МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет іноземних мов
Навчально-науковий центр іноземних мов
Українська асоціація дослідників освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
Житомирський державний університет імені Івана Франка
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Національний авіаційний університет
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Рівненський державний гуманітарний університет
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Матеріали
V Всеукраїнської студентської науково-практичної
Інтернет-конференції
(м. Умань, 17 березня 2023 р.)

Умань
2023

УДК 001.8:80(06)
С91

Редакційна колегія:

Безлюдний О. І. (головний редактор), ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України;

Годованюк Т. Л., проректор із наукової роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор;

Постоленко І. С., в. о. декана факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент;

Щербань І. Ю., заступник декана факультету іноземних мов із наукової роботи, кандидат педагогічних наук, доцент;

Безлюдна В. В., директор Навчально-наукового центру іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, завідувач кафедри іноземних мов, доктор педагогічних наук, професор;

Білецька І. О., керівник науково-дослідної Лабораторії лінгвокультурології та зіставної лінгвістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов, доктор педагогічних наук, професор;

Комар О. С., завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання, доктор педагогічних наук, професор;

Заболотна О. А., президент Української асоціації дослідників освіти, керівник Лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор;

Гембарук А. С., керівник Лабораторії навчання іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент.

Відповідальний за випуск:

Гурський І. Ю., викладач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

С91 **Сучасні** філологічні дослідження: традиції та інновації : матеріали V Всеукр. студ. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Умань, 17 берез. 2023 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, ф-т іноземних мов [та ін.] ; [редкол. : О. І. Безлюдний (голов. ред.), Т. Л. Годованюк, І. С. Постоленко [та ін.] ; відп. за вип. І. Ю. Гурський]. Умань : Візаві, 2023. 497 с.

Матеріали збірника присвячено висвітленню кола актуальних проблем, які обговорювалися на V Всеукраїнській студентській науково-практичній Інтернет-конференції: сучасні тенденції у романо-германській філології, перекладознавстві, міжкультурній комунікації, методиці викладання іноземних мов.

Видання призначене для здобувачів вищої освіти, молодих дослідників та всіх, хто цікавиться здобутками в галузі іншомовної освіти.

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

УДК 001.8:80(06)

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2023

ЗМІСТ

Передмова…… 13

Лілія Бабич
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІГОР НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 14

Liliia Babych
DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPEAKING SKILLS AT SECONDARY SCHOOL…… 17

Єлізовета Базга
ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ…….. 21

Дмитро Білан
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НУШ…….. 25

Анна Блажчук
ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ НУШ…….. 29

Денис Богачов
НЕОЛОГІЗМ ЯК ОДИНИЦЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВИ…… 34

Денис Богачов
ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НОВИХ СЛІВ……... 37

Денис Богачов
РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ АВТОНОМІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…….. 40

Валерія Богачук
ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…… 43

Оксана Богданова
МОВНИЙ БАР'ЄР І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В СЕРІАЛІ "EMILY IN PARIS" (РЕЖИСЕРА ЕНДРЮ ФЛЕМІНГА)……. 45

Маріанна Бойченко
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 51

Yuliia Bomko
MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING……..... 56

Богдан Братко
УДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СЛУХОВИХ НАВИЧОК ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ГОВОРІННЯ ТА РОЗУМІННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…….. 60

Анна Вергуляцька
СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ……. 63
Ольга Вихованчук
КЛАСИФІКАЦІЯ ОСНОВНИХ ВИДІВ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ПРАКТИЧНА ЦІННІСТЬ…… 66
Olena Vilchynska
PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT INFLUENCE LANGUAGE LEARNING……..... 69
Ірина Вітер
ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ “FAKE NEWS”……... 73
Вікторія Влах
ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН-ІГОР ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (PAST SIMPLE TENSE)……... 76
Яна Воробкало, Анна Панько
СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ……... 80
Олександра Гапоненко
ВИСВІТЛЕННЯ ЯВИЩА COVID-19 В АНГЛОМОВНІЙ ПОЕЗІЇ……..... 85
Максим Гоголь
ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ……. 88
Анастасія Головатюк
НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ТЕКСТУ ФРАНЦУЗЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО ЛИСТА…….. 93
Анастасія Головатюк
ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНО-СМИСЛОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕКСТУ ФРАНЦУЗЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО ЛИСТА…… 101
Viktoriia Holoiad
LISTENING AS A TYPE OF SPEECH ACTIVITY, DIFFICULTIES OF FOREIGN LISTENING……... 103
Віта Голуб-Заїченко
ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 105
Dmytro Honcharuk
PECULIARITIES OF TECHNOLOGY ENHANCED ASSESSMENT IN ENGLISH LESSONS……... 109
Тетяна Горіхіна
КУЛЬТУРНЕ ЗБАГАЧЕННЯ МОЛОДІ НА РОМАНАХ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ…… 111
Наталія Горобець
ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА РЕСУРСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…….. 114

Дмитро Городнічев
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ РОЗМОВЛЯТИ АНГЛІЙСЬКОЮ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ……. 119
Анастасія Грицан, Софія Царук
СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОГО ЖАНРУ……. 123
Ірина Гуменюк
ВИКОРИСТАННЯ НЕПРЯМИХ ФОРМ МОВЛЕННЄВОГО ВПЛИВУ ПІД ЧАС ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ……... 125
Анна Гуріна
ВИВЧЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «САМОСТІЙНА РОБОТА»…….. 128
Анастасія Даниленко
ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ……. 130
Катерина Денисюк
КОНЦЕПТ *TEA* В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ……... 135
Катерина Долішня
ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ…….. 141
Владислава Дочу
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 145
Анастасія Дука
СИСТЕМАТИЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ МОЛОДІЖНИХ СЛЕНГІЗМІВ……. 148
Anastasiia Duka
THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING VOCABULARY……..... 152
Inna Diachenko
EFFECTIVE WAYS OF TEACHING VOCABULARY…….. 155
Катерина Жук, Катерина Самойленко
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ…… 159
Olena Zablotska
EFFECTIVE STRATEGIES TO IMPROVE SECONDARY SCHOOL LEARNERS' READING SKILLS…… 162
Надія Зайнчуківська, Анна Кондрацька
МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ……. 165
Анна Закабула
ПОЛІПШЕННЯ ВИМОВИ ТА РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ПОЕЗІЇ…….. 168

Наталя Замфірова
РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ…….. 171
Anastasiia Zaporozhan
A LANGUAGE PORTFOLIO AS AN INTEGRATION OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE ASSESSMENT SYSTEM DURING ENGLISH LESSONS……..... 176
Аліна Золотухіна
ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ТЕСТУВАННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 178
Анастасія Зрайченко
ПЕРЦЕПТИВНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ: КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ…….. 181
Анастасія Іваницька
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ОСОБОВИХ ПЕЙОРАТИВІВ……... 184
Felix Isaew
THE DEVELOPMENT TRENDS OF THE ENGLISH POLITICAL LEXICOGRAPHY IN THE EARLY 21ST CENTURY…….. 188
Тетяна Кербут
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……..... 195
Hanna Kychii, Anastasiia Leshchenko
GENDER MARKERS OF ENGLISH PERSONAL NAMES…… 198
Олександра Кічіна
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…… 200
Катерина Кобрин
АНГЛОМОВНА РЕКЛАМА: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ……..... 203
Катерина Кобрин
ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ВИД НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…… 205
Mariia Kovalenko
AUTHENTIC TEXTS AS A MEANS OF IMPROVING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS……... 207
Софія Коваленко
ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ НІМЕЦЬКОГО СЛОВОТВОРУ……... 211
Olha Kozhevnikova
A LINGUISTIC PORTRAYAL OF THE MODERN BRITISH WOMAN…… 216

Марія Кожухова, Олена Марценюк, Марія Мельниченко
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ…… 219
Дмитро Козій
ЛЕКСИКОГРАФУВАННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ У СЛОВНИКАХ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 223
Максим Колісніченко
КАТЕГОРІЯ ГУМОРУ У КОНТЕКСТІ ВІДТВОРЕННЯ МОВНОЇ ГРИ В РІЗНИХ ТИПАХ ДИСКУРСІВ…… 227
Максим Колісніченко
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…… 229
Ніка Коломієць
ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ КОМПОНЕНТИ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІЛОВОМУ ЛИСТІ…… 231
Ніка Коломієць
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ГРАМАТИЦІ УЧНІВ П’ЯТИХ КЛАСІВ…… 236
Альона Колотинська
ПОНЯТТЯ МОТИВАЦІЇ ТА РОЛЬ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЇЇ ФОРМУВАННЯ…….…. 241
Діана Король
ЦИФРОВЕ ЧИТАННЯ VS. ЧИТАННЯ НА ПАПЕРІ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……..... 243
Ольга Корчинська
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НУШ……... 246
Nina Kryvusha
ENCOURAGING LEARNERS TO SPEAK ENGLISH DURING THE CLASS…… 250
Світлана Куєвда
ІДЕОГРАФІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ БІБЛІЙНОГО ПОХОДЖЕННЯ……... 253
Vitalii Kulchytskyi
WAYS OF ENHANCING SECONDARY SCHOOL STUDENTS’ SPEAKING SKILLS……... 256
Марина Лисенко
ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСУ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ……... 258
Вадим Лісніченко
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ……... 262

Аліна Лопушенко
ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ У ТВОРІ ВІЛЛКІ КОЛЛІНЗА «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ»…….. 265
Alina Lopushenko
THE CONCEPT OF WOMAN UNDER COGNITIVE ANALYSIS: USING THE METHOD OF DICTIONARY DEFINITIONS…….. 270
Лю Тун
АНГЛІЙСЬКА РЕАЛІСТИЧНА ПРОЗА І РОМАН П. АКРОЙДА «ЛОНДОН. БІОГРАФІЯ»: ШЛЯХИ ПЕРЕТИНУ…….. 274
Yuliia Mazurets
THE IMPORTANCE OF INTERACTION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN A SECONDARY SCHOOL…… 277
Ірина Майко
ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ НА УРОКАХ ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 281
Марія Майлик
ОСНОВНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……... 283
Катерина Малишевська
СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ КАУЗАТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ…… 288
Віра Малкова
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТА ЗМІШАНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ…….. 291
Тетяна Маляренко
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ…… 293
Анастасія Мартинюк
АНАЛІЗ ПРОМОВИ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ ВОЛОДИМИРА ЗЕЛЕНСЬКОГО НА ОСНОВІ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАКОНІВ ТА МОДЕЛЕЙ МОВЛЕННЯ…… 297
Наталія Мельник
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОДІЙ ТА ЇХ ЛЕКСИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ В НОВІЙ ЛЕКСИЦІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 300
Наталія Мельник
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НУШ……. 303
Олеся Мельник
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ВИДУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ…… 307

Tetiana Mykhailova
THE IMPACT OF A POSITIVE CLASSROOM ENVIRONMENT ON THE ESL LEARNING…… 310
Вікторія Наливайко
СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВОГО ТЕКСТУ…….. 315
Аліна Новіцька
ТОПОНІМІЯ РОМАНУ ФІЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ»……..... 319
Тетяна Олексієнко
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГЕЙМІФІКАЦІЯ», ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ТА СПОСОБИ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАННІ……... 323
Дар'я Олійник
УНАОЧНЕННЯ В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ СИНТЕЗІ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЮ НОВИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ УЧНЯМИ……... 326
Ірина Островська
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 331
Неля Падалиця
КНИГА ЯК СИМВОЛ ЗБЕРЕЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ В ЖОРСТОКОМУ СВІТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ М. ЗУЗАКА «КРАДІЙКА КНИЖОК»)……... 334
Alina Pasichnyk
COGNITIVE GAMES TO IMPROVE SPEAKING ABILITIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS……... 337
Яна Пасічник
ЕТНОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ З ТОЧКИ ЗОРУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА…… 340
Оксана Паш
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ……... 343
Viktoriia Perederii
TEACHING VOCABULARY TO SECONDARY SCHOOL LEARNERS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM……... 347
Анастасія Петрова
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ……... 351
Людмила Писарець
ВАЖЛИВІСТЬ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ВИМУШЕНИМИ МІГРАНТАМИ З УКРАЇНИ…… 355
Марія Підгаєць
ЛЕКСИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ…… 359

Anna Podunai
MOTIVATING LEARNERS TO SPEAK ENGLISH IN THE LANGUAGE CLASSROOM…… 362
Oleksandra Polishchuk
IMPROVING STUDENTS' SPEAKING SKILLS AT ENGLISH CLASSES WITH THE HELP OF ROLE-PLAYING…….. 364
Iryna Pomortseva
ENCOURAGING CREATIVE THINKING AT ENGLISH LESSONS……... 368
Тетяна Приймак
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ……..... 370
Ілля Притула
АМЕРИКАНСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ……. 373
Illia Prytula
THE IMPORTANCE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO BE MOTIVATED AT ENGLISH CLASSES…….. 376
Юлія Пронько
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ РОБОТИ В ПАРАХ НА УРОКАХ РІЗНИХ ВИДІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…….. 380
Анастасія Репінська
ТЕСТ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ КОНТРОЛЮ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ……..... 385
Дарина Рогальова
СЛЕНГ ЯК ОСОБЛИВА СКЛАДОВА ВОЄННОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……..... 388
Катерина Рощенко
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ…… 392
Юлія Савченко
МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……... 395
Ольга Семянова
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ……. 399
Катерина Сітайло
РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОМАНІ ВІЛКІ КОЛЛІНЗА «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ»……. 402

Ілона Снігур
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СКЛАДНИХ СЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ…… 406
Богдан Сокур
ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У САМОСТІЙНОМУ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……... 408
Bohdan Solodchuk
THE MUSIC TYPES SELECTION FOR CREATIVE WRITING ACTIVITIES IN THE MIDDLE SCHOOL ENGLISH CLASSROOM…… 411
Євгенія Страшинська
ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА……... 414
Ірина Таран
ТИПОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ КЛАСИФІКАЦІЇ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ…….. 418
Iryna Taran
THE WAYS OF ENGAGING 7TH GRADE LEARNERS IN SPEAKING ACTIVITIES DURING ONLINE EDUCATION…….. 423
Марина Тижнєва
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ІЗ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ…… 427
Veronika Tretiak
TEACHING READING METHODS OVERVIEW IN PRIMARY NEW UKRAINIAN SCHOOL……..... 432
Олександра Трохименко
ОПОЗИЦІЯ ОДНИНА / МНОЖИНА В СКЛАДІ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ……... 435
Олександра Трохименко
СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ…….. 442
Alina Turkalova
VOCABULARY GAMES APPLICATION IN THE ENGLISH CLASSROOM…..... 449
Галина Тьосова
МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ – ЯК ОБРАТИ НЕЙЕФЕКТИВНІШИЙ……... 451
Vadym Udnikov
PRACTICES OF GRAMMAR TEACHING TO HIGH SECONDARY SCHOOL STUDENTS……..... 454

Дарина Федосенко
ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ…… 457
Ліна Хілобоченко
АНГЛОМОВНІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ…….. 460
Анна Шарпіло
КОНЦЕПТ ЯК КОГНІТИВНА КАТЕГОРІЯ ЛІНГВІСТИКИ…….. 464
Анна Шарпіло
ПРЯМИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНОЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……... 468
Назар Швець
ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ АНГЛОМОВНОЇ РЕКЛАМИ……. 472
Oleksandr Shestirnin
USE OF MOBILE PHONES IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH IN SCHOOLS…….. 474
Аркадій Шумара
ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СВІТІ…….. 478
Володимир Юрченко
ВИКОРИСТАННЯ КРЕАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 482
Ірина Юрчишина
МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ РІЗНИХ РЕЖИМІВ НАВЧАННЯ…….. 485
Анна Яковлева
ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІРЛАНДСЬКОГО ДІАЛЕКТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 489
Катерина Яциків
РОЛЬ РІЗНИХ ВИДІВ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ…… 492
Артем Кузьменко
КОМУНІКАТИВНІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 494

ПЕРЕДМОВА

Шановні читачі!

Цією передмовою до матеріалів V Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції **«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»** (м. Умань, 17 березня 2023 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 у методиці навчання англійської мови у закладах освіти.

Уможлививши інтеграцію наукових зусиль молодих дослідників у 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» у 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 активного включення до наукового діалогу.

Практична спрямованість конференції знайшла своє відлуння у практичних порадах та матеріалах, які можуть стати «зерном», із 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.

Організаційний комітет конференції

Лілія Бабич,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Людмила Веремюк,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІГОР НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи. За результатами спостережень, ефективними виявилися такі форми роботи як індивідуальна, парна, групова й робота в команді. Тому всі вправи й завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (Information gap, choice, feedback). Для їх виконання учням потрібна додаткова інформація, вони докладатимуть певних зусиль для її засвоєння та в такий спосіб зможуть ефективніше організувати свою діяльність [1, с. 54].

Як наслідок, роль учителя як носія інформації і організатора навчально-виховної діяльності поступово переосмислюється і трансформується у роль посередника між навчальною аудиторією і світом природного засвоєння мови. Більш того, й сама навчальна аудиторія зазнає значних змін і набуває нових форм [2, с. 38]. Інноваційні зміни у сучасній мовній освіті пов’язані з нерозривністю їхніх двох вимірів: інформаційно-комунікаційного та комунікативно-діяльнісного.

Пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні) моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ. Вони можуть бути основною або допоміжною формою навчального процесу. Розвиваючий ефект досягається за рахунок імпровізації, природного вияву вільних творчих сил учнів. У виховному

значенні гра допомагає їм подолати невпевненість, сприяє самоствердженню, найповнішому виявленню своїх сил і можливостей.

Гра – найбільш доступний вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності учня, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті. Але це не свідчить про те що всі заняття повинні проходити в формі гри.

Гра – це тільки один з методів, і вона дає гарні результати тільки у поєднанні з іншими: аудіюванням, бесідами, читанням та іншими. Обираючи певний інтерактивний метод, а саме: “Interview”, “Round Table”, “Reflexive Circle”, “Hot summary”, “Project”, “Expert Groups”, “Dozens of questions”, «Excursion», учитель формує в учнів відповідні навички. В додаток до цього, в результаті взаємодії спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін.

Нижче запропоновані ігри передбачають оволодіння словниковим запасом з вивченої теми та загальновживаними словами.

Grab a minute – гра, в якій учню надається 1 хвилина, для представлення терміну, написаного на інтерактивній карті. Учасник має надати найбільше інформації про даний предмет/термін, його значення, використання, тощо. Отримує перемогу учень, який надав найбільш повну та зв’язну інформацію про вказаний в картці предмет або термін. Перевірка знань: словниковий запас з певної теми у поєднанні з граматикою. Хороший спосіб для закріплення пройденого матеріалу. Особливості гри: покращується навички швидкого реагування, критичного мислення.

An item description – гра, в якій необхідно описати слово чи словосполучення, вказані на інтерактивних картках, не називаючи корінь слова та не застосовуючи жестів. При цьому активну роль грає решта групи, яка має вгадати слово. Перевірка знань: словниковий запас з певної теми у поєднанні з граматикою. Можна використовувати в якості Warm up activity. Особливості гри: покращується навички швидкого реагування, активізується пошук синонімів

англійською мовою. Прямий комунікативний контакт з групою позитивно впливає на взаємозв'язок всередині групи.

Chain story – гра на логіку, прояв фантазії та індивідуальності. Суть гри полягає у продовженні історії попереднього учня. Перевірка знань: словниковий запас з певної теми та загального словникового запасу в поєднанні з граматикою. Особливості гри: покращується навички швидкого реагування, логічного мислення, підвищується увага, не меншу роль віддають фокусуванню на сюжеті історії, що допомагає розвивати пам'ять.

Приведені нижче актуальні дискусійні форми змушують учнів аналізувати думки, перш ніж їх озвучувати, адже обов'язковим елементом є не лише промова, але й пояснення ходу власних думок [3, с. 7–11].

1. "Round table" (Колективна гра на вирішення спільної проблеми).

2. Scientific debate (Навчальна суперечка-діалог, в якій учні – представники різних направлень, відстоюють свою думку, протилежну іншим).

3. Competition in small groups (Мотиваційна гра, яка спонукає до активності).

4. "Brainstorm" (Гра, розвиваюча критичне мислення).

5. Situation (Гра, розвиваюча вміння швидко реагувати та фантазувати).

6. Judicial sitting (Гра з розподіленням ролей та пошуком конструктивних відповідей).

7. Training (форма навчання із застосуванням різних форм роботи з невеликою групою для вдосконалення навичок в процесі моделювання ситуацій, які наближені до реальності).

Отже, метод пізнавальних ігор сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення. Вище зазначені ігри можуть проводитися в другій частині заняття, для підвищення активності учнів та покращення сприйняття інформації. Вони не потребують значної підготовки та залежать від теоретичного рівня пізнання учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Педагогічні технології / упор. : Г. Мальченко, Т. Вороненко. К. : Шк. світ, 2009. 128 с.
2. Заболотна О. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2014. № 4 (22).
3. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму. [Цікава і проста форма навчальної діяльності]. *Завуч (Перше вересня)*. 2000. № 8. С. 7–11.

Liliia Babych,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Tetiana Kapeliushna,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPEAKING SKILLS AT SECONDARY SCHOOL

Speaking is a process of oral communication. It is an ability to express thoughts and ideas using verbal and nonverbal components.

Speaking is considered to be one of the most challenging skills to master. According to Brown & Yule [1, p. 3], speaking skill is typically a sign of successful language learning. Thanyalak Oradee claims that in foreign language teaching and learning, the ability to speak is an essential skill since it is the basis for communication and it is the most difficult skill [2, p. 533]. Speaking is an important component in learning and teaching a foreign language.

During my observation practice I acknowledged that secondary school students encounter challenges with their oral communication skills. Through observing numerous lessons, I discovered that the underlying causes of communication difficulties can very depending on learner's age and level of English. To better

understand the specific issues faced by a particular group of students during speaking activities, I created questionnaire that include common problems I had encountered, and which are outlined in English Teaching Methodology.

Questionnaire

Fill in the table. What problems do you usually have while speaking? Answer **YES/NO.**

Lack of vocabulary	
A fear of public speaking	
Lack of fluency	
Lack of accuracy	
Lack of motivation	
A fear of making mistakes	
Not enough practice	
Anxiety (a feeling of worry, nervousness or unease about something)	
Inhibition (a feeling of self-doubt)	
Risk-taking (a nervous feeling that prevents from expressing thoughts, emotions or desires)	
A fear of working individually	
A fear of group/pair work	
Time pressure	
Unclear instructions	
Uninteresting topics/activities	
Lack of support	
Your variant:	
Your variant:	
Your variant:	

As practice shows, communicative activities are relevant for developing speaking skills. I consider discussion, role-playing and problem-solving the most

effective tools for learners at secondary school. These activities were detailed in the article by Thanyalak Oradee [2]. She researched the students' attitudes towards teaching English speaking skills using the three communicative activities and rated their attitudes as good [2, p. 533]. They enable students to be more independent, and they are learner-centered. Group work is considered one of the most appropriate for communicative activities. Working in groups can lessen their fear of making mistakes when speaking English. Students in the group can support others in the team needing help. They can express themselves successfully while working in groups. It can lead to self-monitoring, more confidence in speaking, and enjoyment can encourage them to participate more in learning [2, p. 534].

To incorporate discussion, role-playing, and problem-solving activities into my teaching, I plan to use Technology, Entertainment, and Design Talks (TED Talks) as a foundation. TED Talks are short videos that introduce compelling ideas in 18 minutes or less [3]. They provide a great way to diversify and inspire students. These videos often cover social issues, education, creativity, technology, etc. Furthermore, they stimulate ideas and thoughts that students are eager to share. I implement discussion, role-playing or problem-solving as post-viewing tasks.

Effective classroom discussion occurs when students are engaged, involved and active. In small groups, students everyone has an opportunity to speak. TED Talk gives students food for thought, and they are prepared to discuss some issues. Meaningful participation is a critical factor of a practical discussion, so establish discussion "rules" at the beginning of the lesson.

In a fact, role-playing provides a lot of practice. It is fun and valuable at the same time. Give students time to prepare and provide support. You can prepare a scenario for low-level students and provide useful phrases and structures for higher-level students. Real-life situations allow students to put learning into action.

In my opinion, problem-solving activities are the most popular among students. Problems can be real or imaginary. Social, cultural and real-life topics are preferred. Students can use their experience and skills to find solutions. The teacher performs the role of an observer during such activity. To effectively solve a problem, students

require sufficient background knowledge, which can often be acquired through the use of TED Talks, which provide detailed information on a range of issues.

To determine whether your activities have helped your students improve their speaking skills and gain confidence in the speaking process, consider asking them to complete Questionnaire again and draw your own conclusions from the results. Based on your analysis, you can refine your activities, select new ones, or reaffirm their effectiveness.

It is essential to note that selecting activities that cater to the specific needs and challenges faced by your students during speaking is crucial. Communicative tasks are highly beneficial and practical for secondary school students, providing ample opportunities for practice and fostering independence in learning. The outcomes demonstrate that TED Talks serve as an excellent resource for facilitating high-quality communicative activities.

REFERENCES

1. Brown G., & Yule G. Teaching the Spoken Language. Cambridge : Cambridge University Press. 1999. P. 1–24.

2. Thanyalak Oradee. Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*. 2012. Vol. 2, No. 6, November. P. 533–535.

3. TED. URL: https://www.ted.com/ (last accessed 18.02.2023).

Єлізовета Базга,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Гембарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ

Концепція «Нова українська школа» передбачає створення природно-відповідної освіти, розвиток педагогічного партнерства, де підкреслюється цілісність особистості, дбаючи про інноваційний, духовний, фізичний розвиток дитини. Тому першим циклом початкової освіти є адаптаційно-ігровий, що охоплює навчання в 1–2-х класах початкової школи. Його особливістю є систематичне застосування в освітньому процесі дитячої гри та ігрових форм, методів і прийомів навчання. Актуальність гри нині підвищується й через перенасиченість сучасного школяра інформацією. У грі дитина здійснює самостійний пошук знань, засвоєння інформації, емоційність ігрової діяльності активізує всі психічні процеси й функції. Бути критичними, упевненими і творчими, висловлювати власну думку, аналізувати, думати, критично мислити, уміти співпрацювати, учитися впродовж життя набувати здібності, які знадобляться для успішного освоєння майбутньої професії робочого дня, – саме такими компетентностями повинні володіти школярі Нової української школи. Розвинути подібні вміння допоможе гра, яка слугує своєрідною практикою для використання знань, отриманих на уроці й у позаурочний час [5].

У працях багатьох учених (С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський) висвітлено значення ігор для розвитку комунікативної компетентності школярів, але ґрунтовно не розглянута проблема врахування методики використання

ігрових засобів на уроках англійської мови в умовах НУШ. Тому *метою* нашої статті є дослідження видів ігор для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів НУШ.

Реалізація Державного стандарту початкової освіти, нових чинних освітніх програм для початкової школи вимагає від учителя не лише принципово нової предметної підготовки, а й високого професіоналізму щодо застосування форм, методів і прийомів навчання. Систематичне застосування гри в освітньому процесі початкової школи є новим вектором професійної підготовки вчителя початкових класів [4].

Коченгіна М. В. та Коваль О. А. зазначають, що навчання на основі ігор побудовано так, щоб дитині було легко адаптуватися із самого початку. Коли з'являється нова інформація або навчальні підходи коригуються, гру можна корегувати відповідно до них. Після програвання сценарію гри її можна оновити новою інформацією, підходами тощо. На їхню думку ігри навіть мають інструменти аналізу та моніторингу учнів, які дають учителям змогу скоригувати подальші дії [6, с. 88].

Однією з найбільших проблем для вчителів є успішне навчання всіх дітей усього класу, які є абсолютно різними особистостями, мають різні можливості та різні переваги до навчання. Учні бажають різноманітних заходів, нагород, сюрпризів і гумору, щоб залишатися зацікавленими в навчанні. Тому пошук нових способів привернути увагу учнів і залучити їх до освітнього процесу – одне з головних питань освіти насьогодні. Сучасні школярі не хочуть отримувати будь-яку інформацію з нудного процесу навчання, вони хочуть розуміти практичне застосування навичок і знань для вирішення реальних проблем за допомогою ефективного освітнього процесу [3, с. 11–114].

Важливою є роль гри і для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів НУШ. Як відомо, іншомовна комунікативна компетентність складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної та соціокультурної, які, у свою чергу, також включають ряд компетентностей. Формування іншомовної комунікативної компетентності у

дітей шкільного віку в початковій школі здійснюється за допомогою методів та засобів ігрової діяльності. Відома методистка Роман С. В., зокрема, зазначає, що гра – це один із видів діяльності, який полягає в емоційному розвантаженні та освоєнні життєвого досвіду людини. Вона вважає, що ігри, зазвичай, несуть характер розваг і дають можливість дітям відпочити [1, с. 32–35].

На підставі аналізу методичної літератури з досліджуваної проблеми з'ясовано, що в залежності від призначення ігри для навчання іноземної мови поділяються на три групи: дидактичні, комунікативні, творчі.

Кожна група ігор підрозділяється на підгрупи. Так, *дидактичні ігри* в свою чергу поділяються на: граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні. *Творчі ігри* поділяються на: рольові ігри та ігри-драматизації.

Дидактичні ігри допомагають розширювати кругозір і пізнавальну діяльность учнів. Вони формують певні вміння і навички, необхідні для практичної діяльності. Мета *граматичних ігор* – навчити дітей вживати мовленнєві зразки, які містять певні граматичні труднощі; створення природної ситуації для вживання певного мовленнєвого зразка. Метою *лексичних ігор* є формування лексичних навичок, які забезпечують функціонування лексики у спілкуванні, ознайомлення учнів з новими словами та словосполученнями, тренування у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до реальних умов спілкування, активізація мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів, розвиток мовленнєвої реакції [2, с. 142]. *Фонетичні ігри* націлені на розвиток фонематичного слуху учнів; тренування у промовлянні іншомовних звуків; навчання голосно і чітко читати вірші; розучування віршів з метою їх відтворення за ролями [2, с. 144]. *Орфографічні ігри* покликані для засвоєння правопису вивченої лексики [2, с. 146]. Але вони також сприяють формуванню і розвитку лексичних і вимовних навичок. В якості тренувальних вправ на закріплення лексичних одиниць можна використовувати більшість орфографічних ігор.

Основне призначення *комунікативних ігор* – організація іншомовного спілкування в процесі вирішення поставленого комунікативного завдання або

проблеми. У процесі проведення комунікативних ігор учні вирішують комунікативно-пізнавальні завдання засобами іноземної мови. Комунікативні ігри дозволяють активізувати мовний матеріал, що вивчається, в мовленнєвих ситуаціях, які моделюють реальний процес спілкування за допомогою наочності.

Наступним різновидом ігор є *творчі ігри*, які, як уже зазначалося, поділяються на рольові та ігри драматизації. *Рольова гра* – це спонтанна поведінка учня, його реакція на репліки інших людей, які беруть участь у певній ситуації. Рольова гра забезпечує оптимальну активізацію комунікативної діяльності учнів на уроках так, як предметом є – людська діяльність. Наступним видом творчих ігор є *ігри-драматизації* (театралізація, інсценізація). Ігри-драматизації передбачають обігрування діалогу за вже готовим зразком, сценарієм, написаним літератором, учителем чи автором підручника. Ефективними є найпростіші ігри-драматизації: читання п'єси чи казки за ролями. Театралізація підвищує рівень пізнавальної мотивації учнів, зокрема емоційного аспекту і пізнавального інтересу. Ситуативно-рольові ігри допомагають учням виявити недоліки в спілкуванні, побачити ті місця, які треба допрацювати, а також зробити мовленнєву діяльність свідомою і мотивованою.

Узагальнюючи вищезазначене можна сказати, що ігрова діяльність на уроках англійської мови в початковій школі НУШ безперечно сприяє ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності. Варто зазначити, що ігри дозволяють організувати цілеспрямовану мовленнєву діяльність учнів, забезпечуючи тренування й активізацію навичок та вмінь діалогічного та монологічного мовлення, різних видів взаємодії партнерів у спілкуванні. Під час гри дитина підсвідомо, без напруги засвоює і закріплює отриману інформацію на уроці. Гра створює для учнів такі умови, які дають можливість засвоювати іноземні слова мимоволі за рахунок частого повторення. Гра обов'язково має бути цікавою, простою (відповідно до вікової категорії учнів), жвавою, насиченою лексико-граматичними та фонетичними елементами. З іншого боку, гра розвиває розумову та вольову активність. Розвиваюче знання гри закладено в її природі тому, що гра – це завжди емоції, а там де емоції, там

активність, увага, уява, там працює мислення. Тому гра є ефективним засобом іормування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів НУШ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Роман С. В. Методика викладання англійської мови в початковій школі : навч. посіб. К. : Ленвіт, 2005. С. 32–35; 201–207.
2. Конишева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Тетра Системе, 2003. 176 с.
3. Сопівник Р. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Система дидактичних ігор як засіб ефективності навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі. *Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 111–114.
4. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 01.02.2023).
5. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL: http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf (дата звернення: 01.02.2023).
6. Коченгіна М. В., Коваль О. А. Використання гри в освітньому процесі першого циклу початкової школи : науково-методичний посібник / за загальною ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2019. 88 с.

Дмитро Білан,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Євгенія Процько,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У НУШ

Час від часу перед педагогами та дослідниками постає проблема вибору способів передачі інформації своїм учням. У цьому контексті розмова в класі є найпоширенішою у використанні та найпотужнішою у можливостях. Під час навчання велика кількість часу витрачається на спілкування та прослуховування.

Формування навичок діалогічного мовлення під час вивчення іноземної мови загалом, та англійської зокрема, у Новій українській школі (далі – НУШ) визначається однією з головних проблем. Підтвердженням слугує цілий ряд досліджень, статей, монографій тощо, які з'явилися останнім часом. А, отже, продовжується глибоке вивчення проблеми; триває подальший пошук шляхів її вирішення; потребують удосконалення способи формування умінь і навичок діалогічного мовлення та підвищення їх ефективності.

Актуальність теми полягає в необхідності досягти високого рівня комунікативної компетенції в англійській мові, не знаходячись у середовищі її носіїв. Важливою задачею вчителя у такому випадку є створення на уроках іноземної мови, в умовах НУШ, реальних і уявних ситуацій спілкування, користуючись для цього різними прийомами та методами.

У межах означеної теми розглядаємо особливості проблеми формування навичок діалогічного мовлення на уроках англійської мови у НУШ.

У словнику термінів та понять з суспільствознавства зазначено, що спілкування – це вид соціальної взаємодії між двома та більше рівноправними суб'єктами, в процесі якого відбувається обмін інформацією. Спілкування передбачає режим діалогу, а також не тільки інтелектуальний, а й візуальний та емоційний контакт суб'єктів [1, с. 255].

За типом зв'язків, які встановлюються між учасниками мовленнєвої взаємодії, розрізняють два види спілкування: монологічне та діалогічне. Діалогічний вид спілкування дає людині можливість поглянути на певну ситуацію з різних точок зору, зрозуміти співбесідника, його почуття, думки, сприйняття та бачення світу [2, с. 154].

Діалог у процесі навчання англійської мови виступає не лише як одна з найважливіших цілей навчання мовленнєвого спілкування, а й як засіб вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок [3, с. 26].

В основу формування та розвитку навичок діалогічного мовлення закладено наступні принципи:

– комунікативна спрямованість навчання;

– психологічна готовність до сприйняття і реагування на стимули;

– ситуативна обумовленість діалогічного мовлення;

– врахування індивідуальних особливостей учнів;

– орієнтація на кандидатів у партнери (інтернаціональне та внутрішньо національне спілкування) [4, с. 66].

Матеріал для навчання діалогічного мовлення повинен бути організований головним чином у вигляді мовленнєвих зразків, відповідних найбільш вживаним моделям, що вивчаються, і згрупованих навколо типових ситуацій у мовленні.

Незважаючи на те, що діалогічне мовлення складніше монологічного через велику кількість використовуваних мовленнєвих зразків, з точки зору послідовності в навчанні усному мовленню все ж перевагу слід надавати діалогічному мовленню. Адже саме через діалог напрацьовуються та запам'ятовуються окремі мовленнєві зразки, структури, які потім використовуються в монологічному мовленні.

Завданням учителя є навчити учнів самостійно керувати діалогом. У розмовному процесі співрозмовники підсвідомо регулюють поведінку один одного, не акцентуючи на цьому уваги в плані мовного і змістовного оформлення своїх мовленнєвих висловлювань [5, с. 83]. Провідним засобом реалізації цієї мети є компетентнісний підхід до організації навчання на уроках іноземної мови у закладі середньої освіти на основі ключових компетентностей як результату навчання.

Компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних вмінь та навичок (компетентностей) особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості.

На основі здобутків європейських і вітчизняних учених з питань запровадження компетентнісного підходу, сьогодні, згідно з Концепцією «Нової української школи», однією з ключових освітніх компетентностей є саме спілкування іноземними мовами [6].

Для формування навичок діалогічного мовлення існує система підготовчих вправ, які діляться на два типи: мовленнєві, які безпосередньо розвивають вміння та навички самостійного висловлювання іноземною мовою, і тренувальні, типу структурних вправ, які допомагають учням засвоїти той чи інший аспект мови (вимову, лексику, граматику). Використання різноманітних ігор, які готують учнів до комунікації, навчають їх швидкому реагуванню та правильної реакції на стимулюючі питання.

У навчанні діалогічному мовленню також важливе значення має груповий діалог. У класі, де завжди є певна кількість учнів, дуже природною може бути групова бесіда. З цієї причини здатність учнів проводити груповий діалог в класі можна вважати однією з основних характеристик «кінцевої поведінки», на досягнення якої повинно бути направлено навчання діалогічного мовлення.

Формування навичок діалогічного мовлення на уроках англійської мови у НУШ дає можливість учням правильно реагувати на ту чи іншу мовну ситуацію. Вчителю слід навчати учнів спілкуватися в типових випадках навчально-трудової, побутової та культурної сфер спілкування, а досягнення цієї мети можливе лише через створення діалогових життєвих ситуацій у класі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лопухов А. М. Словник термінів та понять із суспільствознавства : 7-е видання, доповнене і перероблене. К. : Наука, 2013. 419 с.
2. Короненко Г. А. Розвиток навичок діалогічного мовлення на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2009. № 25. 76 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К. : Ленвіт, 1999. 215 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. 2-ге вид., доп. і пер. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
5. Перкас С. В. Навчальний діалог на уроках англійської мови. *Іноземні мови в школі*. К. : Наука, 2000. 175 с.
6. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: http://mon.gov.ua/ activity/education/zagalnaserednya/ua-sch-2016/

Анна Блажчук,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Олена Бевз,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ НУШ

Як зазначено на офіційному сайті МОН України, нова українська школа (НУШ) є його ключовою реформою, головна мета якої полягає у створенні школи, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті [7].

Реформу НУШ розраховано на роки. У вересні 2017 року було ухвалено новий Закон «Про освіту» [2], який регулює основні засади нової освітньої системи. Основні засади реформи шкільної освіти та орієнтовний графік впровадження реформи викладено в Концепції Нової української школи, яка містить інформацію про цінності реформи, а саме, орієнтація на учня, педагогіка партнерства, справедливе фінансування тощо, основні компетенції та візію, яким має бути випускник НУШ. Новий закон «Про загальну середню освіту» більш детально розкриє зміни, закладені реформою [3]. У лютому 2018 року Кабінет Міністрів затвердив новий Державний стандарт початкової освіти, за яким з 2018/2019 навчального року розпочали навчання першокласники по всій Україні.

