irish people who speak English, in the West of Ireland, use the verb “to be” in their native language, using, obviously, the confusion of tongues. The occurrence of such phenomena can be explained assuming that in the English language, there are certain kinds of structures, words, expressions not used by the natives because of its complexity, ambiguity, either lexical uncomfortable use.

It is also possible similar sounding foreign words with some other local word; in this case, the use of such words are confusing in meaning, and the use of the word is gradually eroding, giving way to the native counterpart.

The syntax of the Irish language differs significantly from English. Various aspects of Irish syntax have influenced Hiberno-English, although many of these features disappear in urban areas and among young population.

1. The absence of the words “Yes” and “no”.

To the question “have You had lunch?” the Irishman answers “I had lunch today”, instead of answering a brief “Yes”. So when the Irish, knowing only Gaelic, begins to learn English, they explain why English is needed in these strange, Yes and No.

2. Your word means nothing

Strange, but your man in the Irish English represents an abstract man, and your one – woman, and does not indicate that your boyfriend or girlfriend. Your man can be used as a synonym for the expression that guy and your one – that girl.

3. Dispense the particle to

Quite often the Irish down to the particle in a sentence, for example, they may say “I’ll try eat more vegetables” instead of “I’ll try to eat more vegetables” (“I’ll try to eat more vegetables”).

4. The word now at the end of sentences

The Irish often put the word now at the end of the sentence, and the word does not bear absolutely no semantic load. And sometimes it is used synonymously with please (“please”). For example, you can say: “Hold on now” (“Wait a minute”) or “Now, Sir” (“Please, sir”).

5. The function of the word so

The word so can be used to emphasize a fact: “I can speak English, so I can” (“I can speak English, can actually”). Also, it often replaces the word then: so bye (bye then), let’s do it so (let’s do it then). Also so used to disprove some negative statements:

– You are not a gentleman. – I am so!

– You’re not a gentleman. I’m a gentleman!

6. They are only interested in oddities

When meeting is “What’s new?” (“What’s up?”) the Irish say “Anything strange?” (“Something strange?”). Apparently, ordinary events these people are not interested.

7. Bells is o’clock

Don’t be surprised if the question about the time you will meet 8 bells, because this sentence is synonymous 8 o'clock. All because before not everyone was watch so to know the time, the people listened to the bells ringing: how many strokes (bells), so many time.

The Irish equivalent of the verb “to be” has two forms present, one for the cases in which, as a rule, truth, or true at the time of speaking and the other for repetitive actions. Both forms are used with verbal nouns (the equivalent of English present participles) in order to create a composite time. You can highlight another difference between the classic English and Irish dialects: in Hiberno-English, with no verb “to be”; in this regard, there are certain linguistic forms. Instead of the above verb to denote possession in Irish is the preposition at, (in Irish, ag.).

Standard of the Anglo-Irish close to the classic British language. Non-standard Anglo-Irish syntax has six features:

1. “Done” and “seen” in the past tense: She done it because she seen me do it.2) Special past participles: He has div, he has dived; they have went, they have gone.

2. Supporting Article: You should a knew; they would a helped you.

3. Demonstrative plural of adjectives and pronouns: Them shoes is lovely yet.

4. The plural form from “you”. In the South, usually «ye or youse». In the northern part, it is «yiz».

5. The singular “to be” with multiple subjects: Me and Mick’s fed up, Mary and the daughter’s out shopping.

It is also necessary to highlight the pronunciation features of the Irish dialect of the English language:

Irish pronunciation:

1. Pronouncing [r] in all positions of the word river;
2. Palatalized [l] at the end of a word and after a consonant: people, milk.

Although English has permeated Irish culture and become its most commonly spoken and learned language, remnants of Gaelic syntax and phonetics have remained ingrained in the various dialects. Although the grammar is often confusing, as it varies so widely from what we are used to in standard English, as well as overlapping in the different accents, the unique quirks of the Hiberno-English dialect are part of what makes the Irish culture and people so colorful and interesting.

REFERENCES

1. Hiberno-English (Irish English). Linguarydberg: Examining English. URL: <https://linguarydberg.wordpress.com/global-english/language-samples/hiberno-english-irish-english/>
2. Kallen J. L. The English Language in Ireland: An Introduction. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*. 2012. Vol. 1. P. 25–41.
3. Barry M. V. The English Language in Ireland. *English as a World Language* / (eds.) R. W. Bailey & M. Görlach. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1982. P. 84–133.

Oleksii Lytvyniuk,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

GAMES FOR MOTIVATING LEARNERS FOR STUDYING ENGLISH

Nowadays a great variety of effective teaching aids are discussed and among them one of relevant is using games for language learning. We have taken the notion “game” to mean the activity which is entertaining and engaging, when the learners play and interact with others. This paper is a part of the action research I am doing during the Pre-Service School Teacher Practice in one of the Ukrainian schools. Action research aims to test games in English classes for motivating learners for studying English at primary school. So, in this paper, we try to speak about types of games to understand their place in language learning.

Aydan Ersöz states that games are highly motivating since they are amusing and at the same time challenging. Furthermore, they employ meaningful and useful language in real contexts, they also encourage and increase cooperation [1].

Andrew Wright, David Betteridge, Michael Buckby write in the book “Games for language learning” that competition against others is not an essential ingredient of games, but challenge often is. Competition may be stimulating for some, but it can also be destructive, making players anxious, with losers categorising themselves as ‘not good’ and the winners categorising themselves as ‘very good’ [5].

Games can play a range of roles in the language curriculum. Traditionally, games have been used in the language class as warm-ups at the beginning of class, fill-ins when there is extra time near the end of class, or as an occasional bit of spice stirred into the curriculum to add variety. All these are fine, but games can also constitute a more substantial part of language courses (Lee, Rixon, Uberman). In the Presentation-Practice-Production framework (Mauer) the games can be either for practicing specific language items or skills or for more communicative language production. Similarly, games can also be used as a way to revise and recycle previously taught language (Uberman) [6].

Classifying games into categories can be difficult, because categories often overlap. J. Hadfield explains two ways of classifying language games. First, she divides language games into two types: linguistic games and communicative games. Linguistic games focus on accuracy, such as supplying the correct antonym. On the other hand, communicative games focus on successful exchange of information and ideas, such as two people identifying the differences between their two pictures which are similar to one another but not exactly alike. Correct language usage, though still important, is secondary to achieving the communicative goal [2].

The second taxonomy that Hadfield uses to classify language games has many more categories. As with the classification of games as linguistic games or communicative games, some games will contain elements of more than one type.

We grouped the games according to the ‘verb’, in which the learners are engaged in the game. So, we selected the following games to test their effectiveness in motivating secondary school learners:

1. Care and share – “Stand in line”, “Pass on a sound”, “Questions and questionnaires”, “Find someone who...”, “All the words you know”, “Proverbs”, “Jog! Jog!”, “Visualization”.
2. Do: move, mime, draw, obey: “Listen and draw”, “Act out a story”, “Listen for the difference”, “Bingo”, “Most important – least important”, “Put the story in order”, “Visualize and describe” etc.
3. Identify: discriminate, guess, speculate – “True and false essays”, “Slowly reveal a picture”, “Liar!”, “I spy”, “Silent speaking”, “Stories in ten words”, “Mime and guess”, “Guess what I’m drawing”.
4. Describe – “Describe and draw”, “Describe and identify”, “Describe and identify a detail in a picture”, “Describe and identify a conversation in a picture”, “Describe and identify thoughts in a picture”, “Draw the bank robbers” etc.
5. Connect: compare, match, group – “Connect two pictures”, “Find a connection”, “Odd-one-out”, “Vocabulary cards” etc.
6. Order – “Hangman spelling”, “Would you make a good witness?”.
7. Remember– “Remember what is my neighbor wearing?”, “Can you remember the picture?”, “Running dictation”, “Pass the message”.
8. Create – “Stories with ten pictures”, “Question stories”, “What can you do with it?”, “What would you take?”, “A sound poem” etc.

Children often are very enthusiastic about games, but precisely for that reason, teachers need to explain the purpose of the game.

REFERENCES

1. Ersoz A. Six games for EFL/ESL classroom. The Internet ESL Journal, 6(6), retrieved February 11, 2005 from <http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html>
2. Hadfield J. Intermediate vocabulary games. Harlow, Essex: Longman
3. Harmer J. How to teach English. Pearson Education Limited, 2007, 289 p.
4. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman, 2002.
5. Wright A., Betteridge D., Buckby M. Games for language. Cambridge University Press, 2006, 193p.

6. URL: <https://studylib.net/doc/7461083/using-games-in-language-teaching>.

Mariia Lisnychenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPING INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' SPEAKING SKILLS THROUGH INTERACTIVE ACTIVITIES

The development of speaking skills has always been a challenging task. It requires much patience both from students and teachers. It is fundamental to seek and find different ways to improve fluency in a foreign language. Students can be quickly bored if a teacher does not put enough efforts into improving the quality of the interactive activities. Thus it is the goal of a teacher to search for different activities.

This passage highlights the importance of developing intermediate English learners' speaking skills through interactive activities.

As we know, interactive activities play a very significant role in teaching any language. Interactivity helps us diverse our lessons and bring some fresh and new ideas so that students will be engaged and interested in participating in these activities. Although fluent speech is something each student heads towards and works on, there can appear specific problems. A lot of them are connected with being able to express yourself freely and without any delay. It is a weak point for many students.

How teachers deal with this problem defines the success of students. If a student does not interact enough with his peers in a target language, if the activities are not meant to unfold students' potential, it is a waste of time. There are a lot of different exercises out there. Nevertheless, not all of them are suitable. A teacher has to choose and define what is appropriate for his or her group of students.

Analyzing this problem, Krashen [2] pointed out a study indicating that speaking skills or communication skills were usually placed ahead of work

experience, motivation, and academic credentials as criteria for new recruitment for employment. Students who study English as a foreign language (EFL) usually have limited opportunities to speak English outside the classroom [1] and also limited exposure to English speakers or members of the international community. It might be one reason teachers provide more situations and activities for students to strengthen their linguistic competence.

Because of all of this, a *task-based pedagogical approach* [Nunan, 2006], together with *the course description* [3], was employed to design the speaking activities, of which the emphasis was on the following principles: a needs-based approach to content selection, a provision of opportunities to use English, and enhancement of the learner's experiences as essential contributing elements to classroom learning, and the linking of speaking situations to real-world English.

The role of the teacher is to facilitate and foster students' speaking. It should be done gently, for as we know when it comes to speaking, many students are just afraid of making mistakes and embarrass themselves. That is why the teacher should prepare exciting and engaging interactive activities and show the students that expressing yourself, your thoughts in a foreign language can be a pleasant way of spending your time.

In conclusion, the best way to foster speaking skills is through engaging interactive activities and a nurturing way of guiding students if they stumble and make mistakes. It is vital to create a friendly and warm atmosphere where each student feels comfortable and relaxed, speaking freely and not being afraid of making mistakes.

REFERENCES

1. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
2. Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
3. Lumettu, A., & Runtuwene, T. L. (2018). Developing the Students' English Speaking Ability Through Impromptu Speaking Method. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 953, No. 1, p. 012035). IOP Publishing.

Kateryna Lohvynenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

FORMING AWARENESS OF USING -ED ENDING IN PRIMARY SCHOOL LEARNERS

The emphasis on grammar in teaching English as a foreign language in general has constantly changed over the years as different methodologies and approaches have come in and gone out of fashion.

It has been widely accepted that to be completely proficient in a second language we need exposure to an understanding of grammar structures and form and opportunities to practice communication through speaking, listening, reading and writing in equal measure.

These trends in general EFL have of course in turn affected and influenced how educationalists, teachers and publishers have considered the teaching of grammar in the Primary English classroom with one major difference: as the compulsory teaching of languages at this age level is relatively new, opinions and ideas still differ greatly. Some feel that the teaching of grammar is the most important element of learning a language and that structure and form should be explicitly and systematically taught. Since others have come to the conclusion that grammar should have no place in the classroom at all as they see it as too difficult for children and not relevant to their needs [5].

Both these statements, although opposing, have elements of truth. However, personally I accepted the first statement and consider that young readers and writers need to understand how language is organized to make meaning and communicate effectively. So, that is why I decided to choose the theme “Forming Awareness of Using -ed Ending in Primary School Learners”.

There is a large volume of published studies describing the role of grammar as one of the language aspects taught to every language learner. This has an important role in understanding English. As W. Stannard Allen in the *Living English Structure*

states: “English has three main divisions, past, present and future ...”. Naturally, verbs in English are influenced by “time”, when that happens or will happen (past, present, or future). So, the verb must be appropriate or related to time [4].

This article is a part of the action research I am doing during the School teaching practice and my main reason for choosing this topic is my personal interest. From my experience of observing English lessons in primary school I have noticed that learners have problems with the use and pronunciation of ed-ending and that teachers do not pay so much attention to the importance of such issue and in most cases, they even did not try to find solution for raising learners’ awareness.

The research is done at Savransky educational complex “Secondary school of I-III degrees” in Odessa region and aims to find the solution of effective way of forming awareness of using -ed ending in primary school learners. In my opinion using -ed ending is an important component in learning English and plays a key role in opening to learners a new level of communication: the past tense. And they first discover the ending -ed in primary school when they begin to learn English. So, awareness of using -ed ending helps learners acquire a new linguistic way of expressing their thoughts and they can already communicate with the interlocutor on new topics that have been difficult to discuss so far.

The research was held in the English classroom. A total of 32 participants, were recruited for this study, 16 of them were female, 14 learners were male and 2 of them were teachers. For better mastering of the subject classes were divided into subgroups with different teachers. Data was collected from mostly one participant group: Elementary L2 learners at the age of 9-10 years old and no one of them was talented or gifted. They are learners of fourth grade, who have been learning English for 4 years. Mainly, they have not problems with behavior and there are no learners with physical or mental disabilities.

The purpose here is to find an overall solution how to raise learners’ awareness of using -ed ending and define the activities which would be suitable for the multiple ways of studying that would add reliability and validity to such study for learners of primary school.

The data of this research are analyzed by using descriptive qualitative research. The data collection tools of the study presented as field notes, observation sheet, questionnaires and tests.

Two techniques were used in analyzing the data.

The quantitative data were obtained from the result of the tests (achievement data) and questionnaires that was carried out at the action step in terms of the achievement data.

The qualitative data was taken from field notes and observation sheet being applied during lessons. Qualitative data is the data which in sentence forms involve the information about learning activities, creativities, understanding, enthusiastic and interaction.

Concerning ethics so that the participants in this research were fully protected and had confidence that I would not misuse the recordings, I explained the research to them thoroughly, answered their questions about it and asked them to sign a consent form. I also gave them full feedback on their grammar performance so that they felt they were gaining something from the experience. On the first day of the study, and to each new learner thereafter, I explained the reasons for writing the tests and questionnaires in class and explained that their works might be used anonymously. All learners were given an opt-out option of the research if they felt its objectives were not relevant to them and what they wanted to achieve while in class. No learner opted out. All students agreed I could contact them by email if I wanted to use their work, which they had provided to the school. I have received permission from those photographed to use these in anything related to the research.

The collected data helped to create my own ways of raising awareness in learners, who has some issue with acquisition of -ed forms of verbs that includes the exercises and examples with explanations that use plain English and test their effectiveness too.

The results of this study are expected to be significant for the teachers because they will know the difficulties faced by the learners in learning simple past tense and it can be one of an important knowledge for researchers who want to become English

teachers soon since the results can explain the difficulties and how to resolve the problem that possibly may arise in learning simple past tense by primary school learners.

REFERENCES

1. Cameron L. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 274 p.
2. Gordon L. and Mol H. Grammar for Young Learners. Oxford University Press. 2009. 160 p.
3. Harmer J. How to teach English. Pearson Education Limited. 2007. 289 p.
4. Stannard Allen W. Living English Structure: A Practice Book for Foreign Students Paperback. 1982. 704 p.
5. Teaching grammar: getting the balance right in the Primary English classroom. URL: <https://it.pearson.com/docenti/primaria/primary-times/teaching-grammar.html> (Last Accessed: February, 2, 2021).

Maryna Lukianova,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

WAYS OF ENHANCING LEARNERS' PARTICIPATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

An important problem for pedagogical theory and practice is the issue of diversification of the educational process, activation of cognitive activity of students, expanding the scope of their interests. As we all know, participation is one of the essential elements in implementing active learning methods which make students active participants in the teaching learning process and help them to learn more, because in the end a student must be ready for real life communication. Modern students have access to a variety of sources of information, but often it is the availability of ready-made information which contributes to the development of passivity. The desire for the search, cognition, creativity and activity disappears. Teaching materials may seem to students “dry” and uninteresting, so the teacher’s task is to get them interested in learning. In the learning process, students acquire the skills of speaking on the basis of their knowledge, there should be a

check of their writing skills, listening ability and, of course, reading as well. This article is supposed to discuss the relationship between the learning theory and experience, possibility or impossibility of developing four activities of speech, the role of the teacher in both situations.

School curricula frequently stress the necessity to develop students' thinking skills and abilities as well as their creative capacities. When asked, teachers state that they actively try to promote students' thinking. But a closer look at the practice in European classrooms shows that teachers rather require that students remember or reason from previous experiences [1]. Students are given few or no challenges or systematic tools to develop their own analytic or creative thinking. Schoolwork is often centered on teaching aids and is highly subject to specific reproducing rather than encouraging critical thinking or innovation, and with the teacher as a sole receiver of the product [2; 3]. The teacher dominates by talking 70-75% of the time and by posing questions where the answers are given [4]. The students have little influence on the activities in the classroom and tend to avoid intellectual challenges.

Life cannot be imagined today without foreign languages. With the acceleration of globalization, learning foreign languages is becoming increasingly popular. Nowadays it is just a requirement to become a good specialist in any field. The main purpose of teaching English is to form students' communicative competence, which means mastering the language as a means of intercultural communication, developing skills to use a foreign language as a tool in dialogue of cultures and civilizations of the modern world, and using interactive methods is an example of modern teaching. The challenge confronting our educational systems is how to transform the curriculum and teaching-learning process so that they could provide students with the skills to function effectively in this dynamic, information-rich, and continuously changing environment.

Thus, interactive learning changes the usual forms of learning to dialogue, based on interaction and mutual understanding. There are a lot of ways how to improve engagement in the language learning classroom. To begin with, the role-play should be mentioned. Teachers are advised to use the role-play activity in order to

motivate their students and to help the less motivated learners take part in the lesson. Besides, certain tasks in the student's book are followed by a role-play activity where it becomes a necessity to undergo such an activity. As good examples of that we can state: the hide (item) and guessing game, dramatizing an interview of customer and shop assistant, doctor and patient conversation, etc. In this respect the issue of error correction is worth considering. It is important that teachers should be aware of when to correct errors and how to do that without any hurt and humiliation. If we stop a student with every single error and treat it with no room for errors to take place, this will lead to a gap of communication and students will be too much afraid of making mistakes. Hence, due to being too much obsessed with making errors, students will be too much reluctant to participate. In a learner- centered classroom, it should be better to correct errors, which students make unconsciously, whenever there is a gap of communication or when not treating the error will result in misunderstanding of the idea expressed.

Furthermore, the following methods are of great interest:

- discussion (M. Klarin, H. Kytaihorodska);
- project method (E. Polat, M. Bukharkina);
- use of multimedia (computer) technologies [5, p. 49].

Discussion provides an opportunity to intensify the cognitive activity of students; to form a certain culture of language, the ability to listen to the interlocutor till the end without interrupting; asking questions, denying or, conversely, agreeing; creates conditions for the use of personal experience and previously acquired knowledge and to learn new ones. N. Dzhava notes that the ability to lead a discussion in the form of dialogue or polylogue is a necessary condition for successful joint work of students on the project in small groups. In the course of discussion arguments and counterarguments are put forward, the logical sequence of proofs of the speaker is built. Students learn to consider the problem from different angles, formulate their point of view and draw conclusions [5, p. 49].

One of the important methods of activating the cognitive activity of students is the method of projects. It is referred to such an organization of independent

activity of students within their chosen topic, which is carried out in two stages: the stage of preparation and the stage of coverage of the final result of this activity. As a result, personal-oriented learning, which is the basis of the project methodology, involves the change of the traditional scheme of teacher-student interaction, subject-object to the scheme of partnership subject-subject [6, p. 16].

At the same time, one of the components of increasing motivation, and, as a consequence, of activating the cognitive activity of students is the use of the Internet. The use of computers in English lessons significantly increases the intensity of the educational process. One way to use computers for English Language Learners is to teach vocabulary. Students need to learn vocabulary in context and with visual clues to help them understand. Computers can provide rich contextual environment. Computers can incorporate various learning strategies as well as accommodate a variety of learning styles.

It should be noted that the computer removes such a negative psychological factor as “response fear”.

Finally, teachers shouldn't use the students' first language (L1) in the classroom. The main argument against the use of the L1 in language teaching is that students will become dependent on it, and not even try to understand meaning from context and explanation, or express what they want to say within their limited command of the target language (L2). But, we can say that there are a few cases when we can resort to the student's mother tongue such as: when there is a gap of communication or total misunderstanding, since it can prevent time being wasted on fruitless explanations and instructions, when it could be better spent on language practice; it can be used with beginners, when students are trying to say something but having difficulty, they can say it in their own language and the teacher can reformulate it for them.

To summarize, among the most effective modern ways of enhancing participation in the English language classroom one can mention discussions, role-playing games, project method and use of multimedia technologies and the Internet. In my view, we should keep the right balance in using traditional teaching methods

and interactive methods. It should be noted that along with new methods, traditional teaching methods should not be forgotten because together they call for solving the main tasks of modern school: to teach a child to learn, think and communicate.

REFERENCES

1. Sokol, A. (2012). Towards Helping Teachers Introduce Thinking in the Classroom. Presentation at TA, Teachers Approach Conference 14-15 September, 2012: Bringing Creativity and Thinking Skills into the Education Process. Riga, Lettland.
2. Pihlgren, A. S. (in press). Dettänkandeklassrummet. [The Thinking Classroom] Stockholm: Liber.
3. Pihlgren, A. S. (2011a). Thoughtful Dialogue in Relation to Other Instructional Methods. Paper presented at the 15th International Conference on Thinking, ICOT 2011, Belfast, Ireland. www.kunskapskallan.com 2013-03-25.
4. Liljestränd, J. (2002). Klassrummetsomdiskussionsarena. [The Classroom as an Arena for Discussion] D. diss. Örebro University.
5. Джава Н. А. Проблемні методи навчання іноземних мов. *Дискусія. Нова педагогічна думка*. 2005. № 3. С. 49.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. №2–3. С. 15–34.

Iryna Martyniuk,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

TEACHING SPEAKING THROUGH INTERACTION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Language learning can take place in and through interaction with others in various social contexts. In the classroom setting, interaction between teacher as a competent person and students as learners, or student-student interaction, leads students to gaining competence in a wide range of language skills, and speaking is among them.

In this abstract, we target at highlighting the role of interaction in teaching speaking. Thus, our tasks are:

- 1) to analyse difficulties students face while speaking and factors causing them;

2) to define the term “interaction” and identify the main interaction patterns;

3) to prove the hypothesis that usage of different interaction patterns can enhance students’ active participation in speaking activities.

Speaking is an important component in learning English and plays a key role in its continued use. It is possible to express your thoughts only when you know enough words, when you can make sentences using the correct grammatical constructions. In addition, speaking is about an accent that can be constantly improved. Unfortunately, not all students are actively involved in speaking. That is why speaking still remains a central issue in teaching and learning English in school.

According to Ur (1996), there are many factors, that cause difficulties in speaking, and they are as follows:

1. *Inhibition*. Students are worried about making mistakes, fearful of criticism, or simply shy.

2. *Nothing to say*. Students have no motive to express themselves.

3. *Low or uneven participation*. Only one participant can talk at a time because of large classes and the tendency of some learners to dominate, while others speak very little or not at all.

4. *Mother-tongue use*. Learners who share the same mother tongue tend to use it because it is easier and because learners feel less exposed if they are speaking their mother tongue [1].

One of the challenges that teachers meet in the classroom is motivating the students to speak in the target language. Active and confident students always participate in these activities, but the others who are less confident are not willing to speak usually. As Lightbown and Spada (2006) suggest “speaking in the target language requires more than one mental task at one time like choosing words, pronouncing them, and stringing them together with the appropriate grammatical markers” [2, p. 39]. Besides, students may be inactive for a number of other reasons, such as illness, unwillingness to work in a group, poor relationships with classmates, or different types of temperament. Real success in English teaching and learning is

when the learners can actually communicate in English inside and outside the classroom. It can be achieved through interaction.

There are different approaches to defining the term “interaction”. Wagner (1994) states that it means reciprocal events that require at least two objects and two actions, interaction occurs when these objects and events naturally influence one another [3, p. 8]. That is why interactions do not occur only from one side, there must be a mutual influence through giving and receiving messages in order to achieve communication. According to Brown (2007), interaction is collaboration of thought, feeling, or ideas between two people, resulting in a reciprocal effect on each other [4, p. 212]. Among many other definitions, the common notion used to describe it, is reciprocity that indicates that interaction involves both parties as active interactants instead of passive ones.

Successful learning process in the classroom proceeds by successful interaction management, and teachers without doubt have a significant role in managing classroom communication. Based on the participants of communication, Dagarin (2004) formulated four forms of interaction: teacher–learners, teacher–a group of learners, learner–learner, learners–learners. In these forms of interaction, the teachers alternately change their roles as a controller, language model, guide, evaluator, and advisor in pair-work or group-work types of communication in the classroom. In addition to this classification, Malamah-Thomas (1987) proposed seven types of classroom interaction: teacher–whole class, teacher–individual student, teacher–a group of students, student–teacher, student–student, student–a group of students.

It is important to vary interaction patterns in a lesson, as it can serve a number of purposes. First, selecting the most appropriate patterns might help learners achieve the lesson aims more effectively. Secondly, interaction patterns might contribute to the learners’ sense of belonging to a group and overall group cohesiveness – the more opportunities they have to interact with their peers, the more likely they are to bond and help each other in their learning process. In addition to all this, varying patterns of interaction adequately can help the teacher set an appropriate pace to the lesson and make it more dynamic.

To sum it up, progress in learning a foreign language, and acquiring speaking skills in particular, does not occur when people make a conscious effort to learn. Progress occurs as a result of spontaneous, subconscious mechanisms, which are activated when learners are involved in interaction using the second language. That is why, special attention should be paid to the usage of different interaction patterns in the English language classroom to enhance students' active participation in speaking activities. It will be the focus of our further investigation.

REFERENCES

1. Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
3. Wagner, E. D. (1994). In Support of a Functional Definition of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), pp. 6–26.
4. Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.

Валентина Мацак,
студентка V курсу,
ННІ факультет філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

РОЛЬ РІЗНИХ ВИДІВ ЧИТАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ НАВИЧКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Читання – складний вид навчальної діяльності, який відіграє вирішальну роль у процесі формування усіх іншомовних навичок, зокрема й лексичної. Психофізіологічну основу читання складають операції сприймання тексту та його розуміння [1, с. 97].

У сучасній методиці розрізняють різні техніки іншомовного читання і відповідні види діяльності для розвитку читацьких навичок:

- скиммінг – переглядове/пошукове (швидкісне) читання;
- сканування – ознайомлювальне читання;

- інтенсивне (вивчаюче) читання;
- екстенсивне (поглиблене) читання.

Скиммінг допомагає дізнатись, про що йдеться в тексті на самому базовому рівні. Це читання з метою пошуку інформації. Читачеві достатньо переглянути матеріал або прочитати заголовок, перший та останній абзаци щоб зрозуміти основну ідею. Тренування в читанні за цією технологією допомагає досягти швидкості у читанні до 700 слів на хвилину. Пет Вайман, експерт з питань навчання, у своєму онлайн-курсі Total Recall Learning™ зауважує, що скиммінгове читання – це вражаючий спосіб отримати загальне уявлення про текст і утримувати його в пам'яті, що допомагає значно її покращити [2].

Матеріалом для скиммінгу є газетні та журнальні статті, уривки з художніх творів, телепрограми, афіші з репертуарами кіно і театрів, меню. Ступінь розуміння при такому виді читання – 40-50 % [1, с. 102].

Сканування (scanning) – це вид читання з метою вилучення конкретної інформації. Особливість цієї техніки читання полягає у швидкому перегляді усього тексту, пошукові конкретних слів чи фраз, які допоможуть швидко отримати точну інформацію та дадуть відповіді на запитання. Достатній ступінь розуміння при скануванні тексту – 70% прочитанного матеріалу зі швидкістю до 200 слів на хвилину [1].

І. Холод зазначає, що матеріалом для такого виду читання слугують автентичні тексти, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається, мова яких має бути нормативною, без діалектних особливостей, а зміст відповідати рівню мовної підготовки учнів, їх віковим характеристикам, життєвому досвіду та інтересам [1].

Дослідники дійшли висновку, що читання з екрану комп'ютера насправді перешкоджає ефективному скануванню тексту, а отже, для швидкого розуміння текстів найсприятливішим є читання паперового варіанту [2].

Інтенсивне (вивчаюче) читання потребує набагато більше часу ніж скиммінг чи сканування. Темп читання за цієї техніки невисокий – 50-60 слів за хвилину, що дозволяє максимально точно зрозуміти прочитане. Ця техніка

читання дуже корисна в процесі формування іншомовної лексичної навички, тому, що на фоні знайомих слів, допомагає зрозуміти невідому лексику, здогадуючись про значення слів у контексті. Крім того, учні повинні володіти значним словниковим запасом і мати досить глибокі знання з граматики. Знання, отримані у результаті інтенсивного читання, зберігаються у довготривалій пам'яті.

Матеріалом для інтенсивного читання можуть бути пізнавальні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів (науково-популярні, публіцистичні, художні, прагматичні), що містять значущу для учнів інформацію та мовні й смислові труднощі. На думку І. Холод, у цьому випадку важливо навчити школярів користуватися різними довідниками, лінгвокраїнознавчим коментарем, поясненнями, висновками [1].

Екстенсивне (поглиблене) читання передбачає швидке розуміння усього змісту прочитанного. Такий вид читання вимагає значного рівня сформованості лексичної навички. Якщо не вистачає лексичного запасу і треба кожні кілька хвилин зупиняєтесь, щоб знайти нові слова у словнику, концентрація буде порушена і зрозуміти текст буде важко [2].

Отже, у процесі навчання іноземної мови в середній школі у здобувачів освіти необхідно сформувати вміння читання на комунікативно достатньому рівні, щоб вони могли зрозуміти прочитаний текст, отримати з нього потрібну інформацію та вільно користуватись засвоєною лексикою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Холод Ірина Василівна. Умань: Візаві, 2018. 165 с.
2. McDonald K. Different Reading Techniques And When To Use Them. URL: [https://www.howtolearn.com/2012/08/different-reading-techniques-and-when-to-use-them/Aug 23, 2012](https://www.howtolearn.com/2012/08/different-reading-techniques-and-when-to-use-them/Aug%2023,2012)

Viktoriia Moisei,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

PROBLEM OF TEACHING READING TO PUPILS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Reading is a complex process and it involves both perception and thought. Skills in reading enable learners to benefit from educational activities, and to participate fully in the social and economic activities in which they take part. In addition, reading is fundamental to progress and success in all other school subjects. The focus on reading has increased significantly over the last few years. The first and the foremost reason is that IT technologies have a great impact on the process of education. Students do not want to waste their time for reading, it is more convenient to watch the video, to listen to the recording or just look at the pictures, graphs, tables the new gadgets have the possibility to propose. The other reason shows that in spite of the recent focus on reading in the public and scholarly debate, many teachers do not spend time reading or teaching reading in class as this process requires much time in the lesson the teacher is lack of.