Державний стандарт базової середньої освіти затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, де зазначається, що він застосовується з 1 вересня 2022 р. для учнів, які навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти. Цей Державний стандарт є основою для розроблення типових освітніх програм, а також інших освітніх

програм згідно з вимогами, передбаченими статтею 11 Закону України «Про повну загальну середню освіту» [3].

Відповідно до Державного стандарту метою базової середньої освіти є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища, національних та культурних цінностей українського народу [1]. Реалізація мети базової середньої освіти ґрунтується на дев'яти ціннісних орієнтирах, що охоплюють: пріоритетність вибору учня/ учениці, з огляду на власний досвід та інтерес; заперечення будь-яких форм дискримінації; академічну доброчесність; становлення вільної, підприємливої, впевненої в собі особистості; сприятливі для здоров'я та добробуту умови; безпечне освітнє середовище, в якому панує атмосфера довіри; утвердження людської гідності та інших чеснот; активну громадянську позицію, патріотизм; любов до рідного краю й відповідальне ставлення до довкілля.

Поділ базової середньої освіти на цикли (адаптаційний: 5–6 класи, та базового предметного навчання: 7–9 класи) дає змогу враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів, а також забезпечити просування індивідуальними освітніми траєкторіями.

Державний стандарт визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів, загальний обсяг їх навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, структуру та зміст базової середньої освіти. Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначено на основі компетентнісного підходу. Як зазначено на офіційному сайті МОН перелік ключових компетентностей та наскрізних умінь, закладений у Державний стандарт, базується на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» [8]. Завдяки підтримці Європейського фонду освіти, за безпосередньої участі

провідних європейських експертів, ці рекомендації та пов'язані з ними європейські документи (так звані «Рамки компетентностей») ретельно опрацьовувала команда авторів Державного стандарту [1]. Це засвідчує спрямованість української нормотворчості у галузі змісту освіти на євроінтеграційну перспективу, виводить використання мовного оформлення норм на рівень ЄС та інших країн з успішними освітніми системами, що сприяє узгодженню освітніх програм та взаємного визнання результатів навчання українських учнів за кордоном та підсилює перспективи академічної мобільності.

Україна є прикладом унікального випадку, коли перелік ключових компетентностей закріплено законодавчо, у Законі України «Про освіту» ключові копетентності допасовано до загальної середньої освіти, проте цей концепт стосується освіти ціложиттєвої, від народження і до похилого віку. Це забезпечує наступність між дошкіллям, школою та подальшим навчанням у дорослому віці.

У згаданих джерелах компетентності визначено як комбінацію знань, умінь та ставлень, де *знання* складаються з фактів та цифр, понять ідей і теорій, що вже усталені та сприяють розумінню певної галузі або предмета; *вміння* визначено як здатність/спроможність здійснювати процеси застосовувати існуючі знання для досягнення результату; *ставлення* описують налаштування та образ мислення стосовно дій або реагування на ідеї, особистості чи ситуації.

Хоча український перелік ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності має певні особливості, проте він «фактично ідентичний європейському» [4], що є важливим не лише з огляду на пріоритет нашої причетності до європейського освітнього простору, але й тому, що ми маємо можливість скористатися напрацюваннями провідних європейських експертів, оскільки для більшості ключових компетентностей створено так звані «рамки», які дозволяють системно описати результати навчання за освітніми рівнями/циклами. Елементи цих рамок зайняли своє місце у таблицях з вимогами до обов’язкових результатів навчання. Для того, щоб мати

можливість відстежувати усі ці зв'язки у роботі зі Стандартом, для кожної галузі окреслено її компетентнісний потенціал. Цей концепт виник іще на початку роботи над стандартами, і описує внесок, який може зробити кожна освітня галузь у формування всіх ключових компетентностей. У Стандарті вказано, які вміння та ставлення, притаманні кожній ключовій компетентності, реалізуються в межах певної освітньої галузі, що дозволяє визначити загальні результати навчання, досягнення яких сприяє розвиткові певної ключової компетентності. Загальні результати навчання є спільними для усіх рівнів освіти, тоді як конкретні результати навчання, які визначають навчальний прогрес (поступ) учнів, викладено за освітніми циклами. Отже, розпочинаючи освітній процес із семикласниками, маємо індикатори їхніх результатів після завершення дев'ятого класу.

Орієнтири для оцінювання допомагають визначити освітній рівень навчальних досягнень певного учня/учениці за відповідними результатами навчання. Саме орієнтири для оцінювання складають «канву» очікуваних результатів навчання у модельній навчальній програмі.

Похідним від Стандарту нормативним документом, створення та затвердження якого належить до компетенції МОН України, є Типова освітня програма (ТОП) – документ, що містить комплекс освітніх компонентів, які забезпечують досягнення учнями результатів навчання визначених державним стандартом […] для відповідного рівня повної загальної середньої освіти» [3].

На основі модельних навчальних програм заклади освіти можуть розробляти навчальні програми предметів, інтегрованих курсів. Вони мають містити опис результатів навчання в обсязі не меншому, ніж передбачено Державним стандартом базової середньої освіти та/або відповідними модельними навчальними програмами. Наразі затверджено дві модельні навчальні програми з іноземної (першої) мови 5–9 класи: за авторства І. М. Зимомрі та ін. [5] та В. Г. Редька та ін. [6].

ТОП наголошує, що «освітній процес організовується в безпечному освітньому середовищі та здійснюється з урахуванням вікових особливостей,

фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, їхніх особливих освітніх потреб». Право на визначення форм організації освітнього процесу, у межах академічної свободи, належить педагогічній раді закладу освіти.

У частині опису інструментарію оцінювання ТОП зазначено, що «встановлення відповідності між вимогами до результатів навчання учнів, визначених державним стандартом, та показниками їх вимірювання здійснюється відповідно до системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання учнів». Оцінюванню підлягають результати навчання з навчальних предметів/інтегрованих курсів обов'язкового освітнього компонента типового навчального плану. Програма окреслює основні види оцінювання результатів навчання учнів, а також форми та способи поточного та підсумкового оцінювання, яке здійснюється відповідно до вимог модельних навчальних програм.

Отже, нами проаналізовано нормативні документи, які регламентують вимоги до результатів навчання учнів нової української школи та їх оцінювання. Необхідно зазначити, що типова освітня програма залишає достатньо простору для виявлення творчості як кожного окремого вчителя англійської мови так педагогічного колективу закладу освіти загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://cutt.ly/T4pKtKo (дата звернення: 01.03.2023).
2. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 01.03.2023).
3. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text (дата звернення: 01.03.2023).
4. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5 (дата звернення: 01.03.2023).
5. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Кол. авторів : Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С. та ін. URL: https://cutt.ly/K4bu470 (дата звернення: 01.03.2023).
6. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. Кол. авторів : Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., та ін. URL: https://cutt.ly/n4biwAE (дата звернення: 01.03.2023).
7. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola

8. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 (дата звернення: 01.03.2023).

Денис Богачов,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

НЕОЛОГІЗМ ЯК ОДИНИЦЯ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВИ

Зміни, які відбуваються у навколишньому світі і зачіпають усі сторони діяльності людини – від технологічних розробок до моделювання психологічної, соціальної та політичної поведінки суспільства, – відбиваються на всіх рівнях мови. Нові значення і нові мовні одиниці, які виникають у результаті таких змін, істотно розширюють предмет неології – самостійного розділу мовознавства, який вивчає нові значення, нові слова як продукт мовної діахронії і нові концепти, закріплені в свідомості мовця за допомогою мовних одиниць.

Однією з ознак входження нової лексичної одиниці до мови можна вважати її включення до словника. Іншою ознакою входження неологізмів до мовного узусу, на думку Ю. Зацного, слід уважати їх “рекурентність”, здатність відтворення поза межами первісного контексту, участь у семантичних і словотворчих процесах [3, с. 15].

Лексико-семантичні нововведення як у мовленні, так і в мові, надзвичайно різноманітні, що створює суттєві труднощі у визначенні відмінних рис неологізмів серед можливих інновацій, і, як наслідок, у визначенні самого терміна неологізм. Не дивлячись на те, що у лінгвістичній літературі для позначення лексичних новоутворень вживаються різні терміни (“нове слово”,

“лексична інновація”, “неологізм”, “неосема”, “семантичний неологізм”, “новоутворення”, “оказіоналізм” та інші) за критерієм входження / невходження до узуса всі інноваційні лексичні одиниці розподіляються на дві великі групи: одиниці мови неологізми й одиниці мовлення – оказіоналізми [1, с. 157].

Термін «неологізм» та його синоніми «інновація» й «новотвір» [4, с. 143] на сьогодні не мають однозначного тлумачення, оскільки ці поняття неоднорідні. О. Шмельов зауважив, що існує два підходи до виявлення неологізмів: по-перше, неологізмом можна вважати лексичну одиницю, яка раніше не використовувалася у мовленні; по-друге, неологізм – це те, «що носії мови сприймають як нове, однак це – добре забуте (або навіть не повністю забуте) старе» [6, с. 217].

К. Заболотний уважає, що ««неологізм – це нове слово (стійке поєднання слів), яке відповідає вимогам спілкування, нове за значенням і за формою (або за формою, або за значенням), утворене за словотвірними законами мови або ж запозичене з іншої мови, яке сприймається носіями мови як нове протягом певного періоду часу». Дослідник наголошує на абсолютній новизні лексичних одиниць [2, с. 16].

Вичерпне визначення поняття неологізм дає О. Стишов, інтерпретуючи його так: «Слова, словосполучення, фразеологізми, окремі їхні значення, які з’явилися на певному етапі розвитку мови для позначення нових реалій і понять, периферійних номінацій, актуалізація яких зумовлена соціальними й територіальними чинниками функціонування літературної мови, а також оказіоналізми (індивідуально-авторські новації), використані одноразово в мовній практиці певного автора, видання, редакції чи в конкретному тексті. Новизну цих номінацій усвідомлюють мовці» [5, с. 32].

До факторів, що сприяють виникненню неологізмів (і всієї системи словотвору в цілому), як правило, належать: екстралінгвальні фактори – науково-технічний та соціальний прогрес, посилення інформаційного потоку і необхідність передати його з найменшими витратами часу; лінгвістичні фактори – тенденція до мовної економії, прагнення до аналітичності [7, с. 31].

Способами ж творення неологізмів є: креація; деривація різних типів (морфологічна й неморфологічна); калькування; запозичення; актуалізація застарілих слів або одиниць різних терміносистем, жаргонів, арго тощо.

Нові значення формуються шляхом: метонімізації; метафоризації; семантичної конденсації; каламбуру як уподібнення слів за мотиваторами-омонімами [7, с. 31].

Проаналізувавши праці мовознавців, які вивчали неологію та предмет цієї науки, ми можемо зробити висновок, що неологізми це особливі лексичні одиниці, які існують та продовжують виникати у будь-якій сфері. Вони позначають новостворене поняття та несуть характер новизни, допоки не входять до лексики загального вжитку. Неологізми утворюються за словотвірними законами тієї мови, у якій виникають. Неологізми сприймаються носієм мови, як нові слова. Часто вони не зафіксовані у словниках і мають семантичні, прагматичні та стилістичні ознаки, що відрізняють їх від інших мовних одиниць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Габинская О. А. О языковом и речевом статусе неологизмов. *Проблемы ономасиологии*. Курск, 1975. №2. С. 157–166.
2. Дзюбіна О. І. Структура, семантика та прагматика сленгових неологізмів соціальних мереж twitter та facebook (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2016. 206 с.
3. Зацний Ю. А. Неологізми англійської мови 80-90х років XX століття. Запоріжжя : Тандем-У, 1997. 395 с.
4. Плигун О. А. Диференціація метазнаків «термін», «термінологія», «терміносистема». *Науковий вісник Чернівецького університету : Германська філологія*. 2014. Вип. 692–693. С. 169–171.
5. Столярчук О. В. Телескопія у молодіжному слензі англійської, німецької, української та російської мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. № 8 (2). С. 160–162.
6. Штика Л. Г., Кравченко С. О. Методологічний підхід до формування терміносистеми в галузі науки «Державне управління». *Державне управління: теорія та практика*. 2009. № 1 (9). С. 1–9.
7. Янишина Л. С. Процеси неологізації у словниковому складі англійської мови XIX століття (на матеріалі прозових літературних творів) : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Національна Академія Наук України. Інститут мовознавства імені О. О. Потебні. К., 2017. 202 с.

Денис Богачов,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НОВИХ СЛІВ

Процеси інтеграції, глобалізації, комп'ютеризації, політизації вимагають від мови забезпечити мовців необхідною кількістю нових лексичних одиниць. Велика їх кількість, щорічно з'являється в англійській мові, це вимагає від дослідників не тільки фіксувати, а й аналізувати їх, намагаючись відповідати тенденціям розвитку англійської мови.

У XVIII ст. лінгвісти упереджено ставились до явища неологізації, бо вважалося, що нові слова "ображають" народну мову тільки своїм існуванням, не говорячи про їх вживання. Проте процес збагачення лексики – історично неминучий, а також необхідний для відповідності мови сучасним потребам суспільства на певному етапі свого розвитку як при комунікації, так і в розвитку та поповнені народної культури [1, с. 118]. У лінгвістиці поняття «неологізм» має глибокі корені, хоча є суперечливим і досі через низку фактів. Уперше в англійській мові термін «неологізм» був зафіксований у 1772 році. У Франції, Німеччині та Італії вже були на той час свої відповідники [2, с. 44].

J. Algeo, J. Sheidlower, R. Fischer, E. McKean, Е. Ханпіра, А. Брагіна, Н. Фельдман, А. Ликов, А. Березовенко, О. Ликов, В. Лопатін, Ю. Зацний, М. Бакіна, О. Габінська, О. Земська, І. Дегтяр, та багато інших вітчизняних і зарубіжніх лінгвістів досліджували неологізми та їх проблематику.

Проблематика визначення терміна «неологізм» є розповсюдженою та широко обговорюваною. Якщо період появлення і зникнення слова фіксується більш-менш об'єктивно, то тривалість перебування слів у «статусі новоутворень» є суб'єктивною. Сьогоденні неологічні наукові праці, зводяться до «з'ясування типології нових слів у мові і мовленні». Однак конкретизація самого поняття «неологізм» допоможе систематизувати неологічний матеріал.

Питаннями утворення, функціонування та класифікації нової лексики займається неологія.

Однією з важливих проблем неології є визначення відмінностей між власне неологізмами та іншими видами інновацій: ксенізмами (запозиченими словами, що відображають побут інших країн), гапаксами (індивідуально-авторськими інноваціями), оказіоналізмами (потенційними словами, що утворюються за готовими мовними моделями), ефемеризмами (словами, що відображають перехідні явища) [6].

Зазвичай автори використовують поняття «неологізм», «нове слово» та «новотвір» як синоніми. Проте називання неологізмами всіх типів нової лексики не задовольняє багатьох дослідників, тому вони звертаються до поняття «інновація», що включає в себе: неологізми; індивідуально-авторські слова або оказіоналізми; потенційне слово, утворене за продуктивною моделлю мовної системи, але таке, що не увійшло до мови.

І. Гальперін [3, с. 192] звертає увагу на те, що інновації неоднорідні: лінгвісти розрізняють загальномовні неологізми, утворені для позначення фактів навколишньої дійсності, та індивідуально-авторські, створені з естетичною метою.

Можна виділити п'ять критеріїв визначення неологізма [2, с. 101]:

1. слово на позначення нової реалії;

2. стилістична категорія: головним критерій – відчуття смислової новизни;

3. утворений синонім, який володіє конотативним відтінком до слова, що вже існує;

4. слово, яке існує в певний момент часу і мовному просторі;

5. характеризація як незазначеного/зазначеного слова в словниках.

Неологізми характеризуються такими ознаками [5, с. 31]:

– нормативність;

– фіксація у періодиці;

– регулярність уживання;

– словотвірна активність;

– функціональне призначення.

Основними визначальними характеристиками неологізмів є [4, с. 123]:

а) недавній час появи слова;

б) новизна слова, тобто новизна його форми і змісту, або ж тільки форми чи тільки змісту;

в) усвідомлення якостей мовцями.

Отже, у результаті дослідження фундаментальних праць із теорії неології ми дійшли висновку, що особливості побудови лінгвістичної теорії неології зумовлені кількома базовими принципами: 1) визначенням і різнобічною інтерпретацією понять «неологія» і «неологізм»; 2) сприйняттям та інтерпретацією понять «нове», «інновація», «нововведення», «новотвір»; 3) розширенням уявлень про неологізм як фундаментальну категорію не тільки неології, а й неографії.

Саме поняття «неологізм» отримує різнобічну інтерпретацію, унаслідок чого може розглядатися то як мовна (лексична) одиниця, то як мовна (стилістична, оказіональна, індивідуально-авторська) одиниця. Це зумовлено широким уявленням про поняття «нове», а також розумінням концепту «неологізм» як соціально-історичної категорії.

Особливу увагу дослідників спрямовано на розгляд внутрішньомовних і немовних факторів, які впливають на формування нових концептів і реалій, а також на їх подальше поширення та використання в мові, наприклад, розвиток суспільства, соціальні й культурні зміни, розвиток ЗМІ, інтенсивне суспільно-політичне життя, конвергенція культур, глобалізація. Усі ці чинники зумовлюють особливо динамічне збагачення мови новими одиницями.

Перспективою подальших досліджень є вивчення актуальних напрямів у неології, а також дихотомія неологізм – оказіональне слово.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антюфеева Ю. Н. Английские новообразования в развитии: потенциальное слово, окказионализм, неологизм : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Тульский государственный университет. Тула, 2004. 184 с.
2. Волков С. С. Неологизмы и внутренние стимулы языкового развития. *Новые слова и словари новых слов*. Л. : Наука, 1983. С. 43–57.
3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. 459 с.
4. Розен Е. В. Некоторые уточнения понятия неологизма. *Вопросы немецкой филологии: Ученые записки*. М., 1968. № 317. С. 122–126.
5. Сенько Е. В. Новое в лексике современного русского литературного языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Л., 1980. 311 с.
6. Янишина Л. С. Процеси неологізації у словниковому складі англійської мови XIX століття (на матеріалі прозових літературних творів) : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Національна академія наук України. К., 217. 202 с.

Денис Богачов,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ АВТОНОМІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Автономія є важливим фактором у процесі викладання/навчання іноземних мов, якому останнім часом надається все більше значення. Можна стверджувати, що автономія є кінцевою метою будь-якого викладання. Досягнувши цієї мети, учень може самостійно пройти шлях, який він пройшов до цього часу разом із викладачем. Говорячи про автономію, необхідно насамперед пам'ятати про інші поняття, які її супроводжують, а саме: здатність

до орієнтації, свобода вибору, відповідальність і мотивація. Нас зацікавило останнє поняття, а саме мотивація, яка веде до автономії і впливає на навички викладання та навчання, а також супроводжує весь освітній процес в особливий спосіб [2].

Важливим є те, що автономія й особливо мотивація стосуються не лише учня, але й учителя та закладу освіти, в якому розвивається викладання/навчання. Кожен із цих елементів (учень, учитель і заклад освіти) повинен бути «мотивований» на досягнення автономії в межах своєї сфери діяльності, щоб разом і водночас самостійно досягти «самореалізації».

Розглянемо три взаємозв’язки, які є фундаментальними в процесі, що призводить до формування мотивації, а саме: вираження потреби, стимулюючий фактор і виникнення інтересу. Потреба вказує на те, чого нам бракує, і на те, що є необхідним. Важливо звернутися до вже класичної теорії А. Маслоу і його піраміди потреб, в якій, починаючи з базових, фізіологічних потреб, ми приходимо до найскладнішої потреби в самореалізації. Оскільки головним об'єктом дидактичного інтересу і діяльності є учень, то роль учителя полягає у створенні такого навчального процесу, який був би адаптований до вимог сучасної освіти, індивідуальності та потреб учнів [1].

Стимуляція – це ініціатор якогось розвитку і гарантія виникнення мотивації. Стимул є свідченням або вираженням потреби та включає такі специфічні та важливі для людського існування ситуації, як міжособистісне спілкування, соціалізація, безпека тощо. У цьому випадку, однак, ми говоримо лише про внутрішні стимули, які відповідають за виникнення внутрішніх потреб. Між тим, існують також зовнішні стимули, які є свідченням взаємодії з усім, що нас оточує, тобто навколишнім середовищем у всіх його можливих значеннях. В освітньому контексті не варто забувати, що саме вчитель повинен виконувати функцію стимулятора. Від його вміння і від його роботи залежить не лише передача інформації, яку мають засвоїти учні, але й ініціювання співпраці, допомога у прагненні ініціювати співпрацю, допомога визначати шляхи, час і навіть питання, які учні мають засвоїти. Тут ідеться про стимулювання дії та

залучення учнів до відповідальності за навчання та формування автономії у вивченні мови [4].

На нашу думку, зацікавленість, яку ми розглядаємо у взаємозв'язку зі стимулюванням і вираженням потреби, є точкою зближення цих двох компонентів, і, водночас, моментом «потягу» учня до вивчення та передчуттям користі від наслідків цієї взаємодії.

Отже, як саме заклади освіти та вчителі можуть стимулювати та розвивати мотивацію та, відповідно, автономію учнів? Цього можна досягти за допомогою надання свободи вибору та тісної співпраці.

Відповідно, заклад освіти має гарантувати учневі:

- можливість обирати власну траєкторію навчання;
- можливість оцінювати роботу вчителя.

Учитель повинен гарантувати учневі:

- попереднє ознайомлення з контентом уроків;
- можливість вибору змісту навчання в рамках програми чи курсу;
- можливість домовлятися про спосіб і час в процесі викладання/навчання.

Важливо пам’ятати, що учні не всі однакові, тому їх не можна навчати однаково, роками виконуючи одні й ті ж вправи [3, с. 41]. Саме у цьому контексті на допомогу вчителю приходить мотивація учня, яка формує учнівську автономію, що, у свою чергу, сприятиме індивідуалізації навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутенко Д. С. Теорії мотивації: практичний аспект. *Ефективна економіка*. 2020. № 5. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=7923. DOI: 10.32702/2307-2105-2020.5.103.

2. Challob A. I. The effect of flipped learning on EFL students’ writing performance, autonomy, and motivation. *Educ Inf Technol.* 2021. No. 26. P. 3743–3769. DOI: doi.org/10.1007/s10639-021-10434-1.

3. Stockwell G., & Reinders H. Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. *Annual Review of Applied Linguistics.* 2019. No. 39. P. 40–51. DOI: 10.1017/S0267190519000084.

4. Zarei A. A., Zarei N. On the Effect of Language Proficiency on Learners’ Autonomy and Motivation. *Journal of English Language and Literature*. 2015. No. 3 (2). DOI: 10.17722/jell.v3i2.57.

Валерія Богачук,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Тетяна Капелюшна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У будь-якій мові люди вчаться чотирьом основним навичкам, а саме говорінню, аудіюванню, читанню та письму. Музика – це часто не лише звуки, а й слова, тому використання пісень у навчанні мови може допомогти не лише розвинути ці навички, а й пізнати культуру чи підвищити мотивацію до навчання.

Використання пісень для тренування аудіювання, безсумнівно, є одним з основних способів застосування музичних творів у навчанні іноземної мови. Пісні, як ніякі інші тексти для аудіювання, підходять для навчання учнів лінгвістичної здогадки, дозволяючи їм приборкати своє неповне розуміння мовних повідомлень [3]. Їх можна використовувати як у вправах на аудіювання, що вимагають знаходження загальної інформації, так і в спеціальних вправах, де учням потрібно знайти конкретні пропущені слова.

Пісні є не лише чудовим інструментом для практики сприйняття мови на слух, але й для навчання вимові. Учні, особливо старших класів, часто зіштовхуються зі словами, написання та вимова яких суттєво відрізняються. Під час аудіювання можна легко зіставити написання та вимову цих слів. Для розрізнення схожих звуків на уроці можна використовувати пісні, а учнів можна попросити обвести частини слів, про які йдеться. Однак найкращою практикою вимови залишається читання тексту або спів під запис. Слова під музичний

супровід легше запам’ятовуються і, таким чином, вимова окремих слів засвоюється ефективніше.

Словниковий запас можна збагатити, використовуючи будь-які музичні твори з текстами. Вони особливо корисні для збагачення лексики, оскільки ми можемо чути лексику в контексті, а саме конкретні вирази пов'язані з конкретними ситуаціями. Таким чином, це не вивчення ізольованої лексики без ширшого значення. Те саме стосується вивчення граматичних структур. Нові структури, які можуть сприйматися як вирвані з контексту в піснях показані в новій перспективі. Важливо, щоб вони відповідали темам, які обговорюються в класі. Вправи, пов’язані з лексикою, можуть включати такі види діяльності, як прослуховування тексту і заповнення пропущених слів. Для граматики це може бути дописування віршів за заданим зразком або виправлення помилок. Можливостей безліч, а користь від представлення лексики чи граматики в контексті набагато більша.

Як відомо, музика також є частиною культури. Так само важко відокремити культуру від вивчення іноземної мови, оскільки ми вивчаємо мову для того, щоб мати можливість спілкуватися з людьми, які походять з певного культурного середовища. Ми можемо назвати цей процес акультурацією Під акультурацією розуміють прийняття або, принаймні, прийняття і розуміння іншої культурної системи. Це явище відбувається на перетині двох культур і є результатом взаємодії двох різних культурних систем [1]. Пісні можуть нести інформацію про соціальні ситуації, історичні події, інформацію, пов'язану з географією тощо. Дізнаючись про культурний контекст, учні також стають більш відкритими до людей, які живуть у іншій країні.

Використання музики під час викладання іноземної мови не лише має стимулюючий вплив на набуття певних мовних навичок, але й може підвищити мотивацію учнів, оскільки це практичний погляд на мову та навчання через практику [2]. Музика також допомагає учням почуватися більш розкуто, що також сприяє ефективному засвоєнню матеріалу.

Прослуховування музики та імпровізація дозволяє краще зосередитися, а також впливає на позитивну самооцінку та самосвідомість [4]. Використання популярних пісень у вивченні іноземної мови саме по собі є привабливою вправою, оскільки приносить у світ навчання діяльність, яку учні виконують щодня. Показ автентичних джерел використання мови також підвищує мотивацію учнів до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Goering C. Z., Strayhorn N. Beyond Enhancement: Teaching English through Musical Arts Integration. *The English Journal*. 2016. No. 105 (5). P. 29–34.
2. Latta L. Learning to Listen: Supporting Dual Language Learners' Language Acquisition and Learning Identities. *YC Young Children*. 2019. No. 74 (1). P. 62–71.
3. Moufarrej G., & Salameh C. The Effects of Songs on Vocabulary Retention in Foreign Language Acquisition: The Case Of Arabic. *Al-Arabiyya*. 2019. Vol. 52. P. 101–124.
4. Uac R., & Hindeme U. The Roles Of Songs In Teaching English To EFL Beginner Learners The Case Of Some Secondary Schools In Benin Republic. *Rilale-Uac*. 2019. Volume 1, Numero 1. P. 281.

Оксана Богданова,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МОВНИЙ БАР'ЄР І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В СЕРІАЛІ "EMILY IN PARIS" (РЕЖИСЕРА ЕНДРЮ ФЛЕМІНГА)

Є одна загальновідома істина – усі бар'єри тільки у нас в голові. У розквіт цифрових технологій комунікація між жителями різних країн майже усунула географічні бар'єри, адже ми з легкістю можемо зателефонувати по відеозв'язку до знайомого в Дубай і поглянути на вежу Бурдж-Халіфа у реальному часі. Але на фоні усунення географічного бар'єру, з'являється мовний бар'єр. Він навіть

може виникати між жителями однієї країни, які спілкуються однією мовою, але через різні знання та навички, рівень культурного інтелекту та загальної обізнаності, виникає непорозуміння, конфлікт.

Поняття «бар'єр» містить у собі значення будь-якої перешкоди, а з психологічної точки зору висвітлюється проблема небажаного характеру цього явища. У такій ситуації виникає потреба звести на нуль, зняти, позбутися цього символічного «бар'єру».

«Розуміння та вміння спілкуватися англійською є важливою навичкою в класі. Для учнів, чиєю рідною мовою не є англійська, мова, звичайно, може бути перешкодою. Обмежений словниковий запас і мовні навички заважають деяким учням брати активну участь у класі, спілкуватися з однолітками та навчатися в повній мірі» [1]. Тому для якісного засвоєння та розвитку міжкультурної комунікативної компетентності слід ввести використання автентичних матеріалів на уроках англійської мови. Серед них є твори мистецтва, оголошення, газети, листівки, пісні, мультфільми, інтерактивні відео, кліпи, фільми. Саме перегляд фільму, мультфільму чи серіалу є одним з ефективних методів подолання мовного бар'єру.

Ми погоджуємося, що спілкування іноземною мовою впливає на самооцінку, відкритість, розвиток мовних навичок. Проте, можемо доповнити, що вищезазначені психологічні труднощі виникають не тільки в учнів, а й у будь-якого пересічного громадянина на різних етапах життя. Адже, як відомо, спілкування, обмін інформацією, комунікація майже неможливі між людьми з різних країн, доки вони не опанують одну спільну мову. Ті, хто подорожує, працює у міжнародній компанії, навчається за обміном – всі зіштовхуються з проблемою комунікації, тому що автоматично виникає перепона у вигляді мовного бар'єру. Подорожуючи, виникає елементарна потреба запитати місце знаходження певного об'єкту, працівникам міжнародної компанії треба більше дізнатися інформації у делегатів іншої країни, ніж "How are you?" та "Where are you from?" Насамкінець, будучи учнем у іншомовній країні, щоб отримати

відповіді на запитання у бібліотеці – мінімум треба завести діалог з бібліотекарем, підтримати бесіду з однокласниками.

Метою нашої роботи є опрацювання шляхів подолання мовного бар'єру. Нами було опрацьовано декілька словників, в яких подано визначення поняття «мовний бар'єр». Звернувшись до Collins English Dictionary, у якому вказано: "Language barrier is absence of communication between people who speak different languages" *(це відсутність спілкування між людьми, які розмовляють різними мовами)* [2], ми можемо не погодитися з цим твердженням, так як воно є категоричним та унеможливлює спілкування за присутності мовного бар'єру, але у деяких випадках не знаючи іншої мови, можна застосувати мову жестів, скористатися аудіо-перекладачем та отримати мінімальну інформацію.

Дещо інше потрактування знаходимо в електронній енциклопедії Wikipedia: "A language barrier is a figurative phrase used primarily to refer to linguistic barriers to communication, i.e. the difficulties in communication experienced by people or groups originally speaking different languages, or even dialects in some cases" *(це образне словосполучення, яке використовується переважно для позначення мовних бар'єрів у спілкуванні, тобто труднощів у спілкуванні, з якими стикаються люди або групи, які від самого початку розмовляють різними мовами або навіть діалектами в деяких випадках)* [3]. Ми погоджуємось з цим визначенням, адже, на відміну від попереднього, воно вказує на можливе спілкування, але з труднощами та перепонами.

Щоб зрозуміти як мовний бар'єр впливає на міжкультурну комунікацію та як може погіршити відносини між людьми, пропонуємо розглянути цю ситуацію на прикладі серіалу "Emily in Paris", режисера Ендрю Флемінга.

Життя дівчини Емілі Купер, яка займає посаду виконавчого директора з маркетингу у Чикаго, різко змінюється з від'їздом по роботі у столицю Франції. Перед від'їздом до Парижу хлопець Емілі намагається її зупинити, аргументувавши це незнанням французької мови. Проте Емілі використала влучну фразу, сенсом якої є вдаване володіння певними знаннями, уміннями чи навичками до тих пір, доки це не стане дійсністю: Unless I missed something, you

don’t speak French. *(На випадок, якщо я щось пропустив, ти не знаєш французької);* Fake it till you make it! *(Прикидайся доки не отримаєш!)* “Fake it till you make it” *(означає свідомо розвивати ставлення, відчуття або сприйняття компетентності, якої у вас зараз немає, вдаючи, що ви це маєте, доки це не стане правдою)* [4].

Приїхавши з Америки (країни, яка знаходиться у русі 24/7) до Парижу, у якому навіть Макдональдс має вигляд дорогого ресторану, а в будинках відсутні кондиціонери, щоб не порушувати старовинну архітектуру будівель, Емілі одразу ж стає «чужою». На вході у офіс «Savoir» її зустрічає Сільві Грато, нова начальниця Емілі. Сільві з почуття солідарності ставить стандартні запитання французькою мовою про те, як Емілі дісталася, як їй нова квартира, але Емілі нічого не змогла відповісти. З цієї миті до неї мають упереджене ставлення, негативне відношення, адже вона має яскраву зовнішність та екстравагантний одяг, котрий насичений всіма можливими кольорами. Дівчина має також запальний характер, в якому присутня непосидючість, нестандартні ідеї в роботі, що є незвичним для класичних закоренілих французів і найголовніший фактор, який стає вирішальним у негативному відношенні нових колег до неї – це абсолютне незнання французької мови.

Зустрівшись з засновником компанії «Savoir», Емілі також відчула скептицизм та насмішку в її сторону, її звинувачували в намаганні американізувати французів: So, you’ve come to teach the French some American traits? *(Отож, Ви приїхали, щоб навчити французів американським рисам характеру?)* Працівники цього офісу, які знають англійську мову, принципово говорять при ній французькою, в обличчя називають її “las dupe” (простачка).

Емілі швидко знаходить собі подругу Мінді (вона родом з Шанхаю, і у Парижі живе вже рік), яка попереджає її про неприємний характер французів та вибудовує до них упереджене ставлення: Chinese *people* are *mean* behind your back. *French people*, *mean* to *your face*. *(Китайці злі у тебе за спиною, французи злі тобі в обличчя);* French men are flirts, just act normal when you see them.

(Французькі чоловіки люблять фліртувати, просто поводь себе як зазвичай при зустрічі).

Іноді дівчина не має поняття про чужі кордони і намагається нав'язати свою думку усім довкола, але не покидає надії стати частиною цієї компанії: Excuse me, but the French are masters of social media. *(Вибачте, але французи майстри в соціальних мережах);* True, but Americans invented it, which is why I hope to become a valuable member of your team by adding an American point of view to your fabulous French clients. *(Правда, але американці винайшли це, і тому я маю надію стати цінним членом/партнером вашої команди, додавши американську точку зору вашим неперевершеним французьким клієнтам).*

Протягом серіалу простежується відстоювання особистих кордонів та сміливість заявити про себе, як професіонала своєї справи: What is the problem? *(В чому проблема?)*; With all due respect, I have been sent here for a reason. *(При всій повазі, мене посадили сюди не просто так).*

Не дивлячись на всі перешкоди, мовні бар'єри, непорозуміння – Емілі продовжує захоплюватися Парижем та не сходити зі свого шляху до цілей: And maybe some things get lost in translation, but just know that I'm finding my way. *(І, можливо, щось губиться при перекладі, але знайте, що я на шляху до своїх цілей);* Paris is the most exciting city in the world. You never know what's going to happen next. *(Париж – найзахопливіше місто у світі. Ніколи не знаєш що буде далі).*

Можливо серіал переповнений клішованими думками про самих французів і злегка гіперболізований стереотипами, але такий сюжет теж має місце бути. Адже в суспільстві також зустрічаються люди з упередженим ставленням, судженням про народи інших країн, і ми маємо ефективно запобігати виникненню мовного бар'єру.

У статті Анастасії Брандт влучно описано можливі фактори виникнення мовного бар'єру. Дійсно, на багатьох людей впливає невпевненість у своїх знаннях і проблема слідує за ними з дитинства, адже, можливо, вони мали у школі невдалий досвід з учителем, який засуджував їх за неправильну вимову;

також діє психологічний фактор, який напряму залежить від сором'язливості людини, її характеру, впевненості.

Визнавши мовний бар'єр як проблему, варто переходити до дій, використавши пораду Аліни Литвиненко: дивитися фільми. Авторка статті рекомендує обирати фільм, який вам вже відомий за сюжетом, і ви бачили його рідною мовою. «Для перегляду підійдуть фільми, серіали, романтичні комедії, у яких звучить лексика повсякденних тем» [5].

Підсумовуючи вищезазначене, варто відзначити, що мовний бар'єр – це перепона у проханні допомоги, у зборі інформації; він знижує мотивацію до спілкування і у підсумку впливає на людину негативним чином, так як страх помилитися у висловлюванні своїх думок перевищує бажання до комунікації з носієм іншої мови.

«Комунікативні бар'єри у спілкуванні різноманітні, зумовлені неоднаковими чинниками. Тому дуже важливо розуміти їх природу, причини і умови виникнення та розв'язання. Найголовніше – усвідомлювати важливість і дотримуватися нормальних людських взаємин у будь-якій діяльності. Треба зважити, що неможливо отримати позитивний результат без поваги, розуміння і терпіння до особистості партнера зі спілкування та комунікації» [6, с. 210].

Погоджуючись з думкою М. Козирєва, можемо доповнити, що подолання мовного бар'єру є багатостороннім та трудомістким процесом, проте, якщо ви наважилися потоваришувати з іншомовним другом, то він не перестане з вами спілкуватися, коли почує, що ви використали не ту граматичну конструкцію.

Не вимагайте від себе перфектних знань і не покладайте одразу максимальних надій, що ви заговорите, як корінний житель країни. Усе в світі має спиратись на певну базу. Так і інша мова, яку ми вивчаємо, має своє підґрунтя – букви утворюють склади, склади – слова, слова – речення, а речення – текст. Тож мінімальними кроками треба долати бар'єри.

Тому вивчати англомовну атмосферу важливо якомога раніше. Саме застосування автентичних матеріалів учителем на уроці підвищує в учнів мотивацію до вивчення англійської мови, поповнює словниковий запас,

збільшує знання про звичаї та реальне життя англомовних культур. Таким чином питання мовного бар'єру поступово зникне.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Helping Students Overcome Language Barriers in the Classroom. URL: https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/helping-students-overcome-language-barriers-in-the-classroom/ (дата звернення: 15.02.2023).

2. Definition of "language barrier" URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ language-barrier (дата звернення: 15.02.2023).

3. Language barrier. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Language_barrier (дата звернення: 15.02.2023).

4. Fake it till you make it: How to use what you don't know to grow, Allaya Cooks-Campbell, April 4, 2022. URL: https://www.betterup.com/blog/fake-it-till-you-make-it (дата звернення: 15.02.2023).

5. Як подолати мовний бар'єр і почати говорити англійською? Аліна Литвиненко, 28.10.2021. URL: https://ranok.ictv.ua/ua/2021/10/28/yak-podolati-movnij-bar-yer-i-pochati-govoriti-anglijskoyu/ (дата звернення: 15.02.2023).

6. Козирєв М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Вісн. Львівського державного університету внутрішніх справ.* 2014. № 1. С. 210.

Маріанна Бойченко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Тетяна Капелюшна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних вимірах педагогічної науки актуалізується компетентнісний підхід до викладання всієї системи навчальних дисциплін, тобто ключовим стає розробка таких методологічних підходів і навчальних програм, які спрямовані на формування та розвиток професійних компетентностей відповідно до предмету вивчення. Поняття компетентності визначається синтезом знань, умінь і навичок,

необхідних для застосування вивченої теорії на практиці. З огляду на це, **актуальність** теми дослідження зумовлена необхідністю розробки методики формування фонетичної компетентності учнів початкових класів НУШ на уроках англійської мови.

Мета дослідження – з'ясувати специфіку поняття "фонетична компетентність" і здійснити аналіз сучасного стану дослідження проблеми формування фонетичної компетентності в НУШ, а також визначити й обґрунтувати методичні засади формування англомовної фонетичної компетентності учнів НУШ.

Методологія. Для реалізації поставленої мети використовуються такі методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, розроблення методики формування фонетичної компетентності учнів початкових класів НУШ на уроках англійської мови, описовий (дескриптивний), структурний, дистрибутивний, контент-аналіз основних понять.

Отримані результати. У дослідженні ключовим є поняття "компетенція", що розглядається в контексті компетентнісного підходу. Визначено, що компетентнісний підхід обраний як основний у програмі Нової української школи (НУШ), відповідно до якої поняття "компетентність" є "динамічною комбінацією знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність" [1, с. 10].

З'ясовано, що в межах компетентнісного підходу НУШ виокремлюється десять ключових компетентностей, оволодіння якими є обов'язковим у процесі навчання. Система ключових компетентностей репрезентується: умінням спілкуватися державною мовою; умінням спілкуватися іноземними мовами; математичною компетентністю; основними компетентностями в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифровою компетентністю; умінням вчитися впродовж життя; ініціативністю і підприємливістю; соціальною та громадянською компетентностями; обізнаністю та самовираженням у сфері культури; екологічною грамотністю і здоровим життям [1, с. 11–12].

Набір компетентностей НУШ є досить широким і охоплює всі навчальні дисципліни не лише спеціалізованого характеру, а й ті, що призначені для загального розвитку. Більше того, НУШ передбачає концепцію неперервної освіти, тобто навчання впродовж життя. Так, згідно з Рекомендацією Європейського Парламенту та Ради (ЄС) визначаються ключові компетентності саме для навчання протягом усього життя, представлені спілкуванням рідною мовою; спілкуванням іноземними мовами; знанням математики та загальним знанням у сфері науки і техніки; навичками роботи з цифровими носіями; навчанням заради здобуття знань; соціальними та громадянськими навичками; ініціативністю та практичністю; обізнаністю та самовираженням у сфері культури [2]. Навчання впродовж життя, або безперервна освіта, стає ключовим елементом концепції НУШ, що передбачає реформування системи освіти відповідно до сучасних викликів у сферах освіти, соціально-економічного розвитку, технологічного прогресу у зв'язку з усіма процесами в сучасному суспільстві.

За концепцією НУШ компетентнісний підхід по відношенню до фонетичної компетентності англійської мови характеризується "розвитком практичних умінь, формуванням навичок і набуттям досвіду користування повним набором теоретичних знань на практиці" [3, с. 74]. Ключові компетентності, що формуються в процесі навчання за концепцією НУШ, характеризуються "поліфункціональністю, надпредметністю, міждисциплінарністю, багатокомпонентністю, спрямуванням на формування критичного мислення, рефлексіями, визначенням власної позиції" [4, с. 204]. У контексті формування фонетичної компетентності в процесі вивчення англійської мови в початковій школі ознаки основних компетентностей свідчать про спрямованість не лише на вивчення фонетичних норм мов відповідно до культури мовлення, а й функціональне застосування здобутих знань із фонетики, у результаті чого формуються вміння й навички. Однак, якщо знання здобуваються в процесі вивчення граматичних правил мови, то формування вмінь і навичок потребує практики. У процесі практичної діяльності

реалізуються не лише теоретичні знання з граматики, а й залучаються знання з інших навчальних дисциплін, зокрема комунікація вимагає від учня мислити ширше за межі англійської мови, застосовувати навички критичного мислення, рефлексування, у процесі чого формується власна позиція учня. Базування концепції НУШ на трьох ключових складниках – знаннях, уміннях і навичках – дозволяє вдало поєднувати теорію і практику, формувати в учня розуміння того, що вивчення англійської мови не обмежується заучуванням граматичних правил і читанням та перекладом текстів.

Відтак, беручи до уваги Постанову Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 "Про затвердження Державного стандарту початкової освіти", компетентнісний підхід у початковій школі визначається набором умінь і навичок: умінням читати і розуміти прочитане; умінням висловлювати думку в усній і писемній формах; розвиненим критичним мисленням; здатністю логічно обґрунтовувати свою позицію, виявляти ініціативу, творити; умінням вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; умінням конструктивно керувати емоціями та застосовувати емоційний інтелект; здатністю співпрацювати в команді [5, с. 12].

Визначення *фонетичної компетентності* репрезентується "здатністю людини до коректного звукового й інтонаційного забарвлення власної вимови і розуміння мовлення інших, яка ґрунтується на динамічній взаємодії усіх особливостей фонетичної компетентності [6, с. 192]. Фонетична компетентність визначається фонетичними знаннями (у галузі фонетичної частини мови) і фонетичними навичками (артикуляційним оформленням та інтонаційним оформленням) [7, с. 52]. Варто зазначити, що фонетична компетентність характеризується такими основними складниками, які відображають її сутність:

- *"фонетичними рецептивними (слуховими) і репродуктивними (вимовними) навичками*;
- *фонетичними декларативними й процедурними знаннями про фонетичну сторону мовлення*;
- *фонетичною усвідомленістю* [8, с. 192–194].

На думку Л. Колодіної, фонетичну компетентність варто розглядати в контексті лінгвістичної компетентності, яку дослідниця називає “загальним розумінням студентом основних культурних характеристик, знань та емпатичного сприйняття культурно-історичних реалій країни, її етичних норм та зразків поведінки, усвідомлення подібностей та відмінностей між рідним та нерідним культурним середовищем” [9, с. 468]. Як бачимо, дослідниця вважає за необхідне включати культурний аспект у дослідження лінгвістичної компетентності.

Висновок. Отже, дослідження поняття “фонетична компетентність” і сучасний стан вивчення сучасного стану дослідження проблеми формування фонетичної компетентності в НУШ на уроках англійської мови показують неоднозначність в інтерпретації фонетичної компетентності англійської мови. Окрім того, подальших досліджень потребує вивчення специфіки формування фонетичної компетентності в умовах НУШ і особливості розробки методичних рекомендацій до викладання фонетики на уроках англійської мови в початкових класах із урахуванням сучасних викликів у сфері освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 19.02.2023).

2. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 25.02.2023).

3. Рогульська О. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти : дис. … докт. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2020. 766 с.

4. Гудима Н. Підготовка вчителя Нової української школи на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. № 2 (25). С. 202–208.

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti (дата звернення: 25.02.2023).

6. Дацьків О. П. Комплекс вправ для вдосконалення фонетичних навичок говоріння у майбутніх вчителів англійської мови засобами драматизації. *Іноземні мови.* 2014. № 2. С. 34–38.

7. Дячок Н. В. Особливості фонетичної компетентності у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 2 (2). С. 49–57.

8. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетентності // *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика :* підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2013. С. 195–215.

9. Колодіна Л. С., Лакша К. К. Фонетична компетентність як основа лінгвістичної компетенції. 2019. 465 с.

Yuliia Bomko,
Master student of the 1st year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Hennadii Prokofiev,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Dealing with information in foreign languages, especially taking into account the opportunities of the Internet, is of great importance. Use of information and communication technologies (ICT) opens up enormous potential of a computer as an educational technology and enables to create marvelous world of knowledge which is accessible to everyone. ICT have a number of advantages over the conventional teaching technologies. They integrate audio-visual information of any forms (text, sound, graphic, animation, etc.). Due to this kind of the achievements, the interactive dialogue of a user with a system is realized, as well as various forms of independent activity on gaining and processing of information are used, that exercises significant influence on quality of students' knowledge.

The application of ICT in the teaching process gives an opportunity to reach qualitatively new level of foreign languages learning. However, it is necessary to differentiate between notion of "learning by ICT" and that of "computer assisted learning". In that case, the use of a computer, for example for slides presentations with the help of Power Point program, does not yet mean the use of ICT. The transition to

the use of electronic learning (E-learning) in the teaching process causes changes in the structure of the educational process. Let's consider the E-learning definition. E-learning (abbreviation for Electronic Learning) is a system of electronic learning and is often used as a synonym of such terms as electronic learning. Modern approaches to foreign languages teaching are computer assisted learning, network learning, and virtual learning, learning with the help of information or electronic technologies [1].

Most higher education institutions, however, do not give up the traditional teaching methods. Therefore, the reasonable balance should be found which will enable resolution of the given problem as effectively as possible under the present-day conditions, and thereby to help a teacher to take a new approach to the educational process. It is necessary to extend "the narrow scope" of communication in the classroom relying on practical forms of activity. To gain information students should move "beyond" the classroom, to manifest activity and self-dependence. In other words, in order to increase effectiveness of the teaching process it is necessary to activate student's cognitive motivation.

To resolve this problem scientists and experts refer to the project approach. The essence of the project approach is that a student discloses new facts and comprehends new concepts by himself/herself instead of acquiring them from a lecturer (principle of constructivism). Hence a lecturer's role is changing: a lecturer is turning from an instructor into a competent colleague, a tutor.

The application of new teaching methods, for example project-based learning, enables to ensure quality of education. Thus, in the process of applying of the project approach in the education process, complex interaction of all elements of the given process, namely conceptual, illustrative, training, control, etc., takes place. Use of elements of play, e.g. "quests", will facilitate better understanding and acquisition of educational material. Quest is understood as a computer game where a player using his/her own knowledge and experience, as well as communicating with people participating in the quest, is supposed to achieve the stated aim [2].

When specially equipped (computer) classrooms are available, the project approach blends in quite naturally with teaching process and at the same time does not

affect the syllabus. It enables to achieve expected learning aims and to reveal potential of every student in the most effective way. Taking into account the peculiarities of “a foreign language” as a subject, such technology may provide necessary conditions to activate cognitive and speech activity of each student giving him/her the opportunity to realize and comprehend new language material, to acquire sufficient practical skills to train necessary abilities. Independent studies of students directed and corrected by a lecturer take on a special significance for foreign languages learning. They contribute to training skills which in its turn demands systematic, continuous everyday work.

To organize educational process with the use of ICT effectively, the teacher should prepare the presentation in advance, provide the list of web sites and other sources, which can contribute to solving of the raised problem, and also choose the questions or formulate the problem. The essential requirement is to raise problematic issues which must be resolved. It is also important to discuss the final presentation, the result of work (design, type, placement on the site and so on.).

The quality of the task performance depends largely on how well-organized the class with the use of ICT is in the view of methods. The results of the activity can be checked by means of current control using ICT with the help of testing systems. Thus, the use of ICT and game technologies and the Internet opens the possibilities of “Web - quest” project technologies application. Web-Quest (Webquest) in pedagogy is a problem task with elements of role-play, and to perform it one should use the Internet resources. Web-quests are organized means of Web-technologies in the environment of the WWW. According to their organization, they are quite complex as they aim to develop students’ analytical skills and creative thinking; a teacher must possess a high level of subject, methodical and information and communicative competence [3].

Web-quest combines the ideas of the project method and game technologies in the environment of the WWW by means of Web-technologies. The development of the Internet has contributed to active usage of Web-technologies in educational process, particularly Web 2.0 technologies. Web 2.0 is a platform of social services and agencies that allows a wide range of Internet users not only to receive information, but to be its creators and coauthors. All materials used by students are drawn from the

Internet. Web-projects involve rational planning of time, and most importantly allow students to focus not on searching of information but on its use.

Let's consider the usage of Blog technology. "Blog" is the public diary with comments. The ordinary diary is not shown to a lot of people. Blog is opened for reading by all interested persons and, moreover, the readers can make their comments to the notes [4].

The use of this technology in foreign languages teaching practice facilitates:

– quick search of necessary information in the Internet;

– development of computer skills;

– development of thinking during the process of analyzing, generalization and evaluation of information;

– skills of summarizing, drawing conclusions and making own decisions;

– extension of the students' vocabulary;

– motivation for self-education;

– achievement of the new quality of communication competence of the students.

At the same time while learning foreign languages on the bases of Web 2.0 the following skills are trained:

– listening: with the help of Podcast, YouTube;

– speaking: Podcast, YouTube, Flickr;

– reading: Blogger, Wiki, Bookmarks;

– writing: Blogger, Wiki, Bookmarks. Podcast (abb. iPod + broadcast). Podcast is a public service, on which video, audio and photo materials can be added or down loaded [5].

While introducing modern educational project technologies, the most essential pre-conditions are the availability of the required facilities with the corresponding access to the Internet, as well as training of the teaching staff who master ICT, which demands relevant knowledge of how these technologies and methods can be applied in foreign languages studying.

REFERENCES

1. Великанова А. В. Компетентностно-ориентовный подход к образованию. Самара : Изд-во «Профи». 2002. № 2. С. 92.
2. Виноградова О. С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам. URL: http://distant.ioso.ru/library/publication/vinogradoval.htm.
3. Иванченко Д. А. Перспективы применения блог-технологий в интернет-обучении. *Информатика и образование.* 2007. № 2. С. 120–122.
4. Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Рак Т. Є. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-глосарій. Львів : Вид-во «Сполом», 2011. С. 214.
5. Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Рак Т. Є. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-глосарій. Львів : Вид-во «Сполом», 2011. С. 260.

Богдан Братко,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Євгенія Процько,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

УДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СЛУХОВИХ НАВИЧОК ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ГОВОРІННЯ ТА РОЗУМІННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Перш за все, вважаю доцільним зазначити про те, що визначення практичної мети навчання англійської мови у закладах базової середньої освіти багато в чому зумовлено специфікою цього навчального предмета. Як відомо, це полягає в його меті – навчати англійської мови як засобу спілкування, що вже є усталеною світовою тенденцією.

Спілкування може бути безпосереднім, здійснюваним усно в процесі таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання (сприйняття і розуміння усного мовлення) і говоріння (вироблення усного мовлення), а також опосередкованим тим, що відбувається за допомогою письмових видів мовленнєва діяльність:

читання (розуміння писемного мовлення) і диктанти (вироблення писемного мовлення) [1, с. 15].

Аудіювання і читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності. Вони використовуються для розпізнавання інформації. А говоріння і письмо є продуктивними видами мовленнєвої діяльності. Вони використовуються для створення мови.

Кожен із видів мовленнєвої діяльності виконує дві важливі функції навчання – засоби навчання та цілі навчання. Наприклад, як засіб навчання аудіювання, служить ефективним засобом формування аудіативних слухових навичок і техніки читання. За допомогою аудіювання здійснюється ознайомлення з лексичним складом мови та її граматичними структурами. Водночас аудіювання полегшує оволодіння усним мовленням, читанням і письмом [2, с. 28]. Дійсно, якщо учень розуміє мову в звуковому коді, йому легше зрозуміти графічне мовлення, тобто перекодувати побачене в те, як воно має звучати.

Аудіювання як мета початкового курсу спрямоване на формування в учнів умінь орієнтуватися та взаємодіяти в мовленнєвому та слуховому середовищі, змодельованому на уроці. Це передбачає формування у дітей уміння сприймати й адекватно реагувати на вказівки вчителя та мовлення партнерів по спілкуванню, побудоване на знайомому мовному матеріалі, а також уміння розуміти зміст текстів на слух: навчальний і автентичний.

Тексти мають відповідати рівню навченості дітей, їхнім інтересам і потребам. За жанром автентичні тексти для аудіювання можуть бути такими: малі форми дитячого англійського фольклору (потішки, віршики, загадки, скоромовки тощо), фрагменти дитячих британських (американських) мультфільмів та відео, описи тварин, цікаві історії, оповідання, казки, оголошення.

Говоріння тісно пов’язане зі слуханням. Воно також використовується як засіб і мета навчання іншомовного спілкування. Як засіб широко використовується на етапі навчання при формуванні вимовних навичок, лексико-

граматичних репродуктивних навичок [3, с. 30]. Говоріння як мета передбачає реалізацію набутих учнем умінь розв'язувати комунікативні завдання: повідомити про щось (когось), описати щось (когось), висловити своє ставлення до почутого (прочитаного), вести бесіду. використовуючи знайомий мовний матеріал.

Отже, як висновок із проведеного дослідження слід зазначити, що для формування слухових навичок на заняттях необхідно використовувати автентичний матеріал для аудіювання, який відповідає рівню володіння мовою учнів, відповідає темам, що вивчаються, та словниковому запасу. Прийом аудіовізуальності дозволяє зрозуміти зміст автентичних аудіовізуальних матеріалів. Наприклад, на уроках англійської мови по Skype вчитель підбирає кілька цільових завдань для аудіювання, допомагаючи отримати певну практику для оволодіння навичками вивчення англійської мови. А також перегляд телешоу з оригінальним англомовним треком дозволить учневі потренувати навичку «пасивного аудіювання», що сприятиме плавному переходу до активного використання аудіювання.

Під час пасивного слухання ефективним є повторення почутого один до одного або техніка «папуга». Таке повторення задіює міміку, дає можливість вслухатися в звуки і ритм мовлення, практикувати аудіювання, і зовсім не обов'язково, щоб учень все розумів детально.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад) / Нар. укр. акад., [каф. теорії та практики пер. ; авт.-упор. І. Ю. Гусленко]. Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с.

2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: теоретичні засади : навч. посіб. у схемах і табл. для студентів ф-ту інозем. філології освітньо-кваліфікац. рівня «бакалавр» / Запорізьк. нац. ун-т ; уклад. : К. М. Ружин. Запоріжжя : Вид-во ЗНУ, 2012. 115 с.

3. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2011. 206 с.

Анна Вергуляцька,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ

В умовах глобалізації збільшується інтенсивність міжнародних контактів, основною метою яких є обмін знаннями, досвідом, а також співпраця. Як результат виділився функціональний стиль ділового мовлення, який спрямований на використання у дипломатичній, управлінській діяльності, законодавстві, політиці та багатьох інших сферах людської діяльності.

Актуальність дослідження підтверджується також спрямуванням сучасних лінгвістичних студій на вияв взаємозв'язку між семантичним, структурним та функціональним аспектами текстів офіційно-ділового стилю та їх лінгвістичною реалізацією.

Труднощі перекладу англійських офіційно-ділових текстів українською мовою спричинені насамперед такими відмінностями у лексичній побудові двох мов:

1. Переважання різних способів словотворення у мові оригіналу та мові перекладу, зокрема широке використання англійських слів-композитів, утворених за моделями, де перший або другий компонент виражений іменником. У таких випадках застосовується описовий переклад, наприклад: поєднання двох іменників у виразі *index activity* відтворюється як «показник біржової активності», трьох у сполуці *consumer sentiment index* – «індекс споживчої

чутливості», комбінація прикметника та іменника у словосполученні *light crude* – «легка нафта» тощо.

2. Наявність в англійському офіційно-діловому мовленні абревіатур, що обумовлює вибір еквівалентних лексичних одиниць – скорочень у мові перекладу, наприклад: *VAT (Value Added Tax)* «*ПДВ (податок на додаткову вартість)*».

3. Використання в англійській мові лексичних одиниць, в основі створення яких лежить метафоричне або метонімічне перенесення значення, що потребує в українській мові описового перекладу чи додаткового пояснення за умови відсутності повного мовного еквівалента у мові перекладу, наприклад: *bear «ведмідь» – «біржовий спекулянт, який грає на зниження»; bull «бик» – «біржовий спекулянт, який грає на підвищення» тощо.*

Обсяг лексичних одиниць мови оригіналу та мови перекладу може не співпадати, тоді відсутність відповідника називають лакуною. Інколи збіг є неповним або різним значенням багатозначного слова в англійській мові відповідають різні українські слова, що і є причиною використання лексичних трансформацій.

За твердженням В. Н. Комісарова, лексичні трансформації описують формальні і змістові зв'язки між словами і словосполученнями в оригіналі та перекладі [1, с. 158]. До формальних перетворень науковець відносить транскрипцію, транслітерацію та калькування, а до лексико-семантичних замін – конкретизацію, генералізацію, модуляцію, експлікацію, адаптацію, компенсацію та ампліфікацію. Також до лексичних трансформацій належить антонімічний переклад, коли стверджувальна форма змінюється на заперечну у мові перекладу або навпаки.

Жанрово-стилістичні особливості перекладу англійських текстів офіційно-ділового стилю менш виразні, але не менш різноманітні. Взаємозв'язку стилістики з теорією перекладу приділяло увагу багато перекладознавців, зокрема А. В. Федоров, Л. С. Бархударов, В. Г. Гак, В. В. Комісаров, В. В. Коптілов, О. І. Чередниченко та ін.

До суто стилістичних особливостей тексту належать об’єктивність викладу – основна стильова межа мови, яка витікає із специфіки науково-технічного пізнання, що прагне встановити наукову істину. Звідси наявність в тексті науково-технічних робіт вхідних слів і словосполучень, які вказують на ступінь достовірності повідомлення. Завдяки таким словам той або інший факт можна представити як цілком достовірний (*obviously* «звичайно», *clearly* «зрозуміло», *in fact* «дійсно»), передбачуваний (*apparently* «мабуть», *supposingly* «треба вважати») або можливий (*perhaps* «можливо», *probably* «імовірно») [2].

Аналіз англомовних офіційно-ділових текстів, спрямований на визначення їхніх провідних лексичних і стилістичних особливостей, що ускладнюють їх переклад українською мовою, дозволив дійти висновку, що саме цей стиль є одним із найважчих для перекладу, тому потребує неабиякої обізнаності, ерудованості та фонових знань перекладача. Основною вимогою є передача думок та об’єктивності фактів, чітка визначена форма та правильне застосування перекладацьких трансформацій, які є суттєвим компонентом перекладацької компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва : Высшая школа, 1990. С. 158–161.

2. Непийвода Н. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект). Київ : ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1997. 303 с.

Ольга Вихованчук,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КЛАСИФІКАЦІЯ ОСНОВНИХ ВИДІВ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ПРАКТИЧНА ЦІННІСТЬ

Англійська мова завжди відігравала важливу роль у формуванні освітнього та виховного процесу учнів, оскільки вивчення цього предмету забезпечує зв'язок юного покоління не лише із лінгвістично-комунікативними аспектами мови, але і з поєднанням культури та світогляду зарубіжного суспільства, коли дитина завдяки розумінню навіть простої загальновживаної лексики стає частиною всесвітнього ком'юніті і має змогу бути обізнаною у всіх новітніх та модернізованих процесах різних сфер життя.

Перш ніж перейти до розгляду власне ігор, що використовуються на уроках англійської мови, варто зазначити основні види високоефективних технологій для вивчення іноземної мови за Є. С. Полатомб а саме: метод проектів; ігрові технології; портфоліо учня; навчання у співробітництві; технологія проблемного навчання; інтерактивні технології.

З метою успішного навчання предмету кожен із цих аспектів використовується в комплексі з усіма іншими, проте особливу увагу приділяють саме ігровому навчанню як методу найкращого заохочення та розвитку інтересу до мов, при чому гра може застосовуватися на будь-якому структурному етапі засвоєння знань і стає іноді чи не єдиним, як зазначає А. О. Деркач, рішенням досягти навчальної мети [1].

У зв’язку із вищезазначеним виникає необхідність пошуку найбільш доцільних видів ігрової діяльності для навчання іншомовного спілкування учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що зумовлює **актуальність** обраної теми дослідження.

Ігрові технології відіграють важливу роль у вивченні іноземної мови. Гра заохочує дітей, формує інтерес до предмету, робить складний матеріал більш доступним. Як результат, навчання стає ефективнішим. Запам’ятовування, повторення, закріплення матеріалу та засвоєння інформації стає захопливим явищем, якщо на допомогу приходить гра.

Ігри в англійській мові діляться на різні групи в залежності від їхнього практичного значення та функцій. Розглянувши різноманітні класифікації дидактичних ігор таких авторів як К. О. Баханова, С. Л. Новосьолової та Г. К. Селевка, вирішено дотримуватись систематизації за Т. М. Шкваріною [2].

Таблиця 1

Класифікація ігор за Т. М. Шкваріною

За віком учасників	За використанням матеріалу	За кількісним складом та метою	За тривалістю проведення та функціями
• Дошкільний вік • Молодший шкільний вік • Середній шкільний вік • Старший шкільний вік	• лексичні • фонетичні • граматичні • орфографічні	• Індивідуальні • Парні • Групові • Масові • Монологічне мовлення • Діалогічне мовлення	• Разові • Періодичні • Систематичні • Навчальні • Виховні • Комунікативні • Розвиваючі

Наступним завданням у дослідженні є наведення реального прикладу гри у початковій школі з метою доведення її практичної цінності та її аналіз відповідно до наведеної вище класифікації. За основу беремо гру для учнів першого класу з теми «Мої шкільні предмети», метою якої є закріпити лексику з відповідної теми.

Хід гри: один учень кидає м’яч, а інший називає слово з теми, яка вивчається, наприклад: *school, pen, ruler, desk, chair, book* тощо. Повторення слів допускається. Вчитель слідкує за правильністю вимови та кількістю повторів вокабуляру.

Отже, цей вид ігрової технології має такі особливості:

– відповідає віковим потребам учнів молодшої школи;

– зорієнтований на повторення та закріплення лексичного матеріалу;

– за кількісним складом є масовою грою, адже задіяні всі учні в класі;

– розвиває мовлення;

– може використовуватися систематично;

– виконує навчальні, комунікативні та розвиваючі функції.

З наукової точки зору можна обґрунтувати важливість цього виду лексичної гри, оскільки вона виконує такі функції: мотивує дітей до пізнавальної діяльності, є простою та зрозумілою, проводиться у розважальній формі з ігровим предметом (м’яч), знімає напругу та втому після більш складних видів діяльності, фіксує основні слова з теми у свідомості молодшого школяра як щось цікаве і звичне, досягається ефект вивчення лексики шляхом повторення у непримусовій формі [3].

Отже, ігрові технології – це традиційний метод навчання та виховання дітей усіх вікових груп. Це унікальний спосіб досягти доброзичливої атмосфери на уроці та активізувати всі пізнавальні процеси учнів: розуміння, пам’ять, увагу та творчі здібності. Доведено, що під час гри розвивається уява та образне мислення, а також це допомагає учням краще взаємодіяти між собою. За допомогою гри активізується правильна вимова, корегуються лексичні та граматичні помилки, відбувається навчання аудіювання та усного мовлення. Таким чином, гра на уроках англійської мови стає багатофункціональним явищем в навчальному процесі і забезпечує швидке та якісне засвоєння матеріалу розкриваючи потенціал кожного школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Завацька С. В. Використання навчальних ігор для підвищення ефективності вивчення іноземної мови на початковому етапі. *Німецька мова в школі* : наук.-метод. журн. 2015. № 7. С. 21–24.
2. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку : книга для вчителя. Київ : Шк. світ, 2009. 160 с.
3. Рева В. Навчання лексики на основі ігрового методу. *English. Шкільний світ: language & culture: weekly.* 2011. № 27. С. 4–6.

Olena Vilchynska,
Master student of the 1st year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Iryna Postolenko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Acting Dean of the Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT INFLUENCE LANGUAGE LEARNING

There are different psychological factors that may influence English-language learners' achievement. Some these factors include age, cognition, intelligence, personality, attention, interest, self-confidence and motivation. It is important that we are aware of these factors to address them or minimize some of the negative factors in order to maximize learning of the English-language.

Age may be considered is a natural biological factor that may affect learners in terms of their level of cognition and conceptual understanding. Beliefs differ on whether older learners or younger learners grasp the English language faster. According to Clyne, 'there are enormous cognitive differences between young adults and developing children. Clyne further stated that linguists and educators 'subscribe to the view that is a biological timetable for optimal language learning which stymies the efforts of adolescents and young adults to acquire the language.' Frankfurt

International School (2016) agreed and stated ‘Children, who already have solid literacy skills in their own language, seem to be in the best position to acquire a new language efficiently whereas whilst ‘motivated, older learners can be very successful too, they usually struggle to achieve native-speaker-equivalent pronunciation and intonation.’ Clyne stated that other theorist applied this line of reasoning ‘due to the fact of the different brain plasticity at different ages and others believe that the older learner will grasp the language faster as they can achieve an analytical understanding of the new language whereas, children can only understand in concrete terms.’ In a contrary view that adolescents learn another language quicker, Clyne stated that ‘adolescents can add a child-like willingness to experiment and play with language to this capacity for metalinguistic awareness so they become quick learners.’ Based on her evaluation of the different views, Clyne stated that generally, studies reveal that cognitive factors such as verbal intelligence, phonological processing ability and long term memory capacity strongly influence the student’s ability to learn a second language. When we consider cognition as a factor, we can see that a child’s intelligence can also be considered as another psychological factor where it determines the child’s cognitive ability to understand and learn the new language. Nariswariatmojo stated that the ability to meet and adapt to novel situations quickly and effectively, to utilize abstract concepts effectively, to grasp relationship and to learn quickly are factors that influence language learners’ achievement. Frankfurt International School (2016) it seems that students with greater cognitive abilities (intelligence) will make the faster progress. Some linguists believe that there is a specific, innate language learning ability that is stronger in some students than in others.

There are affective factors such as anxiety, motivation and self confidence that can influence English-learners. Learning a new language can be stressful because it is new. It may also cause identity conflict, language shock and culture shock. Clyne stated that ‘in order for students to fully engage their innate capacity to acquire language within an input-rich environment, they should be ideally relaxed, motivated and self-confident.’ Clyne stated that since one’s identity is developed within a context of communication and interaction and language plays a salient role in interpersonal

relations, language is central to sense of self.' As a result, language learners are in a sense taking on a new identity when learning a new language. Making this alteration can be difficult and may even affect one's self esteem as it is tied with one's competence in communication. Feeling less confident in language competence can lead to the affective factors afore mentioned particularly anxiety, loss of self-confidence and identity conflict.

Culture shock is another influential factor that can cause stress on the learner as the learner is reintroduced to the new culture as each language has its origin and background and new rules of the new language. Frankfurt International School (2016) stated that 'students who are learning a second language which is from the same language family as their first language have, in general, a much easier task than those who aren't.' Clyne stated that 'the anxiety and disorientation faced by language learners entering a new culture can further complicate the learning process for these students.'

Students must also be motivated to learn a new language. If they have experienced the afore-mentioned negative psychological factors, it is difficult to motivate them to work hard to learn the new language. Nariswariatmojo stated that 'Motive is an effective-conative factor which operates in determining the direction of an individual's behavior to words an end or goal, consciously apprehended or unconsciously.' Nariswariatmojo further stated that 'the teacher must have good motive to get attention from the students as more motivated students tend to use more strategies than less motivated students, and the particular reason for studying the language was important in the choice of strategies.' When students are motivated they have a greater zeal to learn the language and so they push themselves to find means to do so. Frankfurt International School (2016) added that 'students who enjoy language learning and take pride in their progress will do better than those who don't.' I believe discipline is another factor that determines one's motivation to learn the language. If you are a disciplined person, I believe that it would transcend to your attitude towards learning.

In accepting diversity, we can also promote a nonjudgmental environment where students will see failure as growing experience. Clyne stated that we ought to 'bolster students' self-esteem by showing a willingness to work non judgmentally to help them develop better communicative capacities in English which could help increase their motivation and achievement.'

The strategies we use should allow students to support each other instead of students struggling on their own. Students with higher cognitive levels can students who have lower cognitive abilities. Hence we can use discussions, group work and peer tutoring where students can communicate with their peers using the English language and where they can engage in self and peer evaluation. These strategies can students build confidence within themselves and in the language as their engage actively in learning and using the language orally and in written form. Strategies such as field trips where students can be surrounded by people who speak fluent English could help as well.

Learning must be fun. To avoid the stress and anxiety of a new language. We can use our knowledge of our learners and interests to make learning the language fun like the field trip to Margarita afore described. We can use games to make it even more fun.

REFERENCES

1. Nariswariatmojo S. Factors Which Affect Language Learning and Language Learning Process. Retrieved from: https://theauzty.wordpress.com/factors-which-affect-language-learning-and-language-learning-process/

2. Clyne S. Psychological Factors in Second Language Aquisition: Why Your International Students are Sweating Buckets. Retrieved from: http://www.bhcc.mass.edu/media/03documents/TFOT_PsychFactors2ndLang.pdf

3. Frankfurt International School. The factors that influence the acquisition of a second language. Retrieved from: http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm

Ірина Вітер,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ “FAKE NEWS”

На сучасному етапі розвитку всесвітньої мережі Інтернет, різноманітні інтернет-видання стали невід’ємною складовою життя суспільства. Своєю чергою, передача і сприйняття інформації значним чином залежить від способу її представлення у ЗМІ. Явище “fake new” виникло разом з появою Інтернету, але й досі відносно небагато уваги було звернено на його вивчення. Науковці здебільшого зосереджують свої зусилля на таких аспектах дослідження новинних фейків, як джерело походження, способи поширення, соціальний вплив, ефект і фактори переконання тощо.

З кожним роком досліджуване явище набуває все більшого впливу на громадян, позначаючись на їхній свідомості і баченні суспільно-політичної ситуації у світі чи певній країні. Світові експерти стверджують, що саме новинні фейки є основним джерелом недоброякісної інформації, наслідки якої можуть бути фатальними. Адже сьогодні інформація – це певна зброя, яка здатна, як захистити, так і зашкодити.

Взагалі поняття “fake news” тлумачиться як “false stories that appear to be news, spread on the internet or using other media, usually created to influence political views or as a joke” [1]. Цей термін виник в Інтернет-просторі відносно нещодавно і спершу використовувався для опису вигаданих новин, що мали на меті розважити інших, а не інформувати чи обманювати.

Значна кількість учених намагались класифікувати новинні фейки за тими чи іншими характеристиками. У своїй праці «Defining Fake News: A typology of scholarly definitions» Е. Тандок [2] виділяє шість типів досліджуваних новинних повідомлень відповідно до їхнього змісту, а саме:

- пародія на новину;
- фальсифікація;
- новинна сатира;
- маніпуляція;
- реклама;
- пропаганда [2].

У своєму дослідженні К. Уордл поділяє новинні фейки за типами контенту, мотивами створення і засобами поширення [3]:

- фейковий контент (неповна, перекручена чи хибна інформація, використана з метою дискредитації факту, події, особи);
- фейкові відеоролики розважального характеру (сатира чи пародія);
- фейкові публікації з оманливим зв'язком (матеріали, у яких заголовки, текст і зображення не позв'язані між собою);
- контент «самозванця» (достовірні джерела інформації спеціально видають себе за фейкові);
- фейкові ситуації (відображають реальний контент, наповнений брехливою додатковою інформацією);
- сфальсифікований контент (повністю неправдива інформація, що має за мету ввести реципієнта в оману);
- маніпулятивний контент (інформація спрямована на маніпуляцію – часто підкріплюється рейковими фото чи відео матеріалами) [3].

На нашу думку, необхідно також розрізняти новинні фейки за масштабністю описуваних подій:

- місцеві (стосуються лише конкретного населеного пункту, району чи області);

- регіональні (стосуються окремого регіону в межах однієї країни);
- національні (створюються в масштабах цілої країни);
- світові (стосуються двох або більше країн).

З точки зору тривалості, новинні фейки можемо поділити на короткотривалі (здебільшого розміщуються в мережі Інтернет лише на кілька годин чи днів) і довготривалі (можуть перебувати у мережі роками чи навіть десятиліттями).

За типом представленої інформації, вважаємо доцільним також розділяти новинні фейки на вербальні (складаються лише з друкованого тексту) і полікодові (до складу яких входять невербальні засоби – зображення, малюнки, відео тощо).

Таким чином, на відміну від традиційного новинного контенту, головна мета фейку – не інформувати, а ввести в оману шляхом розповсюдження завідома неправдивої інформації. На сьогоднішній день не існує єдиної класифікації новинних фейків. У царині лінгвістичних наук пропонується немало моделей поділу новинних фейків, проте учені досі не дійшли згоди у цьому питанні. Розмаїття і безперервні модифікації новинних фейків дають змогу пропонувати нові критерії, за якими можливо розподіляти фейковий контент.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Fake News. *Cambridge Dictionary*. 2023. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fake-news (дата звернення: 12.02.2023).
2. Tandoc E. Defining “Fake News”: A typology of scholarly definitions. 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/319383049_Defining_Fake_News_A_typology_of_scholarly_definitions (дата звернення: 12.02.2023).
3. Wardle C. First Draft News. 2019. URL: https://firstdraftnews.org/articles/information-disorder-the-techniques-we-saw-in-2016-have-evolved/ (дата звернення: 12.02.2023).

Вікторія Влах,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН-ІГОР ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (PAST SIMPLE TENSE)

Навички XXI століття – це набір здібностей, які необхідні для успіху в умовах сучасного глобалізованого інформаційного світу. До таких здібностей належать онлайн-ігри як важливий інструмент розвитку навичок XXI століття. «Онлайн-ігри на уроках англійської мови чудово розвивають такі навички, як аналітичне мислення та інноваційність, розв'язання складних проблем, критичне мислення та аналіз, а також креативність, оригінальність та ініціативність» [3].

Актуальність цієї проблеми викликана цілим рядом чинників. По-перше, інтенсифікація навчального процесу ставить завдання пошуку засобів підтримки в учнів інтересу до матеріалу й активізації їх діяльності протягом усього заняття. Ефективним засобом вирішення цього завдання є навчальні онлайн-ігри. По-друге, однією з найважливіших проблем викладання іноземної мови є навчання усного мовлення, що створює умови для розкриття комунікативної функції мови, яка дозволяє наблизити процес навчання до умов реального спілкування, що підвищує мотивацію до вивчення мови. «Залучення дітей до спілкування може бути успішно здійснено в процесі ігрової діяльності» [1].

Мотивація учнів та намагання включити аудиторію в роботу є постійним викликом для більшості викладачів. Велика кількість досліджень та наукових праць доводить, що використання таких нетрадиційних методів, як онлайн ігри чи інтерактивні завдання допомагають підвищити мотивацію учнів. Онлайн-ігри

корисні тим, що заохочують, навчають та дають можливість для практики та закріплення лексики і комунікативних навичок. «Використання онлайн-ігор у навчанні дозволяє учням справді побачити красу іноземної мови та відчути прогрес під час її використання в ігрових ситуаціях» [2].

Онлайн-ігри дають можливість учням навчатися в розслабленій та веселій атмосфері. Вивчений лексичний запас вони можуть практикувати та опрацювати в атмосфері, яка не викликає у них стрес та тривожність. Поки учні грають в онлайн-ігри, їх увага часто зміщується з граматичної форми, доцільної лексики на саму суть повідомлення. «Більшість учасників при правильному підході і вибору гри відчують конкурентний дух та почнуть змагатися для того, щоб виграти, а не тільки для того, щоб використати правильну граматичну форму» [1]. Це дозволяє позбутися страху негативної оцінки. Також це послаблює страх перед використанням іноземної мови перед іншими людьми. Таким чином ігри дозволяють досягти комунікативної компетентності. Цим зумовлена актуальність впровадження онлайн-ігор в навчальний процес для формування комунікативної компетентності під час навчання іноземної мови.

Варто зауважити, що сучасні технології в освіті – це професійно орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та комунікаційних технологій, робота з навчальними комп’ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп’ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп’ютерного тестування).

Часовий фактор є ще одним аргументом на користь використання комп’ютерних технологій у навчанні граматики. «По-перше, електронний формат передбачає відсутність чітких часових рамок виконання завдань. По-друге, комп’ютерні програми дозволяють заощадити час на занятті під час

пояснення нового матеріалу і використати його для вправ комунікативного спрямування, що сприятимуть кращому засвоєнню матеріалу» [2].

Перевагою використання комп'ютерних ігор є те, що педагог має можливість створити ігровий характер навчання іноземної мови та вдало поєднувати формування видів мовленнєвої діяльності і мовної підготовки, що позитивно впливає на її засвоєння. Проте, найважливішою перевагою введення комп'ютерних технологій у навчальний процес є мотиваційний чинник. «Новий спосіб подачі матеріалу викликає зацікавлення учнів, адже це дозволяє вивчати мову не лише за допомогою виконання традиційних тренувальних вправ, але й ігор та інших неординарних форм роботи, із залученням анімаційної графіки тощо» [3].