The abovementioned reasons can prove the importance of teaching reading analysis, especially in the 6th class. On the other hand, the improvement of reading comprehension at secondary school is of primary cause. At this stage, students are showing the first progress in their English language skills, the reading EFL teachers give them becomes more authentic, more difficult and have vocabulary that is more complex in comparison to primary school.

Reading is considered a gateway to a whole universe of enjoyment and learning. Despite the fact that reading is such a treasured activity for some people, for a lot of students it is hard and laborious task. That is perhaps most noticeable in secondary schools, where students need to read and work with many texts much of the time. Most teachers confess some struggles and difficulties many 6th graders have in order to cope with reading in various fields. Hence, it is important to consider

reading as something more than “just” a subject in school. Teachers should find and explore some more effective ways of improving students’ reading comprehension in the English language classroom as it affects students’ achievements in education. Studies show that students that like to read score better in most subjects than students that do not like to read [2, p. 35–36].

I am under the idea that reading development involves the participation of learners, parents, educators and the community as a whole. The study of some strategies and ways of improving reading comprehension can assist teachers to create an educational vision for ensuring reading abilities and assist in the development of the scope and sequence of reading strategies used in the classroom. I think that the purpose of any strategy or an effective way of improving reading comprehension is to develop the learner’s ability to grasp the meaning of what is read, by teaching him or her how to analyse a sequence of ideas and make logical conclusions. Any reading strategy should appeal to every child, meeting his or her needs, abilities and interests by constructing a positive attitude towards reading [1]. This can be done by the use of appropriate learning activities, motivational materials and a variety of teaching approaches in which the children are actively involved.

By implementing new techniques and effective methods for improving reading comprehension in English language classroom, it is eventual to maximize the lessons productivity, good results in practice, retain and develop an interest in learning English. Nevertheless, effective reading strategies must be planned to deal with many obstacles in and around the school system. They include very large classes, frequent absences, few opportunities for reading in English out of school. Teaching reading should, therefore, include in and out of school activities, and should be sufficiently flexible to permit 6th grade learners to read on their own [1].

According to Kemba A. N’Namdi [1] teachers are those directly responsible for creating and applying various techniques and strategies that lead to reading comprehension. They should, therefore, be aware of the factors and stages of development that affect a child’s ability to read. Teachers must also be aware of the

reading process in order to teach certain concepts appropriate to the child's maturity and ability [1].

Overall, these studies highlight the need to study effective ways of improving 6th graders' reading comprehension because of a new pupils generation, upgrading demands for education, other students' perception of the learning process and new cutting edge movements in the field of foreign language education.

REFERENCES

1. Kemba A. N'Namdi. Guide to Teaching Reading at the Primary School Level. France, UNESCO. 2005. 85 p.
2. Krashen, S. D. The power of reading: insights from the research (2nd ed.). Westport, Conn. Portsmouth, NH: Libraries Unlimited; Heinemann. 2004. 199 p.

Iryna Nazarchuk,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EFFECTIVE TECHNIQUES OF PRESENTING ENGLISH GRAMMAR IN PRIMARY SCHOOL

Grammar plays an important role in teaching English, it is a kind of "framework" on which vocabulary is based. Learning grammar and correct expression, as well as recognizing grammatical forms in language and writing is through the formation of grammatical skills.

Grammar is an integral part of all types of speech activity, the formation, improvement and development of which is the main task of learning foreign languages. The study of foreign languages consists of several aspects. One aspect is grammar. Learning grammar is one of the most important aspects of learning a foreign language, as full-fledged communication cannot take place in the absence of grammar.

There is no doubt that knowledge of grammar rules is necessary for successful language proficiency. But the question of recent years remains unchanged – should the teacher teach the rules in the exercises or better to intuitively master the grammar

of students in the process of communicative activity, instead of learning it through special exercises aimed at mastering a rule. This is especially important in primary school, when students are just beginning to learn a foreign language. Successful mastery of a foreign language in the classroom will occur only if you organize the learning process so that students as accurately as possible to mimic the conditions of real language communication. Learning grammar causes many difficulties, which are complicated by grammatical terms and rules and an infinite number of exceptions. Therefore, there is a need for training exercises that are aimed at communication. Often the teaching of grammar is limited to dry tables, memorization of structures, the same type of exercises. The large number of terms complicates learning. Forms of work that cause passive activity of students do not always alternate.

This article is part of my research, the purpose of which is to find effective techniques of presenting English grammar in primary school which will encourage children to learn, rather than discourage them from learning the language. And the results of working on this issue should be the achievement by students of such a level of grammatical competence, which would be sufficient for communication in oral and written forms within the communicative spheres at the initial level of primary school.

Having experience from college and have already visited several practice at the university, I realized that in order to interest students in teaching grammar, it is necessary to develop interesting methods that will help students understand the material with pleasure and without much effort. It should be borne in mind that grammatical material should be organized functionally, namely: grammatical phenomena must be organically combined with lexical, when teaching the correct construction and structure of sentences must also take into account their content and topics that are close to students of a particular age. Grammar skills should be developed both at the level of individual structures and at the level of coherent dialogic and monologue speech. This allows you to train grammatical structures not only individually but also thematically.

In my research I plan to use the following techniques:

- techniques aimed at the formation of consciousness, beliefs, views and oral speech, using certain grammatical structures (dialogue, story, debate, reasoning);
- techniques of consolidating and training the mastery of grammatical structures;
- techniques of encouraging and stimulating students (tournaments, games, competitions);
- control techniques (questionnaires, test tasks);
- a technique of independent study of grammatical phenomena by students under the guidance of a teacher.

And at the end I would like to find several the most effective techniques. Because, in order to choose the right method of teaching grammar, you need to understand what attracts these students and take into account the age characteristics of students.

For primary school students the formation of language competence is especially important, because according to the program grammatical structures in primary school must be learned without explanation of the rules, by perceiving speech patterns in communicative situations with subsequent repeated use of these structures. Learning grammar causes difficulties for younger students, so the grammatical structures of the English language should be provided to children in a form that is close and interesting to them, using clarity. Educational games (games-competitions, role-playing games, moving games, competitions) are also very often used as favorable conditions for mastering grammatical structures.

There are many modern techniques for learning English grammar. These are techniques that are gradually being used in primary school to change students' attitudes towards "boring" grammar. There are many such techniques and they all have their benefits in learning English, but I prefer Raymond Murphy's technique.

In Murphy's method, the main emphasis in the study of foreign grammar is on simple exercises and illustrations, which is exactly what I think elementary school students need.

1. You can work with Murphy's manuals both independently and with a teacher.

2. Whole lexical constructions are memorized, which contributes not only to mastering grammar, but also to expanding vocabulary.

3. Grammar rules are illustrated with convenient and clear schemes.

I conducted this research in one of the Uman schools, between 3rd and 4th grade students during my school practice. My study involved 36 students and 2 teachers, there were none who refused to help with the study.

So, summarizing the above material, it can be noted that the effectiveness of teaching English grammar largely depends on the teacher's knowledge and consideration in teaching the age characteristics of students and effective methods of teaching grammar that are suitable for primary school students.

REFERENCES

1. Brenchley & Cushing, 2018, Take a "simple" approach to teaching grammar.
2. Burrows P. 2014, A Creative Approach to Teaching Grammar.
3. Boroujeni F. A. Investigating Controversies in Teaching Grammar: A Case for the Iranian High School Students. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 8: 2012. P. 1570-1575. URL: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/08/04.pdf> (last accessed: 04.03.2020)
4. Reedy & Bearne, 2013 Teaching Grammar Effectively in Primary Schools.
5. Rodgers T. S. (2001): "Language Teaching Methodology", in *CAL Digest*, September be 2001: 1-8.
6. Safford Messer, Mclachlan and Walker (2015) Teaching grammar and testing grammar in the English primary school: the impact on teachers and teaching of the grammar element of the statutory test in Spelling, Punctuation and Grammar (SPaG) in England.
7. Myhill D. and Fisher, R. (2010) Editorial: Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives. *Journal of Research in Reading*. Volume 33, Issue 1, 2010.
8. Myhill D., Lines, H. and Ofsted 2019 The Education Inspection Framework. Manchester. Crown Copyright.
9. Watson A. (2011) Making meaning with grammar: a repertoire of possibilities. University of Exeter. *Metaphor*, Issue 2, 2011.

Лілія Нижник,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Відмінності між англійською мовою в США і англійською мовою в інших англомовних країнах були помічені і визнані в XIX столітті. Що спричинило різницю між американською англійською (АЕ) і британською англійською (ВЕ)?

Західні вчені по-різному пояснюють причини виникнення АЕ. Поміж причин відмінностей між АЕ і ВЕ домінуючою є географічна ізолюваність Великобританії від США.

Г. Менкен стверджує, що різниця між АЕ і ВЕ виникла, як тільки перші англомовні поселенці з'явилися на американському континенті. Величезний океан забезпечив їм повну ізоляцію від рідної країни і створив абсолютно нове мовне середовище, різні умови життя, дивні тварини спонукали поселенців винайти слова для нових реалій [1, с. 3–12].

У монографії «Англійська мова в Америці» Дж. Креп пише: «Англійська мова в Америці – це що завгодно, але не продовження англійської в Великобританії ... Ізоляція Америки від Англії і від решти Європи не могла не позначитися на розвитку зовсім іншої мови в Новому Світі» [2, с. 4–9].

Н. Щур також вказує на те, що США і Великобританія розділені Атлантичним океаном; подібна географічна ізолюваність Америки не могла не позначитися на утворенні особливостей АЕ [3]. Автор звертає увагу також і на те, що в ході історичного розвитку США створили свої, відмінні від англійських, інститути, такі, як інститути влади, фінансів і економіки, що і відбилося в мові цієї країни [3, с. 290–298].

М. Майєрс стверджує, що якби колонізація відбувалася на кілька століть раніше, то сьогодні АЕ цілком могла б відрізнитися від ВЕ так як відрізняються

італійська та французька. Але, незважаючи на географічну ізолюваність, більшість книг в Америці все ж були англійського походження, написані англійською мовою [4, с. 234].

Відмінності в історії і культурі двох країн також не могли не відобразитись на мові. Вже починаючи з епохи Відродження, коли Америка відкинула властивий західній аристократії абсолютизм і снобізм, бажання просуватися по соціальних сходах, відмінність англійської мови Америки від англійської мови Британії стає очевидною. Згідно з припущенням С. Флекснера, зараз не доводилося б говорити про існування АЕ і ВЕ, якби Америка не вибрала тоді свій культурний шлях розвитку [5].

Одним з найважливіших факторів розвитку АЕ стало зростання національної самосвідомості американської нації, прагнення до незалежності у всіх галузях життя. Ф. Рузвельт у своїй промові «Американізм» говорив про існування «американського духу» (American Spirit), який сформувався в ході історії розвитку нації. Цей дух визначив виникнення «американського індивідуального життя», яке передбачало існування національних особливостей мови [6].

Визначаючи найголовніші фактори розвитку АЕ, вчені виокремлюють вплив Ноя Вебстера на становлення і розвиток АЕ. Саме він збагатив АЕ 12 тисячами слів, ніколи раніше не включених ні в один довідник [7].

Як випливає з викладеного вище, основними факторами, що вплинули на формування і генезу АЕ стали: географічна віддаленість країни від Великобританії, наявність безлічі діалектів і запозичень, історичний і культурний розвиток держави, а також внесок окремих визначних постатей таких, як Ной Вебстер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mencken H. The American Language. N.Y., 1980.
2. Schur N. W. English English. Verbatim Book. Essex. Conn, 1980.
3. Meier M. Webster, Noah – Computer News Daily. URL: <http://www.computemewsdaily.com/266/092397-1004200-31573.html>
4. Myers M. The Roots of Modern English. Canada: Little, Brown and Company Limited, 1966.

5. Flexner S. I hear America Talking. NY., 1979.
6. Roosevelt F. D. Americanism. URL: <http://www.sclt.wlv.ac.uk/wwlib/american.html>
7. Krapp G. The English Language in America. N.Y., 1925.

Sofiia Novosad,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

WAYS OF PRESENTING VOCABULARY TO THE 5TH GRADERS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

In today's rapidly changing and developing society, English has been and remains one of the main languages of world communication. Consequently, more and more demands are made on the student. Among the goals of teaching a foreign language at school, the main goal should be considered practical, focused on the future activities of the student, namely the acquisition of language should be interpreted as mastering its instrumental function, as a means of extracurricular activities.

As we already know, an elementary school graduate will have the opportunity to learn:

- to recognize simple word-building elements;
- rely on a linguistic guess in the process of reading and listening (international and complex words).

But how can the desired result be achieved if learners in school face the problem of learning vocabulary and its subsequent use? What methods and approaches do we need to apply to make the vocabulary learning process effective and at the end of school we get the desired result? How to ensure that students can safely use foreign speech in everyday life?

Like many teachers, the author faced this problem in her work. Through trial and error, the author tried to build his educational process and faced a new problem: how to teach vocabulary in elementary school?

The relevance of this work lies in the appeal to the lexical side of the language, and vocabulary, as you know, is the main building material of the language. Unlike grammar, which reflects the relationship between classes of words, and always generalizes, vocabulary individualizes a statement, giving it a specific meaning. It should be said that teaching vocabulary in 5th grade means teaching a word. “The word is a “brick” in the construction of a building, where the building is the language, and the construction is the study”. Vocabulary is necessary for children both for the implementation of productive speech activity (speaking, writing) and receptive (listening, reading). Therefore, vocabulary is one of the most important places in a foreign language lesson.

The main goal of teaching lexical material is the formation of 5th graders lexical skills as an essential component of receptive and productive types of speech activity.

The author give examples of the main point of this paper – methods and ways of presenting vocabulary to the 5th grades in English classroom. Some are used by the authors in practice.

First of all, the play method. It is very important that children do not feel the heavy load of the school curriculum, and the game can help this. Play is a specially organized activity that requires the exertion of emotional and mental strength. The game always involves making a decision. The desire to solve the questions presented in the game sharpens the thinking activity of the players. And if the student at the same time speaks a foreign language, this opens up rich learning opportunities. Children don't think about it. For them, the game is, first of all, an exciting experience. This is how she attracts teachers, including teachers of a foreign language. In the game, everyone is equal. A sense of equality, an atmosphere of enthusiasm and joy, a sense of the feasibility of assignments – all this makes it possible for 5th graders to overcome shyness that prevents them from freely using words of a foreign language in speech, and has a beneficial effect on learning outcomes. There are a huge number of different vocabulary games aimed at ensuring

that the mastering of new words does not cause difficulties for a younger student.

Objectives of lexical games:

- to train students in the use of vocabulary in situations close to the natural setting;
- to intensify the speech-thinking activity of students;
- to develop the speech reaction of students.

The next effective method of presenting vocabulary is the method of computer technology and Internet technology. Simultaneously with the graphic image of words, junior schoolchildren have the opportunity to listen to the word (while the sound image of words is formed). The use of an interactive application contributes to the formation of a stable need for communication in English.

The use of poems, rhymes and song material contributes to an easier assimilation of lexical units. Children are happy to learn a variety of lexical rhymes. But it's not worth making all the children memorize by heart. Let me do this at will, and the rest of the children can just read. These forms of vocabulary presenting make it possible not only to raise learners' interest in the subject under study, but also to develop their creative independence of 5th graders, teach them to work with various sources of knowledge, expand their vocabulary, and consolidate previously learned lexical units in practice. Such forms of conducting classes "remove" the tradition of the lesson, enliven the thought.

When presenting English vocabulary in 5th grade, it is necessary to use many methods and techniques in complexes. This qualification work is aimed at defining the methods and ways for the introducing.

REFERENCES

1. URL: <https://www.responsiveclassroom.org/sites/default/files/ET5intro.pdf>
2. Joseph Mukoroli. SIT Graduate Institute. Effective Vocabulary Teaching Strategies For The English For Academic Purposes Esl Classroom. 2011. URL: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ua/&httpsredir=1&article=1503&context=ipp_collection
3. Journal of English and Education 2013, 1(1), 11-2. *TECHNIQUES IN PRESENTING VOCABULARY TO YOUNG EFL LEARNERS*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/295400872.pdf>

Aliona Ostapenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

ICT TOOLS IN SPOKEN LANGUAGE PROFICIENCY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Speaking in a foreign language is a form of oral communication, through which information is exchanged, carried out using the language, contact and mutual understanding are established, and the interlocutor is influenced by the speaker's communicative intention [1, p. 31]. The primary purpose of teaching speaking in a foreign language is to develop students' ability to carry out oral foreign language speech communication in various socially determined situations. One of the main tasks of modern teaching foreign language speaking is forming a secondary linguistic person who can successfully carry out social interaction with native speakers of a different culture [2, p. 9].

The use of ICT in the classroom is a time requirement that will diversify the lesson, increase its density, and activate students' work. With the help of ICT, information interaction between the subjects of the information and communication subject environment is intensified, the result is the formation of a more effective learning model. ICT is a means of access to educational information, providing the ability to search, collect and work with the source, including the Internet [3, p. 99].

The use of ICT in foreign language lessons contributes to the development of the student's personality and the formation of the following competencies in students: the ability to compare the advantages and disadvantages of various sources of information, choose appropriate technologies for its search, create and use adequate models and procedures for studying and processing information, etc.

Several studies have examined the language difficulties faced by EFL secondary school students. Some researchers stated that anxiety and unwillingness during the English-speaking process are considered the two main obstacles for EFL students. Anxiety and unwillingness are caused by the fear of being negatively

evaluated when making mistakes, especially among classmates. Students who perceive their English as “bad” feel more anxious and reluctant to communicate in English lessons than other students who perceive their English level as “very good”, “good” and “enough” [4].

Students are often embarrassed to speak a foreign language in class because they are afraid of mistakes or merely shy about their speaking attention [5, p. 319]. Information and communication technologies (ICT) are methods to help students receive speaking skills.

There are essential tools that can be used to improve and facilitate the learning and teaching process, especially in spoken language proficiency. Some of them are the following:

Computers, as the most common ICT tools used by most teachers. They are useful for storing, collecting, and preparing data for transmission.

Over head projector as a useful tool for displaying information and processes to many people at the same time.

The digital camera as a tool that can be used as a registrar of role-playing games or classroom presentations.

Interactive whiteboard where students can watch native speakers speak, and they can learn a lot about communication.

Social networks as a platform for sharing opinions and ideas.

Online tools for Learning English for developing speaking skills on the Internet.

Podcasting as integration of audio files where students can use file in the content and play it inside and outside the classroom [6].

Thus, the use of technology has a significant impact on students' ability to speak both inside and outside the classroom.

REFERENCES

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Халеева И. И. «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира. *Лингвауни*: Третья международная конференция ЮНЕСКО. М., 2000. С. 9.

3. Padurean A., & Margan M. Foreign Language Teaching Via ICT. *Revista De Informatică Socială*. 2009. 6 (12). P. 97–101.
4. Zhang P., & Aikman S. Attitudes in ICT Acceptance and use. In J. Jacko (Ed.), *Human-Computer Interaction, Part I* (pp. 1021-1030). 2007. Syracuse, NY: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
5. Farahnaz R. N, Parviz A, Nazila K. The Effect of Using Jigsaw to Enhance Female Iranian Intermediate EFL Learners' Oral Proficiency. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*. 2012. 7(9), 315–326.
6. Hayat Naciri. The Use of ICTs to Enhance Students' Speaking Skills. *Innovation in Language Learning* [Electronic resource]: <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0012/FP/3066-LSK4226-FP-ICT4LL12.pdf>

Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Віолета Кравченко,
магістрантка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ТИПИ ІНТЕРТЕКСТІВ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

Тенденція сучасної лінгвістики до проведення комплексних досліджень зумовлює величезну зацікавленість до досліджень інтертекстуальності. Існуючи як універсальна текстова категорія та водночас основний принцип сучасної культури постмодернізму, інтертекстуальність при цьому все ще не отримала повного та не суперечного висвітлення у роботах лінгвістів. До недавнього часу численні дослідження, присвячені інтертекстуальності, проводилися, в основному, у річищі літературознавства (наприклад, [2] та ін.) і філософії ([3] та ін.). Попри загально філологічний підхід, у цих роботах містяться справедливі положення про те, що інтертекстуальність є обов'язковою умовою існування тексту, котрий розглядається як система генерації смислу, що активується в ході його включення до вертикального контексту літературної традиції, жанрових конвенцій тощо. Дослідники відзначають, що текст існує остільки,

оскільки він опосередкований читаючим суб'єктом та відкритий для взаємодій з іншими текстами; текст не є стабільним, а його смисл мало залежить від волі автора; текст поліфонічний, у ньому звучить нескінченна кількість голосів персонажів та авторів, кожен з яких презентує свій дискурс [6, с. 82].

У сучасній лінгвістиці інтертекстуальність розуміють як текстову категорію [7] і досліджують переважно з погляду засобів її реалізації у конкретних текстах ([5, с. 17–25] та ін.).

Однією з головних функцій інтертекстуальності у тексті є породження нових імпліцитних смислів.

Важливими функціями інтертексту також постають структуротвірна та смислопороджувальна функції. Перша полягає у конструюванні тексту завдяки «чужому слову» – цитатам, ремінісценціям, і т.д., – тобто вона творить форму тексту. Друга ж, смислопороджувальна, впливає на семантичний аспект творення тексту; завдяки інтертекстуальним елементам автор наповнює свій твір необхідним змістом. Дотичною до неї є функція генералізації – посилення закладеного в інтертекстах смислу.

Апелятивна функція інтертексту полягає у тому, що твори розраховані на читача, який здатний побачити інтертекстуальні зв'язки і витлумачити їх, тобто саме на ерудованого реципієнта, який здатний сприйняти повідомлення автора через текст. Наступною функцією інтертексту є поетична, яка часто постає як розважальна: впізнання інтертекстуальних посилянь постає як гра, у якій читач повинен розпізнати всі елементи і витлумачити їх. З цього випливає також сигнально-мнемонічна функція впізнавання та здивування.

Також інтертекст може виконувати референтивну функцію, тобто передавати інформацію про зовнішній світ завдяки тому, що автор відсилає читача до іншого, «зовнішнього» тексту, який містить у собі певне інформативне навантаження. Близькою до цієї є культурно-семіотична функція: за допомогою інтертекстуальних елементів автор дає зрозуміти свої культурно-семіотичні уподобання.

Також інтертекст виконує метатекстову функцію. Для читача, який упізнає деякий фрагмент тексту як посилання на інший текст, одним із варіантів дій є звернення до тексту-джерела для кращого розуміння цього тексту.

Оригінальну типологію інтертекстуальності в рамках стилістики тексту запропонував І. В. Арнольд, розглядаючи цю текстову категорію з точки зору стилістичного контрасту тексту-донора і тексту-реципієнта. Ця типологія побудована на основі принципу диференціації текстів за критерієм мовної суб'єктності, а саме з урахуванням індивідуальних стилістичних особливостей виробника тексту [1, с. 392]. У числі засобів реалізації інтертекстуальності цитація і алюзія виділяються за показником частотності використання. Це послужило аргументом для вибору цитація й алюзії в якості досліджуваних типів інтертексту.

Класифікація І. В. Арнольда включає такі інтертекстуальні елементи:

1) мовні та текстові. До мовних, або кодових, І. В. Арнольд відносить включення, які є носіями іншого, ніж вимагає текст, лексичного чи граматичного мовних стилів. Відзначається, що функціонують такі включення на основі контрасту стилістичних асоціацій. Текстові включення об'єднані однією видовою приналежністю і відрізняються тільки об'ємом від фрагментів у вигляді цитат і алюзій до використання цілісних текстів у вигляді листів або щоденників;

2) за авторською приналежністю пропонується розрізняти зовнішню і внутрішню інтертекстуальність. Там, де вислів належить іншому суб'єкту промови і відсилає читача до чужорідного тексту, інтертекстуальність класифікується як зовнішня, а все, що, так чи інакше, є продуктом діяльності одного учасника – нехай навіть із зазначенням вигаданого джерела – І. В. Арнольд відносить до внутрішньої інтертекстуальності;

3) особлива увага приділяється способу і характеру маркування інтертексту. У цьому І. В. Арнольд бачить елемент інтелектуальної гри автора з читачем. На думку дослідника, якщо автор у своєму потенційному читачеві

схильний бачити ерудита, то й інтертекстуальний маркер буде носити витончену латентну форму. В іншому випадку джерело буде чітко позначене. Далі І. В. Арнольд говорить про традиційний для кожної національної культури набір текстів, автори яких апіорі відомі читачеві. До них віднесені тексти світової та національної класичної літератури, а також можливі інші загальновідомі джерела. І. В. Арнольд стверджує, що включення «прецедентних текстів» [4] здатне значно посилювати виразність авторського тексту;

4) враховується місце розташування інтертексту в приймаючому текстовому просторі. Якщо цитата або алюзія локалізовані в конкретній точці сюжетного розвитку, то і їх значення будуть носити епізодичний характер. У тому ж випадку, якщо інтертекст займає місце в назві твору або служить епіграфом, його смислове поле значно розширюється і може висловлювати вже не тільки основну тему твору, але і її авторську оцінку. Проводячи в даному випадку аналогію з механізмом висування, І. В. Арнольд відносить таку особливість інтертекстуальних включень до питань стилістики декодування;

5) характерною властивістю інтертексту вважається його здатність до трансформації, як за формою, так і за смисловим змістом. Семантичні і формальні значення першоджерела можуть зазнавати, на думку І. В. Арнольда, деякі зміни в процесі читацької адаптації до тексту-реципієнту. Визначаючи роль конкретної цитати або алюзії, читач порівнює специфіку їх функціонування в тексті оригіналу та переосмислює отримані значення в залежності від авторської установки прийнятого тексту. Такі трансформації особливо яскраво проявляють себе при описі природи, творів образотворчого мистецтва або музичних творів [1, с. 415–416].

Узагальнюючи все різноманіття пропонованих підходів до типологізації інтертексту, можна стверджувати, що так чи інакше всі вони зводяться до визначення текстової форми і функціональної спрямованості інтертекстуального фрагмента. Отже, під інтертекстом у художньому тексті слід розуміти марковані об'єкти присутності стороннього тексту, представлені у

вигляді засобів зовнішньої інтертекстуальності – текстових включень, найчастіше цитат і алюзій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И. В. Семантика, Стилистика. *Интертекстуальность: сб. ст.* / науч. ред.: П.Е. Бухарин. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2014. 452 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972. 470 с.
3. Барт Р. S. Z. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 231 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд-е 7-е. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
5. Смирнов И. П. Порождение интертекста (Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака). *Wiener Slawistischer Almanach*. 1985. Sonderband 17. 206 p.
6. Чорновол-Ткаченко Р. С. Теорія інтертекстуальності: цілі, завдання, методи. *Вісник СумДУ*. 2006. 11 (95). Т 2. С. 82–87.
7. Beaugrande R. de. Text and Sentence in Discourse Planning. *Text vs. Sentence: Basic Questions of Text Linguistics*. 1979. Vol. III.

Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Дмитро Паламарчук,
магістрант I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МОДАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ДІЛОВИХ ЛИСТІВ

Особлива увага при укладанні ділового листа звертається на синтаксичну організацію текстового матеріалу. З огляду на це, при моделюванні композиційної схеми ділового листа важлива роль відводиться поділу тексту на абзаци, які в окресленому писемному жанрі ділового дискурсу мають специфічні риси. Абзаци не є автономними одиницями. Вони взаємопов'язані у структурному відношенні не лише формальними зв'язками, але й змістовими. Проілюструємо вищесказане релевантним мовним матеріалом. У ділових листах широко використовуються такі лексеми-зв'язки: *in order to ..., even if you*

..., *contrary to what ...*, *in addition ...*, *in the latter case ...* . Цю функцію також виконують повтори: *“In reply to your letter of 10 March we send you herewith our latest catalogue. The catalogue features the complete range of our current lines.”*

Абзац може також бути частиною цілого речення, проте в цьому випадку при укладанні ділового листа такі частини тексту відокремлюються не крапкою, а комою, або крапкою з комою [3]. Наприклад:

“In this case, allow us to introduce ourselves:

our suppliers are selected for the quality of their manufacture;

our daily contacts with manufacturers guarantee that your specific needs are dealt with rapidly;

our after-sales service is in a position to act at short notice.

In addition, our New York office is organized so as to locate and supply quickly the goods.”

Виклад від першої особи як граматичний засіб є своєрідним прийомом створення стильової риси, яку в контексті нашого дослідження ми вважаємо за доцільне назвати «активізаційною». Її роль полягає в активізації уваги читачів. До «активізаційних» засобів належать авторські оцінки, які знаходять відлуння в монофункціональних листах (лист-привітання, лист-співчуття, лист-подяка, тощо). Зауважимо, що окреслені авторські оцінки відображені в наведених уривках із ділових листів:

“I am delighted to hear of your new appointment to the Board ...”

“I was grieved to hear of the death of your colleague ...”

“I had the pleasure of meeting you ...”

Ставлення до переданого змісту може виражатися такими засобами оцінки, як прикметниками: *important, desirable, regular, reasonable, irrelevant, main, great*: *“We want to express the hope that our business relationships will continue to develop in the same pleasant and trusting manner.”*

Зауважимо, що в діловому листі використовуються кліше, які слугують маркерами логічної акцентуації та використовуються в основному на початку

абзацу (*it is hoped, it should be pointed out, it should be made clear, it might be useful, it is gratifying to note, as for ...*).

Якщо експресивність тексту контракту виявляється суттєвою мірою в точності вживання слів, логічності, максимальній точності викладу (так званій «інтелектуальній експресивності»), то експресивність ділових листів знаходить відлуння в наявності мовних елементів, які є характерними для розмовного літературного стилю [2]. Одними із таких елементів є якісні прикметники суб'єктивно-оціночного значення, використання яких пов'язане з потребою адресанта створити сприятливе враження. Ділові листи набувають розмовного забарвлення також завдяки використанню лексем (*to face up, to build up, to bring about, to speed up, to come off, to open up*):

“In order to meet this demand we are bringing out “WEARTEX”, a new line of cotton fabrics which combine resistance to wear with general flexibility.”

До розмовних елементів у текстовому просторі ділового листування ми можемо віднести такі:

- розмовні вирази та звороти (*of course, to be likely, somewhat, to be happy, to be sorry*): *“We will be happy to supply any additional information you may require about materials and prices.”*;

- розмовна фразеологія (*to put in hand, on the other hand*): *“We would advise you, therefore, to let us put in hand order by the end of the month.”*;

- синтаксична структура простого речення. Використання простого речення на тлі громіздких синтаксичних конструкцій надає тексту контрастного забарвлення. Наприклад: *“As for our prices quoted c.i.f. Dublin, you will agree that they are considerably lower than those of manufacturers of similar batteries, both here in Japan and elsewhere. The quality of our products remains the same.”*

Зазначимо, що структурна модель простого речення також використовується у структурних блоках: вступ, підведення підсумків:

“Dear Sirs,

We are pleased to have your enquiry ...