Онлайн-ігри діляться за рівнями знання мови від зовсім простих Starter для початківців, де ви можете, наприклад, вивчити англійську абетку, кольори або рахунок до десяти, до Intermediate і навіть Upper-Intermediate, які припускають вивчення досить серйозної граматики та лексики.

Ігри для вивчення англійської онлайн орієнтовані на різний вік, і це залежить від рівня знання мови. Тут важливе, в першу чергу, оформлення та тип гри. Також онлайн-ігри орієнтовані на навчання різним аспектам мови. «У цьому контексті важливо звернути увагу на те, що опиняється у фокусі: правопис, словниковий запас, граматика чи аудіювання» [4]. Наприклад, у 1997 році був створений Сайт Funbrain.com, який є лідером в сфері навчальних онлайн-ігор для дітей. Тут достатньо контенту і для дітей та дорослих, а окрім ігор, доступно багато якісного контенту в інших формах. Всі ігри доступні англійською, що значно спрощує вивченням мови за рахунок ігрових механік. Також популярними сайтами є: LearnEnglish від British Council, Digitaldialects.com, Games to learn English.com, Turacogames.com.

Розглянемо вивчення теми Past Simple, на сайті Learn English від British Council. Заходимо на сайт, вибираємо розділ "Grammar and Vocabulary" в ньому є підрозділ "Grammar Practice" і далі обираємо необхідну тему – "Past Simple". На сторінці пропонуються чіткі правила утворення Past simple – sentences:

“We can use past simple sentences to talk about things we did in the past. *I played football*. *We had lots of fun! She didn’t watch a film*.

How to use them: For regular verbs, the past simple ending is *-ed*, for example: *play – played, like – liked, want – wanted.*

For irregular verbs, there is a special past simple form, for example: *go – went, eat – ate, write – wrote, have – had*. For negatives, use *didn’t* and the verb, but don’t change the verb to the past form, for example: *I didn’t play hockey. They didn’t go to school.*

Після того, як ми познайомились з граматичним матеріалом, переходимо до гри, яка називається “Word 2 word”. Завдання гри таке: *Burst the bubbles in the correct order to make sen*tences (Лопайте кульки в правильному порядку, щоб скласти речення). Після кожного складеного речення з’являється веселий інопланетянин, який вказує на надпис *Well done*! (якщо правильно) та *Bad lock*! якщо неправильно. Гра не має обмежень у кількості спроб, а подача граматичного матеріалу перед початком полегшує роботу вчителю, особливо якщо він працює онлайн, та учню, який має змогу у будь який час повторити вивчений матеріал та покращити свої успіхи у грі. Також на цій сторінці запропоноване тестування з поданої теми, яке складається з десяти запитань та трьох варіантів відповідей до них. Тестування не оцінюється і має необмежену кількість спроб, що позитивно впливає на процес навчання.

Сила ігор у навчальних цілях полягає не тільки в самих іграх (тобто вивченні мови під час гри), але скоріше в контексті та заходах, які пов’язані з ними певним чином або є їх продовженням. Тому для вивчення мови так важливо не тільки грати, але й обговорювати персонажі, процеси, предмети, що можуть бути представлені в іграх саме англійською мовою. Крім того онлайн ігри можна використовувати не тільки на уроці, але і вдома.

Навчальні ігри англійською мовою – спеціально адаптований матеріал, що подається в доступній та зрозумілій формі. З їх допомогою з задоволенням зануритися у вивчення англійської мови можуть як діти, так і дорослі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ігрові технології як інструмент компетентнісно орієнтованого навчання. URL: https://naurok.com.ua/stattya-igrovi-tehnologi-yak-instrument-kompetentnisno-orientovanogo-navchannya-na-uroci-angliysko-movi-243533.html (дата звернення: 21.01.2023).
2. Ігрові технології навчання. URL: https://pidru4niki.com/70163/pedagogika/igrovi_tehnologiyi_navchannya (дата звернення: 21.01.2023).
3. Як навчання на основі ігор розвиває навички 21-го століття? URL: https://nus.org.ua/view/yak-navchannya-na-osnovi-igor-rozvyva-navychky-21-go-stolittya/ (дата звернення: 20.01.2023).
4. П'ять кращих сайтів з онлайн-іграми. URL: https://sparkmedia.com.ua/onlajn-ihry-dlia-vyvchennia-anhlijskoi-movy/ (дата звернення: 20.01.2023).
5. Онлайн-іги для вивчення англійської мови для дорослих та дітей. URL: https:// www.spacedeer.com.ua/blog/onlajn-igry-dlya-izucheniya-anglijskogo-yazyka-dlya-vzroslyh-i-detej (дата звернення: 21.01.2023).

Яна Воробкало,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Анна Панько,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Науковий керівник:
Наталія Хайдарі,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і перекладу,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вивчення іноземної мови є важливою частиною ритму сучасного життя та невід'ємною частиною професійної підготовки фахівців усіх галузей. Вивчення іноземної мови – дуже важливий крок, що вимагає чималих зусиль. Для досягнення високого рівня володіння іноземною мовою викладач повинен знатись на новітніх методах навчання, спеціальних техніках та прийомах, щоб

оптимально вибрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів. Раціональне та ефективне використання методів навчання іноземних мов потребує творчих зусиль викладача, адже педагогіка – це і наука, і мистецтво, тому вибір методів навчання має базуватися на творчості викладача.

При виборі сучасної методики навчання необхідно враховувати критерії, за якими використовувана методика повинна:

1. Створювати атмосферу вільного навчання, стимулювати інтерес до навчання, виховувати бажання практично застосовувати іноземні мови;
2. Заохочувати студента, впливати на його емоції, почуття тощо;
3. Стимулювати покращення його мови, пізнавальних та творчих здібностей;
4. Активізувати студента, щоб він став основним учасником навчального процесу, активно взаємодіючи з іншими учасниками;
5. Створювати ситуації, де викладач не є центральною фігурою, тобто студент повинен усвідомлювати, що вивчення іноземної мови залежить від його особистості та інтересів, а не від методів і засобів навчання, які використовує вчитель;
6. Передбачати різноманітну роботу на уроці: індивідуальну, групову, колективну, певною мірою стимулювати активність учнів, їх самостійність, творчість.

Метою викладання іноземних мов у вищій школі на сучасному етапі є набуття студентами комунікативної компетенції, яка дозволяє їм реалізовувати свої знання, вміння та навички для вирішення конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Іноземні мови функціонують як засіб спілкування та комунікації з представниками інших країн. Тому викладання через культурний або міжкультурний підхід продовжує розвиватися в рамках концепції «культурного діалогу» з метою розвитку багатомовної грамотності студентів.

У сучасних університетах не повинно бути механічного заучування та зубріння іншомовних текстів, які не мають практичного значення для

подальшого життя студентів. Здобувачі освіти повинні бути підготовлені на основі високоякісних, сучасних, автентичних навчальних матеріалів до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі. Адже володіння іноземною мовою є і залишатиметься однією з головних вимог роботодавців. Якісна мовна підготовка студентів невід'ємна від сучасних освітніх технологій.

Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання Інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови у віртуальному освітньому середовищі.

На сучасному етапі наукового розвитку методики основними методами навчання іноземної мови є комунікативний метод та метод проєктів. У ході навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – уміння використовувати мову в контексті. Вони вчаться спілкуватися в процесі самого спілкування. Тому всі вправи та завдання мають бути комунікативно обґрунтовані дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback).

Найважливішою рисою комунікативного методу є використання автентичного матеріалу, тобто матеріалу, який реально використовують носії мови. Вербальна взаємодія студентів іноді (хоча і не завжди) відбувається в багатьох формах за участю вчителя: пари, тріо, малі групи, цілі групи. З самого початку студенти можуть оволодіти всіма чотирма видами фонологічної діяльності з обмеженим використанням рідної мови, а не лише на рівні фрази та тексту. Об'єктом оцінювання є не тільки правильність, а й швидкість говоріння та читання.

Під час обміну думками студенти навчаються:

- вирішувати складні проблеми на основі аналізу ситуацій та актуальної інформації;

- висловлювати незгоду;

- приймати виважені рішення;

- спілкуватися з різними людьми;

- брати участь у дискусіях.

Сучасні методи спілкування широко впроваджують активні нестандартні методи та навчальні процеси у формі роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці високопродуктивною роботою визнано індивідуальну, парну, групову та командну.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles);

- мозковий штурм (brain storm);

- читання зигзагом (jigsaw reading);

- обмін думок (think-pair-share);

- інтерв'ю в парах (pair-interviews) та інші.

Метод проєктів передбачає самостійну роботу студентів, у якій вербальне спілкування органічно вписується в емоційно-інтелектуальне тло інших видів діяльності.

Проєктна робота – це багаторівневий підхід до вивчення мови, який охоплює читання, аудіювання, говоріння та граматику.

При використанні проєктного методу одночасно використовується інша сучасна технологія навчання – кооперативна технологія. Основною ідеєю технології є створення умов для активної спільної діяльності студентів у різноманітних навчальних ситуаціях. Студенти працюють у групах, беруться за спільні завдання, обговорюють роль кожного і починають працювати над поставленими цілями. Кожен студент несе відповідальність не тільки за результати своєї роботи, а й за результати всієї групи.

Отже, ефективність комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови у вищій школі залежатиме від бажання та вміння викладачів використовувати позитивний досвід вітчизняних і зарубіжних науковців і практиків щодо гуманістичних освітніх підходів, розуміння необхідності

відмовитися від авторитарних і академічних підходів. Методика навчання іноземної мови на основі гуманістичного підходу сприяє розкриттю творчого потенціалу студентів, сприяє розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу, вихованню майбутніх свідомих патріотів, толерантних громадян світу.

Серед позитивних моментів зазначених методик слід відзначити підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, рішучість до оволодіння іноземною мовою для вирішення конкретних комунікативних завдань, надання пріоритету розвитку іншомовних комунікативних навичок, занурення у створене мовне середовище, розширення словникового запасу. Якісна підготовка здобувачів вищої освіти неможлива без використання сучасних та інноваційних освітніх технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2004.
2. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : Підручник. К. : Знання-Прес, 2008. 447 с.
3. Лопата Ю. М. Предметно-мовне інтегроване навчання з використанням інноваційних технологій на уроках англійської мови для підготовки до ЗНО. Київ, 2019.
4. Любечко О. В. Сучасні технології навчання та їх використання на уроці іноземної мови. URL: https://vseosvita.ua/library/sucasni-tehnologii-navcanna-ta-ih-vikoristanna-na-uroci-inozemnoi-movi-3775.html (дата звернення: 20.02.2023).
5. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. URL: http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/ (дата звернення: 24.02.2023).

Олександра Гапоненко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИСВІТЛЕННЯ ЯВИЩА COVID-19 В АНГЛОМОВНІЙ ПОЕЗІЇ

Поезія про COVID-19 – це захоплююче явище, яке демонструє, що поезія як жанр набула набагато ширшого використання під час світової кризи охорони здоров'я. Раніше поезію розглядали як елітарний і малодоступний жанр, обмежений для певної групи людей [1, с. 78]. Наприклад, літературний соціолог Ж. Сапіро [2, с. 448] визнає, що поезія є герметичним жанром, який функціонує в закритому сегменті літературного поля. До того ж, автономну мову поезії відрізняють від звичайної мови для практичного спілкування.

Однак, є ряд випадків, коли поезію можна використовувати в повсякденних обставинах, щоб передати повідомлення, яке має впливати на почуття людей. У таких випадках її навмисно використовують як частину суспільного процесу і мета поезії переходить від літературної естетики до задоволення повсякденних потреб. На думку Дж. Дера [1], автономія та гетерономія є неминучими складовими поезії, оскільки соціальний контекст не можна позбавити поетичного твору мистецтва – особливо в наш час, коли поети різними способами «рекламують» свої твори, намагаючись привабити читача [1, с. 79]. Зрештою, вірші пишуться для публіки і мають на меті викликати почуття та емоції.

Коли Covid-19 почав поширюватися по всій земній кулі, світовий культурний простір збагатився великою кількістю книг, ілюстрацій, мистецьких проектів, присвячених пандемії та всьому, що з нею пов'язано. Зокрема,

надзвичайно зріс інтерес до поезії. Професійні автори та аматори почали писати вірші про нову соціальну реальність [1, с. 79]. Вірші про COVID-19 здебільшого покликані вселити надію в часи ізоляції, страждань і втрат, спричинених новим «ворогом» людства [3].

Можна помітити, що під час пандемії вірші розглядаються не просто як лінгвістичні витвори мистецтва, вони є чимось набагато більшим, оскільки вони допомагають людям пережити труднощі, з якими ті зіштовхуються, завдяки своїй соціальній, психологічній, терапевтичній та ідеологічній функціям.

Причина, чому люди звертаються до поезії під час пандемії, полягає в тому, що поезія дає їм змогу втекти від тривоги, паніки та страху перед невідомим. Наближення до поезії може стати ліками від смертельності недуги, воно має великий вплив на серця і душі людей. Через художні твори, натхненні Covid-19, поети намагаються встановити нові зв'язки між людьми різних націй і соціальних класів [4, с. 70].

До того ж, поезія Covid-19 дозволяє людям оживити свій досвід, пережитий під час пандемії. У цих мистецьких творах поети діляться своєю боротьбою та висловлюють надію на краще майбутнє. Коронавірусна поезія, яка процвітала в епоху карантину, була спробою людей перетворити свій біль на мистецтво. Карантинні твори – це твори мистецтва, які торкаються унікальної самотності в умовах всесвітньої ізоляції [5].

Коронавірус призупинив або взагалі скасував багато видів людської діяльності. Прагнення до творчості неможливо скасувати і людина, яка пише вірші, напише їх за будь-яких обставин. У часи пандемії поети усього світу відгукуються віршами на радикально змінену дійсність навколо нас, яка впливає як на наше повсякденне життя, так і на нашу свідомість. І ці зміни відбуваються постійно, незалежно від того, чи пандемія наростає та поширюється, вводячи нові жорсткі обмежувальні заходи, чи ці заходи поступово слабшають.

У своїй поезії про COVID-19 англомовні автори відображають реалії світу, що постійно змінюється, розповідають про ілюзорність, швидкоплинність життя, планів, міркувань, показують, наскільки гнітючим і болісним став карантин для

людства.

У сучасній англійській мові існують тисячі творів мистецтва, присвячених пандемії коронавірусу. Професійні поети та поети-аматори висловлюють свої думки та почуття у віршах. Вірші про коронавірус здебільшого описують труднощі життя людей у сучасному світі. Деякі з віршів відображають сучасну дійсність, деякі мають на меті підняти читачам настрій і підбадьорити їх, а деякі виражають біль втрати. Проте, всі подібні твори мистецтва заслуговують на визнання, оскільки вони розповідають про емоції та почуття, які людство відчуває у цей важкий час. До того ж, збільшення кількості віршів про світову пандемію дає можливість науковцям глибше вивчити цю практику та дослідити її з точки зору різних галузей науки, зокрема лінгвістики, психології, соціології тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dera J. Evaluating Poetry on COVID-19: Attitudes of Poetry Readers toward Corona Poem. *The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research, and Education*. 2021. No. 34 (2). P. 77–94.

2. Sapiro G. The literary field between the state and the market. *Poetics*. 2003. No. 31 (5–6). P. 441–464.

3. Campo R., New E. The Art of Loosing – Three Poems for the COVID-19 Pandemic. *JAMA*. 2021. URL: https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2774325 (дата звернення: 19.02.2023).

4. Acim R. Lockdown Poetry, healing and the COVID-19 pandemic. *The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research, and Education*. 2021. No. 34 (2). P. 67–76.

5. Rankin S. These Poets are Teaming up to Reflect on the Coronavirus Crisis – in Verse. *Entertainment*. 2020. URL: https://ew.com/books/poets-teaming-up-reflect-coronavirus-crisis-verse/ (дата звернення: 19.02.2023).

Максим Гоголь,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Ольга Мілютіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних реаліях володіння іноземною мовою відкриває широкий спектр можливостей для учнів старшої школи, а саме реалізацію в професійному напрямку та формування відповідних компетентностей для спілкування, однією з яких є англомовна лексична компетентність. Розвиток англомовної лексичної компетентності є складником комунікативної компетентності, що включає в себе наявність необхідного лексичного запасу та вміння використовувати його в залежності від навчальної ситуації.

Мета дослідження полягає в розробці методичних рекомендацій щодо проблеми формування у старшокласників англомовної лексичної компетентності в процесі інтегрованого навчання.

Для досягнення мети окреслено такі *завдання*:

– визначити теоретичні основи наукового розуміння сутності англомовної компетентності старшокласників; розкрити й схарактеризувати її зміст і структуру;

– на основі аналізу зарубіжного та українського досвіду формування англомовної лексичної компетентності виявити основні підходи до інтеграції освітнього процесу, дібрати ефективні методи і форми навчання;

– розробити методичні рекомендації, спрямовані на формування у старшокласників англомовної лексичної компетентності в процесі інтегрованого навчання.

Для досягнення мети, вирішення встановлених завдань використано такі *методи*: – теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; моделювання – для визначення сутності та структури англомовної лексичної компетентності; – емпіричні: діагностичні (спостереження, анкетування) – для встановлення рівня сформованості в учнів старшої школи англомовної лексичної компетентності засобами інтегрованого навчання; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розроблених методичних рекомендацій щодо формування у старшокласників англомовної лексичної компетентності в процесі інтегрованого навчання.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу праць українських і зарубіжних учених англомовну лексичну компетентність визначаємо як інтегративну якість, що базується на спеціальних англомовних знаннях і вміннях, ціннісному ставленні до комунікативної діяльності, усвідомленні її мотивів і забезпечує здатність особистості до здійснення іншомовної та міжособистісної комунікації в усній і письмовій формах відповідно до комунікативних завдань.

В основних результатах дослідження подано шляхи інтеграції освітнього процесу в ЗЗСО під час опанування старшокласниками англійської мови та хімії. Підкреслено значущість міжпредметної інтеграції, що базується на принципах предметно-мовного інтегрованого навчання і передбачає збагачення змісту одного навчального предмета вмістом іншого. Ми наголошуємо на тому, що інтеграція навчальних предметів створює не тільки альтернативні способи викладання і навчання, а й дозволяє вибудовувати унікальні освітні траєкторії. Відтак у процесі реалізації потенціалу інтегрованого навчання передбачається створення педагогічної системи підтримки навчання англійської мови у тандемі з іншими навчальними предметами, у нашому випадку з хімією.

Важливого значення у процесі впровадження системи міжпредметної інтеграції набувають такі складники: по-перше, текстовий матеріал, що повинен бути відібраний відповідно до тем і фактичного рівня знань старшокласників з обох навчальних предметів; по-друге, завдання мають відображати особливості мови, що вивчається, формувати вміння використання учнями тих чи інших лінгвістичних форм та категорій, відповідати тематиці й містити достатній для розуміння та засвоєння обсяг інформації з англійської мови та хімії.

Одним із найбільш поширених типів уроків, побудованих на основі міждисциплінарної співпраці вчителів, є урок-лекція. Вчителі, організовуючи інтегроване навчання, часто звертаються до різновидів лекційних занять, а саме: проблемних, тематичних, візуалізацій тощо. Найефективнішою формою, на наш погляд, є бінарна лекція – специфічна форма проведення лекції в режимі діалогу між двома вчителями (предметником та мовником). Мета впровадження такої лекцій полягає у ґрунтовній підготовці старшокласників із обох предметів, формуванні в них відчуття зв’язку уроків англійської мови та хімії, необхідності поєднання теорії з практикою. Під час бінарної лекції моделюються реальні ситуації обговорення проблемних питань між двома фахівцями, водночас змодельований діалог повинен демонструвати пошук логічного розв’язання визначених питань.

Для якісної організації та проведенні лекції, бінарної зокрема, варто долучати сучасні інтерактивні технології. Сьогодні найбільш розповсюдженою є концепція змішаного навчання Blended learning, мета якої полягає в поєднанні традиційних форм викладання з інноваційними та комбінацію онлайн та офлайн навчання. Означена технологія спирається на положення синергетичного, діяльнісного, творчого, інноваційного підходів та принципи наявності засобів створення інтерактивного діалогу, комп’ютерної візуалізації навчального матеріалу. Використання дистанційних освітніх технологій для організації англомовної та хімічної підготовки старшокласників допоможе забезпечити оперативну передачу завдань учням, навчить їх аналізувати та синтезувати

знання, забезпечить вибір різних джерел інформації для опанування обох навчальних предметів.

У дослідженні визначено основні методи, що сприяють формуванню в старшокласників англомовної лексичної компетентності, а саме: *метод презентації* (забезпечує необхідні умови для демонстрації вчителями-предметниками систематизованих знань з англійської мови та хімії, введення нової лексики; зіставленні лексичних одиниць); *метод створення ментальних карт* (допомагає як вчителям, так і учням візуалізувати ідеї, інформацію); *метод тренінгових вправ* (допомагає старшокласникам засвоювати та відпрацьовувати іншомовні мовні й мовленнєві навички, необхідні для опанування як англійської мови, так і хімії); *кейс-метод* (сприяє розвитку критичного мислення, активізації групової англомовної діяльності); *метод проблемного навчання* (забезпечує активізацію пошукової діяльності учнів), *метод ділових (рольових) ігор* (спрямований на моделювання різноманітних типових та нестандартних ситуацій); *навчальна або наукова дискусія* (забезпечує спільну комунікативну діяльність, сприяє виробленню вмінь знаходити спільне рішення для вирішення проблем).

З метою розвитку лексичних навичок вважаємо за доцільне використовувати можливості автентичних ресурсів (англомовні радіо-, аудіо, відеоматеріали; автентичні письмові тексти газет, журналів, наукових досліджень з хімії тощо); брати участь в автентичній комунікації; використовувати спеціально розроблені завдання та вправи з хімії з опертям на англійську мову; організовувати процес самоосвіти з використанням доступних засобів навчання (підручників, інструкцій, допоміжних електронних ресурсів); комбінувати види діяльності (створення презентацій, виконання англомовних тренувальних вправ) із поступовим скороченням використання рідної мови тощо.

Для учнів старшого шкільного віку важливим, на наш погляд, є спосіб подачі лексичного матеріалу, що повинен бути водночас інформативним, результативним та нетрадиційним, оригінальним. Відтак вважаємо, що лексичні

навички доцільно формувати не лише за допомогою автентичних засобів традиційного навчання (довідників, словників, підручників з англійської мови), але й інформаційних електронних технологій (Internet-ресурсів, мобільних додатків, навчальних комп'ютерних ігор тощо).

У процесі застосування таких видів навчання вчитель виконує функцію координатора навчального процесу, його роль полягає в розробці комунікативних, умовно-комунікативних та некомунікативних вправ; пошуку необхідних медіа-матеріалів, мобільних додатків, online-тренажерів, електронних словників, тестів із використанням персонального комп'ютера, ноутбука, планшета, смартфону чи інших мобільних девайсів; контролі лексичних навичок традиційними та електронними засобами.

Висновки. Розроблені в методичних рекомендаціях шляхи інтеграції змісту освітнього процесу з метою формування у старшокласників англомовної лексичної компетентності під час інтегрованого навчання сприяють виокремленню наукового розуміння сутності англомовної лексичної компетентності, підвищенню рівня знань юних особистостей з англійської мови та хімії, здатності до здійснення міжпредметної взаємодії у процесі вирішення навчальних завдань з обох навчальних предметів.

Анастасія Головатюк,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Інна Лаухіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ТЕКСТУ ФРАНЦУЗЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО ЛИСТА

Будь-яка мова невіддільна від національної культури, оскільки система мовних одиниць тісно пов'язана із соціальними, матеріальними і духовними аспектами життя етносу. Відповідно не тільки культура впливає на мову, але й сама мова впливає на відтворення культурних традицій її носіїв і на формування їхньої колективної ментальності. Культурно-мовна компетенція індивіда засвоюється разом із оволодіванням мовою і з усвідомленням суб'єктом мови культури через її тексти, які належать до різних дискурсів. Особливий інтерес для лінгвістів представляють тексти офіційно-ділового стилю, оскільки кліше й штампи ділового мовлення, будучи інструментом передачі культурних концептів, стають культурними знаками і передають особливості світобачення й світорозуміння носіїв певної мови.

Комерційна кореспонденція – це особливий жанр, який відноситься до побутово-ділового підстилю офіційно-ділового стилю, що характеризується набором специфічних стилістичних рис; використанням властивих тільки йому лексичних, граматичних і синтаксичних засобів; комунікативною направленістю і композиційним малюнком. Здійснюючи аналіз французької комерційної кореспонденції й систематизуючи її особливості, ми вважаємо за необхідне підкреслити, що її своєрідність випливає не тільки з приналежності до деякого функціонального стилю, але й із культурно-національних особливостей автора й адресата листа, дотримання ними певної «епістолярної» традиції.

При розгляді формули офіційно-ділового тексту, характерною рисою якого є ситуативна вмотивованість, прямо пов'язана зі світобаченням народу-носія мови, необхідно враховувати його національну специфіку й культурну конотацію На думку Ф. Бацевича, «національно-культурні чинники мають істотний вплив як на елементи мовного коду, так і на власне процес спілкування. Елементи та категорії мовного коду кожної ідіоетнічної мови формують неповторні мовні картини світу … » [1, с. 252].

Аналізуючи особливості культурно-національної конотації, зазначимо, що система одиниць офіційно-ділової мови пов'язана з матеріальною, соціальною й духовною культурою мовної спільноти й відповідно є відображенням її культурно-національного досвіду. Під конотацією ми будемо розуміти «несуттєві, але стійкі ознаки поняття, які втілюють прийняту в цьому мовному колективі оцінку відповідного предмета або факту дійсності, відображають пов'язані зі словом культурні традиції … або сукупність закріплених у культурі цього суспільства асоціацій, що утворюють супутні до лексичного значення змістові елементи, логічні й емотивні, які складаються в стереотип» [4, с. 92]. Культурно-національна специфіка має свої способи її відображення й засоби співвіднесення з нею, інакше кажучи, вона є з'єднувальною ланкою між мовною одиницею, з одного боку, і стереотипами, еталонами, символами й іншими знаками національної культури носія мови, з іншого боку [1, с. 258–260]. Одним із засобів реалізації культурно-національної специфіки французького комерційного листа є кліше й штампи, у яких проявляються культурно марковані реалії, а їх інтерпретація становить зміст культурно-національної конотації [2].

Зауважимо: думка про те, що мова – це замкнута, протиставлена мовленню, самодостатня, самонастроювальна й самоорганізована система знаків і елементів знаків (фігур), застаріла. У лінгвістичну наукову літературу вводиться поняття особистості, яке раніше використовувалося в концептуальному апараті таких наук, як філософія, психологія, соціологія [1], [5], [8]. Особистість вихована своєю епохою, її соціальною свідомістю, психологією, культурою, системою дозволів і заборон, вона включена до системи рольових функцій, приписів і

очікувань. Ведучи ділове листування, індивід використовує загальноприйняті норми й правила спілкування, відтворюючи їх у конкретних документах, при цьому неминуче проявляється культурно-національна специфіка ділової комунікації [8].

Сучасний офіційно-діловий лист, безумовно, має, на відміну від усних заяв, певні обмеження, він стандартизований і уніфікований, складається з уже готових наборів слів. І хоч французьких державних стандартів на складання, наприклад, наказу, протоколу, угоди, контракту немає, але кожний документ будується за певною моделлю [9]. Так, лист українською, який містить запит, обов'язково буде складено з кліше на кшталт «посилаючись на наш лист..», «відповідно до попередньої угоди … », «у порядку надання технічної допомоги … », «на додаток до нашого листа…», «ми вимушені нагадати вам, що…», «з метою розширення нашого співробітництва … » [7, с. 488–489]. Лист-відповідь з відмовою на прохання або пропозицію, буде містити такі українські кліше: «дуже шкода, але ми не маємо змоги …. », «на жаль, ми повинні відмовити … », «з прикрістю повідомляємо, що … » [7, с. 499–501].

Лист, який містить прохання, складається з кліше на кшталт: «просимо при нагоді надіслати … », «будемо Вам дуже вдячні, якщо Ви … », «будьте ласкаві вжити всіх необхідних заходів…», «будемо раді, якщо Ви погодитеся…», «будь ласка, повідомте нам…», «якщо у Вас буде можливість … », «будемо Вам дуже зобов'язані…», «зробите нам неоціненну послугу, якщо … » [7, с. 494–497].

Дослідження й опис взаємодії мови й культури цікавить нас у плані зіставлення форм національних культур у їхньому сучасному стані. Якщо окремі мовні одиниці, зокрема кліше й штампи офіційно-ділового стилю, можуть слугувати засобом накопичення, збереження й джерелом позамовної інформації, то вони можуть містити деякі фонові знання. Співвідношення мови й культури пов'язане з країнознавчим описом конкретних національних фактів матеріальної, соціальної або духовної культур. Лінгвокультурологічні дослідження, присвячені культурно-національному аспекту значень кліше й штампів ділової мови, також включають інформацію про особливості

менталітету, які неминуче проявляються в культурній конотації. Здебільшого зміст стійких висловів не мотивований для непідготовленої людини, а тому непрозорий для неї, як, наприклад, у французькому вислові «*Nous accusons réception de votre lettre*», що відповідає українському «Підтверджуємо отримання Вашого листа».

Використання офіційно-ділової мови гармоніює з відповідним їй кодом культури і, якщо комуніканти є суб'єктами однієї культури, її код усвідомлено або несвідомо розпізнається в тексті або ж виникають «лінгвокультурологічні лакуни» [6, с. 209]. Кліше й штампи офіційно-ділової мови, будучи інструментом передачі культурних концептів, стають культурними знаками й передають особливості світобачення й світорозуміння носіїв цієї мови. На думку В. Гумбольдта, «різні мови – це не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різні бачення її» [3, с. 312].

Французькі стереотипні словосполучення й фрази ділового стилю здебільшого побудовані на словах, семантика яких не має нічого спільного, наприклад: «Підтверджуємо отримання Вашого листа», «*Nous accusons réception de votre lettre*» [10].

Як приклад, наведемо зразок листа-відповіді французькою мовою:

Cher collègue,

Pardon d'avoir tardé à répondre à votre message mais j'étais en mission au Chili pendant la première quanzaine de janvier (atelier multimédia pour les enseignants de Français) et le travail spest accumulé pendant mon absence. Quoiqu'il en soit, je suis heureux que M. Letrit vous ait suggéré de me contacter et je serais tout à fait prêt à envisager une colloboration ente nos institutions.

Je ne sais si M. Letrit l'a précisé mais notre Université (Lille 3) et tout particulièrement le Secteur dont je suis responsable en formation continue, sont spécialisés dans l'utilisation des technologies pour l'enseignement des langues et plut particulièrement du Français langue étrangère. Je ne sais si cela est susceptible de vous intéresser. Dans tous les cas et compte tenu de notre expérience dans le domaine de l'apprentissage du Français Langue Etrangère, je ne puis que répondre

favorablement à votre demande. Je vous remercie donc de me faire part de vos besoins et suggestions. Cordialement Louis Gainsbourg.

Це звичайний лист-відповідь, складений переважно з безособових кліше й штампів, є типовим прикладом ділового листування, яким обмінюються щоденно сотні тисяч людей: *cher collègue; pardon d'avoir tardé à répondre à votre message; quoiqu'il en soit; je serais tout à fait prêt à envisager; dans tous les cas et compte tenu de notre expérience; je ne puis que répondre favorablement; je vous remercie; cordialement.*

Використання відповідних стереотипних сполучень є характерною ознакою офіційно-ділового тексту, так, наприклад, французьким еквівалентом кліше «Ми повністю погоджуємося … » буде «*Nous approuvons sans réserves ... »* Тоді як французьке кліше «*Approuver sous toutes réserves»* треба перекласти як «Не впевнені в достовірності».

Мова, маючи «культурну пам'ять», впливає не тільки на відтворення культурних традицій носіїв мови, але й на формування їхньої колективної ментальності, і вся інформація, яка міститься в одиницях мови, має усвідомлену ними культурно-національну конотацію.

Аналіз корпусу кліше й штампів французького офіційно-ділового мовлення показав, що культурно-національна специфіка досліджуваних стереотипних одиниць проявляється на трьох рівнях: синтаксичному, семантичному й прагматичному [9].

При встановленні еквівалентних відносин на синтаксичному рівні враховуються культурно-національні відмінності формального характеру, зокрема написання українського займенника Ви (Вам, Вас …) з великої літери. На відміну від французької мови, де власна назва передує посаді (*Je soussigné, Frédérique Schmidt, Directeur des Assurances de Personnes atteste que ...*), норми української мови передбачають указівку на посаду перед власною назвою: «Я, керівник відділу страхування фізичних осіб Фредерік Шмідт, підтверджую, що…» Крім того, назви посад в українській мові більш конкретні, так, еквівалентом французькому «*Directeur des Relations Internationales»* буде

український варіант «Керівник відділу міжнародних зв'язків». Назви французьких організацій і посад пишуться з великої літери: … *joindre une traduction visée par l'Ambassade de France* – « … додати переклад, завірений посольством Франції».

До культурно-національної специфіки французької офіційно-ділової мови відноситься менш прямолінійна постановка питань, ніж в українській мові. Це стосується в першу чергу жанру комерційної кореспонденції, де широко використовуються Conditionnel і Futur Simple: *Il est entendu que votre commission vous serait payée, comme d'usage, par ...* – «Без сумніву, що Ваші комісійні будуть Вам виплачені як зазвичай … »; *Nous devrions analyser les problèmes qui nous sont posés, de façon plus approfondie*. – «Ми повинні ще глибше проаналізувати порушені проблеми»; *Tous les litiges seront résolus à l'aimable*. – «Усі спори повинні вирішуватися по-дружньому»; *L'équipement sera fourni dans le courant de deux semaines*. – «Обладнання має бути доставлене протягом двох тижнів».

Вибірковість французької й української офіційно-ділової мови відносно ознак позамовного світу, культурно-історичних традицій, відображається у внутрішній формі кліше й штампів і в структурі клішованих речень. Спосіб мовної концептуалізації дійсності, світобачення нерідко універсальні, національно-специфічні, так що носії різних мов можуть сприймати життєві реалії по-різному через призму своєї мовної свідомості. Наявність кліше-кальок показує, що це явище французи й українці сприймають однаково: *Le Vendeur doit rembourser les frais supplémentaires de transport*. – «Продавець повинен оплатити додаткові витрати з транспортування»; *L'emballage doit protéger les marchandises de dégâts et corrosion*. – «Пакування має захищати товар від пошкоджень і корозії».

Ситуаційне кліше, навпаки, часто свідчить про відмінне сприйняття світу французами й українцями, які використовують різні образи для вираження однієї й тієї самої предметної ситуації: *Lu et approuvé* – «Із записаним згодний»; *Voulez-vous me laisser un message?* – «Що йому передати?»

Особливо слід виділити французькі штампи, які використовуються на початку і в кінці комерційного листа: *Nous avons l'honneur de vous communiquer que ...* – «Повідомляємо вам, що … »; *Je tiens à vous informer que ...* – «Повідомляю Вам, що … »; *Veuillez agréer l'assurance de ma considération distinguée.* – «З повагою»; *Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.* – «З повагою»; *Salutations distinguées* – «З повагою» [10].

У зразках кореспонденції українською мовою діловий лист закінчується коротким «З повагою…», тоді як аналогічний французький лист неможливий без розгорнутого «*Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de notre considération distinguée*». У цілому діловий лист, складений українською мовою, більш сухий і лаконічний, ніж французький. У ньому неприйнятні такі вислови, як, наприклад, «ми були б щасливі отримати Ваше замовлення», які природно звучать у контексті французького листа. Для українського листування характерні стислість і відсутність стилістичних прикрас. Крім того, тон українського листа часто більш вимогливий. Тут досить навести приклад відповіді на дорікання організації щодо невиконання своїх контрактних зобов'язань. Там, де французький лист набуває, на нашу думку, виправдувально-вибачального тону: *«Nous vous renouvelons nos excuses pour ce retard involontaire et vous assurons que pareil incident ne se répétera pas à l'avenir»*, український лист звучить зовсім інакше: «Ми повністю поділяємо Ваше занепокоєння, однак хотіли б ще раз підкреслити, що ми вживаємо всіх заходів для завершення будівельно-ремонтних робіт у передбачений за контрактом термін».

Західноєвропейський менталітет не сприймає прямолінійного прагматизму в таких кліше, як, наприклад: «Просимо терміново підтвердити … », і виражає цю просту думку досить опосередковано: «*Dans l'attente d'une confirmation rapide de votre part ... ».*

Це стосується й кліше та штампів ділової французької мови, які не мають еквівалентів: *bien vouloir, vouloir bien, veuillez trouver, veuillez agréer* [9].

Je vous saurai gré de bien vouloir m'informer de ... – «Я буду вам вдячний, якщо Ви повідомите мені про … »; *Je vous prie de vouloir bien faire virer la somme*

de ... au crédit du compte № ... – «Прошу Вас переказати кошти …. на рахунок № …. »; *Veuillez trouver ci-joint les prospectus ...* – «У додатку надсилаємо Вам проспекти…. ».

Таким чином, у системі характерних для мови еталонів, стереотипних висловів реалізується світобачення народу та його світорозуміння, усвідомлені в контексті культурних традицій. Мова не тільки відображає реальну дійсність, але й відтворює з покоління в покоління культурно-національні установки й традиції народу-носія мови. Культурно-національна специфіка французького комерційного листа проявляється у підкреслено ввічливому тоні, опосередкованому формулюванні вимог чи нагадувань, пом'якшувальній категоричності, меншій прямолінійності в питаннях, наявності великої кількості псевдоемотивних кліше й штампів та стилістичних прикрас.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділової комунікації : навчальний посібник. К. : АртЕк, 2002. 208 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию : пер. с нем. М. : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с.
4. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М. : Эдиториал УРСС, 2000. 92 с.
5. Коцюба Н. Теоретичні аспекти офіційно-ділового дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2015. № 17. Том 1. С. 17–19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Nvmgu_filol_2015_17%281%29__6 (дата звернення: 25.02.2023).
6. Онищук М. І. Лінгвокультурологічний аспект дослідження інтерлінгвальної лакунарності. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка*. Серія: Філологічні науки. Мовознавство. 2015. № 3. С. 206–211. URL: http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2015/NV_2015_3/35.pdf (дата звернення: 15.02.2023).
7. Універсальний довідник з ділових паперів та ділової етики. К. : Довіра, 2003. 623 с. (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство).
8. Чепелєва Н. В. Текстова інформація як чинник психологічного впливу на свідомість реципієнта. *Технології розвитку інтелекту* / Електр. наук. журн. 2011. Том 1, № 2. 12 с. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/2/ authors/2011/Chepeleva_Natalia_Vassilyevna_tekstova_informatsiya_yak_chynnyk_psyhologichnogo_vplyvu_na_svidomist (дата звернення: 17.03.2023).
9. Bas L. La correspondance commerciale française. P. : Nathan, 1994. 160 p.
10. Dany. M. Les négociations commerciales. P. : Hachette, 1996. 238 p.

Анастасія Головатюк,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Інна Лаухіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНО-СМИСЛОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕКСТУ ФРАНЦУЗЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО ЛИСТА

Французький діловий лист має характерні особливості структурно-смислової організації, які проявляються в цілісності й зв'язності тексту комерційної кореспонденції. У поняття цілісності тексту входить смисловий, комунікативний і структурний складники. Комунікативна цілісність є визначальною в подальшому розгортанні тексту, тобто смислова цілісність опирається на комунікативну, а структурна цілісність – на два попередні складники [1, с. 149]. Показниками цілісності комерційного листа є маркери його меж. Початок тексту – це його візитна картка, оскільки визначає не тільки зміст листа, але й жанр, стиль, у якому буде викладатися [2, с. 98].

У французьких комерційних листах початкова й заключна фрази мають найбільшу клішованість [3]. Мовознавці зазначають важливий постійний елемент усіх ділових листів – наявність семантичних компонентів початку й закінчення документа, закріплених у постійних граматичних формах [2, с. 98–102].

У французькому комерційному листі містяться маркери початку й закінчення тексту на декількох рівнях:

1. Реквізити (адреса, автор, дата, підпис та інше), які створюють графічне й смислове оформлення ділового листа.

2. Сам текст листа (*corps de lettre*). Маркер початку – звернення до адресата (*Monsieur, Madame, Messieurs)* – і маркер завершення – ввічлива заключна формула з тією ж адресацією (наприклад, *Veuillez agréer, Monsieur, nos salutations les meilleures*) утворюють другу рамку ділового листа, що, по суті, відрізняє його від інших видів тексту. Крім того, ці маркери мають не інформативний, а етикетний характер.

3. Видо-часова співвіднесеність дієслівних форм.

Розглянемо рекламацію на неправильно доставлений товар:

Messieurs,

Nous accusons réception de votre livraison du 24 mars.

Or, après vérification nous nous permettons de vous faire remarquer que les articles livrés ne sont pas conformes à ceux commandés (copie de la commande ci-jointe).

Aussi nous vous demandons de bien vouloir nous réexpédier dans les plus bref délais les articles manquants.

Les articles reçus ne correspondants pas à nos besoins, nous vous les renvoyons en port dû.

Nous espérons qu'un tel incident ne se produira plus. Veuillez agréer, Messieurs, nos salutations les meilleures.

Дієслова *accusons – permettons – demandons – renvoyons –espérons* – мають форму першої особи множини теперішнього часу дійсного способу. Однакові форми способу, часу, особи й числа доводять факт приналежності речень до однієї єдності.

Таким чином, цілісність комерційного листа проявляється в: 1) єдності комунікативної інтенції мовця і, як наслідок, у єдності теми листа; 2) відповідності змісту листа його стандартній семантичній моделі, тобто наявності всіх компонентів, характерних для цього типу тексту; 3) наявності клішованої рамки листа, яка вказує на його початок і закінчення на різних рівнях тексту; 4) видо-часовій співвіднесеності речень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Глущик С. В., Дияк О. В., Шевчук С. В. Сучасні ділові папери : навч. посіб. для вищ. та серед. спец. закл. К. : А.С.К., 2002. 400 с.
3. Dany M. Les négociations commerciales. P. : Hachette, 1996. 238 p.

Viktoriia Holoiad,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yevheniia Protsko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

LISTENING AS A TYPE OF SPEECH ACTIVITY, DIFFICULTIES OF FOREIGN LISTENING

Listening is one of the four types of speech activity, the essence of which is listening to speech and understanding it. This is the main source of obtaining knowledge, the basis of communication, a means of obtaining information [4].

The purpose of the study is to determine the main principles that contribute to a better perception of listening by high school students.

The work used such research methods as the analysis of scientific literature on the topic of research to highlight the main difficulties and stages of learning listening, as well as the modeling method for predicting the process of learning listening in high school.

Being closely related to such types of speech activity as speaking, reading and writing, listening plays an important role, especially in communication-oriented learning. Communication in a foreign language is impossible without mastery of listening [2].

When studying listening, it is important for students to acquire skills in perceiving and understanding foreign language speech by ear, which will help them, in turn, to take part in acts of communication and oral monological speech [1].

It is necessary to form listening mechanisms by gradually increasing the speech units of perception – from phoneme to word, from word to word combination, from word combination to phrase (sentence).

Effective listening training requires a clear sequence of its implementation: selection of material, form of presentation, supports that facilitate the process of perception, number of presentations of material, forms of control.

Mastering listening provides an opportunity to realize educational, educational and developmental goals. It allows you to teach students to carefully listen to the sound of speech, to form the ability to anticipate the semantic content of the statement and thus cultivate a listening culture not only in a foreign language, but also in their native language. The educational value of the formation of the ability to understand speech by ear is that it positively affects the development of the child's memory, and, above all, auditory memory is so important not only for learning a foreign language, but also for any other subject [5].

Listening to speech messages is related to the activity of operational and long-term memory, which ensures the retention of information and helps the flow of information.

The success of listening depends on the need to learn something new, on the presence of interest in the topic of the message, on the awareness of the need to learn [3]. Difficult phenomena include grammatical anomalies, especially in official words, as well as the understanding of paronyms, antonyms, and synonyms. Logical emphasis is also of great importance for understanding the text, as it carries a content load. Dialogic speech, which requires additional performance of analytical and synthetic actions, is the most difficult for listening.

Factors that facilitate listening include rhythm, pausing, melody, the use of non-speech aids and supports. Learning individual actions, which are components of listening, are considered as intermediate goals, the achievement of which occurs step

by step. At each stage, mechanisms for listening to speech units of different levels are formed: word forms, free phrases, phrases; supraphrase unity and the whole text. The most difficult stage for students in mastering listening in a foreign language is the initial stage, because they do not have the language reserve and certain skills, and are also unable to use the language as a means of communication. It is during this period that the basis for the development of all types of speech activity is laid, which is expressed in the formation of basic skills and abilities [2].

REFERENCES

1. Esbosynova N., Dospanova D. The specifics of teaching audition in teaching foreign languages. 2021.
2. Вовк Т. В. Особливості навчання аудіюванню учнів середніх класів закладів загальної середньої освіти. 2021. URL: http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8756/09.pdf?sequence=1
3. Nova Pedahohika. Характеристика аудіювання та його основних ознак. 2021. URL: http://www.novapedahohika.com/noloms-1164-3.html
4. Creative Commons Attribution-Sharealike. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності. Народні міфи та легенди. Легенда «Неопалима купина». Навчальне аудіювання текстів художнього стилю. URL: https://ukrlit.net/lesson/literature/1.html
5. Allaniiazova R. Types of speech activity. 2020. URL: https://znanio.ru/media/types-of-speech-activity-2521726

Віта Голуб-Заїченко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Тетяна Капелюшна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Процес реформування освіти в Україні вимагає пошуку нових форм діяльності, методів і способів організації навчального процесу. Це вимагає

використання інноваційних методів навчання, зокрема ігрових технологій на уроках англійської мови.

Необхідно зазначити, що слово «технологія» походить з грецької мови. “Techne” – мистецтво, техніка, майстерність, «logos» – наука, закон. Поняття «технологія» – це наука про техніку. В Українському педагогічному словнику поняття «технологія навчання» визначається як системний метод створення, реалізації та визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії з метою оптимізації освіти [1].

Ігрові технології – це особливий метод навчання, який сприяє засвоєнню навчального матаріалу через гру, формує взаємодію педагога і учня, а також допомагає знайти та отримати бажану ціль, тобто досягти певного результату.

Питання використання ігрової технології як складової освітніх технологій не є новим у педагогічній теорії та практиці, а її розробкою, з'ясуванням її соціальних витоків, визначенням методологічних основ та значення для розвитку дитини займалися такі дослідники, як Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, О. Сорокіна, В. Шахрай, Д. Щербина та інші науковці.

Дослідниця І. Дичківська під поняттям «ігрова технологія» розуміє форму ігрової взаємодії викладача та студента, спрямовану на розвиток уміння розв'язувати складні проблеми на основі правильного вибору варіантів дій через реалізацію певного сюжету [2]. Використання ігрових технологій навчання вимагає чіткого плану дій, постановки навчальних цілей і завдань, ретельної підготовки викладача до гри, пошуку необхідних навчальних матеріалів і ресурсів, активної участі, заохочення і мотивації студентів до гри, самої гри, підведення підсумків, рефлексії та висновків.

Потреба у використанні ігрових технологій зростає з кожним роком. Ігрові технології широко використовуються вчителями закладів загальної середньої освіти через їх значні переваги:

- підвищують рівень пізнавальної активності та пізнавального інтересу учнів;

- розширюють кругозір і життєвий досвід учнів;
- забезпечують реалізацію індивідуального підходу до навчання;
- враховують інтереси, потреби, уподобання, рівень розвитку та особистісні особливості учнів;
- мотивують учнів до засвоєння знань, умінь і навичок та формують їхнє ставлення до творчої навчально-дослідницької діяльності;
- розвивають такі когнітивні процеси, як пам'ять, мислення, увага та уява;
- створюють сприятливий психологічний клімат для учнів;
- розвивають інтелектуальні здібності та творчий потенціал учнів;
- забезпечують активну взаємодію в середині групи учнів;
- сприюять гармонійному розвитку особистості в цілому та засвоєнню правил поведінки;
- розвивають комунікативні навички, вміння знаходити компроміси тощо.

Ігрові технології на уроках ангійської мають опосередкований вплив на здобувачів освіти, які стають повноцінними учасниками діяльності, демонструють позитивне ставлення та співпрацюють з іншими. Слід зазначити, що ігри є «місцем самовираження» для учнів. Під час гри учні намагаються подолати власні труднощі та непорозуміння, вирішують проблемні ситуації, ставлять власні цілі та завдання, активно конструюють алгоритми розв'язання конкретних проблем [3].

Використання ігрових технологій може застосовуватися різними способами:

- рольові ігри та симуляції (будь-яка тема);
- використання конкретних ігрових завдань: урок-подорож, урок-КВК, урок-змагання, тощо;
- ігровий підхід до традиційних навчальних завдань, поширених в підручниках;

- позакласні заходи, засновані на грі: екскурсії, олімпіади, КВК, конкурси тощо.

Вважаємо за доцільне навести декілька прикладів використання ігрових прийомів на уроках англійської мови:

1. ігри, які допомагають учням формувати та розвивати навички вимови та читання: "*Catch the sound"*. (Вчитель називає звук, а потім кілька слів. Коли учні чують звук, вони плескають у долоні).

2. ігри, які допомагають ввести новий або закріпити опрацьований лексичний матеріал: "*Snowball game"* (Учні по черзі називають слова на задану тему. Перший учень говорить одне слово, другий повторює і додає своє слово, третій повторює два слова і додає третє і так далі); *"Stepping stones*" (Клас ділиться на дві команди. На дошці намальована уявна річка, яку потрібно перейти, використовуючи камінчики, на яких потрібно вписувати слова / фрази англійською мовою. Якщо відповідь правильна, група рухається вперед. Перемагає команда, яка першою дасть правильні відповіді на поставлені вчителем запитання та першою «перейде на інший бік річки»); *«Асоціативний кущ»* (Вчитель називає слово, яке визначає тему для обговорення. Потім учні згадують все, що спадає на думку, пов'язане з цим словом. Вчитель записує відповіді у вигляді «куща», який поступово «розростається». Цей метод є універсальним, оскільки його можна використовувати на будь-якому етапі уроку і набудь-яку тему) [4].

Отже, можна впевнено стверджувати, що вчителям англійської мови слід систематично використовувати ігрову діяльність у навчальному процесі, оскільки ігри є потужним навчальним і розвивальним засобом та поєднують в собі основні педагогічні методи, спрямовані на організацію колективної діяльності для всебічного розвитку особистості. На наш погляд використання ігор сприяє підвищенню мотивації учнів до вивчення англійської мови, стимулювати інтерес, уяву, творчий пошук та експериментування, сприяє розвитку комунікативних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 206 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 197 с.
3. Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: Історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*. Вип. 13. 2014. С. 286–291.
4. Використання ігрових технологій на уроках англійської мови. URL: https://naurok.com.ua/tvorchiy-zvit-na-temu-vikoristannya-igrovih-tehnologiy-na-urokah-angliysko-movi-149269.html (дата звернення: 25.02.2023).

Dmytro Honcharuk,
Master student of the 1st year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yakiv Boiko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

PECULIARITIES OF TECHNOLOGY ENHANCED ASSESSMENT IN ENGLISH LESSONS

At the current stage, the number of digital technologies used in the teaching and assessment of English have become extremely diverse and key in language practice. The use of a fairly wide range of skills, which are determined by modern assessment methods, is a reflection of the rapid development of information and communication technologies and the transition to language communication in the real world. Assessment itself helps to achieve some of our goals: improved motivation, autonomy or closer cooperation between students, etc. From the results of students' success and progress during the educational cycle, it becomes obvious what changes should be made in the content of the course.

The ability to communicate and perform language tasks should be the basis of language learning. The main goal is to form certain skills in students that will help in their further communication. Therefore, it is these skills that are subject to assessment.

Some of them are general and some are quite specific, but all of them must be taken into account for an effective assessment of language proficiency.

The dominant point of view in this direction is that language ability consists of a number of interrelated areas, such as grammatical, textual and pragmatic knowledge, and these areas are governed by a set of metacognitive strategies, which in turn are defined as the implementation of language ability [1].

Assessment is a very broad concept that encompasses formal examinations and tests, both external and internal, that are built into the structure of the school year, as well as more informal types of assessment that teachers carry out as part of their day, i.e. daily practice. We recognize that tests and examinations, both internally and externally set by organizations such as UCLES, have changed significantly over the past decades; however, most teachers do not talk much about formal examinations, as they are usually set at institutional level or administered by external examination bodies. Then it is best to focus on the types of assessment that the teacher uses when teaching the course. They are often less formal and may not even be part of the formal assessment of students, but because the teacher controls them and has a much clearer picture of the needs of the students at any point in the course of study, these types of testing have an important impact on the learning process.

The main goal of language assessment is to provide opportunities for learning both to students who are tested and to experts who determine the level [3, p. 39].

The problem arises of creating an evaluation system that will help monitor our learning outcomes. Assessments differ in both the skills they test and the way they are administered. For example, we use tests on grammar, reading, blogging, recording podcasts, writing group works. Individual, pair or group activity can be assessed. Assessment methods and feedback also play an important role.

Feedback can be provided by other students, and even students can practice it on their own, thus improving self-esteem. From the results of students' success and progress during the educational cycle, it becomes obvious what changes should be made in the content of the course.

Therefore, the use of modern digital technologies in teaching English provides an opportunity to create new methods of assessment. Recent advances in digital technologies open up opportunities for English language teachers to further improve the learning process and improve the effectiveness of the assessment system, leading to improved motivation, autonomy or closer cooperation between students. Assessment has taken on a different meaning because the skills and content of any modern language course have changed.

REFERENCES

1. Bachman L. F. Language Assessment: Opportunities and Challenges. URL: www.google.co.uk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CD0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fenglishvls.hunnu.edu.cn%2FDownloads%2FLangTst%2Ftst_004.doc&ei=btS3UO31OqPX0QW2mICgCw&usg=AFQjCNFn4zO27NKnOlts86ky0dV6GIMCTA&sig2=RJlr57WCFkV82Ghs4cjA5A (last accessed: 5.03.2021).
2. Davison C., Leung C. Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment. *TESOL Quarterly*. 2009. No. 43. P. 393–415.
3. Tomlinson B. Testing to learn: a personal view of language testing. *English Language Teaching Journal*. 1995. Vol. 59, No. 1. P. 39–46.

Тетяна Горіхіна,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Марина Кушнєрьова,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

КУЛЬТУРНЕ ЗБАГАЧЕННЯ МОЛОДІ НА РОМАНАХ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Під час навчання важливу роль відіграє література. А світова література є пріоритетним джерелом естетичного та ідейного виховання кожного члена цивілізованого суспільства. Аналізуючи українську шкільну програму вивчення зарубіжної літератури виявилось, що деякі твори культових представників

постмодернізму залишились поза увагою. Усвідомлення цього і стало причиною написання цієї роботи.

Відлік світоглядно-мистецького напрямку «постмодернізм» ведеться з 1960-1970 років. Виник він у США та Західній Європі. Постмодернізм розмиває межі мистецьких жанрів і напрямів, усуває відокремленості масової культури від елітарної, грає та іронізує. Одними з яскравих представників постмодернізму є: італійський учений та письменник Умберто Еко, австрійський письменник Крістоф Рансмайр, видатний англійський письменник Джуліан Патрік Барнс. Вивчення у старшій школі постмодерністських творів цих письменників допоможе певною мірою зрозуміти позитивну іронію та боротьбу з традиційними цінностями людства.

У. Еко народився 1932 року у Аллесандрії, Італія. Навчався філософії у Туринському університеті, де й виявилась неординарність його мислення. Його наукові праці присвячені питанням середньовічної естетики та семіотики, зокрема щодо сприйняття та інтерпретації читачем авторського тексту. Сповнений фантастичних та іронічно-містичних елементів роман «Ім'я троянди» (Il nome della rosa, 1980) приніс У. Еко всесвітню славу. Дія твору відбувається 1327 року в загубленому монастирі, куди приїздять колишній інквізитор зі своїм помічником. До прибуття їх в монастир там загинув один із ченців. Так як інквізитор має талант детектива, він починає розслідування цього злочину [1].

К. Рансмайр народився у 1954 році у Веслі, у Верхній Австрії. Закінчив Бенедиктинську гімназію, займався вивченням філософії та ентомології у Віденському університеті, що позначилось на подальшому літературному стилі письменника. Робота журналістом у середині 70-х років привчила його лаконічно та виразно висловлювати власні думки. Найбільше визнання К. Рансмайру надав роман «Останній світ» ("The last world", 1988), над яким він працював три роки. Сюжет роману полягає у подорожі римського громадянина Котта у пошуках поета Публія Овідія Назона (живого чи його могили), що перебуває у засланні у місті Томи. У творі поєднуються різні історичні епохи.

Його можна сприймати як вирок людській цивілізації, яка вичерпала свої моральні та духовні цінності [1].

Сучасний англійський письменник Дж. Барнс народився 1946 році у Лестері (Англія). По закінченню школи вступив Коледжу Магдалени в Оксфорді, де вивчав сучасні мови. У збірці новел роману «Історія світу в 10½ розділах» (“A History of the World in 10½ Chapters”), який був опублікований у 1989 року, Дж. Барнс поєднав різні стилі, але зберіг тонкий зв’язок сюжетних ліній у деяких його розділах. Оповідачем першого розділу роману за задумом автора є деревний жук, який розповідає про відбір тварин для подорожі під час Всесвітнього потопу та «пережите» під час плавання. Його розповідь є альтернативним описом історії Ноєвого ковчега з точки зору деревних жуків, яких не взяли на борт і які вимушені були пливти «зайцями». У сюжетах решти розділів роману автор використовує як міфи, так і реальні події [2; 3].

Світова література відкриває перед своїми читачами можливості до збагачення своїх почуттів та переживань. Постмодерністські твори приваблюють тим, що замість усталеного бачення світу читачам пропонуються такі інтелектуальні якості, як незалежність критичного мислення, відкритість, любов до естетичного різноманіття, можливість до іронії та самоіронії. Тож для духовного розвитку та культурного виховання підростаючого покоління варто по-максимуму використовувати всі можливості вивчення світової постмодерністської літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Представники постмодернізму. URL: https://dovidka.biz.ua/predstavniki-postmodernizmu

2. Американська література епохи постмодернізму : навчальний посібник / укл. В. В. Черевченко. Умань : ВПЦ «Візаві». 110 с.

3. Киреева Н. В. Постмодернизм в зарубежной литературе : Учебный комплекс для студентов-филологов. М. : Флинта : Наука, 2004. 216 с.

Наталія Горобець,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Олена Бевз,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА РЕСУРСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Практика використання медіа ресурсів показала, що студенти якісно засвоюють викладений матеріал.

Ще до появи нової інформаційної технології експерти, провівши безліч експериментів, виявили залежність між методом засвоєння матеріалу і здатністю відновити отримані знання через деякий час. Якщо матеріал був звуковим, то людина запам'ятовувала близько 14 його обсягів. Якщо інформація була представлена візуально – близько 13. При комбінуванні впливу (зорового та слухового) запам'ятовування підвищувалося до половини, а якщо людина залучалася в активні дії в процесі вивчення, то засвоюваність матеріалу підвищувалося до 75% [1, с. 187].

Медіа ресурс (Інформаційно-новинний портал) – інтернет видання, яке спеціалізується на публікації новин. Сайт складається з декількох сторінок, контент на яких розділений на рубрики за темами публікацій з можливістю фільтрації та пошуку.

Завдання вчителя – активізувати пізнавальну діяльність учня у процесі навчання іноземних мов за допомогою медіа ресурсів.

Світлотехнічні засоби – це відеомагнітофони, телевізори, тд), мультимедійні проектори, комп'ютери. На уроках англійської мови за допомого медіа ресурсів можна вирішувати низку дидактичних завдань: формувати

навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати вміння писемного мовлення школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів стійку мотивацію до вивчення англійської. Тобто до медіа ресурсів належать світлотехнічні засоби

Зір – основний орган сприйняття інформації, тому однією з умов сприйняття та запам'ятовування матеріалу в навчальному процесі є дотримання принципу наочності.

Дуже швидко розвивається система дистанційної освіти, чому сприяє низка факторів, і насамперед – оснащення освітніх закладів потужною комп’ютерною технікою та розвиток спільноти мереж Інтернет.

Такі комплекси та системи мають універсальні дидактичні можливості: вони дозволяють вести навчання в діалоговому режимі з урахуванням індивідуальних можливостей учнів, забезпечувати дистанційне навчання з використанням сучасних технологій [2, с. 270].

Звукотехнічні засоби (магнітофони, програвачі лінгафонних кабінетів) дозволяють здійснювати всі види звукової наочності при навчанні, володіють можливістю представляти навчальну інформацію в природній розмовній формі при навчанні аудіюванні та говорінні.

Термін «аудіювання» означає слухання та розуміння іншомовної мови. У загальному плані аудіювання можна визначити як аналітико-синтетичний процес з обробки акустичного сигналу, результатом якого є осмислення сприйнятої інформації.

Індивідуалізація навчання іноземної мови полягає у створенні оптимальних режимів роботи та наданні свого роду допомоги кожному учневі за допомогою медіа ресурсів [3, с. 159].

Використання відеофонограми передбачається на аудиторних заняттях усіх пунктів.

Комунікаційні вправи на базі відеофонограми мають стабільну структуру: введення в ситуацію, демонстрація зразків іншомовного спілкування, глобальне сприйняття та розуміння, контроль та уточнення правильності розуміння.

Достоїнствами електронних підручників є: по-перше, їх мобільність, по-друге, доступність зв'язку з розвитком комп’ютерних мереж, по-третє, адекватність розвитку сучасних наукових знань.

Дистанційне навчання – комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп’ютерний зв'язок тощо).

Отримання навчальних матеріалів та спілкування між учасниками дистанційного навчання забезпечується через передачу відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі. Це можуть бути письмові роботи (самостійні і контрольні, перекази, зокрема й окремі тестові завдання тощо), а також заповнення таблиць, побудова схем, моделей тощо.

Роботи можуть збиратися також в учнівському портфоліо (більше про нього у відповіді на запитання . За потреби, завдання учнів та учениць можна контролювати через будь-який месенджер, що має відозв’язок (Zoom, Skype тощо).

Оскільки сучасні комп'ютери дозволяють з великою ефективністю відтворювати практично всі відомі до цього часу види передачі інформації, і, що нам представляється найбільш важливим, тільки вони можуть реалізувати адаптивні алгоритми в навчанні та забезпечити викладача об'єктивним та оперативним зворотним зв’язком про процес засвоєння навчального матеріалу, стає цілком очевидним, що принципова відмінність дистанційного навчання в сьогоднішньому його розумінні від традиційного заочного полягає не тільки в тому, що «перо і папір» замінює комп’ютер, а «голубину пошту» – Інтернет.

Зазвичай електронний підручник є комплектом навчальних, контролюючих, моделюючих та інших програм, що розміщуються на магнітних носіях (твердому або гнучкому дисках), в яких відображено основний науковий зміст навчальної дисципліни.

Гіпертекст – це спосіб нелінійної подачі текстового матеріалу, при якому текст має певним чином виділені слова, що мають прив'язку до певних текстових фрагментів.

Аудіо-інформація включає мова, музику, звукові ефекти.

Відеоінформацію або анімацію повинні супроводжувати розділи, які важко зрозуміти у звичайному викладі.

В даний час до підручників висуваються такі вимоги: структурованість, зручність у користуванні, наочність викладеного матеріалу. Щоб задовольнити перелічені вище вимоги, доцільно використання гіпертекстової технології.

Поява Інтернету в освіті стимулює бажання дітей навчатися, розширює зону індивідуальної активності кожного учня, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу в рамках одного уроку.

В останні роки все частіше порушується питання про застосування нових інформаційних технологій у середній школі. Це не лише нові технічні засоби, а й нові форми та методи викладання, новий підхід до процесу навчання.

Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет – ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їхнього рівня навченого, здібностей тощо.

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні.

Опанування комунікативної та міжкультурної компетенції неможливе без практики спілкування, і використання ресурсів Інтернет на уроці англійської мови в цьому сенсі просто незамінне: віртуальне середовище Інтернет дозволяє вийти за тимчасові та просторові рамки, надаючи його користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми [4, с. 5].

Сьогодні нові методики за допомогою Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному навчанню англійської мови.

Безперечно, нові комп'ютерні технології відіграють важливу роль у навчанні іноземних мов на сучасному етапі. Особливе місце надається Інтернет.

Використання Інтернету в комунікативному підході якнайкраще мотивоване: його мета полягає в тому, щоб зацікавити учнів у вивченні іноземної мови за допомогою накопичення та розширення їх знань та досвіду.

У недалекому майбутньому книжкові фонди багатьох бібліотек будуть доступні всім бажаючим в електронному вигляді – через Інтернет.

Безперечно, Інтернет може використовуватися як ефективний додаток для розвитку граматичних, лексичних навичок та умінь, перевірки знань.

Електронний словник поєднує в собі функції пошуку інформації, що цікавить, демонстрації розмовних закономірностей і дає можливість освоїти навчальний матеріал за допомогою спеціальної системи вправ.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, ефективніше вирішувати цілу низку дидактичних завдань на уроці англійської мови

Під час роботи з комп'ютерними технологіями змінюється і роль педагога, основне завдання якого – підтримувати та спрямовувати розвиток особистості учнів, їхній творчий пошук.

Як показують опитування учнів, нові інформаційні технології залучають їх і є одним із головних їхніх інтересів. Тому використання інформаційних технологій у навчальному процесі сприятиме формуванню позитивної мотивації [5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Готовність вчителя до інноваційної діяльності. URL: https://sichneva2016.jimdofree.com/

2. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник для студентів педагогічних коледжів / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за науковою редакцією В. В. Різуна. Київ : Центр Вільної Преси, 2014. 431 с.

3. Основи медіаграмотності : Навчально-методичний посібник для вчителя. 8 (9) клас. Плани-конспекти уроків / За ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк, О. П. Мокрогуза. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2014. 190 с.

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
5. Media Education. URL: https://mediaeducation.com.au/

Дмитро Городнічев,
здобувач ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Юлія Загребнюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ РОЗМОВЛЯТИ АНГЛІЙСЬКОЮ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Англійська мова набуває дедалі більшого поширення в світі і небезпідставно претендує на звання «мови міжнародного спілкування». Як і для будь-якої іншої справи, для вивчення англійської мови, учневі потрібна позитивна мотивація – тобто бажання займатися, потреба у цьому, інтерес.

Говорячи про те, що дійсно «вбиває» мотивацію, варто зазначити наступне: переповнений клас; коли парти фіксовані і їх важко пересунути, щоб змінити шаблонне сидіння в класі; замалі класи; малий запас слів – учні відстороняють себе від вивчення слів стверджуючи, що вони їм не згодяться; знижена концентрація в класі; відсутність виклику знання англійської мови; відсутність цифрових технологій на уроках; викладання за старими формами та методами та інше

Перешкоди в навчанні підлітків можна значною мірою подолати, якщо зрозуміти основні причини їхньої поведінки. І зробити правильний педагогічний вибір, який допоможе впоратися з їхнім фізичним та емоційним станом.

Підліткам подобається бути зі своїми однолітками, і вони іноді не можуть дочекатися, поки закінчиться урок, щоби розважитися з однокласниками. Із цієї причини середовище для вивчення мови з великою кількістю соціальної взаємодії є набагато сприятливішим для навчання, ніж таке, де практично немає взаємодії. Це означає, що важливо створити якомога більше простору для автентичного спілкування на уроках і завжди розглядати групову роботу як корисний складник діяльності з мовної практики. Як додатковий зиск від спільної, інтерактивної групової роботи ви отримуєте підхід, орієнтований на учнів (student-centered approach), у якому вчитель виконує роль фасилітатора, а не вчителя, і це сприяє залученню учнів та вивченню мови.

Підлітки дуже зосереджені на собі та надзвичайно емоційні. Їм подобається розповідати про себе, своє життя, висловлювати власну думку. Дозвольте їм, наприклад, створити та вести свій блог. Тут вони матимуть змогу писати статті та навіть знімати відео. Соціальні медіа та інтернет дають для цього безліч можливостей. Це набагато цікавіше, ніж працювати на аркуші паперу. Тут вони можуть вільно та безкінечно говорити про те, що їх найбільше цікавить – тобто про себе самих. Використання відео є ефективним, тому що воно приносить зовнішній світ до ваших учнів, і вони можуть генерувати великі дискусії в класі. Також відео надихають учнів висловлювати власну думку та ділитися нею. Звісно, підготовка матеріалів і запитань до відеороликів для проведення уроку може забрати багато часу, тому ви можете ознайомитися з деякими вичерпними планами уроків, що ґрунтуються на коротких реальних відео на різні теми, на сайті Fluentize.com.

Короткі вправи, під час яких учні переміщуються класом та спілкуються між собою, називаються mingle activities. Така «тусовка» допомагає учням розговоритися і створити дружню атмосферу. Щоби такі вправи були максимально ефективними, слід:

- забезпечити якомога більше простору, перемістіться, наприклад, на відкритий простір або на вулицю;

- чітко проінструктувати учнів про те, як організовуватися: у ряди, кола, групи тощо;
- завжди слідкувати за чіткою метою кожної вправи (не слід давати вказівки на кшталт «talk about travel with your partner», краще сказати «find a country you've both visited twice» або «compare your favorite sightseeing activities»).

Класичним прикладом mingle activity є «Find someone who…», у якому учні отримують список характеристик, які вони повинні знайти у своїх однокласників.

Наприклад, «Find someone who…»:

- Has been to Lviv;
- Takes dance classes;
- Loves calamari;
- Is allergic to dairy;
- Was born in August;
- Speaks more than two languages …

Ще одним із прикладів є так звані Conver-Stations. Дайте невеликим групам час для обговорення певної теми. Коли закінчується час, половина членів кожної групи міняється із сусідньою групою. Вони діляться результатами обговорення своєї першої групи, а потім переходять до нової теми. Або скажіть учням стати в два ряди один навпроти одного. Напишіть на дошці або поставте питання і скажіть, що учням потрібно його обговорити протягом 30 секунд. Потім ряди зсуваються на одного учня, учні отримують нового партнера, і ставиться нове питання.

Маленьку, але все-таки незалежність підліткам може дати task-based approach, який зосереджується на засвоєнні мови через виконання відповідних завдань у невимушеній, позитивній атмосфері. Information gap, reasoning gap і opinion gap – основні типи завдань у цьому підході.

- Information gap – завдання, що передбачають передавання інформації від однієї особи до іншої, від однієї форми до іншої або з одного місця в інше. Наприклад, двоє студентів можуть мати різні розклади навчання, але вони хочуть

знайти час, щоби зібратися разом на чай. Вони повинні отримати відповідну інформацію один від одного, щоби визначити, коли обидва вільні, а також коли їхній вільний час збігається з часом, коли працює кафе. Такий вид діяльності дає учням змогу запитувати інформацію, просити роз'яснення та обговорювати їх, а також робити відповідні висновки.

- Reasoning gap – завдання, у якому ви просите своїх учнів отримати інформацію з того, що ви їм даєте. Вони повинні зрозуміти та передати інформацію, як і в попередньому типі завдань, проте тепер вони повинні використовувати логіку та власні висновки для того, щоби вирішити, яку інформацію слід передавати і як слід розв'язати проблему. Наприклад, ви можете попросити своїх учнів обрати між швидкістю та вартістю, а також між ціною та якістю з огляду на певну ситуацію та різні обмеження.
- Opinion gap – завдання, в яких учні повинні висловлювати свої особисті вподобання, почуття або ідеї щодо конкретної ситуації. У старших класах ви можете попросити їх узяти участь у дискусії або дебатах про політичну чи соціальну проблему. Дещо молодші школярі можуть закінчити історію. У цих видах діяльності немає правильної або неправильної відповіді, а отже, немає об'єктивних засобів, за допомогою яких можна судити про результати, поза тим, що те, що роблять або говорять учні, вирішує поставлене завдання. Ви можете обмежити їх у кількості слів або часі, а також попросити використовувати певні мовні конструкції. Інакше оцінка суб'єктивна, а не об'єктивна.

З огляду на вищевикладене можна відзначити, що діяльність учня на уроці має бути спрямована на досягнення високих результатів пізнання згідно з віковими можливостями та програмними вимогами. Учитель має створити такі умови навчання, щоб учень мав у цьому особисту зацікавленість і розумів, що й навіщо він виконуватиме. Без виникнення мотивів навчання, без мотивації навчальної діяльності пізнання не може принести позитивних результатів і задоволення.

Анастасія Грицан,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Софія Царук,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Науковий керівник:
Наталія Хайдарі,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і перекладу,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОГО ЖАНРУ

Художній переклад – переклад творів художньої літератури і художніх текстів. Теоретичною базою такого перекладу є літературознавча теорія перекладу, спрямована на вирішення історико-літературних завдань. У художньому перекладі важливе збереження форми, змісту, структури і естетичного впливу оригіналу тексту [1].

Термін «реалія» характеризує слова і словосполучення, які позначають національні предмети та явища, реальні факти, характерні для культури того чи іншого народу. Деякі дослідники відносять до реалій окремі факти життя, що не мають сталого мовного оформлення. Крім того, з погляду перекладацької практики реалії можна поділити на явні і приховані. На відміну від відомих нам явних реалій приховані, в свою чергу, – це слова або словосполучення, які мають еквіваленти в мові перекладу, значення яких може відрізнятися від оригіналу. Приховані реалії можуть мати різне стилістичне забарвлення або ж розбіжність в культурах носіїв тої чи іншої мови.

При відтворенні реалій під час перекладу творів художнього жанру перекладач стикається з проблемою їх класифікації, яка досі є темою суперечок між лінгвістами. Окрім цього існують ще дві поширені труднощі:

1. Відсутність в мові перекладу відповідності (еквівалента, аналога) через відсутність у носіїв цієї мови об`єкта, який ця реалія позначає;

2. Необхідність передати не тільки семантику реалії, але й її конотацію – національне та історичне забарвлення.

Визначено такі найпоширеніші способи перекладу реалій:

1) транскрипція;

2) гіпо-гіперонімічний переклад, який полягає у встановленні відношень між еквівалентом мови-сприймача та словом оригіналу;

3) уподібнення;

4) описовий, дескриптивний, експлікативний переклад;

5) калькування.

На думку сучасних дослідників найпоширенішими методами передачі реалій є транскрипція та гіпо-гіперонімічний переклад. Гіпо-гіперонімічний переклад замінює транскрипцію, коли вона неможлива. Найбільш вживаними прийомами передачі реалій при перекладі є введення неологізму, приблизний або контекстуальний переклад.

Використання декількох прийомів передачі реалій одночасно є найбільш вдалим способом їх перекладу в художньому тексті. Це сприяє максимальній семантичній наближеності до тексту оригіналу. Не слід використовувати лише один метод відтворення реалій задля уникнення надлишкової кількості транскрибованих або транслітерованих лексичних та синтаксичних одиниць.

Вибір способу перекладу реалій залежить від стилістичного забарвлення тексту, значимості реалії в ньому, характеру самої реалії, її вживання у мовах оригіналу та перекладу. Перекладачі дуже часто обирають відмову від реалій, не зважаючи на різноманітність доступних способів їх відтворення. Хоч реалії в тексті перекладу і можуть бути замінені на нейтральну лексику, яка передає зміст

в цілому, але, в свою чергу, вона не здатна повністю відобразити колорит оригінального тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Художній переклад. URL: http://surl.li/fdaqw (дата звернення: 26.02.2023).
2. Поняття перекладацьких трансформацій та проблема їх класифікації. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v19/part_2/41.pdf (дата звернення: 22.02.2023).

Ірина Гуменюк,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
філологічний факультет,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

Науковий керівник:
Олена Марценюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської та слов'янської філології,
декан філологічного факультету,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ НЕПРЯМИХ ФОРМ МОВЛЕННЄВОГО ВПЛИВУ ПІД ЧАС ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ

Непрямі форми впливу за важливістю рівноцінні непрямим, адже з їх використанням можна м'яко, точно та ледь помітно донести інформацію до людей для отримання бажаного результату. У цій роботі я маю намір довести це на прикладах з публічних виступів та промов відомих політичних діячів.

1. Синтаксичні перетворення, а саме фігури скорочення, такі як: асиндетон (пропуск сполучників), еліпсис (пропуск члена речення, якого можна відновити по контексту) – є запорукою ритміки та динаміки і слугують важливим елементом для акцентуації та керуванням увагою слухачів на важливих аспектах.

Пропущення структурних частин речення допомагають відмінно розставити акценти на ключових словах і підтримувати на них увагу впродовж тривалого монологу, адже окрім того, що під час довго прослуховування концентрація починає розсіюватись, що спричиняє пропущення важливих висловлювань, або ж взагалі їх спотворення, аналітичні та логічні навички також

погіршуються і підсвідомо людина перестає вслухатись в переліки, запам'ятовує та звертає певну увагу на не потрібних твердженнях. Для цього часто мовці послуговуються використанням асиндетону чи еліпсису, що в поєднанні з правильною інтонацією сприяє стабільній чіткій ритміці, що не дає швидко розсіюватись концентрації та полегшує потребу мозку у визначенні важливої інформації, що робить промову доступнішою.

Відмінним прикладом цього стануть промови президента України-Володимира Зеленського, який вміло маневрує поєднанням фігур скорочення та інтонаційним виділенням, завдяки цьому він виділяє важливість кожного елемента своїх висловлювань та доступно доносить необхідну інформацію. Ще однією невеличкою корисною порадою з використанням фігур скорочення у політиків може стати використання їх при переліку певних посад, людей досягнень. Адже при звичайному перерахуванні звертається увага лише на перші декілька слів, а при пропущенні сполучника важливим виступатиме кожен зазначений елемент, що викликає більшу довіру й підтримку з боку слухачів.

2. Фігури додавання, а саме: анафора (повтор початкових частин суміжних речень), епіфора (повтор кінцевих частин у суміжних речень), кіклос (повтор початку і кінцівки речення), може виступати як засіб виклику довіри слухача до промовця, а також допомогти зі згрупуванням людей і налаштуванням на концентрації на спільній цілі.

Аналізуючи промови відомих політичних діячів, в особливості колишньої прем'єр-міністерки Великої Британії-Маргарет Тетчер та президента України-Володимира Зеленського, можна прослідкувати постійне використання анафор із займенниковою частиною «Ми», це сприяє зменшенню дистанції між слухачем та політиком, а також дає громадянам завуальований заклик до єднання, а також показує неподільність його та народу, що викликає ще більший поріг довіри. А також можна прослідкувати частоту використання фігур додавання саме у частому повторі ключових слів пов'язаних з темою та метою висловлювання. Це легким шлейфом навіювання змушує слухача все ж таки звернути увагу та психічні процеси на аналізі слуханого.