We look forward to your reply.”

Стосовно лексичних стилістичних прийомів, їх використання має на меті – звернення уваги читача на важливу думку чи деталь. У ділових листах автори часто вдаються до використання епітетів та метафор. Проілюструємо вищесказане використовуючи релевантний мовний матеріал.

“Dealers who have displayed our brightly coloured range have reported good sales even in the present season, when hardware sales are usually at their lowest.” У мікроконтексті використано епітет *“brightly coloured range”*.

“However, we certainly seem to have slipped up badly with your consignment.” У мікроконтексті використано метафоричний вираз *“to have slipped up badly with your consignment”*.

При передачі негативного ставлення адресанта до означеного явища в тексті застосовується евфемізація, яка зазвичай слугує для вираження обережності та стриманості. Наприклад: *“We consider it surprising that two or three Indian manufacturers have recently launched ultra-lightweight models.”*

Ключовою стильовою рисою, яка характерна для ділового листування, є своєрідна реалізація категорії текстової модальності у вигляді категорії можливості (на відміну від текстів контрактів, де переважає категорія зобов’язання). У діловому листі висока питома вага речень, в яких використовуються модальні дієслова “may”, “might”, “would”.

Дієсловом “may” виражається ймовірність виконання або невиконання будь-якої дії, що частіше залежить від обставин, які в окремих випадках вказані в тексті [1]. Наприклад: *“Our annual requirements for metal fittings are considerable, and we may be able to place substantial orders with you if your prices are competitive and your delivery prompt.”*

Означене модальне дієслово в діловому листуванні використовується для вираження припущення, або навіть впевненості: *“We will be happy to supply any additional information you may require about materials and prices.”*

Для вираження припущення також часто використовується дієслово “might”. Наприклад: *“We took the initiative of passing your catalogue to Borger Bros., who might be interested.”*

Варто акцентувати увагу на випадках, в яких значення дієслова “may” репрезентується повинністю. З огляду на це, в реченні наявні лексичні засоби, які в комбінації із дієсловом “may” моделюють контекст для реалізації окресленого значення [1]. Наприклад: *“Extra coil tubing may be delivered only at wooden and metal drums, covered by wood outside.”* У цьому мікроконтексті лексема “only” є транслятором категоричного, обмежувального значення.

Заслужують також на увагу окремі випадки використання поліфункціонального дієслова “would” у ділових листах. Означене модальне дієслово використовується найчастіше для вираження наміру, бажання, сподівання, готовності [1]. Наприклад: *“If the Cookhand 2000 unit meets our high expectations we would hope to place a further order with you in the nearest future.”*

Дієслово “would” утворює цілий ряд вступних фразових єдностей: “Would you please ...”, “We would appreciate ...”, “We would be grateful ...”. Наприклад: *“We would be grateful for your preliminary comments as soon as possible.”*

У текстах ділових листів використовується інверсія. Наприклад: *“Should you wish to obtain more detailed information about any of these appliances, the enclosed reply-card is to be returned.”*

Слід зазначити, що повтор і паралельні конструкції, слугуючи показниками мовної надмірності, є не типовими для ділових листів. Випадки їх вживання надзвичайно рідкісні:

“If you are aware of the quality of our service, consult our new catalogue now, you will find that our range of products has increased. If you are already aware of Sabrel, one or more of our products will almost certainly interest you.”

Поширеними в комерційній кореспонденції є перелічування, які уможливають повний виклад відомостей про товар, майбутню угоду, тощо. Наприклад: *“Enclosed with this letter you will find samples in varying colors, a copy of our brochure setting out all details of possible applications of the fabric, a current price-list quoting terms for overseas delivery.”*

У діловому листуванні використовуються також вставні конструкції для повідомлення додаткової інформації. Вони вводяться в текстовий простір

ділового листа з метою збереження позитивного тону листа, часто випереджаючи можливу реакцію адресата на повідомлення, або повідомляючи інформацію, яка ймовірно знадобиться адресату. Наприклад: *“I regret that (although I have checked very thoroughly) I can find no trace of your payment.”*

Таким чином, у ділових листах виробляються певні норми використання граматичних форм, конструкцій та стилістичних прийомів задля досягнення запланованої прагматичної мети. Відбір конструкцій та форм, зміна специфіки функціонування певних елементів тексту свідчить про тісний зв'язок між лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами здійснення ділової комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. Воронеж: ВГУ, 1985. 180 с.
2. Гарбовский Н. К. Семантико-синтаксические проблемы теории языка и перевода. М., 1986. С. 47–63.
3. Bovee C. L., Thill J. V. Excellence in Business Communication. New York: McGraw-Hill, Inc., 1991. 542 p.

Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Анастасія Шилюк,
магістрантка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЖАНРОВИЙ ПРОСТІР ДИСКУРСУ ПЕРЕМОВИН

Сучасна лінгвістика демонструє зростаючий інтерес до мультиаспектного вивчення дискурсу перемовин. Це зумовлено всезростаючою необхідністю економічної кооперації, спричиненою виникненням: економічних зон, мультинаціональних концернів, спільних підприємств, ефективно

функціонування яких залежить від здатності фахівців у сфері бізнесу вести результативні перемовини.

Розглянемо детальніше ключове поняття нашого дослідження – «перемовини». Американські дослідники У. Юрі та Р. Фішер [3] пропонують розглядати окреслений термін у двох аспектах, які ми візуалізували за допомогою рис. 1.

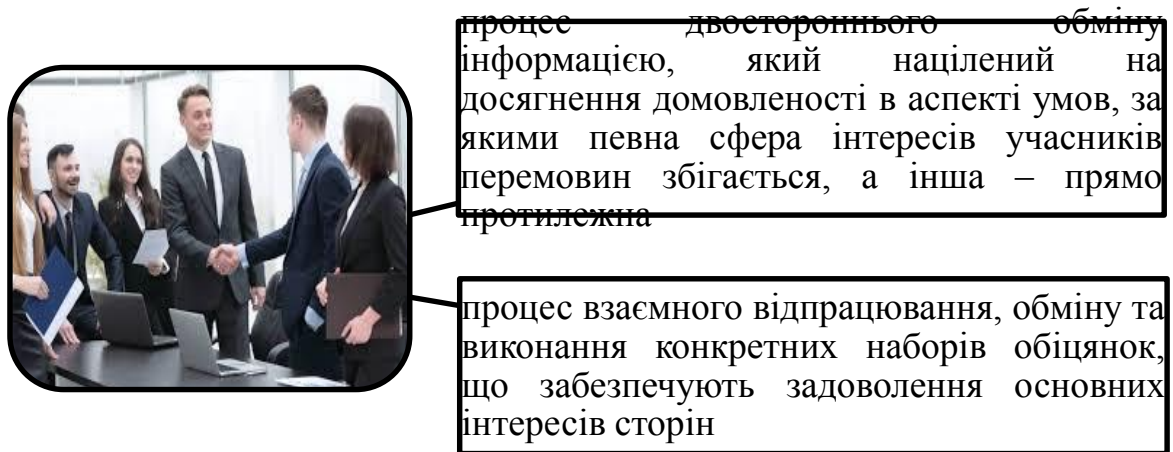


Рис. 1. Окреслення дефініції терміну «перемовини» крізь призму візуалізації (розроблено автором на основі аналізу джерела [3])

Наступним кроком є аналіз цілей перемовин. Ми схильні до думки про те, що ціль є фактором, який визначає залученість учасників перемовин до єдиного комунікативного процесу. У цілому, саме в процесі розгляду цілей дослідник може окреслити очікуваний та бажаний результат для усіх комунікантів. З огляду на це, звернемо увагу на підхід науковця М. Власової до висвітлення цільового спектру дискурсу перемовин [1, с. 66]. По-перше, ціллю цієї комунікативної інтеракції постає пошук способів вирішення проблем. З огляду на це, зауважимо, що конкретні цілі можуть варіюватися та включати врегулювання, контроль та координацію. По-друге, метою перемовин є також взаємодія між учасниками. У світлі сказаного, ця група цілей може бути репрезентована такими: інформаційно-комунікативні, встановлення контакту,

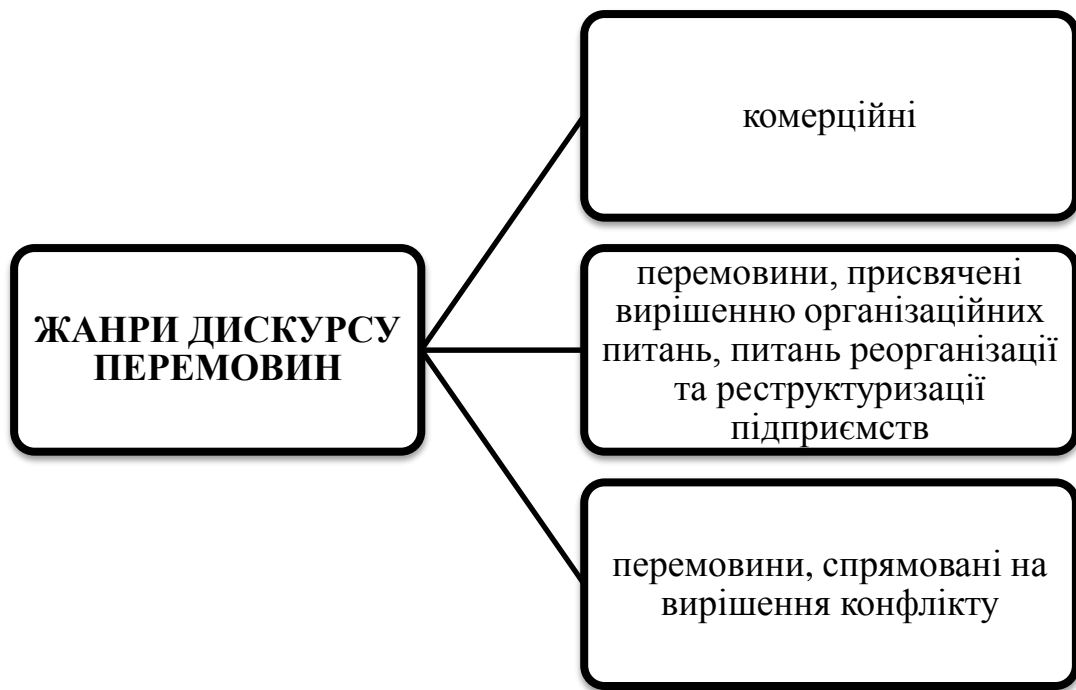
формування лінії відносин, виявлення позицій сторін, відволікання уваги від інших проблем.

Оскільки в будь-яких перемовинах цілями учасників є інтерперсональна взаємодія та вирішення проблем, зауважимо, що специфіка означеної комунікативної інтеракції визначається співвідношенням та пріоритетністю визначених факторів для кожного учасника, його цільової орієнтації в перемовинах, яка виявляється в оцінці ступеня результативності комунікації в цілому.

Уважаємо за необхідне зазначити, що крім описаних цілей, комуніканти можуть керуватися такою метою, як мовний вплив на адресата із метою зміни намірів іншого учасника перемовин у контексті прийняття певного рішення.

Перейдемо до аналізу жанрового різноманіття дискурсу перемовин. На наш погляд, жанри окресленого типу дискурсу мають бути проаналізовані в рамках дедуктивної моделі, побудованої на основі конкретних ознак (цілей, типів учасників, типів сценаріїв, ступеня ритуалізації, тощо), або на основі загальноприйнятих форм спілкування. Ми окреслимо жанровий простір дискурсу перемовин на основі дедуктивної моделі крізь призму візуалізації.

Як видно із рис. 2., дослідники у галузі комунікативної лінгвістики виокремлюють 3 основних жанри дискурсу ділових перемовин [4, с. 150]. Комерційні перемовини передбачають комунікативну інтеракцію, у ході якої вирішуються питання встановлення правових відносин та здійснюється координування уже встановлених. Другий жанр включає перемовини, присвячені вирішенню організаційних питань, питань реорганізації та реструктуризації підприємств, під яким слід розуміти не лише злиття, але й виокремлення дочірніх компаній. Третім жанровим різновидом є перемовини, спрямовані на вирішення конфлікту.



**Рис. 2. Жанровий простір дискурсу перемовин
(розроблено автором на основі джерела [4, с. 150])**

У цілому, тип інституційного дискурсу, який знаходить відлуння у нашій науковій розвідці, охоплює широкий діапазон жанрових різновидів писемного та усного спілкування.

Писемна ділова мова, що супроводжує дискурс перемовин, репрезентована широким різноманіттям ділових листів, документів, які фіксують соціально-правові відносини – контракти (договори), угоди та всі типи супровідних документів. Усне ділове мовлення, у ході якого здійснюється реалізація діалогічних відносин, представлене жанрами ділових перемовин.

На нашу думку, слід звернути увагу на зв'язок перемовин як усного жанру ділової комунікації із писемними жанрами – діловим листом та контрактом. Зв'язок виявляється в тому, що діловий лист та контракт можуть передувати усній комунікативній інтеракції, яка слугує логічною формою завершення писемної ділової комунікації, яка в свою чергу передбачає юридичне закріплення положень, які обговорювалися.

Те, що в процесі перемовин об'єднані різні за природою текстові утворення, такі як: бесіда, обговорення порядку денного, презентація, торг, обговорення умов угоди, дозволяє нам констатувати жанрове різноманіття означеного типу дискурсу, який у зв'язку з цим ми можемо охарактеризувати як своєрідний «мозаїчний» дискурс [2].

На наш погляд, у процесі перемовин периферійним жанром є етап соціалізації, який за своїми ознаками наближений до побутового дискурсу. Усі елементи комунікативного поля суттєвою мірою не лише впливають на дискурс, але й реалізуються крізь дискурсивну призму. Комунікативні ознаки складають власне предмет спілкування (його референційний аспект), або знаходять відображення в якості елементів прагматичного контексту. Унаслідок прозорості меж дискурсу часто відбувається накладання характеристик різних видів дискурсу у просторі одного тексту. Наприклад, юридичний дискурс перетинається із дискурсом перемовин у сфері державного законодавства. Метою юридичного дискурсу є визначення правових норм та регулювання правовідносин між громадянами та державою.

Специфікою перемовин є зіткнення, взаємодія економічних інтересів та соціальне регулювання, яке здійснюється на правових засадах. Учасники прагнуть укласти договір, тобто, юридично оформити результати вербальної інтеракції у певній сфері. Ідеальним результатом взаємодії та правового оформлення відносин стають партнерські відносини, побудовані на принципах взаємної поваги та довіри.

Офіційна атмосфера передбачає особливу юридичну значущість ділового спілкування. Це зумовлено тим, що конкретні люди (фізичні особи) не тільки представляють інтереси юридичних осіб (фірм, підприємств), але й виступають від їхнього імені на перемовинах.

Зауважимо, що для побутового дискурсу характерною є переважно не інформативна, а фатична комунікація – спілкування заради спілкування, або між людьми, що знаходяться на близькій соціальній дистанції, або між

незнайомими чи малознайомими людьми в ситуації вимушеного спільного перебування.

Момент змагальності зближує дискурс перемовин із спортивно-ігровим типом. Основу перемовин складає так званий безперервний поєдинок, у ході якого сторони час від часу здійснюють словесний напад один на одного, тримають оборону, відбивають удари та переходять в наступ. У дискурсі перемовин знаходять відлуння всі основні елементи спортивного та ігрового змагання: наявність суперника, їхня боротьба, етика поєдинку, правові норми (регламент і правила), стратегія і тактика боротьби, перемога, поразка.

Узявши все до уваги, відзначимо, що дискурс перемовин є «мозаїчним», оскільки цей тип включає широке різноманіття усних та писемних жанрів. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються нами в окресленні жанрової специфіки процесу перемовин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Хрусталёв М. Методология анализа международных переговоров. *Международные процессы: журнал теории международных отношений и мировой политики*. Москва, 2004. Т. 2. №3 (6). С. 66.
2. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: монография / Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 2000. 368 с.
3. Fisher R., Ury W. *Getting to Yes. Negotiating Agreement Without Giving In*. Penguin Books, 1991. 200 p.
4. Fiske J. *Introduction to Communication Studies*. London, 1990. 247 p.

Yuliia Pastushko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

MISTAKE CORRECTION IN TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION

Correcting mistakes in the English language classroom is always a challenging and controversial topic. It is essential to find ways of balancing students' learning correct pronunciation, while at the same time encouraging them to develop confidence in using the language. Error correction is a double-edged sword.

Correcting for perfection can stifle students' fluency and cripple motivation. However, in order to strive for growth and improvement, we must be able to seek and identify errors, not ignore them.

This abstract highlights the importance of mistake correction in teaching English pronunciation. Special attention is paid to the role of a teacher in this process.

Teaching English as a second or foreign language is a big challenge for teachers in Ukraine as they should search and apply the best strategies and techniques in teaching and learning process, and teaching pronunciation is not an exception. Although, oral language acquisition is a natural process for children, they may face some difficulties. A lot of them are connected with pronunciation, as it is a weak point for many students. Mistakes in pronunciation are first and foremost the most obvious errors, as you hear them from the first seconds of communication.

All the mistakes that are made in the process of learning foreign languages can be divided into three categories:

1) slips – mistakes caused by lack of concentration, inattentiveness, nervousness, excitement or distraction, which can be corrected by students on their own, when the mistake has been pointed out to them by the teacher;

2) errors – mistakes which students cannot correct themselves and which, therefore, need further explanation;

3) attempts – mistakes that students make when they try to say something, though they do not yet know how to say it [2, p. 99].

The way we deal with correcting mistakes will depend on which different types of mistakes students are making. If a student has not managed to understand new information and, as a consequence, continues to make mistakes, we would identify such mistakes as errors. If a teacher works with a group of students for some period of time, it would not pose a substantial problem for him to distinguish whether a student made a slip, an error or an attempt.

Analysing the problem of error correction, Stephen Krashen in his affective filter hypothesis states that variables such as motivation, self-confidence, and anxiety can play a large role in the development of a second language [3]. For instance, if

anxiety is high, this emotion can block input to the brain. It means that in a second language classroom, our goal should be to lower the affective filter so students are willing to take risks and make mistakes. We can do this by creating an environment where students feel safe.

According to Mark Hancock, pronunciation is more than ‘listen and repeat’ [1]. It includes features of language (vocabulary and grammar) and skills (speaking and listening). Like vocabulary and grammar, we pronounce by noticing and understanding rules and patterns, which lie beneath the surface of speech. For example, if an English word has two syllables, the stress is usually on the first syllable for nouns and adjectives, and the second syllable for verbs. Since pronunciation is a part of speaking, it is also physical. To pronounce a new language, we need to re-train the muscles we use to speak. When we learn our first language, we develop speech habits, which we may not be conscious of developing. This is what makes pronunciation in a new language so difficult – we carry with us the speech habits from our first language.

The role of teachers in correcting mistakes is like a coach. Teachers do not teach but facilitate learners’ learning pronunciation. They have the critical role of checking and guiding modifications of spoken English at two levels: a) speech production, and b) speech performance. Teachers perform pronunciation diagnostic analyses and select those aspects that can have a great effect on changing the speech of learners toward increased comprehensibility. They should assist their students in setting both long-range and short-term objectives, develop a lot of instructional modes and modules, such as whole-class instruction, small-group work, individual one-on-one tutorial sessions and others. Teachers should also structure in-class speaking and listening activities with invited native speakers and non-native speakers of English.

It is essential to explain students that slow speech with correct pronunciation is much better than fast speech with wrong pronunciation, as understandability is more important than speed. EFL teachers must be aware of their learners’ needs and problems in pronunciation. Based on their needs, teachers should present some

appropriate materials to their learners to reduce their learners' pronunciation problems. Teachers should use computer technologies such as different kinds of computer software in their classes to help their learners improve their pronunciation by exposing them to authentic materials. It is necessary to familiarize students with both American and British English so that they should be able to understand both variants of pronunciation. Teachers should incorporate pronunciation in other language activities because it will help learners to adapt themselves to the sound system of a new language and overcome the problems related to the learning of English. To sum up, teachers should act as the speech coach of pronunciation, give feedback to their learners, and encourage them to improve their pronunciation.

In conclusion, the best way to correct pronunciation mistakes is to do so somehow or other preserving the student's dignity and self-confidence. It is important to create a classroom environment that expects and enjoys mistakes. A teacher should try to infuse humor into learning. Besides, the involvement of peers in the process of mistake correction is to be implemented in supportive and encouraging way to create successful teaching and learning environment.

REFERENCES

1. Hancock, M. (2019). Pronunciation: muscle, mind, meaning, memory. *English Teaching Professional*. Issue 22. Available at: <http://hancockmcdonald.com/ideas/pronunciation-muscle-mind-meaning-memory>
2. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
3. Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.

Vadym Pashkovskyi,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

TECHNIQUES FOR TEACHING GRAMMAR IN PRIMARY SCHOOL

Studying English as a second language, learners tend to learn grammar more accurately and faster through explicit instruction when they are exposed to in context

authentic teaching materials. This paper is about how grammar can be taught in an effective way, which results into making competent users of second language.

In Ukrainian schools English is used to start with using traditional grammar translation method, which gradually shifted to communicative language teaching approach. It is revealed that language teachers should focus on the teaching of grammar as a separate language component giving equal weight as it is given to four other communication skills.

The observation of the English classes during school practice shows that teachers should devise different techniques for teaching grammar keeping learner variables in mind. So we suggest some approaches how grammar should be taught in the second language context.

The inductive method of teaching grammar involves presenting several examples that illustrate a specific concept and expecting students to notice how the concept works from the examples. No explanation of the concept is given beforehand, and the expectation is that students learn to recognize the rules of grammar in a more natural way during their own reading and writing. The main goal of the inductive teaching method is the retention of grammar concepts, with teachers using techniques that are known to work cognitively and make an impression on students' contextual memory.

The deductive method of teaching grammar is one that focuses on instruction before practice. A teacher gives students an in-depth explanation of a grammatical concept before they encounter the same grammatical concept in their own writing. After the lesson, students are expected to practice what they have just been shown in a mechanical way, through worksheets and exercises.

Interactive Teaching is another method of teaching grammar is to incorporate interactivity into lessons. Using games to teach grammar not only engages students but also helps them to remember what they've learned. This method allows teachers to change their lessons to the different learning styles of students. For instance, each student can be given a large flashcard with a word on it, and the

students must physically arrange themselves into a proper sentence. Other games can include word puzzles or fun online quizzes [3].

Over the years, many methods have been developed for teaching grammar and have been built upon, abandoned, or combined, all with the same goal in mind – teaching students how to communicate effectively and understand how to use the English language. Because of the grammatical complexity of English, each method has its pros and cons. Some lessons are less likely to be remembered, while others may require more in-depth explanation and practice. Regardless of how grammar is taught, a well-rounded understanding of English grammar is the most important factor in improving the literacy of students.

Taking into account all above material we suggest to use some modern techniques for teaching grammar: *using visuals, personalising, using a chart, guided discovery, using Realia, using a timeline, explaining directly, using a reading or listening, comparing own language and English, using a song, Dictogloss, practising and then presenting* [4].

Some conclusions are to be drawn about the teaching of grammar, so they are the following:

1. To teach grammar in context. If you have to take an item out of context in order to draw attention to it, ensure that it is re-contextualized as soon as possible. Similarly, grammatical forms should be taught in association with their meanings. The choice of one grammatical form over another is always determined by the meaning the speaker or writer wishes to convey.

2. Teach grammar in order to facilitate the learners' comprehension and production of real language, rather than as an end in itself. Always provide opportunities for learners to put the grammar to some communicative use.

3. To fulfill the rule of use. This means economising on presentation time in order to provide maximum practice time. With grammar, a little can go a long way.

4. To teach only the grammar that students have problems with. This means, start off by finding out what they already know. And it shouldn't be assumed that the grammar of English is a wholly different system from the learner's mother tongue.

5. Teaching doesn't necessarily cause learning – not in any direct way. Instead of teaching grammar, therefore, it is better to try providing the right conditions for grammar learning.

6. The Interpret all the above rules according to the level, needs, interests, expectations and learning styles of the students. This may mean giving a lot of prominence to grammar, or it may mean never actually teaching grammar at all – in any up-front way. But either way, it is your responsibility as a teacher to know your grammar inside out [2].

REFERENCES

1. Harmer J. How to teach English. Pearson Education Limited, 2007. 289 p.
2. Thornbury S. How to teach grammar. Pearson Education Limited, 1999. 182 p.
3. URL: <https://www.inklyo.com/methods-of-teaching-grammar/>
4. URL: <https://www.myetpedia.com/techniques-for-teaching-english-grammar>

Oksana Pelepei,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

IMPROVING INTERMEDIATE LEARNERS' SPEAKING SKILLS VIA ON-LINE PLATFORMS

English is the most popular language in the world, it is studied in all parts of the world. Teachers usually spend more time teaching students grammar or increasing their vocabulary. But the most important thing is to apply this knowledge in practice.

Speaking is one of four important language basic skills. The successfulness of English learners is seen from their ability in using English to communicate effectively (Kurniawan, 2016). Most researchers nowadays agree that investigators should construe lexical knowledge as a continuum consisting of several levels and dimensions of knowledge, starting with superficial familiarity with a word and ending with the ability to use the word correctly in free production (Nation 2001; Laufer & Goldstein, 2004)

During school experience, I have noticed that it is very difficult for students to speak English. The problem is that it is difficult to provide interesting and productive speaking in lessons. Communication skills depend on vocabulary, knowledge of grammar and practice. It is important to create such an atmosphere in the classroom so that students are not afraid to speak. It is necessary to interest students so that they want to discuss something themselves, without fear of making mistakes, and not to force them to say a sentence.

Unfortunately, from observing the lessons, I can say that speaking takes the least time in class. Although this is the most important skill that should be acquired in students. Speaking is an indicator of knowledge in grammar, reading, vocabulary, writing. After all, in today's world it is necessary to speak English. The same type of teacher's questions invented by the teacher or taken from the textbook do not cause admiration in students, but rather cause fear of speaking, because they are afraid that the teacher evaluates them when answering such questions. And put a low score if a student makes a mistake. Students should not think that the teacher is evaluating them now, but speak English fluently and with pleasure.

The use of computer-mediated activity is undeniably helpful in making the learning process more effective and meaningful among ESL learners in terms of developing oral skills (Mahfouz & Ihmeideh, 2009). In order to easily involve students in the discussion, it is necessary to use modern tools and relevant topics for discussion. The common interest of all children is the Internet, in addition, it is easy to use. Therefore, I suggest using on-line platforms for speaking. Teachers are already actively using videos, podcasts, and various activities on sites to teach the above foundational skills of language learning. I suggest paying more attention to speaking, using English-language online platforms that help students practice their speaking skills.

Youtube, Instagram are mostly common platforms of social media known by people. These platforms provide users a lot of activities for interaction among people, where everybody can share, exchange, comment, discuss and create information and knowledge in a collaborative way. By using online platforms, people can create

personal pages and connect with friends to share content. For those reasons, social media has been popular to be used by people for recent years.

The popularity of social media is also felt by young people including students. Learners might spend their time almost around the clock to use social media via their laptops or mobile devices. They may have their own account to interact with their friends and to have social interaction among people. Therefore, this popularity can be adapted by the teacher to develop certain activities in language learning. Teachers can actively use such tools to keep in touch with students or to organize activities online (Zhang: 2013).

Speaking English fluently is still one of problems face by the students. Lack of motivation and interest make them passive in the classroom. Beside that they are also hard to describe something which is not really familiar for them. By using Instagram and Youtube, teacher can promote activities to develop and increase their motivation to speak English better.

Here are some activities which can be adapted by teacher in the classroom. It is worth admitting that different activities have been found to be effective in improving intermediate learners' speaking skills via on-line platforms. Teachers can use some of the following:

- o Role Play;
- o Review a famous person in history;
- o Capture field trip memories;
- o Discussions;
- o Simulations;
- o Picture Describing.

Having discussed about Instagram, Youtube and activities provided by using them, it can be concluded that these platforms give beneficial effect in improving students' language skill. They are useful education tools in giving students and teachers an easy way to communicate that goes beyond office hours and classroom. Using Youtube and Instagram allow students to generate ideas with contextually-

relevant content and offers them a learning experience that they enjoy. Therefore, teacher can use on-line platforms to improve intermediate learners' speaking skills.

REFERENCES

1. Berk, R. A. (2009). "Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom", http://www.sicet.org/journals/ijttl/issue0901/1_Berk.pdf. Retrieved October 26th 2011.
2. Gunada, I. W. S. (2017). Using YouTube video: An IT-based media to improve students' speaking skill. (Undergraduate thesis). Ganesha University of Education, Singaraja.
3. Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
4. <https://busyteacher.org/20572-instagram-esl-classroom-8-great-ways-to-use.html>
5. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/05/04/8-ideas-using-instagram/>

Daria Pelypenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EXPLORING FACTORS AFFECTING ACTIVE VOCABULARY PRACTICE

Learning English is a tough process requiring many efforts, time and persistence of every student. Taking into account the reformation of foreign language education in Ukraine, we should accentuate that teaching vocabulary is one of the most essential aspects of English language competency, as it needs constant attention and work of either a teacher or students.

Active vocabulary plays a crucial role in the process of communication when learners acquire and share the information they have got, when they express their thoughts, impressions etc. Therefore, teaching and enhancing active vocabulary of English learners are of the utmost importance.

When being a trainee student at school I have noticed that it took many efforts for students to speak in English, to study and practice grammar. After reading the findings of some researches in this field [1; 4] I realized that learning vocabulary properly is neglected at school to some extent. This situation may cause communicating misleading information; students might not want to learn grammar, or

any other language skills. The linguist D. Willkins highlights the importance of learning vocabulary concluding that ‘without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed’ [5].

A large and growing body of literature has investigated various techniques and approaches to vocabulary learning. Most of researchers agree that it is crucial to make students remember many words but not only learn. If learning grammar can be considered a rule-based system, vocabulary comprehension is the accumulation of individual items [3, p. 23].

Taking into account the aforementioned idea, it is worth noting about different memory systems that affect students’ ability to remember words: short-term store, working memory, and long-term memory [3, p. 23]. The main goal of learning English at school is to gain basic principles of communication in English, to know the sufficient amount of words to express thoughts, ideas, emotions, etc. In this case the long-term memory system should be the main background for creating the never-forgotten contents in English.

On the other side, the analysis of books on language and language teaching provides evidence that the vocabulary can be considered active when lexical items move to permanent long-term memory [1; 3]. Researchers suggest some findings that may affect the productivity of the active vocabulary usage: repetition – words can be memorized better if they have been repeated several times over some intervals; retrieval – words can be recalled later for any other activities; spacing – the new vocabulary should be reviewed in the intervals; pacing – learners pace their own rehearsal activities on new words; use – learners practice to use the vocabulary in some interesting ways; cognitive depth – learners make more decisions about the words; personal organizing; imaging – the easiest way of remembering words is to associate them with mental images; mnemonics – learners are advised some tricks to recall some words; motivation; attention; affective depth – affective information is remembered better [2; 3].