3. Використання інверсії, паратези, риторичних запитань, та апосіопези сприяє активному слуханню та кращому опрацюванню прослуханого, а також сприяє поверненню та підсиленню уваги слухачів.

Усі ці риторичні фігури потребують певних складних психічних перетворень, що сприяє запам'ятовуванню інформації, а також тим, що оратор дає можливість доповнити, відповісти, переформулювати твердження у своїй голові він показує, що довіряє та впевнений у своїх слухачах, а це непрямо демонструє їм їх важливість, що послаблює критичність сприйняття оратора.

Такими цим видом риторичних фігур часто послуговуються молоді політичні діячі, а також відомі постаті, такі як Стів Джобс, у чиїх промовах завжди фігурували риторичні запитання та апосіопези, що додає його висловлюванням певної глибини.

Отже, можна зробити висновок, що непрямі форми мовленнєвого впливу за рівнем важливості не поступаються прямим і за для підвищення ефективності публічного виступу варто навчитись поєднувати їх між собою та гармонійно маневрувати ними, що і стане запорукою довірливого та поважного ставлення аудиторії до вас і ваших слів.

Анна Гуріна,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Тетяна Капелюшна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИВЧЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «САМОСТІЙНА РОБОТА»

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується перебудовою навчального процесу у закладах освіти різного рівня. Процеси реформування освітньої галузі є відповіддю на появу нових викликів у освіті, на які потрібно швидко реагувати. Важливим питанням сьогодення є формування здатності особистості до самостійного здобування знань. Розкриття потенціалу кожної людини, підготовка її до постійного вдосконалення, саморозвитку та самореалізації є завданням сучасної освіти. В цьому ключі роль самостійної роботи у навчальному процесі зростає, особливо в останні роки через пандемію COVID-19 та війну із російським агресором [1, с. 87]. У наших тезах ми розглянемо підходи до визначення поняття «самостійна робота» та способи її реалізації у закладах загальної середньої освіти.

Проблема самостійної роботи здобувачів освіти перебуває у центрі уваги педагогів, методистів, вчителів, психологів. Дослідженням питання самостійної роботи та її організації займалися такі сучасні науковці, як А. Алексюк, В. Буряк, Г. Деформ, В. Загвязинський, П. Підкасистий, В. Шипокіна та ін.

Заслуговують на особливу увагу дослідження із методики навчання іноземних мов (Г. Бурденюк, Л. І. Іванова, Н. Магазова, Л. В. Онучак, Ф. М. Рабінович, Г. В. Рогова, Л. Грачова, І. Зимня, В. Редько та ін.). Прийнято вважати, що самостійна робота є вищою формою навчальної діяльності учня, та є формою самоосвіти, яка виконує функції виховання, освіти і розвитку учнів.

Доведено експериментально, що самостійна робота учнів під час навчання є одним з ключових засобів ідентифікації у них творчих здібностей та обдарованості, підготовки до практичної діяльності [2].

Дослідник О. Королюк зясував, що більшість науковців трактують самостійну роботу як особливий вид навчальної або пізнавальної діяльності. Разом із тим він виділяє такі підходи до характеристики категорії «самостійна робота»:

1) особливий вид навчальної діяльності;
2) пізнавальна діяльність;
3) метод навчання;
4) прийом навчання;
5) організаційна форма навчальних занять;
6) спосіб самоосвіти;
7) засіб засвоєння знань, набуття практичних умінь;
8) засіб організації пізнання [1].

Погоджуємось із думкою про те, що кожен із виокремлених підходів вказує на важливу складову змісту самостійної роботи учнів. Вчені не досягли єдності у формулюванні поняття «самостійної роботи» тому, що акцент робиться на різних характеристиках.

Вважаємо за потрібне навести також класифікацію загальних категорійних ознак поняття "самостійна робота, серед яких:

1) спеціальним чином організована діяльність, що відбувається під керівництвом (прямим або опосередкованим) вчителя;

2) діяльність, яка відбувається без безпосередньої участі вчителя;

3) учень повинен сам організувати власну діяльність;

4) головною метою є розвиток самостійності особи [1, с. 88].

Вважаємо, що поняття «самостійна робота» також включає здатність учнів контролювати власне навчання самостійно чи у співпраці з іншими. Вважається, що в початковій школі частка самостійної роботи повинна складати не менше 20% навчального часу (у основній – не менше 50%, старшій – не менше 70%). У

такому разі учень бере на себе більше відповідальності за навчання та, швидше за все, буде ефективнішим за учня, який покладається тільки на вчителя. Тобто, самостійна робота допомагає учаснику навчального процесу встановлювати власні цілі, обмірковувати шляхи їх досягнення, та критично аналізувати навчальні здобутки. Роль учителя полягає у організації ефективної самостійної роботи учасників освітнього процесу задля досягнення освітніх цілей. Проте, варто зауважити, що кожен учитель організовує самостійну роботу учнів в залежності від того, що саме він вкладає у це поняття.

Подальші наукові розвідки вбачаємо у дослідженні питання способів організації самостійної роботи здобувачів базової середньої освіти на уроках англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Королюк О. М. Категорійний аналіз поняття «самостійна робота». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2006. № 30. С. 87–90.
2. Шипокіна В. О., Деформ Г. В. Застосування самостійної роботи учнів у процесі вивчення біології в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки молодих учених*. 2022. № 9. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/1930/0 (дата звернення: 27.02.2023).

Анастасія Даниленко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Протягом останніх років проблеми змін в освіті перебувають під активним обговоренням сучасного соціуму, тому модернізація освітнього процесу є

невід'ємною частиною становлення всесторонньо розвинутого громадянина суспільства.

Метою дослідження є визначення значущості використання інноваційних технологій при вивченні іноземної мови в початковій школі.

Для здійснення дослідження окресленої проблеми було обрано *емпіричні та теоретичні методи дослідження*, використано *метод експертної оцінки* для отримання результату.

Науковці висвітлюють важливі аспекти освітянської діяльності, що базуються на «інноваціях» та методологічній стійкості. Сучасні цивілізаційні зміни та нові вимоги до життя постають перед людиною як проблема, що часто викликає її нездатність до співвідношення розвитку освіти та контексту підготовки особистості до життя у XXI столітті. Людство увійшло в новий тип цивілізації – інноваційний. Для нього характерний постійно мінливий динамізм. Знання, технології, інформація, умови життя тощо змінюються, і швидкість цих змін значно перевищує швидкість покоління. Набуті знання швидко «старіють» і вимагають нових знань. Тому необхідно переосмислити мету освіти та функцію навчального процесу. Сьогодні як ніколи актуальні два завдання для всебічного розвитку дитини: розвинути в дитині здібності, навички та бажання вчитися впродовж життя, щоб завжди бути конкурентоспроможною, і навчити її тому, що стане основою, методологічним цілим людського життя та діяльності [5].

Окрім передачі знань, сучасна освіта має виховувати вміння молоді самостійно здобувати знання, оволодівати необхідною інформацією та творчо осмислювати знання. Тобто освіта має на меті навчити майбутніх громадян критично та творчо мислити на основі набутих знань, застосовувати знання у професійній та суспільно-політичній діяльності. Творчо сформована особистість стає активним суб'єктом суспільних відносин. Тому сьогодні навчання, виховання і розвиток всебічно розвиненої особистості розглядається як єдиний навчальний процес, а сучасна педагогічна наука називає це *педагогічною технологією формування особистості*.

Нижче наведемо низку понять, якими найбільш часто користуються, здійснюючи інноваційну освітню діяльність.

Технологія – це насамперед форма реалізації людського інтелекту, яка відображає здатність людей використовувати сукупність знань про методи та засоби для здійснення певного виробничого процесу, вносячи таким чином якісні зміни в те, що люди бачать і чують, є предметом техніки. Методика не допускає варіацій і її основна мета – отримати гарантований результат [6].

Педагогічна технологія – це специфікація методики, проєкт певної системи навчання, реалізований на практиці, що включає у собі змістовну методику реалізації навчального процесу, регулярну педагогічну діяльність, реалізацію науково обґрунтованого проєкту навчального процесу, традиційне навчання. Використання даного проєкту методів навчання має більш високу ефективність, надійність і гарантований результат [6].

Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, системне і послідовне впровадження в практику оригінальних, інноваційних методів, педагогічних прийомів і засобів, що охоплюють весь навчально-виховний процес від визначення його мети до бажаних результатів [6].

Під *інноваційним розвитком освіти* слід розуміти комплекс створюваних і реалізованих організаційних і змістовних нововведень, розвиток окремих чинників і умов, необхідних для підвищення інноваційного потенціалу освітньої системи [4, с. 12].

Такий складний психоосвітній процес потребує чітко спланованих і системних дій усіх закладів освіти, які разом складають основу інноваційної політики. За своїм змістом, формою і методом освіта не є статичним і застиглим явищем, адже вона постійно реагує на нові суспільні виклики, реалії, враховуючи тенденції розвитку людства, перспективи, національне виживання народів. Проте в силу різних причин оновлення освітньої практики часто відстає від темпів розвитку цивілізації та вимог суспільства до освіти.

Інноваційне (лат. innovatio – оновлення, зміна) навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка

грунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [2, с. 8–10].

Застосування інноваційних технологій в організації навчання іноземних мов є невід'ємною частиною сучасного етапу модернізації навчального процесу, що дозволяє значно розширити можливості вчителів. На даному етапі важко уявити навчальний процес без комп'ютерів та інформаційних технологій, основним призначенням яких є прискорення та активізація засвоєння учнями навчального матеріалу, динамізм та інтерактивність класу [3].

Будучи невід'ємною частиною інноваційних технологій, інтерактивні методи навчання мають великий вплив на розвиток іноземної мови учнів. Основою цих методів навчання є стимулювання мотивації учнів до отримання нових знань. Диференційований і структурований підходи допомагають досягти бажаних результатів і застосувати отримані знання на практиці.

У наш час існує чимало методів і технологій викладання англійської мови – як традиційних, так і новітніх. Вибір новітніх методів навчання зумовлюється знанням інноваційних технологій. Ефективність їх застосування залежить від того, чи підібрані вони відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з їх допомогою. Оскільки учням необхідно оволодіти іноземною мовою, як засобом спілкування, вміти користуватися нею в усній та письмовій формі, підтримувати розмову, запропонувати свою тему, висловлювати свої побажання, ділитись думками, обмінюватись поглядами, на уроках англійської мови важливо створювати ситуації, в яких і вчитель, і учень стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається [1, 2].

Висновок. Отже, для ефективного навчання англійської мови учнів початкової школи важливо використостувати інноваційний підхід у навчанні. Велику роль у процесі вивчення іноземної мови відіграє технологія особистісно-орієнтованого підходу та розвитку критичного мислення. Діти не лише навчаються комунікації один з одним, вони формують у собі навички вирішення проблемних ситуацій, шляхом пошукової та експерементальної роботи.

Інтерактивні методи навчання підвищують пізнавальну мотивацію учнів та сприяють кращому засвоєнню мови вивчення.

Завдяки правильно підібраним сучасним технологіям та методам навчання, можна не лише підвищити інтерес молодших школярів до вивчення англійської мови, а й спрямувати їхню діяльність до самостійного пізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичківська Т. М. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування комунікативної компетенції учнів на уроках англійської мови *Каталоги Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського*. 2017. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoaf_2017_64(1)__18 (дата звернення: 19.02.2023).
2. Гарачук Т. В., Алексеєва Н., Сторчак А. Використання інноваційних технологій на уроках іноземної мови в початковій школі. *Бібліотека УДПУ ім. Павла Тичини*. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2018_1/6.pdf (дата звернення: 22.02.2023).
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. 3-є видання, виправлене («Академвидав») : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі : монографія. URL: http://www.soippo.edu.ua/index.php/4423-kolektivna-monografiya-innovatsijni-tekhnologiji-v-suchasnomu-osvitnomu-prostori (дата звернення: 20.02.2023).
5. Кремень В. Як нам реорганізувати освіту. *Дзеркало тижня*. URL: https://zn.ua/ukr/EDUCATION/yak_nam_reorganizuvati_osvitu.html (дата звернення: 18.02.2023).
6. Хименець В. Інноваційна освітня діяльність. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*. URL: https://www.zakinppo.org.ua/postati/112-kafedra-pedagogiki-psihologiyi-ta-teoriyi-upravlinn/publikatsiyi-himinets-vv/151-innovatsijna-osvitnja-dijalnist (дата звернення: 16.02.2023).

Катерина Денисюк,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Олександр Безлюдний,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри англійської мови та методики її навчання,
ректор Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини,
м. Умань

КОНЦЕПТ *ТЕА* В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

У сучасному мовознавстві важливість дослідження національно-культурних концептів розглядають передусім з позицій формування національно-мовної картини світу, що простежено в працях вітчизняних науковців (І. Голубовська, В. Жайворонок, Ж. Краснобаєва-Чорна, Л. Лисиченко, В. Русанівський, О. Селіванова, Н. Слухай).

На думку В. Жайворонка, відбитий в етнічній свідомості фрагмент буття предметного світу потрапляє в кругообіг могутності пізнання внутрішньо-аналогічних постійних зв’язків і стає життєвим символом-алегорією, що базується вже на художній експресії смислової перехідності. Зовнішні асоціації реального буття стають для мовця внутрішньою звичаєвою сутністю [1, с. 109].

Значення мовних одиниць значно ширше простого поняття і може містити інформацію екстралінгвістичного, культурологічного, міфопоетичного характеру і при цьому відбивати авторську позицію. Тому інформація цієї одиниці картини світу може включати як відомості про об’єктивний стан речей у світі, так і відомості про уявлювані світи. Останнє передбачає звернення до тих смислів, які народжуються в поетичному, уявлюваному світі, до інформації про те, що індивід знає, думає, уявляє про об’єкти світу.

Унаслідок взаємодії таких факторів, як національна традиція, фольклор, релігія, ідеологія, життєвий досвід, зразки мистецтва, відчуття і система цінностей виникають концепти, які взаємодіють із значенням слова, і є

результатом зіткнення словникового значення слова з особистим і народним досвідом людини.

З появою в Англії напою, що заварюють із листя чаю, у свідомості носіїв мови сформувалася складна ментальна структура, що знайшла своє вираження в концепті, представленому словом *tea*. Наочною репрезентацією цього концепту є напій відповідного кольору, смаку та аромату, який зазвичай подають у чашці – *a cup of tea*.

Дослідження словникових статей, прикладів із англійської літератури дозволили нам віднести всі традиції приготування, ритуали подачі цього напою до ядра концепту. *He put the good old cup of tea softly on the table by my bed* <...> (Wodehouse. *Jeeves Exerts the Old Cerebellum)* ‘Щоранку, за англійськими традиціями, дворецький подавав господареві чашку, правильно завареного чаю’.

Формування чайної культури на території Великобританії безпосередньо пов’язано з історією, економікою і культурою країни загалом.

... and the women were busily making a cup of tea in the community hall kitchen – a wise move, nothing solid could be achieved in village matters without tea (Leith. Hector’s Hobbies: Tales from Sarson Magna). ‘Жодна важлива справа не вирішувалась без склянки чаю.

Зі зміною навколишньої дійсності звичайний концепт переходить на рівень культурного концепту. Його ядро оточують когнітивні пласти, що сформувалися в ході історичного процесу.

Чай – це багаторівневий концепт з широким периферійним полем. Базовий пласт включає такі когнітивні ознаки, як сорт чаю, особливості приготування, що відповідають уявленням англійців про правильно заварений, справжній чай. До базового пласту приєднуються, на нашу думку, два сегменти. Перший із сегментів може бути об’єктивованим словосполученням afternoon tea, high tea, або tea-time, які виражають прийом їжі, під час якого подається чай, другий – teaparty, тобто, вечірка, офіційний прийом, громадській захід. Час як напій, тобто, базовий пласт, має також інші когнітивні рівні, що відображають додаткові ознаки, що виникли в ході культурно-історичного процесу.

Дослідивши приклади із англійської літератури, ми можемо виділити такі когнітивні шари: а) чай як лікарський засіб; б) чай як знак гостинності і гарного ставлення; в) чай як можливість поспілкуватися; г) чай як спосіб провести час; ґ) чай як спосіб відзначити подію; д) чай як частина прийому їжі. Усі ці дані про пласти і сегменти чаю знаходять своє підтвердження в літературних джерелах.

Наприклад, базовий рівень концепту чай, що відображає його основну ознаку як напою, який правильно приготували, на думку англійців, репрезентується на такому прикладі: *The tea was chestnut-brown. Steam curled above the cups. 'Milk?'He nodded. Minnie pushed the sugar bowl towards him and he helped himself. Three heaped spoonfuls he stirred in... (Johnston. The Gates).* 'Мінні запросила друга дитинства Кевіна на чай. Вони п'ють гарячий, міцний, судячи з кольору, чай з молоком і великою кількістю цукру'.

Поданий вчасно чай вважається дієвим лікувальним засобом від нездужання і заспокійливим у стресовій ситуації: *'Are you all right?' 'Bit of headache. [...] 'Let me buy you a cup of tea, then' (Lennox. Written on Glass).* 'Джек скаржиться на головний біль, його подруга Джулія пропонує купити йому склянку чаю в кав'ярні'. *Julia was very pale; her skin around her fingernails was torn and raw. Topaz said, 'Shall I make some tea?' (Lennox. Written on Glass).* 'Джулія була дуже блідою, вона погано себе почувала після похорону друга. Топаз запропонувала приготувати їй чай, аби прийти до тями'.

Ginny nodded, her hand was trembling so badly she could hardly hold a cigarette. 'I'll make you a cup o ' tea, yeah?' (O'Neil. Dream On). 'Після нещасного випадку з чоловіком Джинні довго не може прийти до тями, її начальник пропонує їй чай'.

Чай може бути знаком гостинності і гарного ставлення: *She had imagined a warm wel-come. Hugs from her aunt. Sandwiches and tea . (Donnelly. The Tea Rose).* 'Фіона, приїхавши до Америки, очікувала на теплий прийом від родичів, який включав би обійми і чай'. *She received Knipe graciously, gave him tea, and listened attentively to his story* (Dahl. *The Great Automatic).* 'Адольф Найп приїхав до своєї

знайомої, аби розповісти про свій новий винахід. Дама привітно його зустріла, подала чай і уважно вислухала’.

Чай служить для репрезентації зустрічі та спілкування з друзями: : Lillie mashed the tea and brought the pot to the table along with a plate of biscuits. They talked the pot dry – Kate about her children, and Lillie about her young man ... (Donnelly. The Tea Rose). ‘Дві сусідки зустрілися за щоденною склянкою чаю. Вони розмовляють про те, що їх хвилює: Кейт говорить про дітей, Лілі – про свого молодого чоловіка. Вони спілкуються довго, як зазначає автор, доки чай в чайнику не закінчується’.

За склянкою чаю можна гарно провести чай в очікуванні потяга, приходу людини, розважити себе під час рекламної паузи чи відпочити: *I made a cup of tea during all the boring musical interval . (Townsend. The Secret Diary of Adrian Mole).* ‘Андріан дивиться передачу про одруження принца Чарльза і леді Діани по телебаченню і під час музичної паузи йде приготувати собі чай’. *She was as bored as hell <...> She’d make a cup of tea. That’s she’d do. There was nothing else to bloody do. (O’Neil. Dream On).* ‘Героїня книги сумувала, зовсім не знаючи, чим себе розважити. У результаті вона вирішила приготувати собі чаю’.

Чай – це чудова можливість відзначити важливу подію: *East, leaning on Tom’s arm, and limping along, was beginning to consider what luxury they should go and buy for tea to celebrate that glorious victory ... (Hughes. Tom Brown’s Schooldays).* ‘Хлопчики в школі-інтернаті виграли матч з регбі і вирішили відсвяткувати перемогу за чаєм’.

Чай може репрезентуватися також словом *tea* зі значенням процесу харчування, який відбувається приблизно о п’ятій годині, під час якого подають чай. Розрізняють «низький чай», до якого подають легкі закуски, і «високий чай», який замінює вечерю: *“<...> We’re having a sort of high tea, not dinner. <...> It gives us such a nice long evening, uninterrupted” (Lawrence. The Blind Man).* ‘Господиня дому пояснює гостю, що «високий чай», на відміну від вечері, дозволяє проводити вечори, не перериваючись на їжу’.

Як напій після прийому їжі: *When they had eaten the canned apricots with which the meal finished the Chink brought them a cup of tea (Maugham. Red).* ‘Героям оповідання С. Моема, після десерту з консервованих персиків, подають чай’.

Може бути об’єктивованим словосполученням *afternoon tea* (еквівалент полудня; до чаю подають тістечка й легкі закуски), *high tea* (рання вечеря з чаєм), *tea-time* (прийом їжі біля п’ятої години вечора). *“I’m afraid you waited for me,” said Bertie, as they sat down. ... “No,” she replied to Bertie. “We’re a little later that usual. We’re having a sort of high tea, not dinner” (Lawrence. The Blind Man).* ‘В гості до Берті та її чоловіка приїжджає родич. Навівши лад після дороги, він виходить до господарів, які накрили стіл. Було пізно для денного чаю, і Берті пояснює, що вони рано вечеряють’.

Чай як громадський або сімейний захід, присвячений особливо важливій події, репрезентований словом tea: *Mrs. Liversedge <...> had given a musical tea in his honour (Galsworthy. The Man of Property).* ‘На честь приїзду Соамса був організований музичний званий чай’.

Може вербалізуватися складним іменником «teaparty» зі значенням «званий чай», присвячений офіційній або доброчинній події: *Those previous Easter holidays he had met Nancy only one - and in the far from erotic settings of a Mother’s Union tea-party at the Vicarage... (Fowles. Daniel Martin).* ‘У церковному приході на честь Дня матері організовують чаювання’.

Отже, у слові *tea* відбито складну ментальну структуру, що охоплює всі сторони життя англійців. Це символ, що існує на рівні щоденної свідомості і поєднує у собі важливі риси англійської культури. Чай – це не просто настоянка з листя, привезеного з теплих країн Сходу, не тільки можливість вгамувати голод і подолати почуття слабкості, що виникло упродовж трудового дня. Це один із ритуалів, традицій, якими дорожать англійці. Чай – це можливість зустрітися з друзями або надати гостинність у своїй оселі, показати своє доброзичливе ставлення до людини. Чай – це засіб від життєвих негараздів, доступний всім верствам населення практично в будь-який момент часу. Він надає якщо не медичний, то, безперечно, сприятливий психологічний вплив у стресовій

ситуації, викликає почуття комфорту та душевної рівноваги. Званий чай як громадський захід об'єднує людей різних соціальних верств, різних галузей діяльності заради якоїсь однієї мети.

У Великій Британії чай п'ють із задоволенням кілька разів на день, коли випадає вільна хвилина. Звичайний англієць п'є чай до семи разів на день: за будь-яких обставин, важливих і не дуже, в урочистих випадках і під час невимушеної дружньої бесіди. Журналіст Джордж Майкс у своїй книзі "Як бути британцем" пише: "Ви ніколи не повинні відмовлятися від чаю за таких обставин: якщо на вулиці спекотно; якщо надворі холодно; якщо Ви втомилися; якщо Вам не по собі; якщо Ви не вдома; якщо Ви щойно повернулися додому; якщо Вам хочеться чаю; якщо Вам не дуже хочеться чаю, але Ви могли б; якщо Ви вже давно не пили чаю; якщо Ви щойно перехопили філіжанку". У січні 1946 року журналіст і письменник Джордж Оруелл опублікував есе під назвою "A Nice Cup of Tea", назвавши чай одним з "оплотів цивілізації" в Британії.

Чай став частиною постійного порядку дня англійців. Стереотип англійця полягає в образі стриманої, консервативної людини, що не могло не позначитися на мові культури. Замість пишних застіль англійці вважають за краще влаштувати званий чай – *to give a tea-party*. У вираженні концепту "чай" в англійській мові присутня світськість, дотримання етикету та норм поведінки.

Отже, у концепті "чай" відображено складну ментальну структуру, яка існує в культурі та свідомості англійців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жайворонок В. В. Символіка імені в контексті етнокультури. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. LINGUAPAX – VIII: Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. Філологія. Педагогіка. Психологія.* Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2001. Вип. 5. С. 106–115.
2. URL: https://orwell.ru/library/articles/tea/english/e_tea
3. URL: http://dl3.takbook.com/pdf3/ebook8737[www.takbook.com].pdf

Катерина Долішня,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
філологічний факультет,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

Науковий керівник:
Олена Марценюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської та слов'янської філології,
декан філологічного факультету,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасний здобувач освіти є активним учасником багатьох комунікативних процесів: навчальні заняття, тренінги, майстер-класи, спілкування у соціальних мережах тощо. Завдання педагога полягає у формуванні умінь та навичок ефективної комунікації у тому числі і комунікативної компетентності.

Компетентність (лат. – належний, здібний) – рівень кваліфікації та професіоналізму фахівця, у професійному становленні займає місце між рівнями виконавською і досконалістю [1].

Комунікативна компетентність – узагальнююча комунікативна властивість особистості, що включає розвинені комунікативні здібності і сформовані вміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила. [1]. Такий вид компетентності формується в умовах безпосередньої взаємодії, оскільки є результатом досвіду спілкування між людьми, в тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. Опанування людиною комунікативних навичок передбачає запозичення з культурного середовища засобів аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Для розвитку комунікативної компетентності пропонуємо орієнтовний банк вправ, який допоможе оптимізувати процес формування комунікативних

навичок у здобувачів освіти різного віку, оскільки можуть бути адаптовані у процесі проведення. Ці ж вправи можна використати на заняттях англійської мови у блоці Warmer.

Вправа 1. Гра-фантазія «Магія нашого ім'я».

Ціль: знайомство учасників тренінгу один з одним, уміння презентувати себе й інших учасників тренінгу. Ця вправа допоможе знизити «комунікативну заторможеність» і збалансувати початок будь-якої розмови.

Час проведення: 20–30 хвилин.

1 етап:

Учасники діляться на пари. Партнери представляються на ім'я й обговорюють такі приблизні питання:

Від кого я одержав своє ім'я?

Хто з моїх знайомих (рідних) носить те ж ім'я?

Є чи мої тезки серед відомих людей?

Чи знаю я літературних або кіно-героїв, що носять те ж ім'я?

Як ім'я впливає на моє поводження в житті?

Чи подобається мені моє ім'я?

Чи знаю я, що означає моє ім'я?

Хотів би я, щоб мене називали іншим ім'ям (якто так, те яким)?

2 етап:

Завдання групі – кожний повинен видумати історію й розповісти її своєму партнерові. Герой історії має ім'я оповідача. Партнер повинен мовчати і зацікавлено слухати історію й одночасно намагатися зрозуміти, якою людиною є оповідач.

3 етап:

Наприкінці гри всі члени збираються разом. Кожний з учасників представляє свого партнера й намагається охарактеризувати його особистість, з метою представити особистість партнера з різних, часом несподіваних сторін.

Вправа 2. «Правда або неправда».

Ціль: гра підсилює групову згуртованість і створює атмосферу відкритості. Результат гри може розширити знання здобувачів освіти один про одного.

Час проведення: 45 хв.

Члени групи сідають по колу; у кожного повинні бути напоготові папір і олівець. Ведучий дає завдання написати учасникам три пропозиції, що стосується особисто них. Із цих трьох фраз дві повинні бути правдивими, а одна – немає. Один за одним учасники зачитують свої фрази, всі інші намагаються зрозуміти, що із сказаного відповідає дійсності, а що – ні. При цьому всі думки повинні обґрунтовуватися.

Вправа 3. «Дискусія»

Ціль: удосконалення взаєморозуміння партнерів зі спілкування на невербальному рівні.

Час проведення: 15 хвилин.

Учасники тренінгу об'єднуються в групи по троє. У кожній трійці розподіляються обов'язки. Один з учасників грає роль «глухого та німого»: він нічого не чує, не може говорити, але в його розпорядженні зір, жести, пантоміміка; другий учасник грає роль «глухого та паралітика»: він може розмовляти та бачити, але не може жестикулювати; третій учасник – «сліпий та німий»: він здатний тільки чути й показувати. Усій трійці гравців пропонується завдання – наприклад, домовитися про час, місце та мету зустрічі, не порушуючи умов виконання своєї ролі.

Вправа 4. «Будуємо міст».

Ціль: усвідомлення своїх ролей у груповій взаємодії.

Час проведення: 25 хв.

Необхідні матеріали: Багато паперу формату А4, склянка з водою. Група ділитися на 2 підгрупи. Завдання полягає у тому, що необхідно побудувати міст із пачки паперу через річку шириною 50 см. Міст повинен витримати склянку з водою. Час виконання 15 хв. Наприкінці гри перевіряємо результати. Обговорення за такими приблизними питаннями:

Які ролі ви побачили?

Лідер, виконавець, генератор ідей і т.д.

Яку роль грали ви?

Вправа 5. «Мій настрій сьогодні».

Ціль. Вираження за допомогою колірної палітри настрою на початку заняття.

Час проведення: 10 хвилин.

Необхідні матеріали: різнобарвні картки.

Завдання. Виразити свій настрій, піднявши кольорову картку, пояснити, чому був обраний саме цей колір.

Інструкція. Висловіть свій настрій, зв'яжіть його з кольором, що найбільш яскраво відображає ваш емоційний стан «тут» і «тепер».

Вправа 6. Гра «Асоціації».

Ціль: знайомство, довідатися більше інформації один про одного, допомагає переглянути звичні стереотипи.

Час проведення: 45 хв.

Вибирається ведучий, він виходить за двері. Один з учасників придумує асоціації на самого себе. На яку тварину, птах, дерево, квітку, чи будь-який інший предмет я схожий. Учасник – ведучий вертається до групи. Провідний тренер озвучує асоціації. Завдання вгадати людину і на це є 3 спроби. Кожний з учасників повинен побувати в ролі провідного й того, кого вгадують. Наприкінці обговорюємо: що було складним, що нового ви довідалися один про одного та про себе.

Результати апробованих вправ дають нам підстави стверджувати, що застосування творчих завдань позитивно впливають на формування та розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти. За допомогою цих вправ учні можуть дізнатись більше один про одного, удосконалити взаєморозумінням у спілкуванні, а також підсилити групову згуртованість і створити атмосферу відкритості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кишень А. Психологічний словник. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/Лекція-5-27.04.2017.pdf

Владислава Дочу,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Використання ігор у навчанні на сьогодні не реалізується повною мірою, хоча вони були запропоновані й обґрунтовані ще в сімдесятих роках минулого століття [3]. Існує хибна думка, що все навчання має бути серйозним за своєю природою. Насправді ж використання ігор є важливим інструментом, який дозволяє вчителям іноземних мов урізноманітнити заняття, додаючи певний виклик і розвагу. Вони особливо цінні для початківців, які вивчають мову, як джерело пізнання, що допомагає їм засвоїти звуки і ритми та зрозуміти іноземну мову в цілому.

Важко класифікувати ігри за категоріями, тому що ці категорії часто перетинаються. Хороший вчитель повинен завжди мати під рукою кілька ігор. Хедфілд пояснив два способи класифікації мовних ігор: лінгвістичні ігри, які зосереджені на точності, та комунікативні ігри, які зосереджені на обміні інформацією [2]. До зазначених ігор відносять такі, як: ігри на сортування або упорядкування: наприклад, дайте учням набір карток з місяцями, і вони повинні розкласти ці картки по порядку; ігри з браком інформації: той, хто володіє інформацією, повинен обмінятися нею з тими, хто її не має, щоб виконати

завдання; ігри на вгадування: учень з флеш-карткою повинен просто показувати її іншим, які намагаються вгадати слово; ігри на пошук: наприклад, кожен отримує підказку, щоб дізнатися, хто є злочинцем; ігри на відповідність: учасникам потрібно знайти відповідник до слова, малюнку або картинки; ігри зі схемами: різновид ігор на відповідність, з тією лише різницею, що в них використовуються математичні схеми та малюнки; ігри на обмін: учні обмінюються картками, завданнями або ідеями; настільні ігри: «скрабл» - одна з найпопулярніших ігор в цій категорії; рольові ігри: учні грають ролі, які вони, можливо, не грали б у реальному житті [4].

Мовленнєві ігри можна також класифікувати наступним чином:

Ігри на аудіювання: під час аудіювання учням часто нецікаво, що робить урок більш напруженим. Щоб учні отримували задоволення від аудіювання, вчитель повинен зробити його більш цікавим для них. Хорошим способом є використання ігор на аудіювання для підтримки уваги та інтересу учнів.

Ігри на говоріння: їх можна використовувати в будь-який час, особливо як продовження попереднього прослуховування для закріплення лексики та виразів, почутих раніше. Їх основна мета – зробити говоріння та усне висловлювання думок приємним і вільним від стресу.

Кінетичні ігри: вони дають змогу перезавантажити клас, особливо коли учні втомлюються і їм важко зосередитися. Їх завжди потрібно поєднувати з іншими видами діяльності, такими як читання, слухання або говорінням.

Експериментальні ігри: ї Їхня справжня мет – не виконати мовне завдання, а відчути процес і навчитися з нього. Вони можуть впливати на ставлення людей і вчити їх розуміти себе та явища навколо [1].

Існує кілька причин, чому варто використовувати мовленнєві ігри, а саме: вони мотивують і розважають, що може допомогти активізувати учнів, які раніше були неактивними; вони заохочують учнів до спілкування та взаємодії, що допомагає будувати стосунки через дружню атмосферу, яку вони створюють серед учасників, що відчувають себе рівними; вони дають учням можливість практикувати мову в різних аспектах (говоріння, аудіювання, читання та письмо)

в ситуаціях з їхнього реального життя; вони руйнують рутину, оскільки вносять різноманітність у звичайні заняття в класі; вони дозволяють учням брати на себе більше відповідальності та набувати нового досвіду, що призводить до підвищення рівня їхньої впевненості в собі; вони емоційно залучають учнів, що позитивно впливає на їхнє навчання адже під час спілкування мовою, що вивчається, вони повинні відчувати такі емоції, як щастя, хвилювання, зацікавленість та здивування; вони дають хороший шанс сором'язливим і пасивним учням, а також тим, хто має низьку впевненість у собі, тому що під час гри атмосфера не така серйозна, і легко забути про сором'язливість; вони створюють різноманітність у класі серед учнів різного віку і рівня підготовки, а різноманітність необхідна для того, щоб будь-яка шкільна робота була успішною; вони допомагають учням швидше і легше засвоювати лексику, виконуючи дії під час гри; вони цінні для всіх, хто вивчає мову, оскільки їх можна легко адаптувати до віку, рівня та інтересів [5].

Мовленнєві ігри допомагають учням бути більш впевненими в собі та досягати кращих результатів. Роль таких ігор у вивченні лексики не можна заперечувати; вони привносять реальний контекст у навчальний процес. Вони знайомлять учнів з новими елементами і допомагають їм закріпити лексичні знання. Вони можуть тримати розум активним, граючись зі словами та буквами, що також допомагає розвивати їхню комунікативну компетентність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chen S., Zhang S., Qi G. Y., & Yang J. Games Literacy for Teacher Education: Towards the Implementation of Game-based Learning. *Educational Technology & Society,* 2020. No. 23 (2). P. 77–92.
2. Hadfield J. Elementary Communication Games. London : Nelson, 1984.
3. Kingsley T. L., & Grabner-Hagen M. M. Vocabulary by Gamification. *The Reading Teacher,* 2018. No. 71 (5). P. 545–555.
4. Lin C.-J., Hwang G.-J., Fu Q.-K., & Chen J.-F. A Flipped Contextual Game-Based Learning Approach to Enhancing EFL Students' English Business Writing Performance and Reflective Behaviors. *Journal of Educational Technology & Society*. 2018. No. 21 (3). P. 117–131.
5. Wei Chun-Wang, Hao-Yun Kao, Hsin-Hsien Lu, Yi Chun Liu. The Effects of Competitive Gaming Scenarios and Personalized Assistance Strategies on English Vocabulary Learning. *Journal of Educational Technology & Society.* 2018. No. 3. P. 146–158.

Анастасія Дука,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ МОЛОДІЖНИХ СЛЕНГІЗМІВ

На сучасному етапі мова розглядається як найпотужніше знаряддя регулювання стосунків між людьми в різних сферах. Будучи головним засобом спілкування, мова дає інформацію про її носіїв, культуру країни й її історії, а також відображає всі зміни в суспільстві.

Молодіжна мова – складна багатокомпонентна структура, яка живе власним життям.

Слід зазначити, що існують різні види молодіжного сленгу. Систематизуємо найбільш вживані жаргонізми [1, с. 8]:

1. Cockney rhyming slang (римований сленг). У сучасному англомовному світі це досить відомий вид сленгу.

Найчастіше дорослих, освічених людей така форма вираження думок не задовольняє. Однак серед молоді це поширена і найбільш експресивна форма спілкування. Римований сленг «кокні» настільки поширений у сучасній англійській мові, що багато молоді, самі того не помічаючи, щодня вживають його в розмові.

Ось кілька найпоширеніших «кокні», які можна почути в будь-якій частині Великої Британії:

«Let’s have a *butchers* at that magazine» (butcher’s hook = look)

«I have not heard *a dicky bird* about it» (dickie bird = word)

«Use your *loaf* and think next time» (loaf of bread = head)

«Did you *half-inch* that car?» (Half-inch = pinch, meaning steal)

«You will have to speak up, he's a bit *mutto*n» (mutt'n'eff = deaf) [18].

2. Everyday slang (повсякденний сленг). Англійська мова дуже своєрідна і багатозначна. В ній одне слово може мати в залежності від контексту ряд абсолютно не схожих за змістом значень. Така багатозначність знайшла своє відображення і в молодіжному сленгу.

Наприклад, розглянемо ряд життєвих ситуацій.

1) Ви з другом вирушили в спортивний магазин. Несподівано на касі ви виявляєте, що забули свою дисконтну карту. У цей момент Ваш друг каже: *«Relax, buddy. I gotit».*

2) Ви на занятті з хімії. Викладач пояснює необхідність обладнання в майбутньому досвіді. А потім запитує вас: *«Gotit?», «I gotit, sir»* – ваша відповідь.

3) Жінка, що проходить повз вас, впустила сумочку. Природно, що ваша реакція підняти її і вручити господині, проте жінка говорить вам: *«It's OK. I gotit».*

3. Mobile slang (мобільний сленг). Англійські підлітки в поєднанні з сучасними інформаційними технологіями створили абсолютно нову мову. Набираючи повідомлення, вони вибирають перший варіант слова, запропонований системою інтелектуальної заміни. Таким чином, якщо вам на очі потрапило смс-повідомлення зі словом, яке вибивається з контексту словом *book*, цілком ймовірно, що підліток мав на увазі слово *cool*. Це можливо з тієї простої причини, що система інтелектуального введення пропонує слово *book* першим при наборі слова *cool*.

Для того, щоб не опинитися в незручній ситуації будьте обережні, якщо ви вживаєте дієслово *to get* до живої особи. У цьому випадку воно може приймати зовсім інше значення, іноді навіть не зовсім приємне. Наприклад, якщо дієслово стосується чоловіка, то висловлювання *I got him. I got Black Jack*, означає «я пристрелив, прикінчив його». Якщо *to get* відноситься до жіночої статі, то дієслово має значення згвалтування.