Collectively, the aforementioned studies outline the crucial role of learning and improving active vocabulary, the importance to find out the effective ways affecting the learners' vocabulary acquisition and their ability to use it in various situations.

Consequently, different memory systems comprise various types of vocabulary that the learners use for different purposes. Overall, we suppose that the active vocabulary is of the utmost importance for every student as it forms the background for learning grammar rules, for developing language skills (reading, listening, speaking and writing). The foregoing vocabulary can not be only learnt during a lesson. It is a systemic work that requires at least teachers' persistence and learners' motivation.

Despite the recent appearance of various resources for educators and students to learn and practice vocabulary, the problem has been remained so far – sometimes students are asked to learn new words on their own without much guidance and control, they are not able to memorize many words at once and practice them systemically in the English lessons. Therefore, teachers should do their best to promote students' desire to learn and enhance their vocabulary.

REFERENCES

1. Ellis R. Modified oral input and acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*. 1995. 16/4. P. 409–441.
2. Nation I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, 2013. 492 p.
3. Thornbury S. *How to Teach Vocabulary*. Pearson: Longman, 2007. 185 p.
4. Tinkham T. The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary. *System*. 1997. No.13/2. P. 138–163.
5. Wilkins, D. *Linguistics in language teaching*. London: Arnold, 1972. 243 p.

Alla Pidkuiko,
4th year student,
the faculty foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE USE OF INTERACTION TO DEVELOP PRE-INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' SPEAKING SKILLS

The importance of language in the classroom is very significant. Language is the primary communication tool that helps express opinions, feelings and thoughts.

To master a second language, the learner should be aware of the four necessary language skills: listening, reading, speaking and writing. Listening and reading are defined as receptive skills, whereas speaking and writing – productive skills. Receptive skills allow learners to learn new vocabulary and develop comprehension. Productive skills help to progress in oral communication: to perform an oral presentation, to discuss issues, to express various opinions etc. Accordingly, these necessary skills need to be developed well. However, it is known that speaking is preceded by listening skill. That is why speaking is a vital skill in the learning process of a second language.

Speaking helps to collaborate and interact with each other more easily. The teacher should be aware of how to interact with the class to activate learners speaking skills. Therefore, the essential thing in teaching speaking is classroom interaction.

Classroom interaction is fast becoming a key instrument in the learning process, especially in speaking activities. It helps learners to develop their accuracy and fluency in speaking and enrich their vocabulary. They can learn new words or phrases and practice their usage in oral communication to achieve good feedback faster.

Interaction plays an essential role in building effective communication between teacher and learners. According to Walsh, “Communication is central to all classroom activity” [4]. Successful interaction leads to productive activity and effective learners' achievements.

A remarkable feature of interaction is that it helps keep the students engaged in the learning process, whether through group discussions, pair work or individual oral speaking, the majority of learning and interaction are conducted by students.

During school experience, I have noticed that not all pre-intermediate learners were engaged in speaking as they were not interested in communication, even with their friends. Moreover, I should admit that they could express their ideas through writing, whereas it should be produced orally. It is due to teaching speaking in a non-innovative way without proper motivation, interaction and tasks, especially interactive activities that can enhance learners' oral communication with their peers.

Consequently, they had difficulties with speaking production because they were slow and indifferent to activities that involve speaking skills.

What is more, I witnessed that teacher were focused on grammar and vocabulary knowledge but not on communicative skills. Therefore, the teacher talked more than needed, and learner-learner interaction was absent. As a result, learners had problems with oral production because they did not have enough time to practice speaking independently. Besides, learners could not express their interests due to dominant teacher talk. Thus, teachers should use interaction to develop learners' oral skills, which are the primary skills to master a second language and communicate successfully.

To make sure that interaction and successfully chosen interactive activities develop pre-intermediate English language learners' speaking skills we need to study different articles and opinions of the following scientists.

The learning of language exists with classroom interaction between at least two people (teacher and learner or learner and learner) who share a list of signs and semiotic rules. The notion of interaction is defined as “reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interaction occurs when these objects and events naturally influence one another” [3]. That is why interactions do not occur only from one side. There should be mutual domination between two speakers. It can be done only through giving and receiving messages to reach an interdependent result – communication.

Allwright, Bailey and many researchers investigated that classroom interaction is very important in building a productive atmosphere for communication and oral skills improvement. Allwright underlines that it is essential to keep learners active in the classroom. We need to minimize teacher's talk during lessons and speaking activities, whereas learner's talk should be increased [1].

What is more, Thurmond [2] introduces interaction as “The learners' engagement with the course content, other learners, the instructor and the technological medium used in the course. True interactions with other learners, the instructor and technology results in a reciprocal exchange of information. The

exchange of information intended to enhance knowledge development in the learning environment." From this statement, we can see that there are **four types of interaction**:

- *Teacher-learner interaction,*
- *Learner-learner interaction,*
- *Learner-technology interaction,*
- *Learner-course content interaction.*

Among these classroom interactions, the major are two of them: *learner-learner and learner-teacher interactions*. These kinds of interactions help the teacher interact with the class and divide learners into groups to cooperate.

Together, these studies outline that effective communication and language learning in terms of speaking skills cannot be achieved without classroom interaction. Interaction between learners during speaking activities is the main goal to be acquired in teaching speaking skills. Therefore, teachers should use the interaction between learners and provide them with interactive activities to improve learners' speaking skills.

REFERENCES

1. Allwright, R. L. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistic*, 5, 156-71.
2. Thurmond, V. A. (2003). Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future Web-based courses while controlling for student characteristics. Published Dissertation. University of Kansas, Lawrence, KS.
3. Wagner, E. D. (1994). In Support of a Functional Definition of Interaction: The American Journal of Distance Education 8(2), 6-26.
4. Walsh, S. (2011). Exploring classroom discourse: Language in action. London and New York: Routledge.

Kateryna Pivtorak,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE ROLE OF ICT IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Today we are living in the 21st century called the age of information and technology. Technologies took root in our lives and became irreplaceable as if it was

air or food. An average man cannot imagine his life without a telephone or other electronic devices of household use. As for children they have been already born with phones in their hands. This technology devoted kids were given a specific name Generation Z.

Generation Z, more or less, comprises those who grew up deeply connected to technology, practically from the moment they became self-aware [4]. Webster University describes them in a such way: Generation Z characteristics are interesting and specific; Generation Z features avid gamers and music-goers, and they are known for being ever-present messaging, on the internet, on social networks, and on mobile systems – they are truly the “Digitalites.” They tend to care about trends, but are also quick to research top issues [3].

Looking at the relationship American teens have with technology provides a window for maintaining correspondent understanding student’s main life statutes and norms as it occupies most of their daily activities. According to a 2018 Pew Research Center survey, 95% of 13- to 17-year-olds have access to a smartphone, and a similar share (97%) uses at least one of seven major online platforms. YouTube, Instagram and Snapchat are among teens’ favorite online destinations. Some 85% say they use YouTube, 72% use Instagram and 69% use Snapchat. Facebook is less popular with teens – 51% say they use this social media site. Some 45% of teens say they are online “almost constantly,” and an additional 44% say they’re online several times a day [2].

This statistics depicts the importance and significant role of the technologies in nowadays students’ lives, as most of the aspects of their lives go through these small devices and bright websites. In other words it raises the obligation in revision and reformation of students’ interaction with technologies at the lesson. Thus, the aim of this article is to outline the role of ICT in the English language teaching and learning.

In spite of the statistics we refer to in the article, there is still a technological gap between the progress of the society and instructional activities a teacher provides in the classroom. On the one hand technology has revolutionized our society and on the other hand teaching and learning activities have remained so far away from

technology. In our classroom in the majority of cases the knowledge is imparted by the teacher in an ancient way, a teacher centric mode, which is most of the time boring and not to gain interest to students. But present 21st century's education is student centered. Students learn from multi sources and for this reason the use of ICT & Multimedia is very much essential in educational field and simultaneously teacher's knowledge of ICT and Multimedia is also required [1, p. 2].

So, the usage of ICT for educational needs is undeniable truth if you want to maintain innovative and progressive lesson which gives you opportunity "to speak" in youth language and integrate high-level information exchange. That is why, such useful tool can be applied to the wide range of lessons and the English language lesson is not an exception.

The use of technology in foreign language learning and teaching contributes to: improving reading comprehension and writing skills; developing listening comprehension and good speaking competences; supporting teacher-student collaboration, creativity, autonomous learning, as well as the activation of already acquired knowledge [4, p. 765].

According to Dudney and Hockly (2007) the ICT is an interactive and collaborative medium that allows the creation of text and activities that can easily be shared in public which helps students discover the language they are learning and its use. There is a number of online courses, educational platforms and software programs which assist learning and teaching foreign languages. In this regard, foreign language teachers of today should be ready to provide their students with the opportunity to learn using technology in the classroom [4, p. 765].

In conclusion we can admit that the world is constantly changing, so do people and environment. Contemporary children are highly digitally developed. It requires correspondent ways of teaching for comfort and successful studying process. Consequently, the integration of ICT into teaching and learning process increases its significance, makes the English language learning more interesting, involving and effective. Thus, ICT is an excellent tool for boosting studying process of Generation Z.

REFERENCES

1. Baishakhi B., Kamal D. Role of ICT in 21st Century's Teacher Education. *International Journal of Education and Information Studies*. 2016. P. 1–6.
2. Parker K., Igielnik R. On the Cusp of Adulthood and Facing an Uncertain Future: What We Know About Gen Z So Far. 2020. URL: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/05/14/on-the-cusp-of-adulthood-and-facing-an-uncertain-future-what-we-know-about-gen-z-so-far-2/>.
3. Who is Gen Z and how will they impact the workplace? URL: <https://www.wgu.edu/blog/who-is-gen-z-how-they-impact-workplace1906.html>
4. Zakirova D. Y., Haydarov I. T. The use of ICT in foreign language learning and teaching. *Journal of Critical Reviews*. 2020. P. 765–767.

Ольга Подобедова,
магістрантка II курсу,
факультету іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Умань

ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ АКТІВ

Одним з найбільш суперечливих питань прагматичної лінгвістики є класифікація мовленнєвих актів, яка вивчалась як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, такими як В. Богданов, Д. Вундерліх, Дж. Остін, Г. Почепцов Дж. Серль. І сьогодні проблема типології комунікативних висловлювань усе ще потребує вирішення, оскільки мовознавці пропонують багато класифікацій, які не виключають, а лише незначною мірою доповнюють та модифікують одна одну. Відповідно питання про кількість типів мовленнєвої поведінки залишається відкритим і повністю не дослідженим. На думку В. Гака, різноманіття класифікацій пояснюється тим, що мовленнєві акти можуть розглядатися з різних точок зору відповідно до мети, способу їх прояву, рольових мотивів вибору, способів їх організації в діалогічних єдностях [2, с. 353].

Прихильники традиційного підходу пропонують розрізняти висловлювання з точки зору їх істинності чи хибності, тобто відповідності чи невідповідності фактам. У теорії «мовленнєвих актів» Дж. Остін називає такі висловлювання «констативами», які описують дійсність з позиції спостерігача.

Окрім констативів, існують мовленнєві акти, які не є ні істинними, ні хибними, а безпосередньо впливають на поведінку співрозмовника (накази, вердикти тощо). Автор пропонує називати їх перформативами (від англ. perform – виконувати, здійснювати, представляти).

Перформативні висловлювання «мають вигляд твердження і ... граматично класифікуються саме як твердження, – але, не будучи безглуздими, не можуть бути ні істинними, ні хибними» [5, с. 47].

Перша класифікація мовленнєвих актів була запропонована Дж. Остіном. У її основу він поклав дієслова, які означають дії, що відбуваються під час спілкування й можуть використовуватися для експлікації сили висловлювання. Відповідно до цього автор виокремив 5 груп мовленнєвих актів:

- 1) вердиктиви – тип мовленнєвого акту, метою якого є оцінка, думка, схвалення;
- 2) екзерситиви – тип мовленнєвого акту, що передбачає наказ, пораду, попередження;
- 3) комісиви – тип мовленнєвого акту, що характеризується прийняттям адресантом зобов'язання до дії: обіцянка, декларація, підтримка;
- 4) бехабітиви – тип мовленнєвого акту, метою якого є опис та прояв почуттів: вибачення, привітання, похвала, співчуття, сварка, виклик;
- 5) експозитиви – тип мовленнєвого акту, за допомогою якого пояснюються підстави, аргументи та повідомлення.

Найбільш детальна класифікація мовленнєвих актів була представлена в працях Т. Балмера та В. Бренненштуля, де, на основі аналізу 4800 англійських дієслів комунікативного спрямування автори виділили 8 класів, 24 моделі й 660 категорій, які відображають різні типи мовленнєвої поведінки.

Варто зазначити, що класифікація Т. Балмера базується на врахуванні тих контекстних змін, які відбуваються в результаті впливу мовленнєвого акту. До першої групи відносять зміни в так званому «фізичному» контексті: усне мовлення, писемне мовлення, стан справ. Друга група включає зміни в ментальному контексті: уявлення, опозиція, увага, емоційний стан,

зобов'язання, пам'ять. Третя група представлена змінами соціальних станів: у певному колективі, індивідуально-публічні тощо. Четверта група містить зміни в мовному контексті: спосіб вираження, значення, референція, перебіг мовлення [7, с. 23].

У роботі «Класифікація ілокутивних актів» на основі 12 ознак – «значущих вимірів, у яких відбувається варіювання ілокутивних актів» – Дж. Серль характеризує мовленнєві акти за такими параметрами: мета мовця; спрямованість акту (твердження, спрямоване від слів до реальності, а обіцянки та вимоги – від реальності до слів); вираження психологічного стану (віра, переконання, бажання, потреба, задоволення й т. ін.); сила, енергійність ілокутивної мети (просьба й наказ) тощо. Інакше кажучи, ідеться про те, що у своїй класифікації науковець ураховує не лише мету цього мовленнєвого акту, але й відмінності в статусі мовців, між комунікативними актами з використанням перформативного дієслова та без нього. Класифікація Дж. Серля містить також п'ять типів мовленнєвих актів:

1) репрезентативи (асертиви) – висловлювання, що презентують переконання мовця в істинності пропозиційного змісту (повідомлення, пояснення, переконання);

2) директиви – висловлювання, за допомогою яких мовець намагається досягнути виконання слухачем будь-якої дії (наказ, команда, розпорядження, порада, прохання, попередження);

3) комісиви – висловлювання, у яких мовець бере на себе ті чи ті зобов'язання відносно наступних дій (обіцянка, участь, декларація);

4) експресиви – висловлювання, що окреслюють психічний стан мовця щодо чого-небудь (удячність, вибачення, вітання);

5) декларації – висловлювання, уживання яких призводить до нового стану справ [4, с. 180].

Однак В. Богданов зазначає, що недоліком такої таксономії є відсутність подальшого поділу п'яти класів на підкласи. У своїй типології лінгвіст приділяє увагу різноманітним ознакам. Перший розподіл базується на параметрі

інституціональності чи неінституціональності, відповідно до якого виділено ритуальні та неритуальні мовленнєві акти. Останні ж відповідно поділяються на спонукальні та неспонукальні. Неритуальні спонукальні мовленнєві акти розподіляються за таким критерієм: адресантно-ініціюючі мовленнєві акти (комісиви) / адресатно-ініціюючі (директиви). Директиви можуть бути:

1) інформаційно-спонукальними (інтеррогативи);

2) неінформаційно-спонукальними, які: а) опираються на соціальний стан (ін'юнктиви); б) не базуються на соціальному стані – на користь адресанта (реквестиви), не на користь адресанта (адвісиви).

Неритуальні неспонукальні мовленнєві акти поділяються на:

1) психологічно виразні (експресиви);

2) непсихологічно виразні (асертиви), які: а) містять нову інформацію (констативи); б) містять невідому інформацію (афірмативи) [1, с. 30].

Розвиваючи типологію, запропоновану Дж. Серлем, М. Хенчер указує на можливість існування складних мовленнєвих актів і виділяє два змішаних типи мовленнєвих актів: 1) комісивно-директивний; 2) репрезентативно-декларативний. Перший тип поділяється ще на три групи, коли, по-перше, комісивна дія передуює директивній і є умовою здійснення останньої; по-друге, коли обидві дії відбуваються одночасно; по-третє, коли комісивна дія виконується після реалізації директивної, а виявлення мовцем свого наміру є достатньою умовою здійснення дії директива. Особливістю таких складних мовленнєвих актів є те, що вони висловлюють дві рівнозначні ілокутивні сили.

Г. Почепцов, спираючись на ідеї Дж. Остіна та Дж. Серля, вибудовує свою класифікацію мовленнєвих актів у межах лінгвістичної теорії речення відповідно до тісно пов'язаних структурного (конструктивного), семантичного й прагматичного аспекти. У комунікативно-функціональному плані важливого значення набуває комунікативна інтенція (спрямованість на вирішення певного мовленнєвого завдання спілкування). На думку Г. Почепцова, таксономія мовленнєвих актів відповідно до характеру прагматичного компонента має такий вигляд: констативи – опис дій; промісиви – обіцянки; менасиви –

погрози, перформативи – учинення дій; ін'юктиви – спонукання, обов'язкові до виконання, реквестиви – спонукання, не обов'язкові до виконання; квестиви – питальні речення [3, с. 7].

Дж. Ліч запропонував своєрідну класифікацію, яка відображає його розуміння «принципу чемності» в спілкуванні. На думку автора, співвідношення ілокутивної мети висловлювання та соціальної мети породжує чотири блоки мовленнєвих актів. Конкуруюча група (компетитив) представлена висловлюваннями, у яких мовна чемність змагається із соціальною. До цієї групи входять такі ілокуції: наказ, вимога, прохання, попередження. Солідарна група (конвівіал) включає мовленнєві акти, у яких ілокутивні та соціальні цілі збігаються: пропозиція, запрошення, привітання, удячність. Колаборативна група (колаборатив) складається з мовленнєвих актів, де ілокутивна функція висловлювання не суперечить соціальній, але й не збігається з нею: твердження, повідомлення, оголошення, інструктування. Конфліктна група (конфліktiv) об'єднує висловлювання, ілокутивні цілі яких стикаються із соціальною метою: погроза, звинувачення, прокляття, докір [8, с. 156].

К. Бах класифікує ілокутивні акти, опираючись на чотири групи дієслів – ствердження, обіцянку, прохання та вибачення:

1) констативи (ствердження, підтвердження, пояснення, відповідь, визначення, класифікація, погодження, підкріплення, передбачення, заперечення, незгода, викриття, заперечування, ідентифікація, інформування, наполягання, репортаж, заява);

2) директиви (порада, зауваження, запитання, благання, звільнення, відмова, заборона, інструктування, розпорядження, прохання, вимога, пропозиція, заклик, попередження);

3) комісиви (погодження, парі, гарантування, запрошення, обіцянка, клятва, пропозиція послуг);

4) зізнання (вибачення, співчуття, привітання, вітання, подяка, згода).

Дослідник відокремлює конвенціональні ілокутивні мовленнєві акти від основної класифікації, які відповідно поділені на дві групи: 1) ефективи

(оголошення вироку, звинувачення, осуд, роздратування, вибачення); 2) вердиктиви (оцінювання, виправдання, посвідчення) [6, с. 256].

Таким чином, розглянувши вищезазначені класифікації, ми можемо зробити висновок, що принцип, покладений різними дослідниками в основу будь-якої таксономії, змінюється залежно від мети дослідження. Спочатку мовознавці звертали увагу на форму висловлювання, тобто структуру, і виділяли незначну кількість висловлювань, що відповідало їх поділу на розповідні, спонукальні та питальні речення. Згодом з розвитком теорії мовленнєвих актів принципом, яким керувались науковці, став комунікативний, що передбачав звернення не тільки до форми, але й до змісту висловлювання. У різних авторів аспекти, на основі яких і формуються класифікації, є різними: тип взаємовідносин між ілюкутивною та соціальною метою висловлювання, ставлення мовця до висловлювання, мета й прийоми організації висловлювання та інші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданов В. В. Классификация речевых актов. *Личностные аспекты языкового общения: Сборник науч. трудов*. Калинин: КГУ, 1989. С. 25–37.
2. Гак В. Г. Высказывание и ситуация. *Проблемы структурной лингвистики*. М.: Наука, 1973. С. 349–372.
3. Почепцов Г. Г. Прагматика текста. *Коммуникативно-прагматические и семантические функции речевых единств: Сборник науч. трудов*. Калинин: КГУ, 1980. С. 5–10.
4. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. М.: Прогресс, 1986 (а). Вып. 17: Теория речевых актов. С. 170–195.
5. Austin J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1962. 167 p.
6. Bach K. *Linguistic Communication and Speech Acts* / K. Bach, R. M. Harnish. Cambridge, London: The MIT Press, 1980. 327 p.
7. Ballmer T. T. Context change and its consequences for a theory of natural language. *Possibilities and Limitations of Pragmatic*. Amsterdam. 1981. P. 17–56.
8. Leech J. N. *Exploration in semantics and pragmatics*. NewYork – London, 1983. 260 p.

Anna Polianchuk,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

LANGUAGE ENVIRONMENT IN TERMS OF SECOND LANGUAGE LEARNING

Topicality. Language environment is one of the most determining factors in terms of successful second language learning. Nowadays, with the development of technology and new methods of teaching second language, arises the question of language environment. Teachers have more possibilities to provide their learners with the qualitative and appropriately organized language environment, but firstly, it's important to identify what language environment is and what factors influence it.

The language environment includes everything the language learners hear and see in the new language. It holds very important roles in the success of language learners. It is the responsibility of the second language teachers to create a good language environment to their students [3, p. 1].

There are two main factors which influence the language environment. They are macro and micro environmental factors.

Macro-environmental factors directly affect the rate and quality of second language acquisition. They are:

- 1) Naturalness of the Language Heard.

The natural language environment happens when the focus of the speaker is on the content of the communication. If the focus of the speaker is on the form of the language, it means that the language environment is formal. Both of the language environments have their own benefits and limitation. The benefit of natural environment is that the students can perform better and more fluency than in a formal environment. Whereas the limitations are: lack of peers who speak the target language natively, incomprehensibility of the communication, and lack of one's silent

period (the time when one can absorb the new language but need not produce it) [1, p. 45].

2) The Learner's Role in Communication.

There are three types of communication where the learners take part in it. They are one-way communication (the learners listen or read but do not respond verbally), restricted two-way communication (the learners listen and respond, but the responses are either non-verbal or not in the target language), and the last is full two-way communication (the learners respond in the target language). Some researches show that one-way and restricted two-way communication during the early part of second language acquisition give a significant learning benefit. Delaying oral practice or just observing a "silent period" until learners are ready to speak in the new language will also give benefit to the classroom practices.

3) The Availability of Concrete Referents to Clarify Meaning.

Concrete referents refer to any subjects and events that can be seen, heard, or felt, while the language is being used. They help the learners to figure out the meaning of the language used. A good language teacher should be aware of the necessity of providing concrete referents for the new language. It can be done by providing visual aids, activities, and other "here and now" topics to make the learners understand most of what is being said in the new language.

4) Who the Target Models Are.

There may be many speakers' models available (anyone who speaks the target language can be a potential model). The models can be the learner's peers, the teachers, the parents, and the ethnic groups. Yet the learners have their own model preferences to be imitated. Several researches indicate the following preferences: peers over teachers, peers over parents, and members of one's own ethnic group over non-members. The learner's choice of model significantly affects the quality of speech produced [2, p. 34].

Micro-environmental factors refer to characteristics of specific structures of the language the learners hear. They are:

1) Salience

Salience refers to particular characteristics that seem to make an item more visually or auditory superior than another. The characteristics include the amount of phonetic substance (whether the item is a syllable or not), the stress level on an item (the amount of emphasis placed on it), and the item's position in the sentence.

2) Feedback

Feedback refers to the listener's or reader's response given to the learner's speech or writing. There are three types of feedback: correction, approval (positive feedback), and expansion (expanding or modifying the learner's speech without consciously calling attention to the modification). From these three types of feedback, correction and expansion become the focus of research attention.

Several researches which involved different types of situation, different modalities (oral, written), and different ages of students conclude that correction, whether it is systematic or random, does not seem to be effective in improving the acquisition of the corrected structure. However, it may be used for other purposes, such as to satisfy certain adult needs and to give grades. Whereas the effect of expansion on the language development of children, according to some researches, is not yet clear [1, p. 78].

3) Frequency.

Frequency refers to the number of times a learners hear a given structure. Generally, it is assumed that the more a learner hears a structure, the sooner it will be acquired. Yet, the research done by Brown (1973) showed that there is no relation between parental frequencies of certain structure and child's order of acquisition. However, frequency can be used to increase the probability that learners will hear structures which they are ready to process, increase the chance that they will be able to attend to and process them.

Thus, creating language environment is essential for second language learning. It can be done by incorporating language environment features into curriculum objectives, teaching techniques, and materials. To make it successful, the teacher has to take into account the factors that influence language environment.

REFERENCES

1. S. Sinthapanont, Learning Management: Focusing on Student-centred Approach of Basic Education, Bangkok: Aksorn Charoentat, 2002.
2. A. Lizzio et al., "University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice," Studies in Higher Education, vol. 27, no. 1, pp. 27-52, 2002
3. English as a Second Language (ESL) Learning: Setting the Right Environment for Second Language Acquisition by Melor Md. Yunus

Марина Радзівіл,
*здобувачка ОС «Магістр»,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна українська школа спрямована на активізацію, інтенсифікацію, раціоналізацію і якість навчального процесу, тому ігрова діяльність в ній використовується у таких випадках: як самостійна технологія з метою вивчення понять, тем і навіть розділів навчальних предметів; як компонент більшої за обсягом технології; як технологія уроку або його фрагменту (вступу, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

Проблеми підготовки і проведення рольових ігор на уроках англійської мови висвітлено у працях багатьох науковців (М. Вайсбурд, А. Виноградова, В. Гіс, Н. Гурова, А. Жека, О. Калимулина, В. Колісник, В. Кувшинов, Е. Матрон, Г. Німчук, Л. Пустосмєхова, Н. Титаренко, Ю. Федусенко, М. Чепурна, А. Щукин та ін.).

Організація рольових ігор з англійської мови передбачає наявність в учнів певного арсеналу знань, умінь і навичок з даного матеріалу або теми, тож доцільно їх використовувати на завершальному етапі навчання. Тому рольовим іграм, як методу навчання на уроках англійської мови, передує велика попередня робота. Реалізація рольової гри, як вказує В. Черниш, уміщує чотири етапи: підготовчий (у класі та вдома); пояснення; проведення рольової гри

(власне гра); заключний (контроль, аналіз та узагальнення) [1, с. 10].

Підготовчий етап (для учнів) передбачає виконання комплексу тренувальних комунікативних вправ, до яких відносяться: мовні дії ініціативного характеру та мовні дії-відповіді. Це може бути вивчення правильного наголосу й інтонації у розмовних формулах ввічливості: вітань, звернень, подяки тощо. Метою вправ є вивчення структур мови. Наприклад, учні мають виконати завдання, яке передбачає складення мікродіалогу за зразком, що і є основою тренування та використовується для закріплення граматичних структур. Найефективнішою є робота в парах і невеликих групах, що сприяє якісному розв'язанню комунікативних завдань.

Другий етап реалізації рольової гри передбачає: вступну бесіду вчителя й учнів, спрямування учнів на виконання ігрових дій, пояснення режиму роботи, озвучення й обґрунтування головної мети рольової гри, постановку проблеми, роз'яснення учням правил рольової гри, ознайомлення учнів із дидактичними матеріалами та інструкціями до їх використання, психологічну підготовку учнів до проведення рольової гри.

Сутність рольової гри визначає її головну мету – формування і вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності учнів базової школи. Проблема рольової гри повинна відображати один із ключових аспектів соціальної діяльності учнів основної школи, що передбачає необхідність набуття досвіду спілкування і формування компетентності у контексті розв'язання завдань спільної діяльності. Тема визначається відповідно до чинної навчальної програми з англійської мови для базової школи.

Третій етап реалізації рольової гри – її проведення. На вказаному етапі роль учителя постійно змінюється. Спочатку вчитель здійснює активний контроль за діяльністю учнів у процесі рольової гри, потім поступово бере на себе обов'язки режисера, що здатний до непомітного для учнів керівництва ходом рольової гри, відмовляючись від активної ролі. Інколи вчитель може взяти на себе виконання невеликої другорядної ролі, щоб не звести проведення рольової гри до традиційного уроку англійської мови під його керівництвом.

Соціальний статус виконуваної ролі учителем повинен допомагати йому спрямовувати мовленнєву діяльність у групі, однак залишатися лише активним спостерігачем, який може ненав'язливо давати рекомендації, а не вимагати виконання власного рішення. Активність учителя може бути лише у контексті фіксації помилок, що виникають у процесі проведення рольової гри з метою їх детального аналізу й обговорення.

Заключний етап реалізації рольової гри – контроль, аналіз і узагальнення – є важливим і необхідним компонентом. Його проведення можливе як одразу після проведення рольової гри, так і на наступних уроках. Учитель разом із учнями базової школи проводить детальний аналіз помилок, окреслює можливі раціональні варіанти їх виправлення, здійснює узагальнення, висловлюючи свої думки та обґрунтовуючи власні висновки, визначає позитивні моменти та вказує на недоліки, над якими потрібно попрацювати.

Оцінка проведеної гри повинна бути тактовною з боку вчителя. Він повинен відзначити вдалі моменти рольової гри та подякувати усім учням за плідну працю, що забезпечить стійку мотивацію учнів до подальшого вивчення англійської мови. Недоліки необхідно представляти як такі елементи, які потребують доопрацювання, тому що є складними, але важливими і вимагають більшої уваги. Негативна оцінка діяльності учнів у процесі рольової гри може призвести до чималого зниження активності учнів та їх мотивації до опанування англійської мови, що є неприпустимим у контексті формування іншомовної комунікативної компетентності учнів у базовій школі.

Отже, рольова гра є ефективним видом діяльності на уроках англійської мови у базовій школі, що спрямовується на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності учнів підліткового віку, і, насамперед, усного мовлення, яке є провідним в базовій школі. Завдяки рольовим іграм мовлення підлітків стає більш змістовним, аргументованим, і вирізняється більш складною структурою мовного і мовленнєвого матеріалу. Рольові ігри сприяють більш раціональному і якіснішому засвоєнню лексичного матеріалу, формують готовність до швидкого реагування у стресових ситуаціях, тож є потужним рушієм

психологічної адаптації учнів базової школи у мовному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черниш В. В. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 7–15.

Aleksandr Reient,

*Master of the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

INFORMATION TECHNOLOGY AS A WAY OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

Information and communication technology (ICT) is influential in a modern language classroom. ICT is the most attractive teaching instrument that can help teachers in enhancing foreign language learning (FLL). It incorporates the facilities for students to learn a foreign language, which have a positive impact on students' motivation to master it.

According to United Nations for Development Programme (2001), ICT is defined as information tools (i.e., goods, applications, and services) “used to produce, store, process, distribute, and exchange information” (p. 2). It was inevitable for it to be incorporated in education and especially in FLL. Since it happened, the process of acquiring a new language has changed permanently. But it is necessary to differentiate between old (e.g., television, telephone, and radio) and new technologies (e.g., computers, wireless technologies, and Social Media) (UNDP, 2001). The latter ICT has changed interaction patterns in the classroom and improved instruction-delivery techniques. The new ICT is much faster than the traditional ones, and it might give immediate feedback as well as it can lead to instant interaction. Using information technology has brought interactive and collaborative activities to the lessons, thus replacing the traditional teacher-talking and learners-listening approach (Stepp-Greany, 2002).

In the opinion of Dudeney and Hockly (2008), information technology helps the teacher in delivering material through various modes: flipped learning (i.e., when students do their school work at home and homework in the classroom (Bergmann & Sams, 2014)), problem-based learning (i.e., when learners try to solve a given problem by discussing it in groups (Nilson, 2010)), blended learning (i.e., the one which includes both in-person and computer-mediated instruction (Graham, 2006)), peer-led learning (i.e., when students themselves promote their learning (Cartwright, 2007)). Consequently, ICT contributes to student-centered learning by bringing the process of FLL to a whole new level of subject appreciation.

As is mentioned by Dudeney and Hockly (2008), a teacher can raise students' enjoyment, self-esteem, and confidence in computer-assisted language learning (CALL). Both scientists claim that the mentioned approaches help learners feel successful and therefore boost their motivation toward language learning.

Indeed, using ICT allows learners to choose and control their learning pace (Singhal, 1997). Information technology encourages learners' attitudes towards FLL, strengthens student-student interaction, introduces autonomous activities. Learners feel free to practice the language without fear of failure or worry about being criticized by the teacher or peers. Students can find different topics, video clips, tutorials they like. Reid (2011) thinks that the possibility to select the material to learn, the preferable time to do it, and the place where to study would have been impossible without the help of information technology tools.

As stated by the scholar, ICT initiates real-life communication (Reid, 2011). In traditional classroom settings, students usually have to write letters to imaginary friends (textbooks and coursebooks suggest such tasks). In many cases, pupils feel bored and not interested in doing it (i.e., they cannot see the practicality of it). Instead, students can chat and talk with real people whom they call key-pals with the help of different online platforms. Social Media, as a considerable part of ICT, is considered to be a great source of materials that teachers may adapt in the language classroom (Mourlam, 2013; Singhal, 1997). As is claimed by Reient (2019), secondary school learners have shown their interest in using Instagram and YouTube

in their daily lives, and they have responded positively to the incorporation of these platforms in the lessons. Under the results obtained, the degree of students' participation has increased. As is described, learners are eager to communicate in and outside a foreign language classroom if they do it in the way familiar to them.

In conclusion, it is necessary to say that there is a direct connection between students' motivation and information technology use. Based on the review of the ways of boosting students' motivation by information technology, these are the following aspects of using ICT in the language classroom: authenticity (i.e., a real-life task that demands from students to do what native speakers do in their everyday life (Stepp-Greany, 2002)), autonomy (i.e., pupils can choose what, when, and where to learn), student-centeredness (i.e., technology reforms learning process by enhancing collaborative learning and promoting critical thinking (Reid, 2011)). Social Networks can even reinforce this connection, as learners spend a considerable amount of time on them (Reient, 2019). That is why foreign language teachers should implement these platforms in their lessons (Mourlam, 2013; Singhal, 1997). As a consequence, technologies make the language teaching and learning process more practical, and therefore fascinating. Eventually, ICT increases learners' motivation and triggers efficient results in learning a foreign language.

REFERENCES

1. Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24–29.
2. Cartwright, N. (2007). *Peer support works: A step by step guide to long term success*. Continuum.
3. Dudeney, G., & Hockly, N. (2008). How to teach English with technology. *Educational Technology & Society*, 10(3), 320–324.
4. Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21).
5. Mourlam, D. (2013). Social media and education: Perceptions and need for support. *Journal on School Educational Technology*, 9(3), 23–28.
6. Nilson, L. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (2nd ed.). Jossey-Bass.
7. Reid, J. (2011). We don't Twitter, we Facebook: An alternative pedagogical space that enables critical practices in relation to writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 58–80.

8. Reient, O. (2019). *Information technologies as a way of enhancing students' motivation to learn a foreign language* (Unpublished undergraduate thesis). Uman State Pedagogical University.
9. Singhal, M. (1997). The Internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6), 1–7.
10. Stepp-Greany, J. (2002). Students' perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning and Technology*, 6(1), 165–180.
11. *United Nations for Development Programme*. (2001). Oxford University Press.

Maryna Rudenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Svitlana Derkach,
PhD, Associate professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

WAYS OF BECOMING COMPETENT AND PRODUCTIVE COMMUNICATORS IN PRACTICING ENGLISH

Overcoming fear of communicating in front of class or with a partner has always played a significant and main role in learning English, and on the other hand, can be very difficult to get rid of. Ability to be open and confident in foreign communication is an important objective of language education. Though, most learners are motivated to improve their speaking skills because they are aware of the advantages of being able to speak English well, but lack the confidence to speak freely in English.

In the current classroom, learners face a considerable number of difficulties when speaking English. The most serious problem, which was noticed when doing school practice, is that learners looked worried to some degree and lack confidence and feared to make mistakes or to be corrected by the teacher. As a trainee student I have noticed that in the classroom, as it is the main place for learners' educational

development and improvement, speaking is a kind of fear and a big problem for learners.

My main reason for choosing this problem is personal interest. I became interested in the issue what ways can build learner's confidence and to be encouraged to make fewer mistakes in the classroom without any fears.

To stimulate and motivate learners to speak more confident and competent English in class, be productive and active is the main reason why this article is worthwhile.

A recent review of the literature on this subject area found that speaking is the most important skill of English that have to be developed by students. As a teacher, we have to increase students' ability to speak. Although students have the ability to speak, they can't speak English if they feel not confident. In speaking, students have to be certain. Increasing students' confidence to speak through singing is the easiest way. And this method can potentially overcome fear of making mistakes.

Having looked through a great number of papers on this issue, it was valuable to find out productive advice for training English language learners to get rid of fear of erroring. It was found out that classroom teachers may accommodate learners in language classrooms using the following strategies (English Language Learners Support / Keys to Success for English Learners (hoodriver.k12.or.us))(3).

- Communicate clearly and in standard English.

Teachers need to model academic English with clear pronunciation and diction. Teachers should also refrain from using slang

- Position yourself so that the ESL student can see your face when you are speaking.

Language learners rely on both verbal and nonverbal cues. Therefore, beginning ELLs will want to watch your mouth when you speak since they are not only hearing the pronunciation but they are also watching the words as you form them with your lips. Also, speaking while facing away from the class can muffle your voice, for example if you are speaking toward the chalk board or wall. Additionally,

novice ESL students rely not only on being able to see your mouth when you are speaking but also on watching your face for other nonverbal cues to meaning.

- Assign a "buddy" to your ESL student.

These buddies should be strong students who will help the ELL become inducted into the class and into the school. Initially, seat the ESL student next to the buddy so that the buddy can guide the student and answer questions at any point in the class in as unobtrusive a manner as possible.

- Learn and use the student's name.

Foreign names can be a challenge for teachers, but it is important to practice their pronunciation. Students tend to say their names quickly; ask them to repeat their name slowly, and tell them you want to learn how to say their name correctly. If you have not received any written information from the administration in the form of student files, ask the student to write his or her name for you. At the elementary school level, do not give the student an English name to make it easier for you or the rest of the class to remember or to pronounce.

For middle school and high school students, ask the student what he or she would like to be called.

At the middle school and high school levels, some ESL students intentionally change their names to English names because they want to blend in with their American classmates. Honor their choices.

- Be as visual as possible.

It is good to say something in clear, concise English; it is even better to have a picture or visual to use while you are speaking that reinforces what you are saying. For example, if you are teaching a science unit on the water cycle, have as many pictures to visualize each part of the cycle as possible.

- Comprehension precedes production.

Beginning ESL students understand more than they are able to produce orally. Look for other ways for students to demonstrate comprehension. If you are teaching the science concept of the water cycle, have the student put visuals in the correct

sequence of the water cycle to demonstrate comprehension of the topic. Ability to verbalize will follow. Also, do not simply ask students "Do you understand?" to check for comprehension. They will almost always say "yes" to avoid embarrassment. Rather, ask students to demonstrate (if they are preverbal) or to repeat what they understood you to say.

- If students can say it, they can write it.

In native language development, the normal progression of skills is first to say something and then to be able to read and write what one can say. Therefore, abundant oral practice needs to be made available to students in order to afford them the first steps of creating with language. The converse of this phenomenon is also true; if students are not able to produce an idea orally, they will probably not be able to write it. A corollary to this axiom is that students will usually write at the level at which they speak. Although there will be some students who will read and write at a higher level than their speaking ability, this tends not to be the norm. This notion becomes clearer when we think of the ability of our native-English-speaking students. It is usually true that our best writers and readers are those who have the highest level of spoken language.

- Speaking louder does not aid in comprehension.

Unless the student is hearing impaired, speaking louder does not aid in comprehension. Also, speaking in an exaggerated, slow fashion only embarrasses the ELL student and does not facilitate comprehension.

- Create certain predictable routines in your class.

For example, at the elementary school level, start each day with taking attendance, reading the lunch options out loud, and making announcements. If your cafeteria has dedicated lunch days, such as hot dogs on Mondays and hamburgers on Tuesdays, you may wish to have pictures of the meals for your novice ESL students. An example of a routine at the middle and high school levels would be to have homework assignments written in the same corner of the chalkboard each day. If assignments are listed on the Internet, a reminder on the chalkboard that you point to each day will help the ESL students incorporate this into their daily habits.

- Learn as much as you can about the countries represented in your class.

As often as possible, honor the diversity in your classroom. You can do this through reading assignments about a particular culture that the entire class reads, class discussions about cultural practices, or assignments where the students can speak or write about their heritages. Also, learning about the cultures represented in your classroom may explain some resistant behavior or behavioral problems. For example, in some countries, students are taught in single-sex classrooms by teachers of the same sex, so some boys have never had female teachers and some girls have never had male teachers.

- Keep a student's linguistic ability in mind when selecting reading assignments.

Learning to read is a major key to any student's success. Research says that to remain academically competitive, a student should be able to read at grade level by the end of the second grade. Imagine, then, the challenges for LEP students who arrive in the United States in middle or high school. Those challenges are compounded if the students cannot read in their native language. The teacher must plan for differentiated instruction. For example, teachers can help beginning language learners read for key points or underline topic sentences. You can also provide students with essential core vocabulary words for the lesson. The number of words should be manageable so that the student does not become overwhelmed.

- A smile is international.

A smile from the teacher is worth far more than the time and energy it takes. Smiles help to assuage fears and doubts (3).

In conclusion, we need to remember that every student wants to achieve high goals. Teachers therefore must provide ways to help students achieve their academic goals using effective tips, strategies.

REFERENCES

1. Douglas Fisher, Nancy Frey and Carol Rothenberg, Content-Area Conversations. 2008. <http://www.ascd.org/publications/books/108035/chapters/Why-Talk-Is-Important-in-Classrooms.aspx>

2. Carol J. Carter. Keys to success for English language, LifeBound, LLC Sarah Lyman Kravits, Montclair State University, Pearson. 2014. [English Language Learners Support / Keys to Success for English Learners \(hoodriver.k12.or.us\)](http://EnglishLanguageLearnersSupport/KeysToSuccessForEnglishLearners(hoodriver.k12.or.us))

Анастасія Січкарь,
*магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДІОМАТИКИ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Ідіоматика є однією з мікросистем, що складають загальну систему мови та відображають специфічне бачення світу й національну культуру суспільства, накопичують колективний досвід і є «дзеркалом, у якому лінгвокультурна спільнота ідентифікує свою національну самосвідомість» [1, с. 9]. Завдяки своїй інформативності ідіоматичні одиниці є універсальним мовним явищем.

Метою статті є визначення підходів до дослідження ідіоматичних одиниць, їх потенціалу та аналітичних можливостей. Методом аналогії, аналізу та синтезу виокремлено й проаналізовано лінгвістичну інтерпретацію поняття «ідіома».

Для сучасного мовознавства характерні нові пізнавальні параметри: використання досягнень інших наук, антропоцентризм і функціоналізм у вивченні мовних явищ, урахування всіх функцій мови. Особливості тлумачення ідіоматичних засобів зумовлені системоцентричним й антропоцентричним векторами дослідження.

Системоцентричний підхід зосереджується на вивченні особливостей мовної форми, ознак стійких ідіоматичних одиниць, їх семантичної й структурної організації. У системній лінгвістиці склалося дві традиції вивчення ідіоматики: європейська та англо-американська [2, с. 9]. Континентальна традиція спирається на праці Ш. Баллі [3], радянських і пострадянських вчених, які вивчають прошарок стійких одиниць, до яких належать фразеологічні

зрощення, єдності та сполучення (М. Алефіренко, Н. Амосова, А. Баранов, М. Гамзюк, К. Мізін, В. Телия, Ю. Фещенко, І. Чернишева).

Ш. Баллі, ввів термін «phraseology» в значенні «розділ стилістики, який вивчає пов'язані словосполучення» [3, с. 5]. Однак, цей термін не був прийнятий західноєвропейськими і американськими лінгвістами. У своїх працях він розділив фразеологічні звороти на фразеологічні серії (словосполучення, елементи яких зберігають незалежність і після розпаду функціонують як звичайні одиниці у мові) і фразеологічні єдності (словосполучення, яким властива образна семантична ознака) [3, с. 8].

В. Виноградов у своєму дослідженні подає поняття фразеологічного зрощення й ідіоми як тотожні, «немотивовані та невідтворювані» одиниці, значення яких абсолютно не пов'язано зі значенням окремих компонентів [4, с. 141].

Л. Булаховський, класифікуючи сталі словосполучення, виокремлює дві групи: ідіоми (своєрідні вирази з певних мов, що за своїм ужитком і змістом є цілісними, звичайно не можуть бути точно передані іншими мовами й при перекладі вимагають добору відповідника зі схожим стилістичним забарвленням) і фразеологічні одиниці (звичайні словосполучення, розкладні щодо змісту, але усталені в мові як матеріал широковживаної цитації (прислів'я, приказки, вдалі вислови письменників, що стали «крилатими»)).

Дослідники фразеології англійської мови (Н. Амосова, О. Кунін, О. Смирницький) розподіляють фразеологізми на дві групи залежно від критерію, покладеного в основу своєї класифікації.

О. Смирницький виокремлює фразеологічні одиниці (стилістично нейтральні звороти, які позбавлені метафоричності або взагалі втратили її) та ідіоми (експресивні засоби мови, які базуються на метафорі) [5, с. 44].

Н. Амосова всі фразеологічні одиниці розподіляє на фраземи (одиниці постійного контексту, у яких вказівний мінімум, необхідний для актуалізації певного значення семантично реалізованого слова, є єдино можливим, тобто постійним) та ідіоми (одиниці постійного контексту, у яких вказівний мінімум і

семантично реалізований елемент складають тотожність і обидва представлені загальним лексичним складом словосполучення) [6, с. 23].

О. Кунін розрізняє: 1) номінативні фразеологічні одиниці; 2) номінативно-комунікативні фразеологічні одиниці; 3) фразеологічні одиниці ні номінативного, ні комунікативного характеру; 4) комунікативні фразеологічні одиниці [7, с. 35].

Представники англо-американської традиції дотримуються широкого підходу до вивчення ідіоматики, зараховуючи до її складу як стійкі, так і змінні словосполучення, об'єднані за етномовним критерієм, тобто за їх здатністю відобразити національні особливості мислення мовця.

Єдиного тлумачення терміну «ідіома» не існує. Деякі вчені представляють ідіому як засіб символізації інших мовних одиниць, тобто як утворення, що з'являються внаслідок процесу вторинної номінації або як мінімальний семантичний складник, який містить більше однієї лексеми, але має власне значення, а також як стерту метафору, тобто вираз, що з часом утратив свою образність і існує як застигла семантична одиниця. Сам термін «ідіома» у лінгвістиці може вживатися у широкому та вузькому розумінні. У «вузькому» розумінні ідіома – стала, семантично непрозора чи метафорична одиниця або ж, за традицією, «із значення частин якої не виводиться її значення» наприклад: *kick the bucket* або *spill the beans*. У «широкому» розумінні ідіома – це загальний термін для багатьох видів полілексемних одиниць, незалежно від того, чи вони є семантично «непрозорими» [8, с. 4].

У словнику знаходимо: «Idiom – is a group of words that has a special meaning that is different from the ordinary meaning of each separate word» [9, с. 759].

Вчення А. Маккай про ідіоми побудовано навколо класифікації лексичних одиниць на ідіоми (idioms) та неідіоми (nonidioms). Цей дихотомічний поділ не допускає градації, але він включає визначення двох якісно відмінних видів ідіом: ідіом кодування (idioms of encoding) та

декодування (idioms of decoding), які є об'єктом лексико-граматики та семантики відповідно [10, с. 24].

У широкому розумінні лексемні ідіоми – це об'єкт лексико-граматики та семантики, тоді як семемні – прагматики та психології (socioculture). Фразові дієслова, «чисті» ідіоми такі, як *spill the beans* та складні слова із «непрозорим» значенням, як от *forefinger* чи *blackbird* є прикладами лексемних ідіом. Прислів'я та шаблонні привітання (formulaic greetings) – приклади семемних ідіом.

Ч. Хоккет називає ідіомами навіть ті одиничні морфеми, значення яких не відстежується. Досліджуючи поняття «слова», він започатковує редуційну модель лексикону з усіма мінімальними елементами. Розглядаючи форму ідіом, Ч. Хоккет наполягає на тому, що вони бувають контекстуальними (contextual) та екзистенціальними (existential), окрім того, науковець відносить ідіоми до семіотичних систем, а не до мови [11, с. 10].

Ч. Фернандо приділяє значну увагу розмежуванню понять «ідіоматичність» та «ідіома». Ідіома визначається як неподільна єдність, компоненти якої не варіюються або варіюються в певних межах [12, с. 33].

Серед українських вчених Д. Квеселевич також вважав фразеологію частиною ідіоматики, зараховуючи до неї всі вияви вторинної експресивної семантики незалежно від структури мовних одиниць [13, с. 114].

Антропоцентричний підхід до вивчення ідіоматики як найбільш національно-детермінованого та самобутнього явища характеризується її аналізом у тісному зв'язку з людиною, її свідомістю, мисленням і духовно-практичною діяльністю.

Проблема національно-культурної своєрідності ідіоматики виходить за суто лінгвістичні рамки і вимагає розробки в руслі таких міждисциплінарних питань як «мова і культура» та «мова і мислення», які стають усе більш актуальними для сучасної лінгвістики [1].

Нині сформувалося чотири напрями вивчення національно-культурної специфіки ідіом в антропоцентричному ракурсі, які різняться методами

дослідження та ступенем охоплення ідіоматичного матеріалу: контрастивний, лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний і лінгвокогнітивний.

За контрастивного підходу до виявлення національно-культурної своєрідності ідіоматичних засобів зіставляються ідіоматичні аналоги різних мов з метою виявлення їхнього національного колориту та культурних особливостей. При цьому омоніми, пароніми, лексико-граматичні варіанти, синоніми як традиційні різновиди міжмовних ідіоматичних еквівалентів сприймають як відмінності в певному макрокомпоненті значення ідіоми.

Існування позамовного компонента в значенні слова (зумовленого екстралінгвальними чинниками), що концентрується на фонових знаннях носіїв мови і на безеквівалентній лексиці зумовлює виділення лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення ідіоматики.

Виявлення співвідношення ідіоматичних засобів і знаків культури (еталонів, стереотипів, символів) для опису культурно-національної специфіки ідіоматичної системи спонукає до виділення лінгвокультурологічного підходу. У мові здебільшого закріплюються і фразеологізуються ті аспекти життя, які асоціюються з культурно-національними еталонами, стереотипами, міфологемами. В ідіомах відображається національний менталітет.

Встановлення національно-культурної специфіки ідіом тісно переплітається з проблемами усвідомлення людиною світу і його відображенням в мові. За лінгвокультурологічного підходу аналіз ідіоми, яка вказує на певне поняття духовної культури, відбиває національну конотацію досліджуваного поняття, а аналіз сукупності подібних ідіоматичних засобів надає повну картину досліджуваного концепту в ідіоматичній картині світу.

За лінгвокогнітивного підходу ідіоматичний засіб розуміють як мікротекст, що формується в ході інтерпретації носієм мови всіх типів ідіоматичного значення в семантичному просторі культурного знання, яке належить суб'єкту спілкування. Автори значної кількості лінгвокультурологічних досліджень прагнуть виявити універсальні поняття – концепти (свобода, думка, доля, кохання та ін.) будь-якої культури, які лежать в

основі формування ідіоматичних одиниць, їхній національний образ, зафіксований у наївній картині світу. Особливостями таких досліджень є залучення ідіом, розгляд їхньої внутрішньої форми, її пов'язування з концептуальною метафорою, коли безпосередній чуттєвий досвід береться за основу формування більш абстрактних концептів.

Отже, попри певні відмінності у потрактуванні терміна в обох лінгвістичних традиціях склалося бачення ідіом у «вузькому» та «широкому» розумінні, науковці наполягають на тому, що ідіома – це мовний феномен, який необхідно досліджувати в контексті системоцентричного й антропоцентричного підходів у сучасному мовознавстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультуроведческий аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 295 с.
2. Савицкий В. М. Основы общей идиоматики. М.: Гнозис, 2006. 208 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.
4. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. 312 с.
5. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М.: Московский государственный университет, 1998. 260 с.
6. Амосова Н. М. Основы англійської фразеології. Л., 2009. 208 с.
7. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1996. 391 с.
8. Moon R. Fixed expressions and idioms in English: a corpus-based approach. *Oxford studies in lexicography, and lexicology*. Oxford: Clarendon Press, 1998. 340 p.
9. Longman exams dictionary / Publ. M. Mayor; Man. Ed. S. Bullon. Harlow: Longman, 2007. 1837 p.
10. Makkai A. Idiom Structure in English. *Janua linguarum*. Series maior 48. Hague: Mouton, 1972. 371 p.
11. Hockett Ch. A Course in Modern Linguistics. New York: Macmillan Company, 1958. 386 p.
12. Ch. Fernando On Idiom: Critical Views And Perspectives. *Exeter Linguistic Studies*. Exeter: University of Exeter, 1981. P. 18-48
13. Квеселевич Д. І. Однослівні ідіоми в українській та англійській мовах. *Проблеми зіставної семантики: матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. К.: Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, 1995. С. 114–115.

Tamara Skala,
4th year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

USING GAMES TO ENHANCE PRE-INTERMEDIATE ENGLISH LEARNERS' VOCABULARY

Although language structure is considered “the skeleton of the language,” it agreed that vocabulary is “the vital organs and flesh” (*Harmer, 1991*). The linguist, David Wilkins, stated that “Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.” (*Thornbury, 2002*). Vocabulary is the basic part and a key element to learn any language. Teaching vocabulary through the use of games has become crucially important for English language learners because they sustain enjoyment and interest in learning and encourage using the language in a fearless and creative manner.

English is taught as a main subject in kindergarten and primary schools, which in itself is a breakthrough. This is not surprising, because the English language is represented at the international level and its study is of great importance for the younger generation. But just teaching the language is not enough. You need to know the basics of teaching methodology in order to properly apply the acquired knowledge in practice.

Many scholars have also studied this problem and found out the following. W.R.Lee (the author of *Language Teaching Games and Contests*) holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms (*Lee, 2004*). There are many advantages of using games in learning vocabulary. Richard Amato claim that «Games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely» (*Amato, 1988*). Also, Richard Amato asserts that the games are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunity to express their opinions and feelings. Games also enable learners to acquire new experiences within a foreign language which are not always possible during a typical lesson (*Amato, 1988*). From this we can understand that games are

not just a means to fill time in class, but a full-fledged effective means of learning and strengthening English-language competencies.

Unfortunately, during my school practice it has been noticed that games are not so often used by the teacher in the educational process. Some teachers do not use games at all. This is a big problem, because this meaning is an important component in studying, grammar, writing, vocabulary, listening and reading and plays a key role in teaching English. It is not a secret that an additional leading activity of the child is the game and the game implements all his knowledge and skills in practice. I became interested in this issue and start to observe the sphere of my interest during the school experience. To my regret I have noticed underestimation of the game as a mean of learning and teaching. I have observed many lessons and did not see the use of the game either in the assimilation of new material or in consolidating what has already been studied. Further analysis of the problem led to the collection of information about the benefits of the introduction of games in the educational process. As we see, using games has many applications in the field of pedagogy.

A remarkable feature of it is learning vocabulary during the study of English. This can be the use of flash cards, bingo games and much more. The practical use of such games does not require excessive effort and is not problematic. Consequently, it is my main reason for choosing the topic “Using Games to Enhance Pre-intermediate English Learners’ Vocabulary”. It is my experience of working with pre-intermediate English learners that has driven this research. They study vocabulary by memorizing words at home.

From the other side, teacher should remember that it is important to explain the game to pre-intermediate learners in order to achieve the desired outcome and fulfill the goal behind its implementation. Teachers have an integral part in the classroom when implementing games because they have to give clear explanations and instructions about them so that students understand how to play and practice the list of vocabularies intended to be learned. If the teacher did not explain the rules and instructions of the game, choosing games as a method to explain vocabulary to pre-

intermediate learners will be a waste of class time. There will be no outcomes if the students did not know what to do and they will get bored very fast.

REFERENCES

1. Harmer J., (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman.
2. Lee W. R., (2004). *English Teaching Forum*.
3. Amato R., (1998). *English Teaching Forum*.
4. Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman Essex.

Ann Slupitska,
Master's degree student,
Faculty of Foreign Languages,
Lviv Ivan Franko National University,
Lviv

EVOLUTION OF TRAVEL WRITING GENRE

Since times immemorial travelling has attracted people's interest. It always contains undiscovered lands, hidden information and even mystery. And it is no wonder because travelling develops person's individuality, enriches one's mind and encourages international communication. It is also the means of cultural collaboration.

"To travel is to make a journey, a movement through space. Possibly this journey is epic in scale, taking the traveller to the other side of the world or across a continent, or up a mountain; possibly, it is more modest in scope, and takes place within the limits of the traveller's own country or region, or even just their immediate locality. Either way, to be any journey or, indeed, simply to set foot beyond one's own front door, is quickly to encounter difference and otherness" (Thompson, 9, emphasis in the original) [1, p. 760].

"Travel writing as a genre of literature has not been a contemporary happening, as a cursory look at the annals of literary history shows us that from the biblical times till the present day, though the forms and media have changed, the passion of travel writing has remained much in vogue" [1, p. 760].

The **aim** of the research is to trace the evolution of a travel writing genre and the changes it has undergone. The **methodology** of the study includes qualitative and comparative methods while working with the latest case study materials.

The **importance** of this work lies in the revealing of a particular feature of travel writing, namely showing cultural differences without detaching them from reality.

Travel writing is one of the literary genres which chronicles our space- and time-related achievements. Michael Kowaleski pays attention to its ‘dauntingly heterogeneous character’, and points out that it ‘borrows freely from the memoir, journalism, letters, guidebooks, confessional narrative, and, most important, fiction’ [2, p. 1].

Travel writing is a kind of literature, which integral part is the motive of traveling. “Travel literature is best described as a ‘genre of genres’, since a variety of kinds of literature defined by a variety of purposes and conventions share travel as their essential condition of production” [3].

Myths and epic poems of the early times involved gods and heroes in traveling, which shaped their character and personality. Travel writing takes its roots from the classical literature, where writers could rely on ‘faithful traveller accounts’. At that time travel served as a metaphor or rather a frame used in religious and epic narratives [3].

Debates around educational and moral values of travelling occurred in the Middle Ages. Religious writers denied travelling for the sake of curiosity, however, they supported the idea of wandering vendors, chevaliers and clergymen, thus claiming the existence of fair trade, noble knighthood and religious journeys. These concerns were followed by the emergence of a gentleman-traveller as an ‘educational model’, which became important in the Renaissance [3].

“In the European late-medieval and early modern cultural traditions, it is clear that travel writing operated alongside related genres: chronicles and histories, geographical and cosmographical treatises, and political reports” [3]. Hence, travel literature appeared from various genres as their collection.

During the Renaissance period travel writing gained its repute, especially among aristocrats. In the sixteenth century intellectual curiosity caused an increase interest in travel literature as a phenomenon, that was due to geographic discoveries, trade between countries and diplomatic relationships. The most prominent work of that time is "Of travel" written by Francis Bacon. It is a manual for a traveller, where useful information about main destination of foreign countries is gathered [3].

The Eighteenth century is defined by Brilli as the "golden age of travel," a century of "incredible blooming of travel literature" (Brilli, 2008) [4]. Scientific travelogues were based on the ability of people to control and understand the reality and science. Immense amount of information led to the implication of 'fantasy and fairy-tale elements' in travelogues.

In the eighteenth and nineteenth centuries travel writing became the main source of information and the traveller became a commentator and an interpreter of events. Then a new tradition of 'sentimental' travel with the central theme of narrator's experience and drama developed. "Robinson Crusoe" by Daniel Defoe can be taken as the brightest example of such a tradition [4].

Romanticism brought some changes, including the significance of feelings and irrationality. It emphasized the predominance of inner world of a character over the outer one. Travelling was perceived as a kind of aesthetics, where special bond with nature established. The hero was often a rebel, expressing his personality despite social limitations [4].

The modernist approach to travel writing differs from the previous ones. The traveller seeks for solitude and exile, he sees the world not as a whole but rather as a fragment of the whole. A hero struggles for individualism as opposite to collectivism [4].

Postmodernism is often described as a world without boundaries in all the senses (cultural, social, physical, etc.). World arises as a game and a new notion is introduced – 'post-tourist'; for him travelling is 'a series of games' but not experience [4].

In conclusion, it is worth saying that travel writing genre has undergone multiple transformations in its paradigms. We can expect that new paradigms will evolve or existing ones will be reborn. All in all, travel writing genre has gained its popularity among readers withstanding any changes.

REFERENCES

1. Basumatary B.B. Importance of travel writing in literature. *International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology*. Volume 4, Issue 5. 2018. P. 760-763.
2. Youngs T. The Cambridge Introduction to Travel Writing. *Cambridge University Press*. Excerpt. 2013. P. 1-16.
3. Rubies J.-P. Travel writing as a genre: facts, fictions and the invention of a scientific discourse in early modern Europe. URL: https://www.academia.edu/838114/Travel_writing_as_a_genre_facts_fictions_and_the_invention_of_a_scientific_discourse_in_early_modern_Europe (Last accessed 26.02.2021).
4. Popovic O. Diachronic Profile of The Evolution of Travel Writing Genre. URL: https://www.researchgate.net/publication/261251874_Diachronic_Profile_of_The_Evolution_of_Travel_Writing_Genre (Last accessed 26.02.2021).