Велика частина сленгу – це всілякі скорочення і похідні від них. Характерною особливістю молодіжного сленгу є його мобільність, яка пояснюється зміною поколінь. Аналіз різних підбірок смс-скорочень, отриманих методом суцільної вибірки при роботі з інтернет сайтами, показав, що, зазвичай, такі повідомлення представлені складними абревіатурами, літерними і буквено-цифровими [2, с. 25]. Розглянемо деякі з них:

1. *LOL*

LOL = laughing out load, тобто автор повідомлення додає експресивності запропонованим висловом. Чим більше «о» в скороченні «lol», тим сильніше емоційне забарвлення речення.

2. *ROFL*

Іншим прикладом скорочення, що часто використовується в SMS-повідомленні, є *ROFL* = Rolling on the floor laughing. В основному використовується в тих же ситуаціях, як *LOL*.

3. *BRB*

Часто при спілкуванні одночасно з декількома співрозмовниками, наприклад у чаті, виникає необхідність відлучитися від телефону. Якщо хочете швидко оповістити співрозмовників про свою короткочасну відсутність і при цьому не закінчувати бесіду, можете сміливо використовувати скорочення *BRB* = Be right back.

4. *G2G*

Якщо ж до розмови повертатися не хочете або потрібно відлучитися на довгий час, щоб зробити щось, можете використовувати абревіатуру *G2G* = Got to go (треба йти). Це скорочення часто використовується молодими людьми, коли вони не мають наміру більше спілкуватися на будь-яку тему в силу своєї роздратованості і хочуть емоційно закінчити розмову, створюючи ілюзію грюкання дверима.

5. *TTYL*

Таке скорочення в основному використовується, коли Ви прощаєтеся з будь-ким. *TTYL* = Talk to you later.

6. *OK / k*

Це скорочення давно вкорінилося як в англійській, так і в українській мові. Смислове забарвлення воно змінює в залежності від контексту, приймаючи від нейтрального *ok* = добре, до експресивного *OK!* = Я вже сказав, що все зрозумів!.

7. *CYA*

Використовується в основному як ввічливе прощання. *CYA* = See you (побачимося).

Таким чином, семантико-синтаксичний аналіз досліджуваного матеріалу показує, що більшість використовуваних скорочень є абревіатури неповних речень, які характерні для молодіжного англійського сленгу. Дослідження молодіжної мови з лексикологічної позиції дозволяє глибше зрозуміти специфіку цього мовного феномена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вилюман В. Г. Про способи утворення слів сленгу в сучасній англійській мові. Львів : ЛНУ, 2005. 240 с.
2. SMS-скорочення 4U: Популярні акроніми ери текстових повідмлень і інтернет-чатів:веб-сайт. URL: https://skyeng.ru/articles/smssokrashcheniya-4u-populyarnye-akronimy-ery-tekstovyh-soobshchenij-i-internetchatov

Anastasiia Duka,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Alla Hembaruk,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING VOCABULARY

The English language is considered to have the largest vocabulary in the world [1] and learning vocabulary is an essential part of mastering a second language [4]. Apart from the importance of vocabulary learning, new technologies challenge traditional conceptions of both teaching and learning and information and communication technologies (ICT) provide an array of powerful tools that may help in transforming the present isolated, teacher-centered and text-bound classrooms into rich, student-focused and interactive knowledge environments [5].

In this abstract, we target at highlighting the role of using information and communication technologies in teaching vocabulary. Thus, our tasks are to:

1) analyse difficulties students face while learning new words and the factors that cause them;

2) define the term “ICT” and identify the main points of its use;

3) determine the importance of using information and communication technologies for the teacher.

The first steps in successful teaching vocabulary are to identify the difficulties faced by the students. Thornbury [6, p. 27] proposes some factors that make some words more difficult. They are the following:

a. Pronunciation. Research shows that words that are difficult to pronounce are more difficult to learn.

b. Spelling. Sounds-spelling mismatches are likely to be the cause of errors, either of pronunciation or of spelling, and can contribute to a most English spelling is fairly law-abiding, there are also some glaring irregularities.

c. Length and complexity. Long words seem to be more difficult to learn than short ones.

d. Meaning. When two words overlap in meaning, learners are likely to confuse them. Make and do are a case in point: you make breakfast and make an appointment, but you do the housework and do a questionnaire.

All these difficulties can be easily overcome by using ICT. ICT is defined as a diverse set of technological tools and resources used to transmit, store, create, share or exchange information [7]. ICT have a significant impact on education as well as other areas of life. ICT use in schools generally refers to the use of computing devices such as desktop computers, laptop computers, handheld computers, software, or the internet for educational purposes. It is, however, more specifically concerned with teachers' use of technology for instructional preparation and delivery, as well as technology as a student learning aid.

ICT play an important role by providing teachers with tools to improve their teaching and by providing students with electronic media that make topics more visible and accessible [8]. Thus, teachers transform electronic devices into useful teaching tools for their students. Nowadays, teachers need to use ICT in the classroom to make good communication with students and provide students with technology supported learning opportunities. Technology has the potential to aid education across the curriculum and provide opportunities for better communication between teachers and students.

The use of ICT in EFL vocabulary teaching has been a “traditional” issue for a long time. The majority of the applications utilizes a competence and practice approach to processing learner input, diagnosing mistakes, as well as providing feedback [2]. Hot Potatoes, for example, is a typical software of this type, offering six simple vocabulary learning tasks that are organized around words and sentences [2]. Some

other applications, such as Duolingo, BBC Learning English and the British Council can be useful in teaching vocabulary.

On the other hand, ICT play a crucial role in the literacy scaffolding process for students. And there is no denying the fact that ICT have an impact on EFL teachers' roles and practices, in the sense that old methods of language instruction are being replaced with new student-centered techniques, and the new roles for both teachers and students are emerging.

To sum up, it is important to mention that students' work, both whole-class and individual, can be equally productive if EFL teachers organize and stimulate the ICT-based activities in teaching vocabulary [3]. While there are numerous benefits to employing technology in language instruction, it is vital to remember that technological growth is the way to the future of education.

REFERENCES

1. Crystal D. The English Language: A Guided Tour of the Language. Penguin Books. 2002.
2. Levy M. Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal.* 2009. S1 (93). P. 769–781.
3. Motshegwe M. M. The role of ICT in the Curriculum Development and Evaluation. 2005. Retrieved from: https://wikieducator.org/images/a/ac/The_Role_of_ICT_on_National_Curriculum_of_Botswana.pdf
4. Schmitt C. Constitutional Theory. Oxford University Press. 2008.
5. The UNESCO World Education, 2005. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145585
6. Thornbury S. Natural Grammar: The Key Words of English and how They Work. Oxford University Press, 2004.
7. UNESCO Institute for Statistics, 2009. Retrieved from: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-framework-for-cultural-statistics-2009-en_0.pdf
8. Unwin T. ICT4D: Information and Communication Technology for Development. Cambridge University Press. 2009.

Inna Diachenko,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Iryna Postolenko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Acting Dean of the Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EFFECTIVE WAYS OF TEACHING VOCABULARY

A student's vocabulary knowledge and skills determine his or her proficiency in comprehension and language use. Therefore, whether we are teaching writing, reading or supporting our students to communicate more effectively their ideas, vocabulary should be part of our daily instruction.

The average high school student is estimated to have a vocabulary of 50,000 words and learn about 3,500 new words each year (Graves & Watts-Taffe, 2002).

To build that amount of vocabulary, we should not just focus on using dictionaries as the sole source for word information and asking students to fill in word definitions. But, we should also involve them in developing their own vocabulary. This is through actively engaging them in word exploration and stimulating their interest in knowing more words.

In fact, research evidence indicates that vocabulary development is more successful when learners are fully engaged in activities that require them to attend carefully to the new words and even to use them in productive tasks (Hulstijn & Laufer, 2001)

So, to develop students' vocabulary skills, there is a list of ways for teaching vocabulary. These include both direct and indirect instruction.

Word Wall

To help your students get more engaged in vocabulary development, you need to nurture *word consciousness*. This means raising students' awareness of, and interest in all sorts of words and their meanings.

A Word Wall can help you achieve this. This is a collection of words that are displayed in large visible letters on a wall, bulletin board, or other display surfaces in a class.

So, set this wall and encourage your students 'to walk the wall' and hang their favourite words, new or unknown, on it. Then, invite their classmates to add sticky notes with pictures or graphics, synonyms, antonyms, or related words. Then, student partners walk along the wall to quiz each other on the words (Graves & Watts-Taffe, 2008).

Use the Word Wall one or more times a week. You'll help your students make connections between new and known words. This will help you better understand what your students need to expand their vocabulary.

Word Box

Word Box is one of the ways of teaching vocabulary. This is a weekly strategy that can help students retain and use words more effectively. Students select words to submit to the word box on Friday. These are words they find interesting or ones they want to understand better. They either use the word in their own sentence or take the same sentence where this word was found. Then, select five words to teach the following week.

Ask one student to answer fill-ins for five words. Give students three cards that can hold up: green cards show they agree with the student's answer, yellow they are unsure and red ones they disagree. For assessing, use a checklist with the vocabulary running horizontally across the top margin and the class list running vertically down the side (Adapted from Grant et al., 2015, p. 195).

Vocabulary Notebooks

Ask your students to maintain vocabulary notebooks throughout the year where they write the meaning of the new words. You can introduce a new word each week and work together with students to explore its meaning. Then, ask them to sketch a

picture to illustrate the word and present their drawings to the class at the end of the week.

Another way to use vocabulary notebooks :

Students create a chart. The first column indicates the word, where it was found, and the sample sentence in which it appeared. The other columns depend on your students' needs.

You can include a column for meaning (where students define the word or add a synonym), for word parts and related word forms (where they identify the parts and list any other words related to it), a picture, other occurrences (if they have seen or heard this word before, they describe where) and for practice or how they used this word (Lubliner, 2005).

Semantic Mapping

These are maps or webs of words that can help visually display the meaning-based connections between a word or phrase and a set of related words or concepts.

Teach your students how to use semantic mapping. Pick a word you intend to explain, draw a map or web on the board (or on Zoom whiteboard or any digital tool in case you're teaching online) and put this word in the centre of the map. Then, ask students to add related words or phrases similar in meaning to the new word.

Word Cards

Word cards can help students review frequently learned words and so improve retention. On one side of the card, students write the target word and its part of speech (whether it's a verb, noun, adjective, etc.).

On the top half of the other side, they write the word's definition (in English and/ or a translation). They also write an example and a description of its pronunciation. The bottom half of the card can be used for additional notes once they start using the word. Ask students to add more information about the word each time they practise or observe it (sentences, collocations, etc.). Yet, advise them not to add too much information in order to facilitate more reviewing the cards. Devote regularly class time for students to bring their word cards to class. Involve them in activities such as describing the new words, quizzing one another, categorizing them according to

subject or part of speech. Also, show your students how to store and organize those cards. This is, for instance, by putting them into a box with the categories they select or ordering them in terms of difficulty (Schmitt & Schmitt, 2005).

Word Learning Strategies

Our students often have only partial knowledge of the words they learn in the classroom. This is so since a word can have different meanings which they may not be familiar with.

Therefore, teaching students word learning ways is important to help them become independent word learners. This is by teaching, modelling and providing a variety of strategies that serve different purposes.

So, for rich vocabulary development, use a variety of ways of teaching vocabulary and provide the necessary support and guided practice. Besides, assess vocabulary learning and encourage students to learn more words outside the classroom.

REFERENCES

1. Grant K. B., Golden S. E., & Wilson N. S. Literacy Assessment and Instructional Strategies: Connecting to the Common Core. USA : Sage Publications, Inc., 2015.
2. Graves M. F., & Watts-Taffe S. M. The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. In A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds.). What research has to say about reading instruction (3rd ed.). Newark, DE : International Reading Association, 2002. P. 140–165.
3. Graves M. F., Watts-Taffe S. M. For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *The Reading Teacher*. 2008. No. 62 (3). P. 185–193.
4. Hulstijn J. & Laufer B. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*. No. 51/3. P. 539–558.
5. Lubliner S. H. Getting into Words: Vocabulary Instruction That Strengthens Comprehension. Baltimore : Paul H. Brooks Publishing, 2005.
6. Schmitt D. & Schmitt N. Focus on Vocabulary. New York : Longman, 2005.
7. Zimmerman Cheryl B. Word Knowledge: A vocabulary teacher's handbook. New York : Oxford University Press, 2009.
8. Zimmerman Cheryl. B. Inside Reading: The Academic Word List in Context. Four Levels. New York : Oxford University Press, 2009.

Катерина Жук,
здобувачка ОС «Бакалавр» І курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Катерина Самойленко,
здобувачка ОС «Бакалавр» І курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Науковий керівник:
Наталія Хайдарі,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і перекладу,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Фразеологізм – це стійке словосполучення, яке ще називають фразеологічним зворотом чи крилатим висловом. Поняття фразеологізму «порівняно стійке, відтворюване, експресивне сполучення лексем, що має цілісне значення» [3]. Через це фразеологізм найчастіше неможливо перекласти дослівно, серед іноземців можуть виникати труднощі перекладу і розуміння.

У кожній мові є свої особливості перекладу фразеологізмів, які варто враховувати. Переклад фразеологізмів – нелегке завдання для перекладача, адже існують певні особливості цього процесу, пов’язані з разючою різницею в менталітеті та словниковому запасі мов. Дослідження перекладу фразеологізмів – це вагома складова в дослідженні етнографічного минулого нації на рівні з казками, легендами та міфами. Тому варто виокремити певні особливості перекладу фразеологізмів українською мовою, а саме:

1) збереження еквіваленту;
2) пошук часткових еквівалентів;
3) врахування культурних особливостей;

4) використання перефразування.

Спосіб збереження еквіваленту можна охарактеризувати пошуком синонімічних та рівнозначних фразеологізмів в мові перекладу. Наприклад, англійський вислів “when the pig fly” має еквівалент українською мовою “коли рак на горі свисне”. Виникає логічне запитання: «Чому в англійській і українській мові відрізняються тварини, з якими пов’язані фразеологізми?» Це можна пояснити різним обґрунтуванням цих висловів несхожими народами. В англійську мову цей фразеологізм прийшов з Шотландії, де його оригінал був таким – “when the pigs fly in the air with their tails forward”. А в українській мові творці цієї приказки були впевнені, що раки, що живуть на річковому дні, не покинуть середовища свого існування, не з'являться на суші і вже тим більше не засвистять. Також яскравим прикладом може бути “all that glitters is not gold”, що в перекладі означає “не все те золото, що блищить”.

Пошук часткових еквівалентів полягає у підборі аналогів чи подібних висловів, які можуть передати зміст фразеологізму найближче до оригіналу. Яскравим прикладом такого методу перекладу є вислів “to let the cat out of the bag” можна перекласти як «викинути свиню з куща» або «підвести підсумок».

Врахування культурних особливостей представляє собою одну з найважливіших складових перекладу фразеологізмів народів з різним менталітетом. Переклад крилатих висловів дійсно пов’язаний з культурними особливостями народу. Це підтверджує переклад англомовного прислів’я “a rolling stone gathers no moss”. Якщо при прямому перекладі українською «камінь, який котиться, не збирає моху», носії мови можуть неправильно усвідомити значення, оскільки вони не знають, що для англійця мох асоціюється з багатством і майном, відсутність якого вважається негативним явищем. Під каменем в означеному прислів’ї розуміється людина, котра мандрує світом, витрачаючи гроші. Саме тому досвідчені перекладачі знайшли аналог цього прислів’я в українській мові – «хто вдома не живе, той добра не наживе». Лексичний склад цього україномовного прислів’я, його структура й образ,

закладений у ньому, відрізняються від англійського варіанту, проте його зміст і значення відтворені адекватно [1, с. 2].

Переклад за допомогою перефразування чи контекстуальної заміни вважається більш адекватним способом, ніж дослівний переклад. Суть цього методу полягає в пошуку слів-замінників, які найточніше передають зміст мови оригіналу. Наприклад: “you can take a horse to the water, but you cannot make him drink”, дослівного перекладу цього фразеологізму в українській мові немає, тому ми перекладаємо за допомогою рівносильного еквіваленту – “силою не будеш милою”. Ще один приклад цього методу – “you never know what you can do till you try”, відповідним перекладом буде – “очі бояться, а руки роблять” [1, с. 4].

Таким чином, при перекладі фразеологізмів українською мовою перекладачам варто враховувати специфіку, культурні та історичні особливості країн, між якими відбувається переклад. Тому існують особливості перекладу, які полягають у пошуку повних або часткових еквівалентів, перефразувань та аналогів. Значення перекладу фразеологізмів залежить від сприйняття цього виразу перекладачем, що сприяє урізноманітненню словникового запасу мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Способи перекладу англійських фразеологічних одиниць українською мовою. URL: http://surl.li/fdadx (дата звернення: 18.02.2023).
2. Труднощі та способи перекладу англомовних фразеологізмів. URL: http://surl.li/fdadi (дата звернення: 27.02.2023).
3. Фразеологізм. URL: http://nkkep.com/wp-content/uploads/2020/01/Frazeologizm-Pravy-lo.pdf (дата звернення: 19.02.2023).
4. Хайдарі Н. І. Проблема розпізнання та виокремлення фразеологізмів у тексті. *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Вип. 5. Т. 2. С. 82–86.

Olena Zablotska,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Olena Bevz,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EFFECTIVE STRATEGIES TO IMPROVE SECONDARY SCHOOL LEARNERS' READING SKILLS

Reading proficiency is one of the most essential and fundamental skills crucial to most, if not all, academic learning and success in school. Actually, all other educational goals are somewhat dependent on a student's ability to read. If a learner cannot comprehend written language, he or she will not be able to excel in other content areas that will inevitably require some reading skills.

Reading skills development is an evolving and non-linear process that encompasses foundational skills (phonemic awareness), word recognition, reading fluency, vocabulary, and reading comprehension [1]. In order to achieve success in teaching reading, teachers must understand how students learn these skills, and implement the most effective strategies into practice.

In this abstract, we target at highlighting the strategies of improving secondary school learners' reading skills and peculiarities of their implementation.

Reading comprehension is a complex cognitive process that presupposes the ability to read words, identify their meanings, and construct mental representations of the text [2]. Reading comprehension can be improved by implementing various reading *strategies* that include predicting, making connections, visualizing, inferring, questioning, and summarizing.

Predicting improves comprehension by helping the students set a goal for their reading. An important stage in this process is comparing the prediction to the actual

outcome of the text. Predicting can be taught with the help of graphic organizers, pictures, key words, using the title or table of contents [3].

The strategy of *making connections* can be instructed by making comparisons, teacher modelling, using graphic organizers, think-pair-share, and teacher questioning. Teachers can help learners make text-to-self connections by asking questions concerning children's past experience, whether they have ever experienced anything like the events in the text. Besides, students can make text-to-text connections based upon how characters in the story relate to each other, or how story elements relate between stories. Text-to-world connections can be made by comparing characters in a story to characters today, or comparing the content of the text to the world today [3]. These connections can be illustrated through drawing, creating a chart, or writing.

Visualizing requires the reader to construct an image of what is read. This image is stored in the reader's memory as a representation of the reader's interpretation of the text. Students can practice the visualization strategy by drawing and writing. Teachers may have students visualize settings, characters, and actions in a story.

Inferring means reading between the lines. Learners need to use their own knowledge along with the information from the text to draw their own conclusions. Through inferring students will be able to draw conclusions, make predictions, identify underlying themes, use information to create meaning from text, and use pictures to create meaning [4]. To make inferences, students should be taught to use illustrations, graphs, and titles from the text. One of the methods used for inferring is a double-entry notebook where students can record ideas in one column and evidence from the text in the second column.

Questioning is a process that requires readers to ask questions of themselves to construct meaning, enhance understanding, find answers, solve problems, find information, and discover new information [4]. Teachers need to ask students questions during and after reading a passage, and then students should return to the text to find the answers. A teacher models and students practice to discriminate between questions that are literal, inferred, or based on the reader's prior knowledge. By using this strategy, text segments are integrated and it improves reading comprehension.

The process of *summarizing* requires the reader to determine what is important when reading and to condense the information in the reader's own words. Summarization strategy helps students identify main ideas, connect them, eliminate redundant and unnecessary information, and memorize what they read.

All these strategies are of vital importance, and students must be aware of them in order to comprehend when they read. Teacher modelling and the think-aloud process are the most valuable tools which can be used to help learners understand and use the comprehension strategies.

Furthermore, the process of learning to read should include exposure to a wide variety of exciting books from different genres. Students should also experience reading through different mediums, such as interactive apps and web content. Then, learners will have much to discuss. Group discussions can be productive because the participants are expressing their own ideas rather than performing in a hypothetical situation. Through discussions, the secondary school learners can learn the processes of critical thinking that good readers use. Moreover, group work is ideal, because in small groups even weak students should be active.

To sum it up, concentrating on reading strategies in a playful way, through discussions and group work can be fun and it leads toward the goal of improving secondary school learners' reading skills. Moreover, implementing reading tasks through group work interaction provides more opportunities for subconscious assimilation, and creates more ways of communication among students, and between them and a teacher at a personal level of contact. Both teachers and learners will benefit a lot from such activities.

REFERENCES

1. Simms J. A., Marzano R. J. New art and science of teaching reading: How to teach reading comprehension using a literacy development model. USA : Solution Tree Press, 2018. 224 p.

2. Santoro L. E., Chard D. J., Howard L., Baker S. K. Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*. 2008. No. 61 (5). P. 396–408.

3. Teele S. Overcoming barricades to reading: A multiple intelligences approach. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2004. 232 p.

4. Harvey S., Goudvis A. Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding. York, ME : Stenhouse Publishers, 2000. 322 p.

Надія Зайнчуківська,
Анна Кондрацька,
здобувачки ОС «Магістр» І курсу,
природничий факультет,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир

Науковий керівник:
Тетяна Білошицька,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ

Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності «зі знанням справи». У нашому випадку такою діяльністю виступає іншомовна комунікація старшокласників у процесі вивчення ними іноземної мови. Іншомовна комунікативна компетентність як інтегративне утворення особистості з складною структурою виступає взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє старшокласнику, який вивчає англійську мову, ефективно здійснювати іншомовну, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію.

Складовим елементом англомовної комунікативної компетенції є, крім іншого, соціокультурна компетенція (socio-cultural competence), тобто знання про соціокультурну специфіку країни, мова якої вивчається; вміння будувати своє мовну і немовну поведінку адекватно до цієї специфіки; прилучення до культури, традицій і реалій досліджуваної країни; формування вміння представляти свою країну, її культуру в умовах міжкультурного спілкування. Соціокультурний підхід до навчання мови допомагає подолати культурний бар'єр, який, за словами

С. Г. Тер-Мінасова, набагато небезпечніший і неприємніший за мовний, оскільки культурні помилки сприймаються болючіше і викликають більш негативні реакції [1, с. 107].

Соціокультурна компетенція вміщує в собі країнознавчу компетенцію як знання школярів про історію, культуру, географію, соціально-економічний та державний устрій, особливості побуту, менталітет народу, традиції та звичаї країни, мова якої вивчається, і лінгвокраїнознавчу компетенцію, що передбачає володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних міжособистісної взаємодії ситуаціях.

За О. Ізмайловою, соціокультурна компетенція передбачає знання культурних особливостей носіями мови, його традицій, норм поведінки та етикету, вміння розуміти і ситуативно використовувати їх в процесі комунікації, при цьому залишаючись носієм іншої культури [2, с. 67].

Соціокультурна компетенція складається з: країнознавчої компетенції – знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається; лінгвокраїнознавчої компетенції, що передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв.

Соціокультурна компетенція – наявність у старшокласників знань про національно-культурні особливості, норми, немовленнєву поведінку в країні, мову якої вивчають, та вміння будувати власну поведінку згідно цих особливостей та норм.

Згідно з документами Ради Європи з культурного співробітництва, соціокультурна компетенція є однією зі складових комунікативної компетенції, що розуміється як здатність до адекватного взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, становленню і підтримці соціальних контактів за допомогою іноземної мови [2, с. 67].

Соціокультурна компетенція являє собою сукупність певних знань, навичок, умінь, здібностей і якостей, формованих в процесі формальної або неформальної мовної підготовки до міжкультурного спілкування.

У багатьох фундаментальних дослідженнях поняття «соціокультурна

компетенція» вводиться крізь призму компонентного складу комунікативної компетенції. Очевидно, що соціокультурний компонент виступає в якості невід'ємної складової особливо в контексті викладання іноземної мови майбутніми хіміками.

Дослідження свідчить про те, що на сучасному етапі навчання іноземних мов значну увагу необхідно приділяти застосуванню мультимедійних технологій, у яких одночасно використовують тексти, графіку, відеоматеріали, звукові ефекти, анімацію. Мультимедійні засоби навчання як різновид комп'ютерних технологій об'єднують у собі традиційну статичну візуальну У багатьох фундаментальних дослідженнях поняття «соціокультурна компетенція» вводиться крізь призму компонентного складу комунікативної компетенції. Очевидно, що соціокультурний компонент виступає в якості невід'ємної складової особливо в контексті викладання іноземної мови інформацію (текст, графіку) і динамічну інформацію (мову, музику, відео, анімацію), обумовлюючи можливість одночасного впливу на зорові і слухові органи чуття тих, хто навчається.

Сучасна мультимедійна презентація – це сукупність текстів, зображень, звуку, анімації та інших засобів представлення інформації. Використання таких засобів дозволяє досягти максимальної ефективності презентації. Як зазначили дослідники шляхів розвитку навчання англійської мови для професійного спілкування Tony Dudley-Evans та Maggie Jo St John: «…наочні засоби варті тисячі слів, … а особливо, якщо вони хороші, та й ще правильно застосовані!» [3].

Мультимедійні засоби навчання як різновид комп'ютерних технологій об'єднують у собі традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку) і динамічну інформацію (мову, музику, відео, анімацію), обумовлюючи можливість одночасного впливу на зорові і слухові органи чуття тих, хто навчається.

Методика мультисенсорного навчання з використанням мережі Інтернет передбачає створення та залучення під керівництвом викладача до безпечного

навчального, динамічного, інтерактивного, особистісно орієнтованого англомовного Інтернет середовища, де максимально задіяні всі органи сприйняття та передачі інформації. За допомогою мультисенсорного методу для кращого засвоєння матеріалу, студентам пропонується дуже багато самостійної роботи. В процесі роботи паралельно, студент повинен проговорити те, що він робить і, надалі, він зможе відтворити (описати) свої дії і розповісти про свою роботу, можливо, пофантазувати, додаючи щось своє.

Отже, грамотне використання мультимедійних презентацій на уроках сприяє розвитку особистості дитини, її когнітивних процесів: інтелекту, пам'яті, уваги і т.д. Використання їх на уроці є потужним мотиваційним стимулом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичн., пед. і лінвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2010. Вип. 17. С. 66–72.
3. Корж В. В. Роль мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови. URL: http://www.confcontact.Com/2008oktInet_tezi/iy_korzh.htm. (дата звернення: 22.02.2023).

Анна Закабула,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Євгенія Процько,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОЛІПШЕННЯ ВИМОВИ ТА РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ПОЕЗІЇ

В умовах гуманізації освіти, коли особистість зростаючої людини знаходиться в центрі всієї освітньої і виховної діяльності, пошук ефективних

способів і прийомів навчання, в тому числі і навчання іноземній мові, привертає пильну увагу багатьох вчених, методистів і вчителів. Один з таких ефективних прийомів навчання – використання саме поетичних матеріалів на уроках іноземної мови [2].

Актуальність дослідження полягає в тому, що практичні, освітні, виховні і розвиваючі задачі на уроках англійської мови можуть здійснюватись не тільки на розумове піднесення учнів, але і проникнення в емоційну та культурну сферу. Одним із найбільш ефективних способів впливу на почуття та емоції підлітків є поезія [1, с. 84].

Використання поезії досить актуально з багатьох причин. По-перше приходить пізнання культури мови яка вивчається, сприйняття чужої культури, менталітету, думок. По-друге при роботі з іноземним матеріалом складається всебічний розвиток дитини, тому що правильно підібраний, прочитаний і перекладений вірш стимулює образне мислення, словесно-логічне мислення та естетичний смак. Поетичні тексти є прекрасним матеріалом для відробляння ритму, інтонації іншої мови, вдосконалення вимови. По-третє, як стверджують психологи, що в підлітковому віці психіка дуже нестабільна, перші розчарування, розбіжності з думками однолітків чи батьків, закоханість, не взаємні почуття, де, як не в поезії можна знайти гарні слова, крилаті вислови, які допоможуть зробити світ різнобарвним, налаштувати на позитивний емоційний стан, розвинути пам’ять, збагатити словниковий запас англійськими словами, виразами, висловами, цитатами.

Знайомство з кращими взірцями англійської та американської поезії, видами віршованих метрів (ямб, хорей та ін.), а також з варіантами перекладу віршів рідною мовою сприяє розвитку лінгвокраїнознавчої й культурної компетенції учнів, тобто досягненню загальноосвітніх цілей навчання.

Специфіка англомовної поезії допомагає учню оволодіти емоційно-ціннісним досвідом спілкування. Вчитель також глибше пізнає свого учня, отримує таким чином його психологічний портрет.

Головне у праці кожного вчителя – це прагнення того, щоб процес навчання перетворився з монотонного механічного відтворення матеріалу в творчий пошук. Більше уваги потрібно приділяти відбору віршів, в основу яких покладені такі принципи: тематичний, пізнавальний, дидактичний. Читання віршів, їх декламування та переклад роблять заняття з англійської мови змістовними, мотиваційно спрямованими й підвищують інтерес до вивчення предмета. Якщо це вдається, тоді й учні з низьким рівнем іноді здатні приємно здивувати своїми поетичними перекладами.

Робота над віршем проходить такі основні етапи:

1) підготовка до першого прослуховування вірша з метою усунення мовних труднощів (на дошці записуються нові слова, незнайомі вирази);

2) перше прослуховування вірша;

3) самостійне його прочитання;

4) перевірка розуміння змісту вірша і обговорення прослуханого;

5) аналіз мовних засобів виразності;

6) виразне читання вірша;

7) переклад вірша рідною мовою;

8) ознайомлення з уже існуючими перекладами вірша;

9) підбір прислів'їв, що виражають основну тему та ідею вірша;

10) творче домашнє завдання: підготувати свій, за можливістю віршований переклад.

Завдяки цьому учням вдається зрозуміти, яку особливість, яку атмосферу, образи, почуття та ідеї хотів передати автор [1, с. 85].

Таким чином, питання щодо використання поезії на заняттях англійської мови як одного з ефективних засобів інтенсифікації навчання є дуже нагальним. На сам перед ефективність використання зразків поезії значною мірою залежить від правильно організованої послідовності роботи з ними та підбору вправ, які стимулюють розумову діяльність учнів та сприяють розвитку в них мотивації. Різні принципи та прийоми роботи дозволять подолати об'єктивні труднощі, які

виникають у процесі навчання (наявність незнайомої лексики, асоціацій, символіки і т. д.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шеїна О. О. Використання поетичного тексту як ефективний засіб інтенсифікації навчання англійської мови. *Наукові праці. Педагогіка*. С. 1–85.

2. Прийоми роботи з віршем на уроках англійської мови на різних етапах навчання. URL: http://4ua.co.ua/pedagogics/va2ac68b5c53a88421206d36_0.html

Наталя Замфірова,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Геннадій Прокоф'єв,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ЗАКЛАДІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Питання ролі та місця мотивації у процесі вивчення англійської мови в початковій школі набуває сьогодні нового значення. Для нового покоління учнів знання англійської мови є вимогою часу та способом досягнення успіху, тому їх слід мотивувати таким чином, щоб допомогти якомога скоріше подолати мовний бар'єр.

За своєю природою мотивація є сукупністю дій, процесів, методів, засобів спонукання школярів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту навчання [1, с. 256].

Пошук і добір різноманітних методів навчання іноземної мови в початковій школі мають відповідати психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів молодшого шкільного віку, враховувати

потреби та інтереси дітей цієї вікової категорії, а також активізувати комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність молодших школярів [2, с. 9].

Ефективність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, наскільки навчання вмотивоване в очах учнів. Володіння мовою залежить від бажання вивчати її, а для того, щоб це бажання виникало, необхідна суттєва та постійна мотивація.

Відомо, що ставлення школярів до предмета визначається мотивацією, в структурі якої є або зовнішні, або внутрішні мотиви. Там, де внутрішні мотиви діють з самого початку навчання і зберігаються на протязі всього курсу, зацікавленість школярів у предметі не знижується. У тому ж випадку, коли домінуючими є зовнішні мотиви, а внутрішні з якихось причин втрачають свою спонукальну силу, відбувається небажана перебудова мотивації, відповідно, інтерес до даного предмета знижується, що, в свою чергу, відображається на успіхах у володінні іноземною мовою [2, с. 12].

Саме зараз, на сучасному етапі розвитку теорії і практики викладання іноземних мов, питання створення мотивів навчальної діяльності вважається одним із центральних. Це і зрозуміло, адже будь-яка діяльність починається із спонукально-мотиваційної функції. Навчання дітей англійської мови розпочинається з першого класу і має важливе, фундаментальне значення, тут вчителем закладаються фонетичні, лексичні, граматичні основи вивчення іноземної мови [2, с. 16].

Необхідним на цьому початковому етапі є зацікавлення і вмотивування вчителем дітей початкової школи до вивчення іноземної мови, адже формування мотивації учня початкової школи виступає найважливішим компонентом у структурі навчальної діяльності і є однією з центральних проблем сучасної школи. Оскільки несформована вмотивованість і зацікавленість на початковому рівні призводить до пасивного і неефективного вивчення іноземної мови, вчитель має шукати ефективні методи і шляхи мотивування і вміти правильно і вчасно почати формувати у учня мотивацію до навчання іноземної мови [2, с. 18].

Отже, з самого першого уроку слід намагатися спрямовувати свої зусилля на розвиток внутрішньої мотивації навчання учнів, яка є ознакою самої діяльності і тому має найбільшу спонукальну силу. Вона виступає основним конструктивним елементом, створює інтерес до навчальної діяльності, підсилює зовнішні широкі соціальні мотиви, які дають сенс навчальній діяльності [3, с. 54].

Внутрішня мотивація визначає ставлення учнів до предмета і, звичайно, забезпечує прогрес у оволодінні мовою. Тобто, якщо учня спонукає навчатись сама діяльність, коли йому подобається говорити, читати іноземною мовою, коли він отримує задоволення від виконаної роботи, тоді можна впевнено сказати, що учень зацікавлений предметом. Відомо, що одним з найбільш поширених засобів підвищення зацікавленості учнів предметом, особливо на початковому етапі, є гра, яка дає можливість здійснювати диференційований підхід до учнів, залучати кожного до роботи, враховувати інтереси, нахили, рівень підготовки до мовлення [3, с. 56]. Гра дає можливість підтримати роботу кожного учня протягом усього уроку, знімає втому, ліквідує дефіцит спілкування іноземною мовою.

Однією з найбільш сильних мотивацій для вивчення мови є отримання першого результату, адже ніщо так відмінно не мотивує, як наявність позитивного результату при виконанні якої-небудь справи.

Навчальну мотивацію школярів молодшого шкільного віку слід спрямовувати не лише на отримання нових відомостей, знань, але і на пошук загальних закономірностей, а головне – на освоєння способів самостійного здобування знань. У психолого-педагогічній науці вчені І. Д. Бех, В. В. Давидов, Т. В. Драгунова та ін. довели, що молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери спілкування [4. с. 40]. Емоції, пов’язані з навчанням в молодшому шкільному віці, мають велике мотиваційне значення. Основне завдання вчителя – своєчасно збудити, зберегти і підтримати мотивацію.

Вагомим постійно діючим джерелом мотивації навчання іноземної мови є задоволення від самого процесу навчання. Задоволення від навчальної праці

зумовлене радістю досягнення результату, яка спочатку випливає з окремих успіхів, а згодом може стати постійною внутрішньою потребою, нормою.

Найбільш сильна позитивна мотивація виникає у дитини при виконанні дій, що є новими і пов'язані з новими типами завдань та новими навчально-методичними комплексами, з якими учні не стикалися раніше [4, с. 43].

Діти люблять брати участь в дискусіях за наперед обумовленими правилами та у ролевих іграх. Крім того, їм подобається розгадувати інтелектуальні завдання.

Щоб підтримувати мотивацію на початку вивчення, вчителеві необхідно привчати учнів до непростої пізнавальної праці, розвивати їхню наполегливість, силу волі, цілеспрямованість, учити чітко визначати цілі, завдання, критерії оцінки та допомогати учневі бачити перемоги і не помічати невдачі. Діти молодшого шкільного віку ще не готові сприймати правила, пояснення, абстрактні розмови про закони мови. Завдання вчителя – спробувати зробити уроки цікавими і динамічними, тоді мотивація дитини зросте.

На рівень активності учнів позитивно впливає і емоційність навчально-виховного процесу та створення доброзичливої атмосфери в процесі навчання, з допомогою пісень, віршів, римівок, чантів тощо. Для фонетичної зарядки краще підбирати короткі пісеньки із чітким ритмом і частими повторами. Широке використання вербальних та невербальних опор веде не тільки до підтримки початкової мотивації, але й до розвитку інтересу до предмета [2, с. 19].

Слід також розвивати і мотивацію колективних досягнень шляхом включення дітей в парну і групову роботу, яка залежить від готовності кожного члена колективу додати власні зусилля у досягнення загальної мети.

Великий потенціал несе в собі і особистість учителя. Учень має бачити на уроці закоханість учителя в мову, його уміння створювати комунікативну атмосферу взаємодії з учнями, виховувати наполегливість, волю, старанність.

Мотивація є основним елементом процесу вивчення англійської мови на початковому етапі. Урок має носити творчий характер, учитель має постійно знаходитись у творчому пошуку, вивчати найкраще в досвіді передових

педагогів і сам знаходити більш ефективні методи та форми роботи, які б розвивали мотивацію до навчання. Навчаючи, необхідно постійно підтримувати інтерес учнів до вивчення предмета, оскільки пізнавальний інтерес – це стимул, який сприяє підвищенню активності, удосконаленню вмінь і навичок учнів, та враховувати вікові особливості школярів. Слід використовувати такі завдання, що підходять до того чи іншого віку і обов'язково пам'ятати, які особливості мотивації необхідно сформувати до кінця молодшого шкільного віку, щоб підготувати школяра до вирішення завдань наступного етапу розвитку його особистості.

Навчальний процес за змістом та формою подачі матеріалу повинен бути гнучким і переслідувати одну з найголовніших завдань навчання – зробити засвоєння знань учнів міцним та осмисленим. Отже, вчитель повинен вміти знаходити найцікавіші, найдоступніші методи та прийоми організації навчальної роботи учнів, що сприяє глибшому, міцнішому засвоєнню матеріалу, а також викликає у дітей інтерес до іноземної мови та стійке бажання її вивчати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І. А., Крамущенко В. І. Педагогічна майстерність. Доповнення і переробки. Київ : ML, 2008. № 3. 376 с.

2. Шопулко М. Н. Іноземні мови. 1–4 класи. Типові освітні програми та методичні рекомендації. Харків : Ранок, 2019. 96 с.

3. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія. Навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

4. Кутішенко В. П. Вікова і педагогічна психологія. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

Anastasiia Zaporozhan,
Master student of the 1st year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yakiv Boiko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

A LANGUAGE PORTFOLIO AS AN INTEGRATION OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE ASSESSMENT SYSTEM DURING ENGLISH LESSONS

Modern social development is carried out in the era of digital transformation of humanity, which involves the active use of information technologies in many areas of human activity, including in the field of domestic and foreign experience in the education system.