Andrii Sotnichenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

SOME FEATURES OF TPR METHOD APPLICATION IN PRIMARY SCHOOL WHILE TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

In the traditional method of teaching foreign languages, the bulk of information is often presented in the form of text in a textbook or a teacher's story, which may occasionally be accompanied by illustrations or inscriptions on the blackboard. In contrast, the TPR (Total Physical Response) method is one of the attempts to convey the necessary information and help students learn it through all the main channels of perception: visual, auditory, kinesthetic.

Conceptual framework of the mentioned teaching methods was developed in the 70-ies of 20th century by a famous Professor in psychology at the University of California, James Asher with the support of the U.S. Department of Education. It was a reaction to the fact that the classical grammar-translation method of language teaching, for centuries been used in schools and institutions of higher education, did

not bring the desired results, and even more aroused students' fear of learning a foreign language, the frustration in their abilities, and the question whether it is possible to learn a foreign language [1, p. 150]. J. Asher saw the failure of the old method of teaching foreign languages, first of all, in the absence of an interdisciplinary theoretical base, as well as in ignoring the perception of the learning process through the prism of psychophysiology.

In classes where the method of total physical response (TPR) is used, students not only listen to the teacher's speech, but also take a direct part in the learning process: repeat words and phrases with different emotions, take various objects in their hand, move, dance. The vocabulary is selected in such a way as to cover as many verbs of movement as possible [2, p. 30].

The TPR method is a “natural method” since J. Asher considers first and second language learning as parallel processes. He argues that teaching and learning a second language should reflect the natural processes of learning a first language. For this reason, he identifies three main processes. They are the following:

1. Before children develop the ability to speak, they develop the competence of the listener. In the early stages of acquiring a first language, children can understand complex utterances, but they cannot produce or repeat them. J. Asher takes into account the child's ability to “imprint” language into the mind, which will allow him to produce language in the future.

2. Children learn to understand oral speech, as there is a need for a physical response to their parents' speech.

3. When a child has learned to listen and understand oral speech, to respond to his parents' commands, his speech develops and is produced naturally and without effort [3, p. 35].

Thus, James Asher believes that the key to successful foreign language learning is to create conditions in which children learn their native language.

Within the TPR, the teacher plays the role of the leader: the theatre stage director, in which the students are actors. The teacher decides what to teach, who models and presents the new materials, and who chooses the supporting materials to

use in the classroom. Therefore, the teacher must be well prepared and well organized so that the lesson goes smoothly and predictably. Proponents of the method strongly recommend to write down the exact statements that the teacher will use, especially new commands; there is usually no time to think about them during the lesson. Interacting with students, the teacher manifests himself as a parent who communicates with his children. Similarly, the teacher may allow his students to make a few mistakes in speech; he should avoid correcting too often in the early stages and not interrupt the students to correct mistakes, which may prevent students from initiating statements in the future [4, p. 237].

To summarize, we note that when using the TPR method, the teacher's primary functions are to provide verbal commands and control students' actions. On the contrary, students are imitators of the verbal and nonverbal models of the teacher. The learning process consists of several stages, the first of which is modelling. At this stage, the teacher, producing commands for students, performs actions together with them. In the second stage, the students demonstrate that they understand the commands by performing them alone; the teacher controls the children's actions. First of all, the interaction between teacher and learners is based on the oral language of a teacher's non-verbal reaction. Later, the children learn the language and enter into verbal communication [5, p. 113].

REFERENCES

1. Чигишева О. П., Гоголкина Т. М. Концептуальные основы метода полного физического реагирования в интерпретации Джеймса Эшера. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота. 2009. № 2 (21). Ч. II. С. 150–153.
2. Cabello F. TPR in First Year English. Los Gatos-California: Sky Oaks Productions, 2004. 232 p.
3. Asher J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language. *The way of learning*. 1984. P. 35.
4. Widodo, H.P. Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *English Journal*. 2005. P. 235–248.
5. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press. 2008. P. 107 – 119.

Роман Тарасюк,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ІГРЕМА ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ФЕНОМЕН

Будь-яка людська діяльність, в тому числі і мовна, є телеологічною, тобто завжди переслідує досягнення якогось прагматичного ефекту. О. Мороховський розрізняє в людській діяльності засоби (знаряддя), і прийоми (способи) [1, с. 123]. Цілеспрямований характер мовної діяльності зумовлює той факт, що як засоби цієї діяльності, так і її прийоми мають функціональне призначення.

Мовне спілкування розуміється як соціальний вплив на співрозмовника в процесі інтеракції, припускаючи повідомлення інформації, комунікативну або метакомунікативну взаємодію.

У лінгвістичних дослідженнях визначено необхідність аналізу комунікативного акту (КА) з урахуванням усього комплексу його складових. У нашій роботі ми використовуємо модель В. Красних, у якій автор бере до уваги сукупність факторів, що забезпечують протікання комунікації, розглядаючи їх у триєдності «автор – текст – реципієнт». Ця модель відображає основні етапи процесу породження і сприйняття тексту. Уточненням до структурного складу КА є наше розуміння контексту разом з І. Торсуєвою не як чисто семантичного, а як когнітивного феномена, тобто в сукупності факторів мета-, макро-, мікроконтекст. Узагальнюючи дані, можна виділити наступні компоненти КА, які реалізуються в ситуації МГ:

1. Екстралінгвальний аспект представлений конситуацією – об'єктивно існуючою ситуацією спілкування та умовами його протікання разом з учасниками.

2. Семантичний аспект включає контекст – імпліцитно або експліцитно виражені смисли, які є частиною ситуації, що відбиваються в дискурсі та актуальні для даного КА.

3. Мікропресупозиція (загальні знання комунікантів про ситуацію, в котрій присутня установка на комічний ефект і розуміння всіх смислів, релевантних для певного КА).

4. Мовна реалізація, в контексті якої іграма актуалізується як комунікативна одиниця.

На оцінку ситуації інтерактантами певним чином впливають також їхня когнітивна база і ККП, що сприяють успішності протікання комунікацій – виокремлення найбільш значущих компонентів ситуації, однаковість їх оцінок, відбір мовних засобів. Так, С. Аттард вказує, що «не існує гумору в собі і для себе: гумор завжди ... в намірах комуніканта, ... текст стає смішним тільки тоді, коли у інтерпретатора є відповідна перлокутивна мета» [2, с. 13].

Для розуміння того, яке місце у висловленні мають ігреми, необхідний облік/знання не тільки узуально закріпленого значення МО, а й особливостей ситуації висловлювання, оскільки прагматично релевантним є сам факт МГ, а не її авторство або процес створення.

Поза контекстом більшість пропозицій потенційно двозначні, і, отже, можуть бути неправильно інтерпретовані. На користь того, що іграма залежить від контексту і відносини адресата від її гумористичного потенціалу, що іграма може існувати тільки в контексті, свідчить зауваження С. Аттарда, зроблені ним щодо каламбуру: не всі двозначні пропозиції є каламбурами, «так як до них немає ключів, які розкривають двозначність – такі ключі дозволяють нам визначити два сенси, обігрується в каламбурі, в ряду кількох можливих інтерпретацій» [2, с. 6-7]. На думку цитованого автора, адресат, готовий до пошуку прихованих смислів, є одним з умов успішності каламбуру, неоднозначність продукує каламбур залежно від налаштованості адресата по відношенню до комунікативної ситуації.

Прагматична норма для одиниці з нетиповими параметрами виникає в результаті порушення мовних конвенцій. У прагматиці такої одиниці закодована психологічна установка мовця на оригінальність, дієвість і новизну сприйняття.

У мовній інтеракції з елементами МГ співрозмовники керуються не стільки інтенцією на передачу інформації, але більшою мірою вони переймаються організацією і регулюванням вербальної взаємодії. З цією метою комуніканти перемикаються з реєстра, який в англійській мові іменується «*bona fide communication*», на реєстр «*non-bona-fide communication*». У МГ як виді діяльності проявляється потреба адресата в соціальних контактах, включеності у спільну діяльність. У деяких випадках МГ може мати самодостатній характер, будучи єдиною метою спілкування, що нерідко спостерігається в метакомунікації, пор.: «*How's the weather up there?*» (Високий за зростом людині); «*Killing a snake?*» (Грає в гольф), «*Don't work too hard!*» (Ті, хто їдуть у відпустку – тим, хто залишаються працювати); «*Yes, teacher*», «*Yes, doctor*» (тому, хто дає вказівки, повчає співрозмовника).

На наш погляд, комунікативно-функціональний підхід до феномену МГ розкриває її взаємозв'язок і взаємозалежність у мовній інтеракції від ситуації дискурсу та цілей спілкування. Характеристики МГ полягають в її ігровій сутності, задоволенні потреби у спілкуванні, прагненні розважити комунікантів, дружній тональності, неконфліктності, прагненні реалізувати естетичну функцію мови [3].

Як бачимо, МГ має комунікативно-прагматичну цілеспрямованість і може служити ефективним засобом мовленнєвого впливу. Для того, щоб спрацював механізм комічного, необхідне вдале поєднання низки факторів, від яких залежить успішність прагматичного впливу (комунікативна ситуація, фактор адресанта, фактор адресата, їхній інтелект, емоції та ін.)

С. Аттард вказує на важливість інтерпретації комічного, зокрема, гумору як «навмисного спотворення нормального, серйозного спілкування» [2]. Дж. Шерцер зазначає, що прототипним випадком використання комічного, зокрема

каламбурів, в англomовній культурі є усвідомлене їх проголошення і сприйняття слухачем як двозначних [4].

Адресант щодо МГ припускає установку на емоційно забарвлену комунікацію. Не менш істотною ознакою МГ є те, що вона вимагає від мовця усвідомлених вербальних зусиль, припускаючи рішення інтелектуальних завдань, творчість в комунікації. Зрозуміло, різні мовні особистості у побудові висловлювань з МГ дотримуються неоднакових мовних стратегій, і вибір цих стратегій визначають стиль мовців.

Адресант ігрови проявляє себе як творча мовна особистість, що володіє достатнім рівнем лінгвістичної, комунікативної та енциклопедичної компетенції. Адресантний аспект в дослідженні МГ для нас є важливим з огляду на те, що це він відображає комунікативну установку мовця. Використання ігрови у ситуаціях МГ свідчить про те, що вона відображає прагнення мовця до оптимальної організації взаємодії, її бажання впливати своїм раціо на емоційну сферу адресата, а через них – на його інтелектуальну сферу. Екстралінгвальними цілями адресанта, переключившись на ігровий реєстр спілкування (нетрадиційне використання знаку, парадоксальне тлумачення нового значення МО) є залучення уваги співрозмовника, прагнення розважити, розрядити обстановку, встановлення, підтримання та розмикання мовленнєвого контакту.

Таким чином, в інтенції адресанта, що включає МГ в свою промову, входить не стільки передача когнітивної інформації, скільки вплив на адресата. У зв'язку з цим є всі підстави вважати, що адресатний аспект МГ є мовним впливом. З іншого боку, не слід виключати з поля зору інтенціональність адресата: вибирає він інтерпретацію тексту в гумористичному ключі, і якщо так, то що він думає про інтенцію мовця. На нашу думку, вивчення МГ як форми лінгвокреативного мислення набуває великого значення з точки зору дослідження механізмів, що дозволяють забезпечити прогноз мовного впливу, враховуючи фактор адресата.

Комунікативна взаємодія, в якій присутня МГ, охоплює форми мовної поведінки, де важливу роль відіграє вплив на інтелектуальну й емоційну сфери.

У сучасній лінгвістиці наголошується на тому, що в комунікативній діяльності мовці часто використовують механізм функціональної переорієнтації мовних одиниць, застосування якого входить в інтенцію адресанта і орієнтований на певний рівень компетенції адресата, що сприймає трансформацію та переосмислення план вираження і план змісту МО.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях звертає на себе увагу точка зору про те, що включення МГ в мову може мати важливу соціолінгвістичну рису – фатичне спілкування мовних особистостей, що належать до освічених соціальних верств, а використання МГ в комунікації свідчить про установку на творчість, і визначають МГ як феномен мовного спілкування, змістом якого є установка на форму мови, прагнення домогтися у висловленні ефектів, схожих з ефектами художньої словесності. МГ починається тільки після оволодіння нормативними способами мовної комунікації, тому слід відрізняти МГ від дитячої словотворчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мороховский А. Н. Соотношение понятий «система», «норма» и «стиль» в теории языка. *Нормы реализации. Варьирование языковых средств*. 1984. С. 119–126.
2. Attardo S. Semiotics and Pragmatics of Humor Communication. *Коммуникативные исследования 2003: Современная антология*. Волгоград: Перемена, 2003. С. 209–252.
3. Земская Е. А. Языковая игра. *Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест*. – М.: Наука, 1983. С. 172–214.
4. Sherzer J. Speech Play and Verbal Art. Austin, TX: Texas University Press, 2002. 198 p.

Yuliia Tymoshchuk,
3RD year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EFFECTIVE TECHNIQUES OF CORRECTING 7TH GRADE LEARNER'S MISTAKES DURING ACCURACY DEVELOPMENT SPEAKING ACTIVITIES

One of the main goals of learning a foreign language is to master the speaking skills necessary for communication in a foreign language. However, in the process of developing such skills, teachers continue to face the problem of errors in students' oral speech. It is clear that teachers must not only appropriately correct mistakes, but also take measures to reduce and prevent them, because their presence in the oral speech of students complicates communication, which leads to inevitable communication failures. On the one hand, errors indicate gaps in knowledge that need to be filled. On the other hand, with the right attitude to mistakes, you can speed up the process of language acquisition.

For a long time, the question of errors in oral speech has interested Ukrainian and foreign scholars, including: R. Meringer [2], J. Edge [3], Corder [1], Krashen [5] and others.

Today, in the methodology of teaching foreign languages there is a large number of developments related to the correction of errors in the oral speech of students, while our research focuses on correcting students' mistakes of 7th graders during speaking and teacher's choice of correction techniques during prepared speaking activities.

The aim of the paper is to identify the most effective techniques of error correction, which eliminate their further repetition by students during the prepared speaking activity.

In 7th grade, according to the National Curriculum, students must produce 5-7 utterances in their speaking depending on their level of knowledge. Therefore, for a teacher a volume of monologue\dialogue speaking is sufficient to pay attention to

such an aspect as the accuracy of language use by students. "Accuracy refers to how correct learners' use of the language system is, including their use of grammar, pronunciation and vocabulary. Accuracy is often compared to fluency when we talk about a learner's level of speaking or writing" [5]. That is, the teacher during the activities should pay attention to the use of English by the student in the form of exercises for developing the accuracy of using language in speaking.

It should be noted that the process of communicating in a foreign language in the classroom depends largely on a number of psychological factors. Usually, students are afraid to speak English and speak only if the teacher asks them to. One of the reasons may be just the fear of making a mistake or the lack of motivation and need to speak. Therefore, the use of different techniques of correcting mistakes in schools should also be based on the psychological difficulties of students and its usage depending on the type of activity to develop speaking skills and exercises that the teacher offers to students. When we talk about exercises for the development of accuracy of using language during speaking, we mean exercises such as controlled speaking practice, drills of texts, application of grammar rules during speaking, and activities that help students to 'notice' their own mistakes.

Let's consider the techniques for correcting errors that teachers can use to teach students speaking skills during accuracy development activities:

1. Peer Correction is a method of correcting work where other students in the class correct mistakes rather than having the teacher correct everything [7].

2. Self-correction is when learners correct themselves instead of a teacher doing it. Teachers can involve learners in self-correction to different degrees, by giving learners more or less guidance as to the location and nature of their errors, and examples of good use of language to compare their own to [7].

3. On-the-spot correction is when a teacher corrects a learner's mistake as soon as they make it. On-the-spot correction techniques include giving the correct answer, echoing the learner but correcting the language, and using facial expressions and gestures to indicate where the problem was in what the learner said, and therefore encourage learners to correct the mistake themselves [6].

On the spot correction in turn has a large number of variations of use, depending on the mistake made by the student: **using fingers, gestures, mouthing, reformulation, echoing.**

For this research, a descriptive qualitative learning method based on lesson observation and a quantitative method based on student questionnaires and teacher interviews should be used. Questionnaires for students are aimed at determining what mistakes they make more often when talking, what correction techniques they are familiar with and their attitude to them, whether they are afraid to speak or make mistakes and correct them. Questionnaires should be conducted at the beginning and end of the study to clearly indicate the advantages or disadvantages of using correction techniques and their effectiveness and outcome in 7th grade. The teacher interview is more inclined to their teacher's practical knowledge of correcting students' mistakes during speaking and focuses on the concrete use of certain techniques listed above in 7th grade, their frequency and effectiveness of use during accuracy development speaking activities.

In order to find out what techniques of error correction are the most effective I visited and observed English lessons during my practice in schools in order to notice the types of activities during teaching speaking, the categories of errors made by learners, teachers' attitudes towards errors and finally the possible causes and impacts of teachers' errors correction techniques on E.F.L teaching and learning.

Based on the observation of English lessons, I can conclude that most often teachers use such techniques of correcting the mistakes of 7th grade students as self and peer correction during dialogues, correction slots and on the spot correction during monologues. This choice of correction technique is based on the range of its use during a certain activity. For example, during dialogues, we see that it is an interaction between two students, so it would be more appropriate to let them interact and to notice and correct each other or themselves. After all, teacher's intervention can be unnecessary and reduce the motivation of students to communicate. In this way, the teacher will create a more comfortable and natural atmosphere of communication for students.

Therefore, the correction of errors in students' accuracy development speaking activities is an operational and complex task, which must take into account many factors. It is necessary to take into account the individual psychological characteristics of the student and remember that each of them must be corrected differently. Equally important is the choice of technique for correction and when to make the correction: immediately after the mistake is made or after the students end their speech.

REFERENCES

1. Corder S. P. *Introducing applied linguistics*. Baltimore: Penguin Education, 1973. 392 p.
2. Cutler A. Rudolf Meringer (1859–1931). *Encyclopedia of Language and Linguistics* / Editor-in-Chief Keith Brown. Second Edition. Amsterdam: Elsevier Science, 2006. Vol. 8. P. 12–13.
3. Edge J. *Mistakes and Corrections*. London: Pearson Longman, 1997. 70 p.
4. Error correction. When we should correct student errors? [Electronic resource]. URL: <https://www.teflhongkong.com/blog/student-error-correction/> (Data of reference: 29.11.2020).
5. Krashen S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press, 1982. 202 p. [Electronic resource]. URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (data of reference: 22.11.20).
6. On the spot correction. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/spot-correction> (data of reference: 22.11.20).
7. Peer and Self Error Correction Process of Speaking Performance in English Speaking Community at University. [Electronic resource]. URL: <https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/retain/article/download/24732/22645.pdf> (data of reference: 05.01.21).

Аліна Ткаченко,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Українська загальноосвітня школа у вивченні іноземних мов націлена на виявлення та розвиток комунікативних навичок учнів через використання

граматичних конструкцій. Розвиток граматичної компетентності школярів можливий під час формування їх пізнавальної діяльності в умовах вивчення іноземної мови з першого класу. Поступове впровадження граматичних конструкцій у діалогічне мовлення школярів є характерною стратегією викладання іноземних мов у сучасній середній школі.

Навчаючи іноземним мовам учнів загальноосвітніх шкіл, необхідно спостерігати за етапами формування їх навичок. Зокрема, при формуванні репродуктивних граматичних навичок необхідно пройти етапи ознайомлення з граматичною структурою активного граматичного мінімуму та стадію автоматизації граматичної структури. Правильна організація формування граматичних навичок учнів середньої школи має велике практичне значення в цілому. Вона сприяє формуванню граматичних навичок за допомогою мовлення, оскільки неможливо відокремити граматику від спілкування. Ознайомлення учнів з основами комунікативної діяльності є важливим кроком у формуванні їх граматичних знань у процесі вивчення іноземної мови [6, с 124–125].

Відповідно до думок науковців Тран Т. і Тхі Н., граматику англійської мови завжди відіграє вирішальну роль у вивченні мови. Речення без відповідних граматичних структур також важко читачам і слухачам повністю зрозуміти значення важко сприймаються на слух та за значенням. Крім того, граматику англійська є корисним інструментом у спілкуванні в багатьох сферах життєдіяльності, зокрема у культурній, соціальній та діловій [5].

У методиці викладання англійської мови існують різні підходи до викладання граматики, такі як метод перекладу граматики, комунікативний підхід та підхід до викладання мови на основі завдань. У своєму дослідженні ми звертаємось до методу комунікативного підходу.

Дж. Гарріс наголошує на важливості викладання граматики в середніх класах у зв'язку зі значущим контекстом та потребами учнів. Автор припускає, що прихований та відкритий підходи у викладанні граматики є тим континуумом, у якому можна розмістити викладацьку діяльність [1].

В. Літлвуд наголошує на важливості граматики в рамках комунікативного підходу. Він наголошує на важливій ролі граматики у спілкуванні та пропонує способи допомоги учням у її засвоєнні. Автор також підкреслює необхідність у «докомунікативній діяльності», в якій тренування та контрольована практика забезпечують необхідні навички для майбутніх мовних ситуацій. Так, вчителі можуть зосередитись на навчанні форми минулого відмінка та тематичних слів у докомунікативній діяльності [3].

Термін «комунікативне викладання граматики» використовується для позначення викладання граматики для усного мовлення. Відповідно до праці «Граматична практика: механічна та комунікативна» (2019), цей метод викладання граматики базується на комунікативному навчанні мови (CLT) для викладання іноземної як другої мови. На думку авторів, у світлі цього методу мовні структури слід викладати не окремо, а інтегрувати їх в усі чотири мовні навички, зокрема, граматичні моделі слід вивчати не лише на рівні висловлювання, але й на рівні дискурсу. Основна мета учителя має бути зосереджена на розвитку комунікативної граматичної компетентності учня, яка розуміється як здатність спонтанно використовувати та розуміти граматичну структуру в різних ситуаціях [5].

У навчанні граматики за допомогою вищезгаданого підходу велике значення мають комунікативні ігри. Для використання ігор в класі, С. Ріксон пропонує три ключові принципи: думати про ігри; знати їх зміст та вміти їх варіювати [4].

Узагальнюючи вищезазначене, приходимо до висновку, що комунікативний підхід до опанування мови є ефективним для підвищення рівня володіння граматиною серед учнів середньої школи та може бути значною альтернативою методу перекладу граматики в школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Harris, John. 1993. The grammar of Irish English. In Milroy, James and Milroy, Lesley (eds.), Real english. The grammar of english dialects in the British Isles, 139–186. London: Longman

2. Ho, Pham. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. *English Language Teaching*. 7. 74-86. 10.5539/elt.v7n6p74
3. Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Rixon, S. (1981). *How to Use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.
5. Tran, Thao & Thi, Nguyen. (2019). Teaching English grammar communicatively: a critical look at the roles of English grammar in the EFL context. (Access) https://www.researchgate.net/publication/333485704_teaching_english_grammar_communicatively_a_critical_look_at_the_roles_of_english_grammar_in_the_efl_context/citation/download
6. Скіба Н. Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2019. 337 с.

Ярослава Траченко,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЇ ВРАХУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ АДРЕСАТА В ТЕКСТОВОМУ ПРОСТОРІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ ТОНІ БЛЕРА

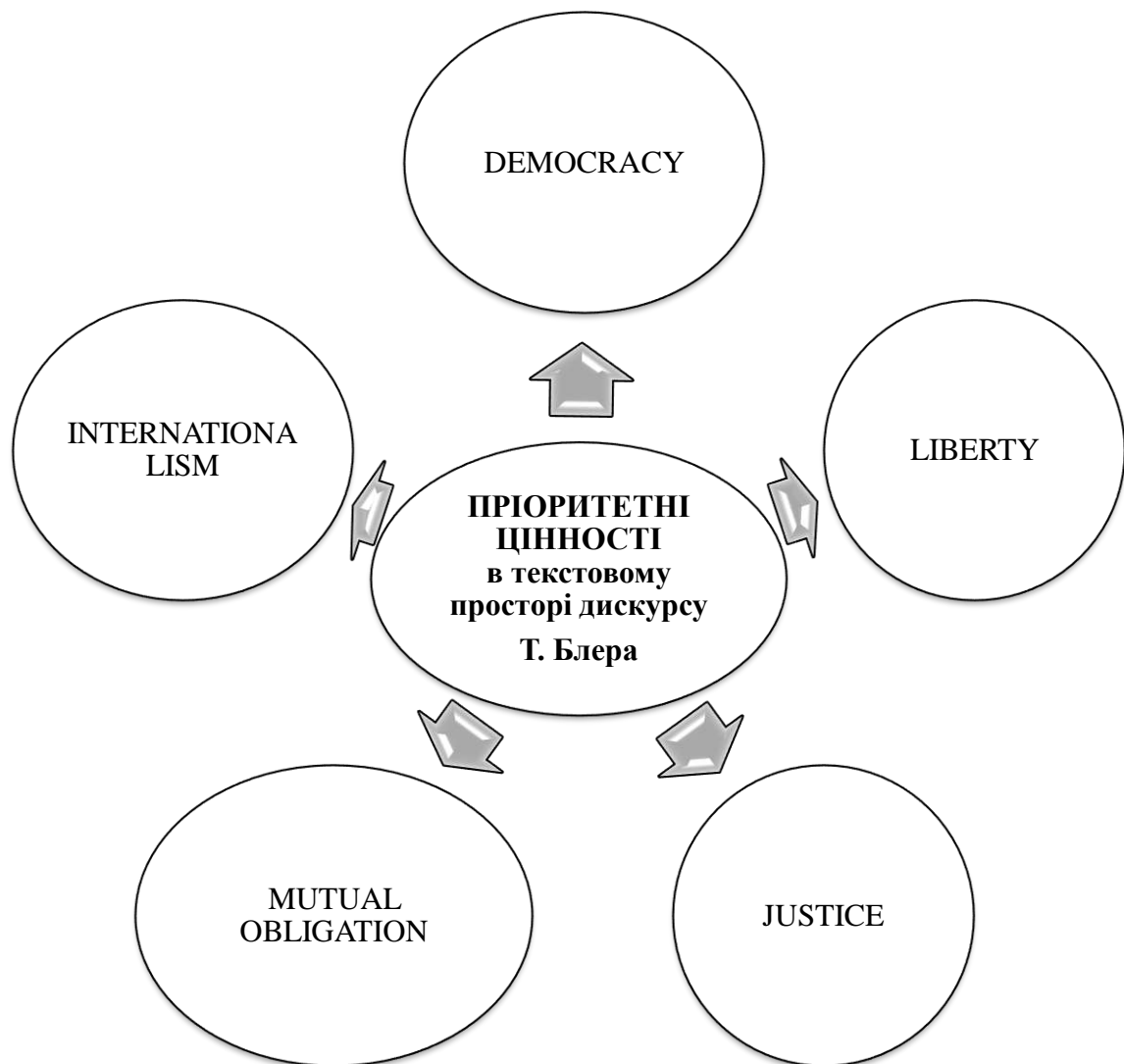
Політичний дискурс британського політика Тоні Блера є системою продуктованих мовних текстових зразків, об'єднаних загальною рисою – стратегічністю, під якою слід розуміти сукупність аргументативних стратегій, реалізованих у процесі політичної комунікації. Однією із стратегій, множинне варіативне вираження якої ми констатуємо на контекстному рівні промов та доповідей політика є стратегія врахування ціннісних орієнтирів адресата.

Уважаємо за доцільне зауважити, що означена стратегія базується на апеляції до моральних, етичних принципів та цінностей. Доцільним, на наш погляд, є аналіз самого поняття «цінність». У лексикографічному джерелі термін трактується таким чином: “worth in usefulness or importance to the possessor” [2, p. 764]. Крім того, наведемо в контексті нашого дослідження таку точку зору стосовно цього поняття: “Value is something that is good for you” [1, с. 95]. Російська дослідниця О. Куніцина також зауважує: «Такий погляд на цінність є відображенням базової цінності для західної культури – свободи

особистості, точніше, індивідуальної свободи. Цінність розглядається, як щось хороше для людини, групи і суспільства в цілому і для тебе» [1, с. 95].

Наступним кроком у нашому дослідженні є визначення кола пріоритетних цінностей у текстовому просторі дискурсу Т. Блера. Перемігши на виборах у 1997 році і ставши лідером правлячої партії, Т. Блер формулює такі цінності:

“The Third Way stands for a modernized social democracy, passionate in its commitment to social justice and the goals of the centre-left, but flexible, innovative and forward-looking in the means to achieve them. (1) It is founded on the values which have guided progressive politics for more than a century – democracy, liberty, justice, mutual obligation and internationalism” [3].



**Рис. 1. Коло пріоритетних цінностей
у текстовому просторі дискурсу Т. Блера**

Візуалізувавши коло пріоритетних цінностей за допомогою рис. 1., перейдемо до їхнього детального аналізу. Політик обстоює тезу про те, що програма лейбористів спрямована на модернізацію соціальної демократії та справедливості. Оцінка, яка міститься в твердженні (1), має неоднозначний характер. Ми можемо розрізняти прототипну оцінку, яка пояснює, те, що прогресивні партії завжди керувалися конкретними цінностями. Гомеостатична оцінка представлена у вигляді судження про те, що ці цінності необхідні для сучасного демократичного суспільства. У мікроконтексті Т. Блер апелює до цінності №1 в ієрархії культурних цінностей – свободи особистості та демократії, справедливості, і водночас він говорить про взаємний обов'язок та взаємну співпрацю. Цінності проголошуються одночасно з цілями і завданнями «третього шляху», що включають обов'язки встановлення соціальної справедливості. Гарантом дотримання цих прав повинен виступати уряд на чолі з Т. Блером.

У виступі політичний діяч проголошує й інші цінності: *“equal worth, opportunity for all, responsibility and community”*. У світлі наведеного вище прикладу близькі серцю британських громадян цінності, такі як: особистий успіх, дух підприємництва, персональна відповідальність та почуття приналежності до товариства. Блер був схильний до думки про те, що часто вони вважалися другорядними по відношенню до соціальних заходів, які стосувалися всього британського населення. Ось чому, вони стали першочерговими в той період, коли політик прийшов до влади.

Після перемоги лейбористів на загальних парламентських виборах 1 травня 1997 року різні верстви британського суспільства були вражені позитивними зрушеннями в багатьох сферах життєдіяльності країни, зафіксованими рядом програмних документів лейбористської партії. Однак центральне місце належить концепції «держави добробуту». Термін «держава (або суспільство) добробуту» став відлунням політичної культури країни. Британці дорожать ідеєю «держави добробуту» та чекають на кроки, спрямовані на її подальше вдосконалення. Як досвідчений прагматик, Блер

врахував цей моральний настрій масового електорату і сконцентрував його увагу на таких соціальних цінностях – почуттях справедливості, громадянської відповідальності, ділового партнерства у сфері виробництва. Ця форма відповідальності вирізнялася винятковою важливістю, оскільки була головною економічною стратегією «нового лейборизму». Ми маємо на увазі принципи так званої стейкголдерної системи (stakeholder economy) – того підприємства, на якому працюють наймані робітники, їх активного втручання в прерогативи менеджменту. За задумом Т. Блера, реалізація такого плану повинна була подолати більшість протиріч між власником і трудовим колективом, сприяти підвищенню рівня працевлаштування та зростання добробуту робітників.

У 2000 році він проголошує інші цінності:

“What are the values? For me, they are best expressed in a modern idea of community. (1) At the heart of it is the belief in the equal worth of all – the central belief that drives my politics – and in our mutual responsibility in creating a society that advances such equal worth. Note: it is equal worth, not equality of income or outcome; or simply equality of opportunity. Rather it affirms our equal right to dignity, liberty, and freedom from discrimination as well as economic opportunity” [4].

Цінність рівності можливостей (equality of opportunity) стає превалюючою в дискурсі Т. Блера, а концепція громадянського суспільства ґрунтується на цінності взаємної відповідальності (mutual responsibility). Третя цінність активної спільноти, на думку Т. Блера, ґрунтується на свободі громадян (liberty and freedom). Усі означені аргументи об’єднані ідейною спрямованістю: *“The main value and the central belief is the equal worth of all”*.

Після другої перемоги на виборах 2001 року у дискурсі Т. Блера формуються інші цінності:

“The world can go in two ways. (1) Countries can become rivals in power, or partners. (2) Partnership is antidote to unilateralism. For all the resentment of America, remember one thing. The basic values of America are our values too;

British and European and they are good values. Democracy, freedom, tolerance, justice” [5].

Звернення до потреб та цінностей (потреби й формують цінності), і відповідно, вплив на почуття аудиторії виявляється вельми переконливим аргументом в дискурсі політика. Він майстерно використовує *argumentum ad populum*, коли переходить до висвітлення фактів. У період, коли політичні дії Т. Блера були спрямовані на підтримку президента США Дж. Буша в боротьбі проти тероризму, у нього сформувалися цінності, схожі з цінностями президента Америки.

Значну роль для самого Т. Блера відіграли такі цінності: *“fairness, justice, solidarity, opportunity for all”* [6]. Соціальна справедливість, свобода і рівність шансів, солідарність та відповідальність перед іншими людьми, які проголошує політик перед виборами на третій термін, є «вічними».

Проаналізувавши мовний матеріал, ми вважаємо за необхідне зауважити, що реалізована стратегія врахування ціннісних орієнтирів адресата, тобто, узагальненого образу представників різних соціальних верств британського суспільства, дозволила Тоні Блеру сформувати комунікативний імідж мудрого політика, який вміло використовує могутню силу слова задля досягнення запланованого прагматичного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Куница Е. Оценка и ценности в структуре аргументации. *Проблемы речевого воздействия и языковой аргументации*. Иркутск: Вестник ИГЛУ, 2003. № 2. С. 92–107.
2. Davies P. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. New York: Dell Publishing CO., INC, Third Avenue, 1989. 820 p.
3. Blair T. *The Third Way: New Politics for the New Century*. London, New York: Routledge, 2003. 178 p.
4. Blair T. Values and the Power of Community. First Global Ethic Lecture. URL: https://www.weltethos.org/oo-home/blair_e.htm.-2000b.
5. Blair T. At Our Best When at Our Boldest. URL: <https://www.labour.org.ulc/tbconfspeech.-2002a>.
6. Blair T. Speech by T. Blair at Labour Party Annual Conference. URL: <https://www.blair.biogs.com/blairspeech.html.-2004b>.

Viktoriia Chereushenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE USE OF L1 IN L2 GRAMMAR TEACHING

English language teaching is vital nowadays, as more and more people are realizing its outstanding role in their lives due to the evolution of informational technologies, which consequently broaden the range of communication. English language grammar teaching is a basic aspect in the process of language learning, since grammar is a cement for bricks called vocabulary, which will not make sense if they are not arranged into logical order. Many teachers choose a variety of approaches to grammar teaching in classroom, but do those approaches bring wanted results? And another major question is what are the results, the teacher is eager to reach? Considering the significant role of English grammar in terms of conveying the language unit from one language to another via receptive and productive skills, logically, the main teacher's aim on every lesson is to enable students to apply learned grammar material. Definitely, there are fewer learners in classroom, who obtain grammar knowledge with no struggle, even if it has been presented as a written text on a whiteboard, drilled with poor grammar exercises and other old-fashioned techniques, but there are still other learners in classroom who are not able to grasp it immediately and they are the majority.

In this abstract I want to target on the use of L1 in L2 grammar teaching and grammar acquisition, which is relatively new approach in ESL teaching and provides some evidence of its effectiveness.

There is a large volume of published studies describing the role of L1 in teaching ESL. As it is mentioned in the article of John Holthouse many learners do successfully in using language skills, exactly when they correlate L2 with their mother tongue. Although conclusive evidence in support of the 'English only' position remained scarce, there were no serious challengers to the status quo until the publication of Swan's articles in the 1980s. He argued that although language learners

sometimes make errors as a result of interference from the mother tongue, a lot what learners get right is done with reference to it as well. [3, p. 28] Thus, backing up their intention to use language in classroom with already typical language units taken from mother tongue, learners improve language skills faster and more qualitative, by acquiring grammar via continual practice instead of useless mechanical cramming. And according to Swan if we did not keep making correspondences between foreign language items and mother tongue items, we would never learn foreign languages at all. Thankfully, we are not 'blank slates' though. We are able to draw on our existing knowledge as a point of comparison, rather than having to learn to understand the world and everything in it all over again. Although there may be significant differences between the structures of the learner's L1 and L2, at least the mother tongue provides something to work with. [4, p. 85].

Nonetheless, the number of teachers against L1 transfer remains high, and the reason for it is fairly justified, which is namely a fear that the learners will tend to stick to incorrect forms permanently rather than moderate addressing the mother tongue when it is needed. Moreover, supposing the teachers give their learners some freedom of choice what means they will use to product or perceive language, they may also attest the necessity of constant corrections though. This fact is maintained by Dummet, P. and D. Larsen-Freeman (2003) who in their book 'Teaching Languages: From Grammar to Grammars' provide some results of a questionnaire of teachers from absolutely divergent countries: interestingly, all the teachers who mention teaching grammar refer to teaching explicit rules, including exceptions, and giving a lot of examples [3, p. 12]. However, P. Dummet and D. Larsen-Freeman (2003) in their book also state that the decision to teach grammar must take into account who the students are, what the students' experience has been, what the students want, what the teachers' experience has been, and what the teachers believe would be helpful to students [3, p. 12]. Nor that the teacher must avoid the correction at all, counting on acquisition alone and base grammar presentation only employing mother tongue as a trampoline to further knowledge, but there is no excuse for

excluding these crucial aspects from teaching practice at all. Undoubtedly, the balance is a key point in such a case.

Considering all mentioned above, there is a sequence of steps a teacher can realize in the process of grammar teaching:

- The teacher discovers students' previous learning experience, defines class profile and needs.
- The teacher analyzes own previous experience of presenting and implementing grammar in the context of communicative approach.
- The teacher makes up a plan for grammar teaching, considering all the data received.
- The teacher provides reasoning for rules, backing them up with the information already well-known to students (it is assumed that some examples from the mother tongue are acceptable)
- The teacher arranges communicative practice enough for students to memorize a new form due to acquisition through mastering skills.
- The teacher uses corrections concerned a new form only, thus letting students to feel they are able to understand and be understood and in addition also bringing confidence to their minds.

Summing up, the use of L1 may be also called the use of L1 transfer, which is not a negative phenomenon at all, if it is applied adequately and is not fought constantly. This phenomenon can be handy for learners, who may sparsely comprehend a massive amount of grammar rules, drilled via grammatical exercises. "Translation/transfer is a natural phenomenon and an inevitable part of second language acquisition even where no formal classroom learning occurs. Learners will inevitably (and even unconsciously) attempt to equate a target language structure or lexical item with its closest or most common correlate in the mother tongue, regardless of whether or not the teacher offers or 'permits' translation" [2, p. 351]. Consequently, grammar acquisition is a head mean for the learner to reach the ability to use English through four language skills, and this acquisition isn't based on pure usage of English solely.

REFERENCES

1. Dummet, P. and Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Languages: From Grammar to Grammaticing*. Rowley, Mass.: Newbury House.
2. Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46/4, 350-355
3. Holthouse, J. *The Role of the Mother Tongue in EFL Classrooms*. URL: https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_forum/5/027holthouse.pdf (the date of reference: 15.02. 2021).
4. Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal*, 39/2, 76-87.

Ірина Шабтай,
*магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАЙМЕНУВАНЬ ОСІБ ЗА ПРОФЕСІЄЮ

Мова як знакова система і водночас засіб символізації досвіду відображає і закріплює в своїх одиницях певні зв'язки і відношення між реаліями. Досліджуючи змістовну природу категорії роду, різні способи представлення гендерних відносин, можна отримати уявлення про елементи мовної картини світу. Тож лінгвістичні дослідження, зокрема гендерні, можуть сприяти декодуванню того, що називають культурними і соціальними кодами цивілізації – прийнятими в ній системами цінностей, норм та стереотипів сприйняття.

У багатьох мовах чоловічий рід традиційно вважається ознакою нормативності у вживанні як лексичних, так і граматичних одиниць, тоді як жіночі маркери до недавнього часу перебували на периферії дослідницької уваги. Вдале пояснення цьому явищу дав В. В. Виноградов, зазначаючи, що слова чоловічого роду, що відносяться до категорії особи, перш за все виражають загальне поняття про людину – її соціальну, професійну або іншу кваліфікацію – незалежно від статі [1, с. 66]. Відповідно форма чоловічого роду виступає в якості немаркованої і може застосовуватися як до чоловіків, так і до жінок.

Наявність у системі найменувань осіб за професією нейтральних відносно до статі форм чоловічого роду спричинена низкою соціальних причин. У минулому більшість назв людей за родом занять виступало в одинарних формах чоловічого роду, яким не протиставлялися жіночі паралелі, тому значення приналежності до статі у іменників такого типу було виражено дуже слабо. Крім того, з плином часу змінюється соціальна структура суспільства, змінюються погляди на роль жінки в суспільній та діловій сферах. Участь осіб чоловічої і жіночої статі в тих самих галузях праці викликала необхідність вживати назви осіб за видом діяльності, нейтральні до диференціації за статтю.

У сучасній англійській мові при позначенні особи жіночої статі за професією застосовується одна з двох стратегій, а саме: специфікація (фемінізація найменувань осіб за професією, тобто підкреслене вживання маркованих форм, що співвідносяться з жіночою статтю) або нейтралізація ознаки статі (розширення застосування форм «спільного роду», нейтральних відносно статі). Вибір тієї чи іншої стратегії позначення особи жіночої статі за професією детермінується низкою екстра- та інтралінгвістичних факторів.

Лінгвістичний термін «рід» означає граматичну категорію, властиву різним частинам мови і базується на розподілі слів або форм за двома або трьома класами, традиційно співвідносними з ознаками статі або їх відсутністю; ці класи прийнято називати чоловічий, жіночий і середній. Семантичні підстави родової класифікації досить розмиті [2]. Приміром, в українській мові іменник *вікно* середнього роду, в іспанській *la ventana* жіночого роду, в болгарській *прозорец* чоловічого роду.

Морфологічна категорія роду для англійської мови не є властивою, однак існує декілька способів розрізнення іменників за ознакою статі, а саме:

1) лексичний, наприклад: *uncle* «дядько» – *aunt* «тітка»; *king* «король» – *queen* «королева».

2) синтаксичний, наприклад, за допомогою складання основ слів *man* «чоловік» або *woman* «жінка» утворилися іменники *policeman* – *policewoman* «поліцейський» (чоловік і жінка), *barman* – бармен, *fireman* – пожежний.

3) морфологічний спосіб, який передбачає використання афіксів, наприклад: *actor* «актор» – *actress* «актриса», *steward* «стюард» – *stewardess* «стюардеса».

Більшість сучасних феміністських робіт і основи гендерної лінгвістики виникли в США, відповідно англійська мова зазнала змін, пов'язаних із фемінізацією. Одним із завдань борців із сексизмом, націлених на зміни у мовній системі, є зміщення чоловіка з домінантною позиції і усунення невидимості жінки в мові. Вважається, що слово «чоловік», яке виступає в багатьох мовах синонімом слова «людина» і використовується в множині як збірний іменник «люди», дискримінує жінку. Тому для досягнення політкоректності в англійській мові на рівні інструкцій, рекомендацій і формулярів стали послідовно виводити з ужитку професіоналізми, створені шляхом складання основ, і які містять лексему «man» або «woman». Саме тому рекомендованими варіантами для вживання є, наприклад, *firefighter* «пожежний» замість *fireman*; *police officer* «поліцейський» замість *policeman*; *chairperson* «голова» замість *chairman*; *human* «людина», *people* «люди» замість *mankind* «людство» тощо.

Як висновок, варто зазначити, що розуміння концептів маскулінності і фемінності в сучасних гендерних картинах Великобританії і України пов'язано з відмінностями в культурно-історичних традиціях, а їх вербальна реалізація – з характерологічними особливостями і можливостями певної мови. Незважаючи на ієрархічні традиції, які стали підґрунтям історичного розвитку західної філософської думки, вирішальне значення у формуванні гендерних концептів у сучасній Великобританії мають різні течії фемінізму, критика феміністською лінгвістикою андроцентричності англійської мови і прагнення суспільства до рівноправних відносинам між чоловіками і жінками. В історії вітчизняної культури не було такої різкої відмови від патріархальних традицій і переходу до егалітарної моделі суспільства, тому в нашому розумінні мужності і жіночності в більшій мірі, ніж в британській культурі, зберігаються історичні риси. Наявність в українській мові категорії граматичного роду, а також

зафіксовані в лексико-фразеологічній системі мови традиційні гендерні уявлення впливають на мовне вираження концептів маскулінності і фемінності в різних видах сучасного українського усного та письмового дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. 4-е изд. Москва: Рус. яз., 2001. 717 с.
2. Голубева С. С. Лексико-грамматические особенности номинации лиц по профессии с учетом гендерного аспекта в ряде естественных языков. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. №10 (52). Часть 3. С. 29–32.

Valentyna Shvets,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

APPLYING AND ADAPTING LISTENING AUTHENTIC MATERIALS WHILE TEACHING ENGLISH IN GRADE 7

Adapting authentic listening materials is an important component in teaching English.

Using authentic listening materials at the lessons is a controversial issue because they are not purposefully applied for educational needs but are oriented to communicative approach in learning. With the help of audio or video students may learn much about the language – and start to gain confidence – as a result. It is a way of bringing different kinds of speaking in the classroom [3].

In today's world students need to be exposed to many varieties of English accents, extra vocabulary, grammar, fluency. Authentic listening materials are random in respect to vocabulary, structures, functions, content, length and, as a result, can be really easy-accessible source for extensive language learning.

It is observed that learning content, grammatical forms and language tools are difficult for learners, it stimulates the teachers to adapt the materials for learning purposes, make them more appropriate to students' language level. The main

challenge nowadays is to make authentic materials more relevant and easier to follow for beginners.

The main issue represented in this study is the ways of adapting authentic listening materials with 7th Grade students.

The problem of authentic materials and their use in studying a foreign language has been studied by many scientists-methodologists like E.V. Nosonovich, R.P. Milrud [6], G.I. Voronina, N.V. Elukhina, G.V. Rogova, J. Harmer [3], M. Breen, L. Lier, D. Wilkins. and many others. Harmer denotes: 'it is not altered in such a way as to make it unrecognisable in style and construction from the language which competent speakers encounter in many walks of life' [3]. Nunan regards it as not specifically designed for language teaching [2] and McGrath supposes 'authentic texts were not written to serve as practice grounds or hunting grounds for language learners. They were written to convey information, transmit ideas, express opinions and feelings, entertain' [5].

According to O. Campos, typical features of unmodified authentic language are normal speed, false starts and/or unfinished sentences, many interjections and exclamations, background noise, overlapping speech, faded speech, variety of simple/complex structure, syntax and language functions throughout the passage at all levels, variety of simple and complex vocabulary throughout the text at all levels, some structural, syntactic, phonological or vocabulary errors may be possible, redundancy of language, common personal background, use of anaphoric features of language, randomness of subject matter, hesitation and others [1]. Authentic listening can be used from the very beginning but the teacher should bear in mind the level or it will discourage learners. Auditory and audio-visual listening to authentic materials such as radio news, commercial advertisements, video tutorials, music video clips create an illusion of presence in the language environment of the foreign country, familiarizing with native speakers.

Authentic listening to texts plays a key role in teaching English. It is an important component because using artificial, simplified taped texts can subsequently complicate the transition to understanding the texts taken from 'real life', 'prepared'

educational texts lose their characteristic signs of the text as a special unit of communication are deprived of author's individuality, national specifics, authentic texts are varied in style and subject matter, working on them is of interest to foreign language learners, authentic texts are the best tool teaching the culture of the country of the target language, authentic texts illustrate the functioning of the language in the form adopted by native speakers and in natural social context.

Introducing students only to the imitated style can interfere with their understanding when communicating with native speakers and the way they speak and write.

This situation may lead to some sort of frustration, and consequently their oral and written production of the language may be affected in some way. Students have the right to learn the language through authentic relia; therefore teachers must provide them with appropriate unmodified material.

Lynch formulates, 'if a teacher decides that a particular set of listening material is deficient in some respect, it may be possible to adapt or supplement it' [4].

To investigate the effectiveness of applying and adapting listening materials task-oriented approach was suggested.

It can be introduced with the help of videos, songs or other authentic data. Authentic listening comprehension is impossible without teacher`s support on the pre-listening stage. Worksheet with a vocabulary list and questions is a good way for activating vocabulary, providing prior experience with the listening text. While-listening stage actually contain materials for guiding learners through the text: students do the handouts, discuss core questions. In addition, teacher may use graded tasks to arrange materials with the students. It would help to pay attention to grading authentic materials appropriate with the proficiency level of the students.

Activities developed by Stempleski and Tomalin [7] like 'Exploring song lyrics' [7, p. 23] or 'Topics in the news' [7, p. 55] are good examples how to organize and guide proper authentic listening task.

Mentioned above activities and methods can be regarded as the ways of adapting authentic materials.

In sum up, should be noted that well-organized adapting authentic listening materials should be led through task-based activities. Authentic listening activities give more motivation to focus on context and foster enhancing learners' listening comprehension when they are properly organized with the help of task-based activities on listening stages.

REFERENCES

1. Campos O.R. Authenticity in listening and written texts. *Letras* 25–26, 1992. 194 p.
2. Carter R., Nunan D. *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages*. UK: Cambridge University Press, 2001. pp. 7–13.
3. Harmer J. *How to teach English: an introduction to the practice English teaching practice*. Harlow: Longman, 1998. 198 p.
4. Lynch, T. *Teaching second language listening*, Oxford: Oxford University Press, 2009. 183 p.
5. McGrath, I. *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. 240 p.
6. Nosonovich E.V., Milrud R.P. Parameters of authentic educational text. *Foreign languages at school*. 1999. №1. pp. 18–23.
7. Tomalin B., Stempleski S. *Cultural awareness*. New York: Oxford University Press, 1993. 160 p.

Єлизавета Шемонаєва,
студентка I курсу,
факультет спеціальної та дошкільної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Викладання та вивчення англійської мови з раннього віку стають все більш популярними у світі. Однак вивчення граматики англійської мови є проблемою для багатьох учнів початкових класів українських шкіл, особливо для тих, хто не володіє англійською мовою. Мовленнєві навички здаються одним із найскладніших аспектів вивчення мови, особливо під час вивчення граматичних структур. Однією з головних проблем є недостатня мотивація учнів початкових класів у навчанні мовленню, оскільки останні часто не усвідомлюють необхідності володіння англійською мовою у реальному житті, це лише обов'язкове завдання в школі для більшості з них.

У методах викладання англійської мови в початковій школі існують різні підходи до викладання граматики, такі як граматичний перекладний, комунікативний підхід та підхід до викладання мови на основі завдань.

Згідно з К. Цуї, граматику слід викладати цілеспрямовано, щоб передавати значення, підкреслювати важливість належного навчання граматиці, представляти граматичні предмети та структури відповідно до їх значення та вживання, а також заохочувати учнів брати участь у такій діяльності, яка вимагає використання граматичних структур для спілкування [6].

Натомість Дж. Гарріс наголошує на важливості викладання граматики в середніх класах у зв'язку зі значущим контекстом цієї діяльності та зростаючими мовленнєвими потребами учнів. Розрізнення, яке він проводить між «прихованим» та «явним» викладанням, подібне до загальновживаного розрізнення між «неявним» та «явним» викладанням граматики. Він припускає, що прихований та відкритий підходи являють собою континуум, уздовж якого можна розмістити викладацьку діяльність [2].

На відміну від підходів, заснованих на граматиці, комунікативні підходи базуються на ідеї, що мову найкраще засвоювати за допомогою спілкування, а не за допомогою механічного подання граматичних форм. Комунікативні підходи однак не враховують використання граматичних правил у навчанні граматики. Вищезначене приводить до переходу від граматичних інструкцій, орієнтованих на форму, до інструкцій, орієнтованих на значення [1].

В. Літлвуд наголошує на важливості вивчення граматики в межах комунікативного підходу. Автор наголошує на ролі граматики у спілкуванні та пропонує способи допомоги учням у засвоєнні граматики та на необхідності переходу «до комунікативної діяльності», в якій тренування та контрольована практика забезпечують необхідні мовленнєві навички для майбутнього використання. У цьому випадку вчителі можуть зосередитись на навчанні форм минулого часу та збагаченні словникових запасів у докомунікативній діяльності [4].

В загальному, термін «комунікативне викладання граматики» використовується для визначення комунікативного навчання граматиці. Відповідно до праці Ф. Хо, який розглядає вплив комунікативного навчання граматиці на опанування учнями граматичних знань та усного мовлення, вищезазначений метод викладання граматики базується на комунікативному у вивченні другої / іноземної. У світлі цього методу мовні структури слід викладати не окремо, а інтегрувати їх до чотирьох основних мовленнєвих навичок, дотримуючись структури як в усній, так і в письмовій формах. Автори стверджують, що граматичні зразки мови слід вивчати не лише на рівні висловлювання, але й на рівні дискурсу, основна мета якого зосереджена на розвитку комунікативної граматичної компетентності, що розуміється як здатність спонтанно використовувати та розуміти граматичну структуру в різних мовленнєвих ситуаціях [3].

У навчанні граматики за допомогою комунікативного підходу ігри мають велике значення. У класах початкової школи існує різне ставлення до ролі ігор. Однак, існують три ключових принципи використання ігрових методик у навчальній діяльності учнів початкової школи: а) думати про ігри; б) знати їх зміст та в) знати, як їх варіювати [5].

Вищезазначене призводить до висновку, що викладання комунікативної складової іноземної мови є ефективним підходом до підвищення рівня володіння граматикою серед учнів початкової школи та може бути значною альтернативою граматичного перекладного методу, який часто використовується в українських школах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Fotos, S., & Nassaij, H. (Eds). (2011). Teaching grammar in a second language: integrating form-focused instruction in communicative context. London: Routledge 242 p.
2. Harris, J. (1993). Teaching grammar in a communicative context in the primary EFL classroom. In Education Department (Ed.), Teaching grammar and spoken English: A handbook for Hong Kong schools (pp. 31-42). Hong Kong: Education Department.
3. Ho, Pham. (2014). The Effects of Communicative Grammar Teaching on Students' Achievement of Grammatical Knowledge and Oral Production. English Language Teaching. 7. 74-86.

4. Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Rixon, S. (1981). *How to Use Games in Language Teaching*. London: Macmillan. 315 P.
6. Tsui C-J. Teaching Preparation of Oral Presentations. *Journal of Technical Writing and Communication*. 1993; 23(1): 73-79. doi:10.2190/HP9T-560E-40RR-DEP8

Вікторія Шеремет,
студентка II курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет імені О.Довженка,
м. Глухів

РОЗУМІННЯ ТЕРМІНУ «КОНЦЕПТ» У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Об'єктом сучасних когнітивних досліджень, зокрема лінгвістичних, є когнітивні процеси, пов'язані з освоєнням та інтерпретацією людиною світу. Результатом таких процесів є упорядкована система знань індивіда про світ, названа концептуальною картиною світу (концептосистемою) [5, с. 242]. Невід'ємним елементом концептуальної картини світу є концепт. За допомогою різних концептів, що зберігаються у свідомості людини, визначається бачення і сприйняття нею об'єктивної реальності.

На сьогодні не існує однозначного визначення концепту, його часто ототожнюють з поняттям. Власне термін «*концепт*» є запозиченням з латинської мови (*conceptus* лат. – поняття, від *conspicere* – «збирати, вбирати у себе») і з'явився в епоху Середньовіччя та розглядається як універсалія, що узагальнює ознаки речей, містить важливу й актуальну інформацію та створена розумом для його внутрішнього використання.

Варто зазначити, що низка дослідників використовують терміни «концепт» і «поняття» як синоніми. Проте, вони досить диференційовані. «Поняття», зазвичай, вживається у логіці й філософії, а «концепт» – у мовознавстві, культурології, лінгводидактиці, лінгвістиці. Термін «поняття» включає систему логічних термінів, таких як «судження» та «умовивід», і є

згустком раціональної частини концепту, тобто є змістом, який включає основні суттєві характеристики об'єкта [1, с. 128].

На сучасному етапі розвитку лінгвістики концепт досліджують з точки зору різних лінгвістичних парадигм: лінгвокультурології (С. Воркачов, А. Гуревич, В. Карасик, Ю. Степанов та ін.), когнітивної лінгвістики (А. Бабушкін, Е. Кубрякова, З. Попова, Й. Стернін, Р. Фрумкіна та ін.), психолінгвістики (А. Залевська, В. Пищальникова, Т. Голікова та ін.).

У лінгвокультурології концепт розуміють як одиницю, що виражає етнонаціональну специфіку і вербалізується у словах, фразеологізмах та інших мовних засобах. Матеріальною базою концепту є слово, структура його семантичних ознак значення відбиває ієрархічну структуру концепту. Концептами стають лише ті явища дійсності, які є актуальними для культури, є темою прислів'їв та приказок, художніх текстів.

Одна з найвідоміших лінгвокогнітивісток О. Кубрякова трактує «концепт» як «термін, що служить для пояснення одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, яка відбиває знання і досвід людини: оперативно-змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та всієї картини світу, відбитої в людській психіці» [4]. На думку вченої, поняття концепту відповідає уявленню про ті смисли, якими оперує людина в процесах мислення, і які відображають зміст досвіду й знання, зміст результатів людської діяльності та процесів пізнання світу.

Відома українська лінгвістка О. Селіванова обстоює думку про концепт як «інформаційну когнітивну структуру свідомості, певним чином організовану та вбудовану до колективної чи індивідуальної концептосистеми» [6, с. 197].

Вчені-психолінгвісти, досліджуючи концепт, розглядають його як «індивідуальне начало» і наголошують на необхідності враховувати особистий досвід людей, їх емоції, цінності, асоціації. О.Залевська трактує концепт як надбання особистості, продукт психічних процесів пізнання й спілкування,

базове когнітивно-перцептивно-афективне утворення динамічного характеру, яке підпорядковується закономірностям психічного життя людини [7].

С. Воркачов розглядає концепт з різних точок зору. На його думку, концепт – це те, за допомогою чого людина пізнає світ; він заснований як на досвіді, так і на енциклопедичній інформації, якась середня, вироблена в процесі пізнання, єдино вірна квінтесенція значення слова. Вчений висуває власне формулювання концепту, яке певною мірою відрізняється від того, що запропонувала О. Кубрякова, а саме: «Концепт – це термін, який поєднує лексикографічну й енциклопедичну інформацію, «найближче» і «найвіддаленіше» значення слова, знання про світ і про суб'єкт, який його пізнає» [2].

Аналіз визначень, який був проведений Л. Касьян [3], показує, що розуміння терміну «концепт» у сучасному мовознавстві є варіативним. Однак, безперечним для всіх підходів є те, що концепт належить до свідомості і включає, на відміну від поняття, не лише описово-класифікаційні, а й чуттєво-вольові та образно-емпіричні характеристики. Концептами можна не лише мислити, їх можна переживати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Москва: Гнозис, 2007. 512 с.
2. Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты. *Изв. РАН. Сер. лит. и яз.* 2001. Т. 60. № 6. С. 47–58.
3. Касьян Л. Термин «концепт» в современной лингвистике: различные его толкования. *Вестник Югорского государственного университета*. 2010 г. Выпуск 2 (17). С. 50–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-kontsept-v-sovremennoy-lingvistike-razlichnye-ego-tolkovaniya/viewer>
4. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма. *Лингвистика – психология – когнитивная наука*. 1994. № 4. С. 34–46.
5. Мілютіна О. К., Заремська І. М. Поняття концепту з погляду лінгвоконцептології. *Актуальні проблеми перекладознавства та романо-германської філології*. Чернівці, 2018. С. 240–244.
6. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Черкаси: Ю. Чабаненко, 2012. 488 с.
7. Слободян М. В. Концепт як одиниця когнітивних досліджень. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*. 2010. Випуск 16. С. 276–284.

Роман Шмалюк,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЗНАЧЕННЯ ПАРЕМІЙ У НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ СПЕЦИФІЦІ ПОБУТУ ТА ЖИТТЯ АНГЛІЙЦІВ

Прислів'я – це історично утворені мовні одиниці, які відображають мовну картину світу, зберігають, передають соціальний досвід і моделюють стереотипи поведінки. Своєю образністю, виразністю, компактністю прислів'я наближаються до фразеологізмів, але при цьому відрізняються від останніх здатністю висловлювати закінчену думку. Прислів'я співвідносяться з комунікативними одиницями вищого рангу, займають особливе місце у парадигмі текстів малої форми. Паремії займають особливе місце у фразеологічному фонді мови.

У сучасній лінгвістиці є кілька теорій, за якими прислів'я або входять у склад фразеології або не входять, або входять, але тільки у складі «пареміологічного мінімуму». Більшість науковців схильні розглядати паремії як фразеологізми, хоча існує декілька підходів щодо трактування обсягу фразеологічного фонду [1, с. 34].

Паремії в більшій мірі, ніж одиниці будь-якого іншого структурного рівня мови, наділені національним колоритом. Вони є носіями характерних рис етнокультурного обличчя народу. В пареміях проявляється національно-культурна специфіка своєрідності побуту та життя того чи іншого народу, вірувань, менталітету. Ця специфіка містить різні соціальні, етнографічні, географічні, історичні відомості й несе в собі асоціативно-образну інформацію носія мови. Яскравим елементом, через який можна простежити національну специфіку у прислів'ях та приказках, є власні назви, висловлювання відомих людей, цитати з книжок, певні явища, які притаманні тільки окремій національності. Власні назви кожної мови мають культурний характер. Вони

зберігають у собі інформацію, яка може показати історичний розвиток і також взаємодію з іншими культурами.

Аналіз лексики показав, що перше місце серед іменників, які використовуються у пареміях, займають абстрактні поняття, назви процесів, результатів дії, вони використовуються для характеристики людини, для виявлення тих чи інших рис її характеру, проявів її психічного життя, діяльності. Часто вживаються назви різних предметів побуту, речей, назв тварин, явищ природи, які оточують людину. Головний напрям вживання цих слів у пареміях – це перенесення назви з чогось близького, зрозумілого на більш віддалене. Найчастіше вживаються дієслова, що позначають дії людей і предметів, а також психофізичні стани, це обумовлено тим, що паремії створені для характеристики діяльності людини у повсякденному житті.

Паремії представлені реченнями, що відрізняються за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні). Значно переважають розповідні та спонукальні речення, так як паремії – це прості повчальні висловлювання народу, в яких відображається конкретно змодельована усталена поведінка.

За своєю структурою паремії можуть бути різного типу: прості односкладні та двоскладні (повні та еліптичні), а також складні речення (складносурядні та складнопідрядні). Паремії, що мають структуру складносурядного речення, містять 2, 3 або 4 простих речення. Складнопідрядні речення містять підрядні речення різного типу (підмета, додатка, обставини, предикативне, означальне). Значно переважають у кількості прості двоскладні речення, бо чим структура простіше, тим воно ефективніше, адже прислів'я повинне бути коротким влучним виразом. Прості односкладні речення трапляються рідко [2, с. 87].

Образність прислів'їв досягається виразними засобами, які містяться в образній основі вислову. Образи в англійських пареміях створюються назвами різних предметів, осіб та явищ: грошей, біблійних персонажів, релігійних явищ

і понять, їжі, професій людей, роботи та всього, що з нею зв'язано: житла, одягу, часу, родини, тварин та подорожей.

Образність паремій передає інформацію, що сприймається відчуттями, уявленнями, за допомогою словесних образів, створених образотворчими засобами мови (тропами) – метафорою, метонімією. Для підсилення створених образів використовуються стилістичні прийоми різних рівнів: фонетичні (алітерація, асонанс, рима), морфологічні (використання інваріантного значення предметності, архаїчних і просторічних форм, поетизмів), синтаксичні (паралелізм).

Отже, фразеологічний склад мови відноситься до тієї частини лексикону, яка відображає лінгвокультурні особливості носіїв мови, і він є дзеркалом, в якому народ виявляє свою національну самосвідомість та світогляд. Так і паремії є тим джерелом, яке важливу лінгвокультурну інформацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Самойленко О. П. Лексико-граматичні та стилістичні особливості англійських паремій. Житомир. 2014. 121 с.
2. Жуковська В.В. Основи теорії та практики стилістики англійської мови: навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 240 с.

Крістіна Шпак,
*магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

СПЕЦИФІКА ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ ЯК СЕРЕДОВИЩА ІСНУВАННЯ СЛІВ-РЕАЛІЙ

У сучасному мовознавстві існує декілька підходів до вивчення художнього дискурсу. Проте на сьогоднішній день у лінгвістиці тексту термін «дискурс» не має однозначного визначення. Причиною цьому є те, що дискурс – це предмет міждисциплінарних досліджень і входить до кола інтересів інших дисциплін, серед яких: лінгвістика тексту, літературознавство, прагматика, соціолінгвістика, дискурсологія, когнітивна лінгвістика,

психолінгвістика та багато інших. Тлумачення даного поняття пропонувалося як зарубіжними (Е. Беневіст, А. Греймас, В. Кох, Ж. Курте, П. Серіо, Ч. Філлмор та ін.), так і вітчизняними дослідниками (Н. Арутюнова, Н. Бурвіков, М. Димарський, В. Костомаров та ін.).

Поняття «дискурс» хоча й існує більше двох тисяч років у значенні «діалог», «міркування», проте як лінгвістичний термін воно стало загальноновживаним лише в 50-і рр. XX ст. після публікації статті американського лінгвіста З. Харріса «Аналіз дискурсу» [1 с. 54–55]. У сферу дискурсного аналізу вчений ввів ділення тексту на складові частини за допомогою дистрибутивної методики, а саме сегментації, класифікації, дистрибуції. Його вживають для означення когерентного корпусу тверджень, що творить самодостатнє уявлення про реальність через визначення об'єкта й генерування концептів, якими його аналізують.

У контексті сучасної парадигми досліджень дискурс розглядається як мовленнєве явище, яке складається з учасників спілкування, ситуації комунікації та тексту як його продукту. Інакше кажучи, дискурс являється абстрактним інваріантним описом структурно-семантичних ознак, що реалізовані у визначених текстах.

Вивчаючи твори художньої літератури, ми, в першу чергу, маємо справу з художнім дискурсом. Основне призначення художнього дискурсу – емоційно-вольовий та естетичний вплив на тих, кому він адресований. Саме тому головним констатуючим фактором дискурсу є його практичне значення. Дискурс використовується при аналізі художніх та нехудожніх текстів і має один із найширших спектрів значень. Функціонування художнього дискурсу неможливе поза діалектичних відносин: письменник – художній твір – читач. Н. Кондратенко зазначає: «...для дослідження художнього дискурсу недостатньо враховувати лише власне текстові параметри. Потрібно проаналізувати прагматичну настанову автора. Створення й функціонування художнього твору, втіленого в художньому тексті, уможливлено завдяки

екстралінгвальним конвенціям, що розкривають зв'язок між текстом і світом» [2, с. 18].

Сучасна лінгвістика демонструє зростаючий інтерес до вивчення дискурсу, як багатопланового об'єкта досліджень.

В. Звегінцев під дискурсом розуміє «два або декілька речень, які перебувають одне з одним у змістовому зв'язку». Свого часу О. Мороховський висловив думку про те, що дискурс – це «послідовність взаємопов'язаних висловлювань». М. Дворжецька підкреслює: «у найширшому розумінні дискурс може розглядатися як мовленнєва діяльність у певній комунікативній сфері» [2, с. 21].

Погоджуючись з тим, що між мовами має бути опосередковуюча ланка, В. Миркін пропонує вважати такою ланкою три різні утворення: мовну (чи мовленнєву) норму, індивідуальну мову (ідіолект), дискурс (чи текст) у відверненні від особи того, що говорить, і контексту (ситуації); у такому прочитанні дискурс тлумачиться як штучний аналог справжньої мови, наприклад, сконструйоване речення [2, с. 23].

Комунікативні характеристики дискурсу та його функції у суспільній практиці стали предметом багатьох наукових дискусій. На думку В. Борботька, щодо «внутрішньої організації дискурсу, принципів формування його структури та змісту, то до сьогодні прогрес у розв'язанні цих проблем» є непомітним [1, с. 58].

О. Переломова зазначає: «Лінгвістичне вивчення тексту, завданням якого є виявлення не лише мовного інвентаря, але й співвідношення власне мовних і позамовних чинників у створенні того чи іншого мовного твору, різноаспектне. Один із напрямів такого аналізу – теорія дискурсу» [3, с. 103].

Існує величезна кількість досліджень, присвячених вивченню ментальних параметрів, що впливають на створення й розуміння дискурсу, і часто ми можемо зрозуміти, чим вони є і як вони функціонують тільки в ході експерименту, в якому ми можемо виявити, як особливі експериментальні

умови (обставини, інформація, завдання і так далі) призводять до певних наслідків відносно спілкування та розуміння дискурсу.

Компромісним варіантом функціонального розуміння дискурсу є встановлення кореляції «текст і речення» – «дискурс і висловлювання», тобто розуміння дискурсу як цілісної сукупності функціонально організованих, контекстуалізованих одиниць вживання мови.

Під поняттям «дискурс» ми розуміємо все те, що говориться та пишеться людиною, а, отже, терміни «мовлення» й «текст» є видовими відносно родового поняття «дискурс», що їх об'єднує.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Омецинська О. В., Фролова І. Є. Специфіка художнього дискурсу та його аспектів. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2018. Вип. 87. С. 52–61.
2. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу). К.: Логос, 2006. 99 с.
3. Колегаєва І. М. Зображення персонажного дискурсу як жанрово детермінований вплив комунікативної вторинності в художньому тексті. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2010. № 896. С. 102–107.

Світлана Шумаєва,

к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань

Оксана Зубатюк,

студентка II курсу,

природничо-географічний факультет,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ПРАКТИК НАВЧАННЯ В ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ НЬЮ-ДЖЕРСІ

Починаючи з 2004 року і дотепер у США діє змішана система навчання – комплексна інклюзивна освітня система. Саме ця сучасна теорія стала філософією інклюзивного навчання, оскільки визнає та враховує відмінності між людьми за будь-якою ознакою і зорієнтована на задоволення потреб, що мають різне підґрунтя та виникли за різних обставин. Інтелектуальні

можливості навчання визначаються із застосуванням стандартних тестів інтелекту, найчастіше це тести Стенфорда-Біне, де показник IQ, який дорівнює 70, є межею між нормою та недостатністю. Система проведення національного тестування, як основної форми визначення навчальних досягнень учнів, відсутність уніфікованості навчальних програм, стабільність та упорядкованість в одержанні соціальних та медичних послуг дозволяє використовувати індивідуалізовані програмні плани, як основу при навчанні дітей з особливостями розвитку в інклюзивних умовах, компетентно вирішувати питання здобуття освіти особами з особливостями розвитку.

Дослідження показало, що достатньої кількості наукових розробок, які стосуються підготовки загальних і спеціальних педагогів у США наразі не існує. Незважаючи на зростаючу кількість дітей з особливими освітніми потребами, які обирають вивчення іноземних мов, вчитель щоразу на свій розсуд приймає рішення щодо створення відповідних умов і модифікацій проведення занять. Хоча інклюзивна практика навчання в державних школах Нью-Джерсі має місце при вивченні всіх дисциплін, вивчення саме іноземних дітьми з особливими освітніми потребами, на наш погляд, має ще багато прогалин. Це, в першу чергу, пояснюється тим, що попри те, що вчителі іноземних мов повинні знати як правильно організувати навчальний процес, вони мають бути обізнаними з цілим спектром проблем, які можуть мати діти, що навчаються у їхньому класі.

З метою створення максимально комфортних умов для діяльності і вчителя, і дітей, адміністрації навчальних закладів намагаються залучити до роботи на уроці додаткового спеціального педагога, проте, іноді і такі методи не дають позитивних результатів, оскільки вчителі попередньо не навчені працювати у парі. Оскільки такий метод підтримки вчителя у класі лише починає набирати обертів в американських школах, на обох вчителів покладається велика відповідальність у тому, що стосується розуміння методології проведення занять, особливої ролі кожного з них та чіткого усвідомлення готовності до роботи з такою категорією дітей. Таким чином стає

більш зрозумілим, на які аспекти університетської підготовки майбутніх вчителів слід загострювати увагу для того, щоб вчителі, які приходять до інклюзивного класу, відчували сформовані навички для такої роботи [1].

В результаті імплементації основних моделей інклюзивної освіти, було виділено два рівні, з якими доводиться стикатися вчителям в ході навчального процесу з особливими категоріями дітей. Це загальний і індивідуальний рівень. Загальний рівень передбачає розуміння найпоширеніших особливих навчальних потреб, з якими доводиться стикатися учням в навчальному процесі. Завдання вчителів полягає, в основному, в роботі над удосконаленням культури поведінки та оточуючого середовища в класі, що робить навчальний досвід більш доступним. Це, в свою чергу, породжує відчуття приналежності до навчальної громади, в якій окремі відмінності розглядаються не як проблеми, а як можливості для демократизації та удосконалення навчання. Індивідуальний рівень передбачає роботу вчителя з учнем на індивідуальному рівні для виявлення будь-яких особливостей взаємодії між факторами навколишнього середовища та нейронною індивідуальністю учня. Після ідентифікації останніх, вчителі отримують можливість вносити певні корективи в процес навчання з метою задоволення потреб такої категорії дітей, з якими вони працюють. Такий підхід сприяє також і виробленню в учнів власних стратегій з перенесенням їх і на інші сфери свого життя [2].

Втім, навіть за таких умов, проблеми інклюзивного навчання залишаються бути складними та неоднозначними. Так, на наш погляд, до складних можна віднести питання, пов'язані з термінологією та класифікацією вад навчання, різноманітністю поглядів щодо їх визначень, уніфікація яких значно б спростила роботу педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. New Jersey Department of Education (2004). New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders. Retrieved April 17, 2010 p. 31 URL: <https://www.state.nj.us/education/profdev/profstand/standards.pdf> (Last accessed: 27.09.2020).
2. Chapman, R.S. Children's language learning: An interactionist perspective. In R. Paul (Ed.). Language disorders from a developmental perspective (pp. 1-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2007. P. 11.

Олена Яковлєва,
магістрантка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ В РОМАНІ УЇЛКІ КОЛЛІНЗА «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ»

У сучасній лінгвістиці поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації є невід'ємною частиною інноваційних наукових напрямів (мультимодальної лінгвістики, візуальної лінгвістики, медіалінгвістики та інтернет-лінгвістики), що робить подальші дослідження цього напрямку актуальними.

Невербальні засоби, зокрема їх природа, місце та роль у комунікації, досить широко представлені у сучасній лінгвістичній літературі такими дослідниками, як Ф. Бацевич, В. Біркенбіл, В. Глодовський, І. Горєлов, П. Екман, Н. Казаринова, В. Куніцина, А. Піз, В. Погольша, Ф. Хміль, Е. Холл та ін. Взаємозв'язок та взаємозалежність вербальних та невербальних засобів комунікації обґрунтовано у працях О. Анісімової, Т. Анохіної, К. Джевїтта, А. Кибрика, М. Коццоліно, Г. Крейдліна, Г. Кресса, Т. Ван Лівена, Л. Солощука та ін.

У процесі живого діалогу, який часто є імпровізаційним, паралінгвістичні засоби можуть носити випадковий характер. Натомість у художньому тексті всі засоби, використані автором, повинні слугувати загальній ідеї, розкриттю образів, тобто, становити певну цілісність та завершеність. Незважаючи на такий досконалий засіб спілкування, яким є вербальна мова, в міжособистісному спілкуванні «більше 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів» [1, с. 276].

Сучасна лінгвістика дає можливість більш повного аналізу літературних текстів з точки зору їх паралінгвістичної складової. Яскравим прикладом в цьому контексті слугує роман У. Коллінза "Місячний камінь", що цікавий не

лише своїм захоплюючим сюжетом, але й реалістичним викладом англійського побуту, гострою сатирою на святенницьку буржуазну мораль і благодійність.

Згідно даних, представлених у роботах Джудіт Холла, «головним результатом проведення тестів на чутливість до невербальних сигналів є висновки про те, що жінки більш чутливі ніж чоловіки» [2, с. 102]. Жінки, на відміну від чоловіків, є більш уважними до невербальних сигналів, краще розрізняють їх, інтерпретують та приділяють їм більше уваги. Жінки більш експресивні, а тому проявляють себе невербально більше, ніж чоловіки.

З урахуванням наведених вище аргументів для дослідження невербальних засобів комунікації в романі Уїлкі Коллінза «Місячний камінь» обрано Кривоніжку Люсі. Аналіз проведено по розділу 23 частини 1. Виявлено такі паралінгвістичні засоби, використані автором для збагачення образу Люсі та опису її емоційного стану:

Проксеміка: “Turning round, I found myself face to face with the fisherman’s daughter, Limping Lucy.” [3, с. 296].

Міміка: “Where’s the man you call Franklin Blake?” says the girl, fixing me with a fierce look...” [3, с. 296].

Проксеміка, міміка: “She limped a step nearer to me, and looked as if she could have eaten me alive. ” [3, с. 296].

Пантоміміка, екстралінгвістика: “...she took her crutch, and beat it furiously three times on the ground. ” [3, с. 296].

Просодія: “She screamed that answer out at the top of her voice.” [3, с. 296].

Пантоміміка: “She bent her head down, and laid it on the top of her crutch.” [3, с. 296].

Просодія, екстралінгвістика: “...Where is he?” cries the girl, lifting her head from the crutch, and flaming out again through her tears.” [3, с. 296].

Міміка, пантоміміка, проксеміка: “Limping Lucy looked me hard in the face... Limping Lucy steadied herself on her crutch and looked back at me over her shoulder.” [3, с. 297].

Невербальна комунікація є багатомірним, багатошаровим процесом, що протікає в основному несвідомо. При самотійному функціонуванні невербальні засоби, так само як і слова, формують цілісний вислів. Ці вислови можуть бути інтерпретовані вербальними засобами. Це свідчить про те, що паралінгвістичні засоби несуть суттєве соціальне навантаження в комунікації.

У художній літературі, зокрема в романі “Місячний камінь” вдале застосування автором окремих елементів невербальної комунікації на позначення рухів, жестів, міміки, фонаційних характеристик мовлення сприяє створенню повноцінної картини комунікативного акту.

Використовуючи елементи, які репрезентують паралінгвістичну поведінку персонажів в процесі комунікації, автор досягає більш повного розкриття образу персонажу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мандель Б. Р. Психология общения: история и проблематика: Учебное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. 421 с.
2. Холл Джудит А., Нэппи М. Невербальное общение. СПб.: Еврознак, 2007. 512 с.
3. Collins W. The Moonstone: Книга для читання англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2007. 721 с.

Oleg Yaloza,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Svitlana Derkach,
PhD, Associate professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

CONSIDERABLE BENEFITS OF MUSICALLY TRAINED LANGUAGE LEARNERS IN CLASS

Language learners who have been musically trained start out in life with tons of great benefits. For the better part of a century, scientists and school teachers have

continually pointed to music lessons being a key element of good and qualitative education. By playing or listening to music, many regions of the brain are activated – even some pretty unexpected regions, ones that are seemingly unrelated to music and listening comprehension.

If this is true of English, as a lot of studies suggest, then using English songs with students might naturally introduce them to speech patterns of English speakers. When speaking English, the prosody of the language requires certain words and syllables to receive accents as part of regular pronunciation. By using rhythmic chants or songs to teach words and phrases, students may learn the proper placement of accents, as well as common pacing of speech. The character of a piece of music can affect the mood of a listener, with positive songs increasing feelings of happiness. By selecting songs written in major modes, language teachers may lower affective barriers to learning. When teaching students with musical backgrounds, language teachers may want to include music that evokes feelings of happiness in those students' native cultures, as well.

It has been straight-up proven that music aids memory in language learning. Music is so darn powerful in memory recall that many medical professionals suggest music as therapy for better conditions and feelings. When you are learning a language, attitude counts. Singing, dancing and music brings joy. The key is to be uninhibited while singing along to your music, enjoy the experience without any pressure about technique, accuracy or sound.

Especially when listening to music that you love, your brain releases dopamine in response. Plus, it is even been shown to aid those coping with mild to severe depression, lessening feelings of sadness, hopelessness and despair. But the benefits of music for language learners don't just end with general brain-boosting effects. All in all, it proves that music and language learning are inextricably linked. Our natural sense for syntax comes from every word we hear, whether it's sung or spoken. Music and language are all one and the same for us. Songs impact the way we start speaking and, likewise, the speech we absorb impacts our singing and musical sensibilities. Naturally, it turns out to be important to choose to learn with the music students like

best, and they can get a boost of personal satisfaction and enjoyment. This keeps language learning fun and personalized, as it always should be. That is what can give the learners momentum and motivation to keep practicing.

On the other hand, a song might be understood as a rendition, that is, a realization of that song in a performance, a recording or a written material. Additionally, it is crucial to take a broad view of songs. They incorporate not only the tune and the lyrics, but also all of the contexts in which it is created, produced and consumed. It is important where the song was performed and by whom, the audience and the technology that produced it.

Eken (1996: 46) enumerates eight reasons for the use of song in a language classroom. Firstly, a song may be used to present a topic, new vocabulary or a language point. Then, it may also be used as a practice of lexis. Beyond question, songs can be used as a material for extensive and intensive listening. Some teachers may use them to focus on frequent learner errors in a more indirect way. Not to mention that songs are a perfect source for stimulating discussions about feelings and attitudes. Learners may talk over with another in pairs or in small groups what happened in the song and then share their opinions with the rest of students. Additionally, songs may arrange a relaxed classroom atmosphere and contribute to fun and variety in language teaching. Finally, songs may be said to encourage the use of imagination and creativity during foreign language lessons.

The main reason for choosing this topic is my personal interest and wish. My school practice took place at this school for 6 weeks. During the lessons I noticed that students like music, listened to songs at breaks, looked happy, smiled, relaxed and it encouraged them to work more actively in lessons, interact with each other and felt confident without anxiety, fear or depression. So my personal experience has driven me to investigate the influence of songs on student's learning. Researching our issue, various thinkers have tried to find out the answer to what methods are better to use.

Learners' affective states can influence their language learning, and music has been shown to have positive effects in this area. Richard-Amato (2003) defines the

affective state as a learner's attitudes, motivation, anxiety levels, acculturation, personality, and feelings of community. Lowering the affective filter, or the emotional and motivational blocks to language learning, is commonly accepted as an important aspect of language instruction. Music seems to be very beneficial in this area, as it can increase joy and confidence while lowering anxiety.

This data suggests that language teachers should select songs with positive lyrics in order to lower the affective filter, and Fisher's (2001) study supports this idea. In the Fisher (2001) study, the two classrooms that used music began each day with a group song that had a positive message, such as having good self-esteem. In observation notes, Fisher remarked that students in those classrooms seemed more excited about learning English than did students in the nonmusic classrooms. Statistical analysis at the end of the study revealed that those students in musical classrooms actually did acquire more English.

Fisher (2001) and Quast (1999) specifically investigated the effectiveness of music for language learning, and both researchers found that music positively affects language acquisition. In Fisher's study, besides beginning each day with an opening song, students in musical classrooms learned spelling words taken from songs and read stories that were set to music. The positive results of this study suggest that actively using music to learn language is a useful way for EFL teachers to incorporate music into their curricula.

Some teachers might not be aware of possibilities of using songs in the classroom. They may feel that such activities are not appropriate for classes which often cause discipline problems. To add more, lecturers may think that using music may create chaos or students may be reluctant to sing. Stanislawczyk and Yavener (1976: 60) are of the opinion that a song is an advantageous tool and a teacher should take advantage of it during linguistic practice. She also emphasizes the importance of the engagement learners get when listening to songs or creating own lyrics: "In the era when guitar players are ubiquitous, music must be an integral part of language study. It is a part of classroom activities from the start of the work in language, supplying additional language learning and cultural insights. At the advanced level,

students become even more actively involved in music by creating songs” (Stanislawczyk – Yavener 1976: 60).

Undoubtedly, currently there is a wide range of song activities and song programs on the internet available for free without charge. Every teacher may choose the most favourable and apply them in his own practice. Obviously, activities connected with songs may take various forms but definitely they should be conducted in an enjoyable and pleasing way.

REFERENCES

1. Eken, Denis Kurtoglu, 1996. “Ideas for Using Songs in the English Language Classroom”, in: English Teaching FORUM 34, 1: 46.
2. Fisher, D. (2001). Early language learning with and without music. Reading Horizons, 42(1), 39-49.
3. Quast, U. (1999). The effect of music on acquiring vocabulary with technically gifted students. Gifted Education International, 14(1), 12-21.
4. Richard-Amato, P. A. (2003). Making it happen: From interactive to participatory language teaching, theory, and practice. (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education, Inc.

Дарина Ящук,
магістрантка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СЕМАНТИКА ВЛАСНОЇ НАЗВИ В АНТРОПОНІМІЇ

В основу значень стійких сполучень з компонентами, які виступають індивідуальними та груповими антропонімами, лягло загальне значення власних назв.

Аналіз індивідуальних антропонімів показав, що вони використовуються для позначення типового представника певної групи осіб, яка визначається єдністю професійної, посадової, національної, расової приналежності чи загальними моральними або фізичними якостями.

До цієї групи належать стійкі сполучення з компонентом-власною назвою, в основу значення якої лягло загальне значення власної назви:

the Admirable Crichton – незрівнянний Крайтон (Кріктон Джеймс, шотландський вчений, прозваний «дивовижним», говорив і писав 20 мовами,

був майстром в музиці і фехтуванні; вихователь Вінченцо Гонзаги, сина герцога Мантуанського. Залишені твори Кріктона не виправдовують його слави). Наприклад: *Pen, in his character of Admirable Crichton, thought it necessary to be a great judge and practitioner of dinners ... [1]. Do not imagine, then, that I was the admirable Crichton of Tannochbrae, a blameless young medico who was never stupid, fatuous or foolish. More than once I was all three [1].*

clever Dick – розумниця. Наприклад: *Then, as far as I can make out, one of these clever Dicks from London bought it, lock, stock and barrel [1].*

Blue Peter – прапор відплиття (телепрограма інформаційного і цікавого характеру для дітей з 1958) за назвою синього прапора з білим квадратом, що піднімається перед відплиттям судна.

Big Bertha – велика Берта, німецька гармата великого калібру під час Першої світової війни), на честь дружини найбільшого фабриканта зброї Крупна фон Болена. Наприклад: *The Germans constructed enormous siege guns, known as «Big Berthas», and set them up in a forest behind Laon, and were firing shells into Paris from a distance of seventy-five miles [1].*

Catherine wheel – колесо, що обертається з феєрверками, розташованими по колу. Названо по імені св. Катерини, засудженої до тортур на колесі.

a Paul Pry – людина, яка стромляє носа в чужі справи (головна дійова особа комедії Дж. Пула «Paul Pry»).

Різновидом стійких сполучень, що входять в цю групу, є поєднання, один з компонентів яких є власною назвою, історично походить від імені певної особи, з якою пов'язана поява цього стійкого сполучення.

Однак у матеріалі нашого дослідження зустрілися одиниці, які складаються з двох компонентів-назв:

John Hancock – власноручний підпис (Дж. Хенкок – американський державний діяч, чий підпис стоїть першим під Декларацією незалежності). Наприклад: *Whenever Thompson twanged, «Put your John Hancock on that line», Babbitt was as much amused by the antiquated provincialism as any proper Englishman by any American [2, с. 95]. Every American old enough to sign a legal*

paper has sometimes referred to the act of «putting on my John Hancock» (Saturday Review).

• **характеристика людини:**

cheap Jack – бродячий торговець, рознощик. Наприклад: *A cheap John is retailing his rude witticisms ... to induce people to purchase his Sheffield cutlery* (Chambers's Journal of Popular Literature). «... *you do not mean to say that you would like him to turn public man in that way – making a sort of political Cheap Jack of himself?*» «*He might be dissuaded, I should think*» [1].

Johnny on the spot – людина, яка завжди готова діяти, завжди на місці; людина, на яку можна розраховувати; паличка-виручалочка. *He looked, through the hall door and saw the empty hall. Johnny on the spot all right. Two hours early he guessed* [3].

Tom o'Bedlam – Том з Бедламу, божевільний, безумний, прізвисько божевільних, яких відпускали з Бедламу, лондонського будинку божевільних, просити милостиню. Наприклад: *Edmund: «... Pat! – he comes like the catastrophe of the old comedy: my cue is villainous melancholy, with a sigh like Tom o'Bedlam»* [3].

Кожне з перерахованих вище стійких сполучень фіксує певне поняття, яке також є загальним поняттям, в свою чергу, здатним конкретизуватися і уточнюватися, проте воно є значно вужчим від загального поняття, вираженого в слові «man».

Для стійких сполучень цього типу характерне вираження понять вузького діапазону. Це можна пояснити тим, що більшість еквівалентів іменника висловлюють певні значення в експресивній, емоційній, найчастіше образній формі, що дає їм можливість відображати найдрібніші різновиди окремих явищ і предметів реальної дійсності.

• **групові антропоніми:**

Keep up with the Joneses – рівнятися на Джонсів, намагатися жити не гірше за інших, жити не за статками, щоб не відставати від інших (вираз

увійшов в англійську мову після серії карикатур на тему «Як не відставати від Джонсів, хоча б за зовнішнім виглядом»).

Box and Cox – позмінний, почерговий, по черзі (імена героїв комедії Мортонна, що по черзі жили в одній квартирі, один – вдень, інший – вночі). Наприклад: *Did you know I was your fellow victim, Jon? We've been playing Box and Cox!* [1].

Scavenger's daughter – лещата (знаряддя тортур).

astonish the Browns – кинути виклик громадській думці. Наприклад: *Her bluntness often astonished the Browns* [1].

Dr. Jekyll and Mr. Hyde – доктор Джекіл і містер Хайд. Після виходу в світ повісті Р. Стівенсона «*The Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*» [2] цим ім'ям стали називати людину, що втілює в собі два начала – добро і зло. Це рідкісний випадок, коли назва твору стала стійким сполученням. Наприклад: *Hamlet, we all know, was not merely the Prince of Denmark, but you and our neighbour ... and Dr. Jekyll and Mr. Hyde ...* [1].

Значення стійких сполучень з компонентами-індивідуальними і груповими антропонімами не мають асоціацій з семантикою вихідних власних назв або з одиничними значеннями конкретних прізвищ. Стійкі сполучення з власними назвами використовуються для позначення представника або представників певної групи осіб, об'єднаних посадовою, національною, расовою приналежністю або загальними моральними чи фізичними якостями.

Особливість семантики стійких сполучень з груповими та індивідуальними антропонімами полягає в тому, що в них переважає негативний відтінок, який накладається на значення виразу і служить для емоційно-експресивного забарвлення. Це пояснюється тим, що негативні явища, властивості, риси є відхиленнями від загальноприйнятих норм.

Однією з основних рис, що характеризують стійкі сполучення з компонентом-антропонімом, є семантична спаяність компонентів, що дозволяє їм виступати в якості єдиної семантично нечленованої одиниці мови, що

виражає єдине поняття предметності. При цьому семантична структура стійких сполучень, що виражають предметність, різна.

Проведений за лексичною класифікацією аналіз стійких сполучень, одним із компонентів яких є власна назва, дає підставу стверджувати, що нечисленними лексичними групами є групи, які об'єднують сполучення, які називають одиничні предмети. Це пояснюється тим, що експресивно, образно, емоційно відображаються в мові тільки ті поодинокі речі, які мають будь-які видатні, особливі риси, які вимагають особливого вираження в мові, оскільки в більшості своїй стійкі сполучення, що позначають одиничні предмети, не є єдиними назвами відображених ними явищ і предметів реальної дійсності, а повторюють лише в іншій, експресивно-емоційній формі те, що було названо стійкими сполученнями з власною назвою.

В результаті етимологічного аналізу власних назв різних груп можна дійти такого висновку: міфоніми, антропоніми, топоніми мають здатність висловлювати предметність, представляючи собою лексично і структурно складні назви предметів і явищ реальної дійсності.

Найчисельнішою підгрупою за цією класифікацією є група перенесених назв міфічних персонажів, взятих з греко-римської міфології, на різні предмети й явища дійсності, які є загальноповсюджаними для англійської мови, відносяться до загально культурної лексики і є інтернаціоналізмами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Funk and Wagnalls standard dictionary of folklore, mythology and legend. New York: Funk & Wagnalls, 1950. 1196 p.
2. Lewis S. Babbitt. M.: Foreign languages publishing house, 1962. 456 p.
3. Holy Bible. Nashville: The Gideons international, 1988. 1292 p.

Наукове видання

ЗБІРНИК

**наукових праць студентів
та молодих учених**

**(за матеріалами III Всеукраїнської
студентської науково-практичної
Інтернет-конференції
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»
19 березня 2021 рік)**

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 08.04.2021 р. Формат 60х84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 20,05

Тираж 300 прим. Замовлення № 099

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com