The main idea behind a portfolio is to provide a much wider range of evidence of a learner's language skills. The development of ideas for the use of a portfolio can be traced back to the works of J. Dewey. A portfolio gives learners the opportunity to demonstrate what they have learned in the target language and includes a range of language evidence, reflecting a much wider number of skills. The portfolio includes tests, readings, written assignments, essay plans, feedback, and reflections. Scientists P. Norton and K. Widburg [3, p. 237] describe a portfolio as «a systematic and selective collection of a student's work that has been assembled to demonstrate a student’s motivation, academic growth, and the level of achievement».

In our experience, many teachers embrace the idea of creating a portfolio, but it's not always clear what to include. There is no one-size-fits-all definition of a portfolio, but it should demonstrate and reflect a learner's language experience and, through this approach, illustrate a broader picture of his or her language abilities.

It is necessary to take into account not only the products of the portfolio. The process of actually developing and finding portfolio content often means that both teachers and students play a role in its creation. For example, it is the student who decides which examples of writing or reading to include in the portfolio. Carrying out this procedure, students «become the owner» of their portfolio, study and reflect on the process of actually determining the content for the portfolio itself [2]. The above process of selection and reflection on their work is key to the portfolio. According to the well-known researcher B. Tomlinson in the field of pedagogical science and practice, students should learn from the assessment process itself, which is one of the goals of the portfolio [4].

Portfolios are at the core of the activities of the Council of Europe Language Policy Division [1]. Similar ideas can be found in LinguaFolio and Global Language Portfolio in the US. Each one is a little different. For example, the European portfolio consists of three components:

1. The language passport, which is information about learning a language both in the classroom and outside it, contains personal information, like any passport, as well as a grid that provides data on languages spoken, their level, using the Common European Framework of Reference.

2. A language biography, which is a diagnostic self-assessment of L2 skills, is implemented through a series of “can do” statements where the learner ticks boxes to demonstrate capabilities or lack thereof in a given language.

3. Language file. It is here that the student provides actual evidence of his language abilities with the help of various artifacts [1].

The language portfolio includes a large proportion of modern ideas about assessment. It can be used by a variety of stakeholders and covers a wider range of language skills, including both a process and product focus. The process of actually creating a portfolio can be a learning process in itself. The language portfolio is often discussed and requires decision-making by both the teacher and the student, and also promotes self-reflection, encourages autonomous thinking and enhances motivation.

REFERENCES

1. Cummins P., Davesne C. Using Electronic Portfolios for Second Language Assessment. *Modern Language Journal.* 2009. No. 93, P. 848–867.
2. Lam R., Lee I. Balancing the dual functions of portfolio assessment. *English Language Teaching Journal.* 2010. Vol. 64, No. 1. P. 54–64.
3. Norton P., Widburg K. Teaching with technology. Orlando, FL : Harcourt Brace College Publishers, 1998. 312 p.
4. Tomlinson B. Testing to learn: a personal view of language testing. *English Language Teaching Journal.* 1995. Vol. 59, No. 1. P. 39–46.

Аліна Золотухіна,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Гембарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ТЕСТУВАННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тестування вважається однією з інноваційних форм системи контролю в освітній галузі. За допомогою тестування є можливість оцінити якість формування іншомовної комунікативної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності. Зовнішнє незалежне оцінювання, яке увійшло в освітню практику в Україні з 2008 року, стала одним з напрямів модернізації контрольно-оцінюючого процесу, підвищення якості навчання, стандартизації вимог при переході із одного ступеня освіти на інший.

Використання тестування у формуванні граматичної компетентності є ефективним засобом контролю рівня сформованості граматичної компетентності в учнів. Останніми роками тести набувають широкого використання у закладах загальної середньої, профільної та вищої освіти. Тому актуальність дослідження цього питання в сучасній системі освіти України, на нашу думку, є очевидною.

Використання тестів як засобу контролю є досі суперечливим питанням у науково-педагогічній літературі, оскільки одні вчені заперечують його ефективність, інші визнають як єдиний об'єктивний інструмент контролю. Питанню використання тестів присвячено багато праць британських педагогів, таких як A. Hughes, G. Cunningham, M. Harris, L. Bachman, B. Tomlinson, N. Underhill, J. Harmer, S. Bloxham, P. Boyd та інші. Останніми роками тестування стало актуальним і для досліджень українських педагогів – О. Локшиної, О. Ляшенко, М. Олійник, І. Булах, С. Пламади, І. Сапожник, Ю. Романенко та інших.

Попри загальний інтерес зарубіжних та українських учених до тестування, існує багато нерозкритих аспектів використання тестування, зокрема використання тестування як засобу контролю процесу формування іншомовної граматичної компетентності в закладах профільної освіти.

Сучасна мовна освіта в Україні перебуває у стані реформування, імплементація нових підходів у вивченні англійської мови покликана вивести рівень володіння англійською мовою здобувачів освіти на якісно новий рівень, максимально наближений до світових стандартів. Запровадження компетентністного підходу в навчанні іноземних мов є ключовим важелем переходу від підходу «накопичення знання» до набуття практичних навичок у пошуку, відборі та використанні необхідної інформації у власній практичній діяльності здобувачів освіти.

До формування граматичної компетентності в англійській мові розпізнають два основні підходи: індуктивний і дедуктивний. Дедуктивний метод має на меті презентацію граматичного правила, його пояснення і подальшу практику. В той час як індуктивний підхід вимагає від здобувачів самостійно сформулювати правила на основі поданого вчителем матеріалу.

В свою чергу А. Хьюгз виділяє п'ять основних типів тестів залежно від мети тестування:

- кваліфікаційний (placement test);
- діагностичний (diagnostic test);

- тести навчальних досягнень (achievement test);
- тести успішності (progress test);
- тест загального володіння мовою (proficiency test) [3].

Дж. Хамер окрім зазначених вище виділяє ще такі види як незалежне оцінювання на кшталт TOEFL, ESOL, IALTS, що визнається в більшості університетів США та Європи, а також тестування для портфоліо, як один із видів постійного оцінювання рівня володіння мовою за Загальною Європейською системою оцінювання рівня володіння мов (Common European Framework) [2, с. 166].

С. Ніколаєва пропонує наступну класифікацію тестів: тести для виявлення здібностей до вивчення іноземних мов, діагностичні тести, тести загального володіння іноземною мовою та тести навчальних досягнень. За допомогою тестів навчальних досягнень визначається рівень навчальних досягнень здобувачів освіти в оволодінні мовленнєвою діяльністю на певному освітньому ступені для проведення поточного, рубіжного та підсумкового контролю [1].

Діагностичні тести сприяють об'єднанню здобувачів освіти у групи з урахуванням рівня підготовки з англійської мови. Тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови розкривають конкретні індивідуально-психологічні особливості здобувачів для забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприяє успішному оволодінні мовленнєвою діяльності [1].

За структурою та способом оформлення тести можна розділити на:

- тест з вибором однієї чи кількох правильних відповідей;
- тест на встановлення відповідності;
- тест відкритими завданнями з короткою чи розгорнутою відповіддю.

Отже, нині тестування є невід'ємною частиною навчання іноземних мов на всіх ступенях освіти. Ми розглянули типи тестування, які провідні методисти Великої Британії та України поділяють на типи не лише за структурою, а й в залежності від мети. В Україні тестування визнано формальною формою оцінювання якості іншомовної комунікативної компетентності. Перспективою

подальших досліджень вбачаємо аналіз ефективності тестування в закладах профільної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ніколаєва С. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови). Київ, 1996. 312 с.
2. Harmer J. How to teach English. Pearson Education Limited. 2007.
3. Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge : Cambridge University Press. 2003.

Анастасія Зрайченко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПЕРЦЕПТИВНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ: КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасні тенденції дослідження лінгвістики сфокусовані на антропоцентризмі – дослідження мови в тісному зв’язку з людиною, її свідомістю, способами пізнання навколишньої дійсності в її безпосередній практичній діяльності. Саме тому актуальність сучасних лінгвістичних досліджень присвячені в першу чергу вивченню мови з урахуванням її носія – як особистості, так і суспільства, в якому вона проживає.

Фразеологізми охоплюють різні сфери життя людини, розкриваючи особливості мовної картини світу. Людина виражає свої суб’єктивні судження у повсякденному житті про оточуюче середовище. Безпосередній зв’язок із навколишнім світом забезпечує сенсорна система, що забезпечує повноцінну реалізацію особистості. Сенсорні рецептори «не просто передають сигнали до

мозку, вони виявляються джерелом перцептивного знання та досвіду, умовою розпізнавання, усвідомлення, розуміння та інтерпретації подій світу» [1, с. 111].

Фразеологізми української та англійської мов є об'єктом постійного вивчення як зарубіжних, так і українських науковців. Зокрема, національно-культурна специфіка семантики фразеологічних одиниць репрезентована працями С. Денисенко, Д. Добровольського, В. Ужченка, F. Kraas; роль генетичного прототипу в формуванні семантики фразеологічних одиниць, реалізації конотаційних можливостей фразеологізмів відтворено в дослідженнях В. Гаврись, Ю. Солодуб; функціонуванням онімів у складі фразеологічних одиниць займалися Б. Ажнюк, З. Загірова, Г. Манушкіна; конструкти (зокрема, фразеологізми), що формують уявлення про альтернативні варіанти осмислення феноменів чуттєвого сприйняття та способи кодування такого типу інформації, були в полі зору О. Деменчук тощо.

Відмінності фразеологічних систем української та англійської мов викликають багато суперечностей при перекладі. Основним джерелом таких суперечностей є семантична багатоплановість фразеологізмів, завдяки якій навіть знаково еквівалентні та типологічно схожі явища не задовольняють вимог еквівалентності перекладу. Кожна фразеологічна одиниця є структурою системою обмежень у виборі перемінних на семантичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному рівнях [2, с. 242].

Незважаючи на поширене використання в лінгвістиці поняття «фразеологізм», питання визначення, систематизації та типології цих мовних знаків залишаються переважно дискусійними. Проаналізувавши визначення фразеологізму Л. Нелюбіна, О. Куніна, М. Шанського, О. Селіванової, В. Виноградова та інших, за робоче було прийнято визначення українського дослідника В. Ужченка, який трактував фразеологізми як «надслівні, семантично цілісні, відносно стійкі (з допуском варіативності), відтворювані й переважно експресивні одиниці, які виконують характеризуючу номінативну функцію» [3, с. 17].

Динаміка розвитку семантичної парадигми перцептивної лексики розглядається в аспекті: а) регулярних семантичних зв'язків (Ю. Апресян, О. Тараненко); б) процедур діатетичного або категорійного зсуву (О. Падучева, Г. Кустова, Р. Розіна); в) базових когнітивних стратегій прототипного сценарію (фрейму) як складової концептуальної схеми (Р. Ленекер, В. Телія, Г. Залізняк).

Відповідно до зазначених аспектів ученими виокремлюються моделі регулярної багатозначності окремих тематичних класів перцептивної лексики, установлюється специфіка реалізації основних механізмів семантичної деривації перцептивів. Осмислення перцептивної лексики в аспекті динамічної моделі багатовимірного типу спонукає розглянути семантичну деривацію перцептивів як багатоаспектного явища, яке засвідчує співвідношення вихідної та цільової ситуації за параметром певного типу дериваційного зв'язку.

Фразеологічні одиниці відображають важливі характеристики, вербально репрезентуючи перцептивно сприйняту інформацію. Мовне вираження такого сприйняття відображається у численних наукових дослідженнях. Зокрема, вибудовуючи моделі семантичної деривації, В. Старичонок називає всі важливі для людини сфери, з них *візуальні, звукові, тактильні, кінестетичні, густаторні, одоричні* моделі можна зарахувати до репрезентаторів сенсорної системи [4, с. 36]. Відчуття людини у тематичному полі «пізнавальні процеси» виокремлює Ю. Прадід, розглядаючи проблеми фразеологічної ідеографії на матеріалі мікросистеми «Психічні процеси людини» [3].

Аналізовані у межах тематичної класифікації перцептивних фразеологізмів за семантичними темами, вони належать до фразеосемантичного поля «Відчуття людини» фразеотематичної підгрупи «Стан психіки людини» фразеотематичної групи «Людина».

Отже, під поняттям «фразеологізми» нами прийнято визначення українського дослідника В. Ужченка, а саме «надслівні, семантично цілісні, відносно стійкі, відтворювані й переважно експресивні одиниці, які виконують характеризуючу номінативну функцію». Нами окреслено аспекти дослідження семантичної парадигми перцептивної лексики та означено моделі семантичної

деривації перцептивної лексики: *візуальні, звукові, тактильні, кінестетичні, густаторні, одоричні*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Морошкіна Г. Ф. Вербальна репрезентація сенсорної концептосфери у мистецтвознавчому дискурсі. *Нова філологія :* зб. наук. праць. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. № 60. С. 109–113.
2. Поліщук Т. В. Порівняльна характеристика фразеологізмів на позначення рис характеру людини у процесі здійснення професійного перекладу з англійської та польської мов українською. *Філологічні науки.* 2013. № 1. С. 241–245.
3. Прадід Ю. Ф. Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). Київ, 1997. 252 с.
4. Стариченок В. Д. Вторичные именные номинации как способ моделирования языковой картины мира. *Слово во времени и пространстве :* материалы Междунар. науч. конф. Минск : БГПУ, 2014. С. 246–250.

Анастасія Іваницька,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Науковий керівник:
Алла Сабітова,
старший викладач кафедри іноземних мов і перекладу,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ОСОБОВИХ ПЕЙОРАТИВІВ

Вступ. Особові пейоративи (*pejorative Lexik*) є частиною багатьох мов, у тому числі і німецької, і є одним з найбільш поширених видів мовної дискримінації. Це слова та вирази, які мають негативне забарвлення та можуть ображати або дискримінувати людей, є неприйнятними в будь-якому контексті та суперечать принципам рівності та толерантності. У цій роботі буде проаналізовано вживання особових пейоративів в німецькій мові, а також особливості перекладу цієї лексики українською мовою.

Основна частина. Походження багатьох німецьких особових пейоративів пов’язане зі слов’янською мовою. У період середньовіччя німецький і слов’янський народи мешкали поруч, і взаємодія між ними викликала розуміння

та запозичення слів. Багато німецьких пейоративів мають слов'янське походження, наприклад, *«Schlampe» (блудниця, курва, повія, лярва)* або *«Drecksker1» (негідник, брудна свиня)*. Інші пейоративи пов'язані з традиційними професіями та заняттями, наприклад *«Schluckspecht» (п'яниця),* який може бути пов'язаний з традицією пивоварів. Сфери, в яких пейоративний вокабуляр може бути поширеним, залежать від культурного та соціального контексту та норм, які панують у суспільстві. Таким чином, наявність пейоративних слів у певній мові може бути пов'язана зі ставленням до різних сфер життя, які можуть включати сексуальну, економічну, соціальну, політичну та інші сфери.

- Соціальна сфера, що пов'язана зі ставленням до певних соціальних груп або категорій людей (наприклад, національності, гендерної приналежності, віку, сексуальної орієнтації тощо): *alter Knacker – старий пердун, старпер*.
- Політична сфера, що пов'язана зі ставленням до певних політичних партій, ідеологій, лідерів чи активістів*: Nazi – нацик; Putin Pimmel, Riesenscheißhaufen – путін Хуйло.*
- Економічна сфера, що пов'язана зі ставленням до певних економічних категорій, які можуть включати бізнес-сектор, працівників, безробітних тощо: *Hungerleider – злидар, злидота; Büromensch – канцелярський щур*.
- Культурна сфера, що пов'язана зі ставленням до певних культурних явищ, таких як соціальні мережі та блогери, музика, фільми, книги, релігія, спорт тощо: *Geck – піжон; Langweiler – зануда; Dilettant – дилетант; Fanatiker – фанатик; Zierpuppe – мальвіна (дівчина, яка звертає перебільшену увагу на свою зовнішність)* [1, с. 39–100].

Вальтер, Кінер, Мокієнко, Зайбіке - учені, які досліджували проблематику перекладу особових пейоративів, зазначають, що, перекладаючи лайливі слова, потрібно звертати особливу увагу на їх різновид. Вони ж виділяють чотири найпоширеніші типи лайки зі згадуванням слів з певної сфери:

- фекально-анальна сфера (у мовах переважають пейоративні слова та вислови, пов'язані з екскрементами та видільними частинами тіла): *Blutsauger – кровопій, Tellerlecker – блюдолиз, Halsabschneider – горлоріз, Arschlecker – дуполиз*;
- сексуальна сфера*: Feige, Fotze, Schlampe – жінка легкої поведінки, блудниця; Schwuchtel – гомосексуаліст.*
- сакральна сфера (у регіонах із переважанням католицької церкви, що виявляється у порушенні табу і вживанні богохульних пейоративів): *Teufelskerl – бісів син; Teufel – дідько, чорт*;
- лайка, спрямована на образу близьких родичів (поширена на Балканах, в Африці, на Близькому Сході, у США (під впливом вихідців з відповідних культур): *Motherfucker (іноді скорочено пишеться як mofo, mf, чи mf'er) – той, хто злягається з матір'ю*.

Що ближчі дві культури, тим більша ймовірність того, що лайливі слова порушують ті самі табу. Наприклад, і в німецькій, і в українській мовах нема лайки, спрямованої на образу найближчих родичів. Поширений у нас і запозичений з російської вислів *«Й... твою мать!»* до уваги не береться, бо він в українській мові функціонує не як цілеспрямована образа, а у функції вигука (тобто стосується ситуації, а не людини), а тому є цілком десемантизованим [3, с. 99].

Переклад пейоративів з німецької на українську може бути складним завданням, оскільки багато лайливих слів мають культурну або історичну специфіку і не мають точного еквівалента в українській мові. Крім того, деякі пейоративи можуть мати різні відтінки значень, залежно від контексту, і їхні переклади можуть бути різними залежно від цього.

Нижче наведено деякі приклади німецьких пейоративів, які можуть бути складними для перекладу на українську мову:

- *«Neger»* – це слово є пейоративним у німецькій мові, оскільки воно має історичне значення як образливий термін, що використовувався для опису

афроамериканців та інших чорношкірих людей. Український переклад цього слова може бути проблематичним, оскільки не існує точного еквівалента, який мав би таке ж образливе значення. Зазвичай цей термін перекладається як *«чорношкірий»*, але це не передає всю глибину його негативного значення.

- *«Schwuchtel»* – це слово є пейоративним терміном, який використовується для опису гомосексуальних чоловіків. Український переклад цього слова може бути проблематичним, оскільки він не має еквівалента, який має би таке ж образливе значення. Зазвичай цей термін перекладається як *«голуб»*, але це не передає всю глибину його негативного значення.
- *«Schlampe»* – це слово є пейоративним терміном, який використовується для опису жінок, які поводжуються незважаючи на свій статус. Український переклад цього слова може бути менш проблематичним, оскільки є слова «*шлюха, блудниця, курва, повія, лярва»,* які мають приблизно таке ж значення.
- *«Jude»* – це слово є пейоративним терміном, який використовується для опису єврейської національності. Український переклад цього слова може бути проблематичним, оскільки він не має еквівалента, який має би таке ж образливе значення. Зазвичай цей термін перекладається як *«жид»,* але українська мова не має традиції використання образливих термінів для опису національностей.
- *«Arschloch»* – це слово є пейоративним терміном, який використовується для опису людей, які поводяться некоректно та неуважно до інших. Український переклад цього слова може бути менш проблематичним, оскільки є слово *«дупа»*, яке має приблизно таке ж значення.

Висновок. Отже, виникнення та походження пейоративів у німецькій мові є результатом історичного та культурного контексту, і використання лихослів'я може відображати соціальні та культурні уявлення про певні групи людей або заняття. При перекладі пейоративних термінів з німецької на українську мову перекладач повинен уважно вивчити контекст уживання цих слів та знати

культурну специфіку країни, з якої походить оригінальний текст. Також важливо звернути увагу на те, яким чином ці слова використовуються в мові оригіналу, оскільки деякі пейоративні терміни можуть мати різні значення в залежності від контексту вживання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилів О. Українсько-німецький словник лайливих слів – Deutsch-Ukrainisches Schimpfwörterbuch. Львів : Апріорі, 2005. 142 с.
2. Гаврилів О., Тимняк З. *Іноземна філологія*. 2017. Вип. 130. С. 98–108.

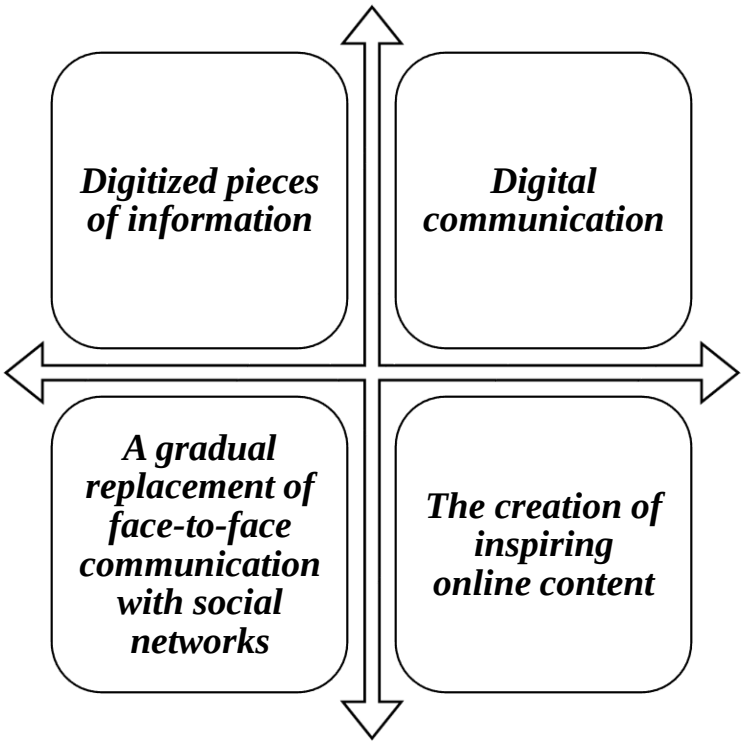
Felix Isaew,
student,
Ruhr University Bochum
(Bochum, Germany)

Scientific supervisor:
Iryna Postolenko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Acting Dean of the Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

THE DEVELOPMENT TRENDS OF THE ENGLISH POLITICAL LEXICOGRAPHY IN THE EARLY 21ST CENTURY

The early 21st century is the period of significant changes in all human life areas. On the one hand, the phenomenon of globalization has marked the worldwide economic, political, social and cultural integration. The collapse of the former sociopolitical system, in particular bipolarity, became the impetus for the creation of new associations and unions, population migration, cultural interpenetrations all around the world, the birth of ideas about a single world currency, labor market, common fundamental laws, a unified trade and information space, etc. This process of unification led to the formation and strengthening of English as an international language, the development of generally accepted terminological standards for various fields of knowledge. As it may be seen from picture 1, a rapid development of the

Internet and other new information technologies has transformed people's lives: digitized pieces of information may be easily accessed from various databases, people's marked preferences for digital communication, the role of social networks becomes leading in their gradual replacement of face-to-face communication, nationwide searches for effective methods of the creation of inspiring online content. At present, a person, who is a representative of the millennial generation, prefers an independent search for data from any field of knowledge in order to delve into its terminological system and master it. Therefore, existing terms representing various research spheres become prevalent elements in the process of daily communication.

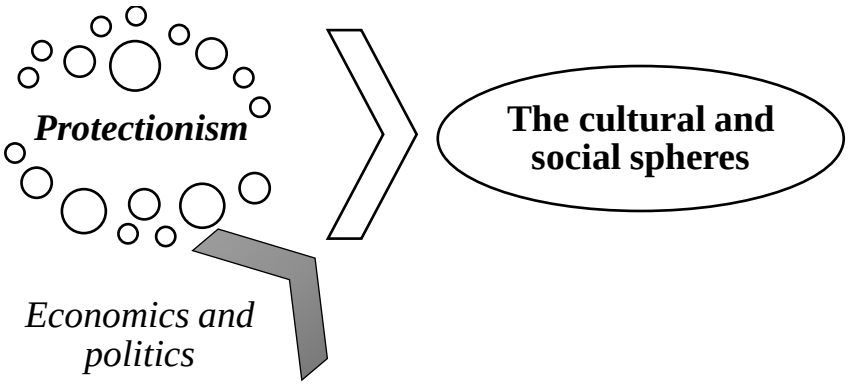


Picture 1. The way the Internet and other new information technologies have transformed people's lives in the early 21st century

On the other hand, there is a growing interest in the study of the people's identity and the preservation of their cultural heritage. Besides, as it may be seen from picture 2, protectionism goes beyond economics and politics embracing the cultural and social spheres. Politicians, presidential candidates and public figures call for the return to the national interest. Therefore, the cultural component plays a rather important role in (re) understanding and (re) interpretation of reality. Special courses are being created and

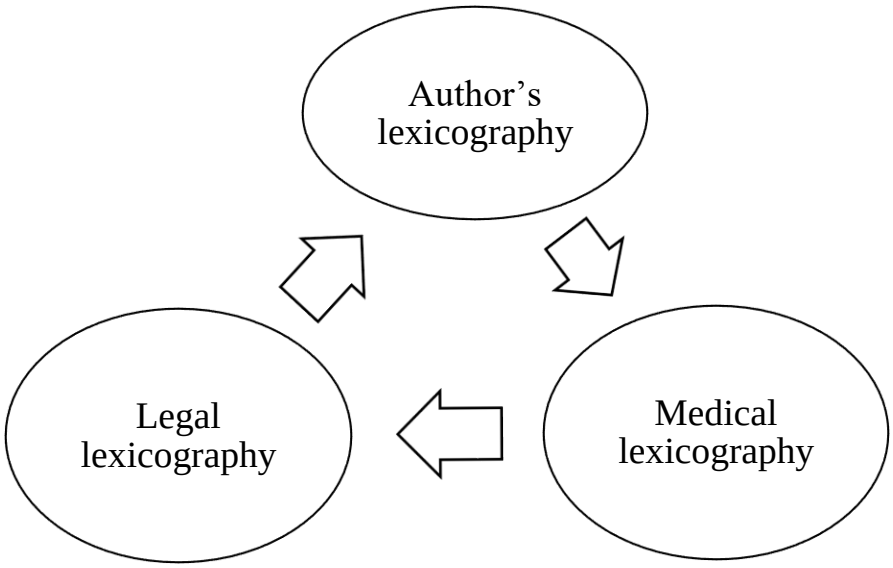
developed, educational manuals are being compiled for numerous migrants and refugees. Their functional significance is to help people discover the culture and language of the host country for the fastest assimilation in the new society.

The language and lexicographic reference books reflect all the events taking place in the life of society. At the beginning of a new millennium, the English lexicography is changing its character becoming the indicator of such alterations. Dictionary compilers and publishers are guided by the needs and requests of users who prefer free online editions. According to the European Association of Lexicographers, readers look for the blocks of cultural information in the dictionaries of the national language in connection with the intensive migration of the population to developed countries and, accordingly, the need to comprehend the cultural features of a new society [1].



Picture 2. The direction of protectionism in the early 21st century

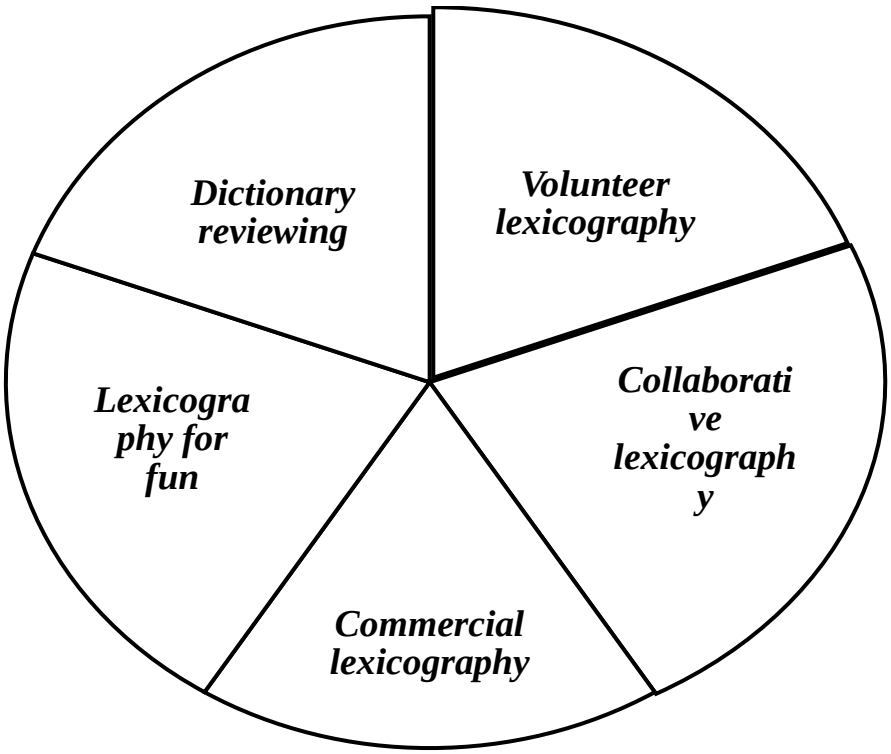
We found the summarization of the latest research results in the field of theoretical and applied lexicography in two fundamental works “Oxford Handbook of Lexicography” [2] and “Routledge Handbook of Lexicography” [3]. We visualized the new directions in national lexicographic systems in accordance with the periods of their emergence in the format of the picture 3. The first type was the author’s lexicography. The next types were medical and legal. They were separated into autonomous areas of specialized lexicography only in the early 21st century.



Picture 3. New directions in national lexicographic systems in accordance with the periods of their emergence

Innovative types of reference books, glossaries, encyclopedias reflecting the issues of the sociopolitical sphere have recently appeared. The variety of printed and online lexicographic products allows us to focus our attention on the formation of a new separate lexicographic direction – political lexicography dealing with the study and compilation of political dictionaries and corpora. The need to provide a systematic description of the formation and development stages of this specialized area of lexicography determines the relevance of this research.

The English lexicography is rich in new directions. Except the aforementioned types, we are also to represent the following ones visualized by means of the picture 4. They manifest the lexicographic paradigm change due to the emergence of innovative types of dictionaries based on electronic corpora. Modern English lexicography is characterized by an anthropocentric character, which determines the study of the users' needs with the help of new information technologies application, interactivity, the involvement of readers in the process of dictionary article creation and its pragmatic orientation on the edition's role in the process of people's professional objectives fulfillment.



Picture 4. New types of the English lexicography in the early 21st century

Political lexicography is the branch of specialized English-language lexicography dealing with the study of the linguistic repertoire of political dictionaries and their classification systems. It also explores the principles of compilation of new types of terminological reference books in accordance with a differentiated approach to the semantization of lexical units on the material of electronic social and political corpora of media texts. Political lexicography singles out and describes the results of studying the users' needs.

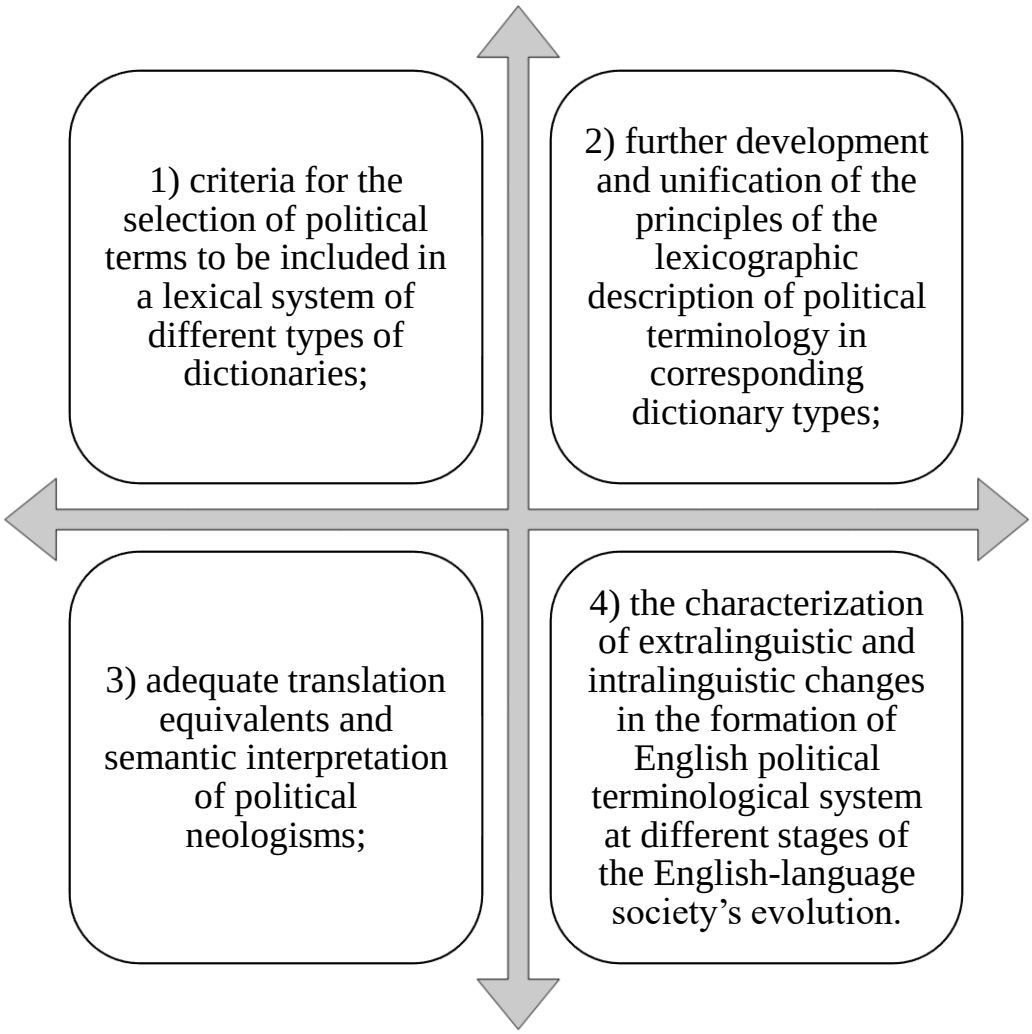
Corpora of political media texts play an important role in the formation of political lexicography, as they make it possible to systematize and analyze the language material taken from numerous sources, speed up and automate the biggest part of the lexicographer's work. They also highlight generalized observations and statistical information about the frequency of the use of lexical units, which enables lexicographers to apply the discourse analysis principles into dictionary compiling practice. Providing the user with illustrative examples of a given search parameter they expand the contextually dependent boundaries of the description of lexical meaning.

The character of information, the narration method and the metalanguage characteristics determine social and political features of these publications, the degree of interactivity for meeting modern users' needs.

The object of political lexicography is the English-language public political terminology accumulating and representing specific knowledge areas, interpretations of social and political realities of a certain society at the conceptual level. Reflected realities are the result of the interaction between cognition and professional communication with the help of mass media.

The dynamic nature of the English terminological system is preconditioned by the processes of linguistic adaptation of terms from other areas, their introduction into a new communication context in combination with phraseological units reflecting the culture and mentality of this society. These terms are distinguished by the priority of the subjective factor (from the point of view of a certain professional group) in the process of nomination and use of lexical units. It leads to various semantic derivations, the formation of vague meanings of terms and the creation of a significant number of synonyms, collocations in English as means of influencing the audience and exerting manipulative impact.

As it may be seen from picture 5, which is based on the generalization of the research results [1; 2; 3], we singled out the following fundamental problems of political lexicography: 1) the identification of criteria for the selection of political terms to be included in a lexical system of different types of lexicographic source; 2) further development and unification of the principles of the lexicographic description of political terminology in corresponding dictionary types; 3) adequate translation equivalents and semantic interpretation of political neologisms; 4) the characterization of extralinguistic and intralinguistic changes in the formation of English political terminological system at different stages of the English-language society's evolution.



Picture 5. Fundamental problems of the English political lexicography in the early 21st century

Further research prospects are based on the study of the principles of the English-language political dictionary compilation in the early 21st century in accordance with new development trends of British and American lexicography.

REFERENCES

1. A Cultural Journey through the English Lexicon / Ed. by Facchinetti R. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2012. 290 p.

2. The Oxford Handbook of Lexicography / Ed. by Durkin P. 2015. DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199691630.001.0001 (Last accessed: 28.02.2023).

3. The Routledge Handbook of Lexicography / Ed. by Pedro A. Fuertes-Olivera. London / New York : Routledge. 2018. 810 p.

Тетяна Кербут,
здобувачка ОС «Магістр»,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Наталія Зайцева,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Навчання аудіювання в навчальному закладі розпочинається зі сприйняття мовлення та його суттєвих ознак. У рідній мові така здатність сприйняття розвивається завдяки щоденній природній практиці, з іноземною мовою такий досвід або дуже обмежений, або ж взагалі відсутній. Для формування компетенції в аудіюванні необхідно звернути особливу увагу на соціокультурні відмінності усного мовлення тієї чи іншої іноземної мови, порівняно з рідною мовою або іншими відомими іноземними мовами. Якщо такі відмінності не будуть засвоєні, то правильне розуміння оригінальних автентичних текстів стане вкрай ускладненим [1, с. 220].

Аналізуючи питання навчання з використанням аудіювання, виявлено наступні особливості роботи на уроках іноземної мови та визначено основні етапи роботи з відеоматеріалом та аудіотекстами. Виявлено головні труднощі, що виникають в учнів при аудіюванні. Відповідно до аналізу зроблено ряд висновків, серед яких можна виділити наступне:

1. Відео має величезну перевагу над читанням текстів, адже відео може миттєво зацікавити учня. Головною умовою є зберегти увагу учня від початку перегляду і до кінця, адже коли учні зацікавлені у змісті, вони будуть готові

навчатися та бути сприйнятливими до запланованих вами заходів (незалежно від того, чи є відео автентичним або створено спеціально для аудиторії). Причому зрозумілим є те, що відеоматеріали забезпечують контекст для розуміння, подаючи сильні візуальні сигнали, а відміну від читання текстів або їх прослуховування. Відео допомагає учням зрозуміти, що відбувається, навіть якщо мову важко сприймати. Відеоматеріали вводять нову культуру та ідеї, будучи відмінним засобом навчання аудіюванню. Саме тому, відеоматеріали є необхідною складовою навчання іноземній мові на будь-якому рівні її вивчення. Слід використовувати певну методику, що передбачає різні методи роботи з такими засобами подання матеріалів.

На думку багатьох методистів використання відеоматеріалів успішно застосовується на усіх етапах при вивченні іноземної мови [2, с. 63]:

– для демонстрації лексичного матеріалу в реальному житті;

– для активації нових лексичних одиниць при різних комунікативних ситуаціях;

– для усної комунікації;

– для отримання знань про культури інших країн та відмінності між ними.

2. Навички аудіювання при вивченні іноземних мов є дуже важливими, їх можна розвивати працюючи творчо та використовуючи новітні ресурси, а саме мережа Інтернет, комп’ютери, що дозволяють використовувати сучасні підручники, які є незамінними супутниками планування сучасного уроку з іноземної мови. Тому, аудіювання – це такий вид прослуховування з розумінням, який є самостійним видом мовленнєвої діяльності. Аудіювання різних джерел інформації створює специфічні труднощі сприймання. Зазвичай текст подається з голосу викладача (у супроводі жестів й міміки або без них), а також у звукозаписі (з поясненнями або без них). Найлегшим для сприйняття є текст, прочитаний учителем, а найважчим – запис без попередніх пояснень [3, с. 87–88]. Аудіювання важче, ніж розмовне мовлення, читання чи письмо. Відповідно, навчанню аудіюванню у методиці викладання іноземних мов потрібно надавати велике значення. Правильний підбір відео аудіофайлів та розробка методично

вірних завдань робить урок успішним. Процес навчання аудіювання на основі відеоматеріалу включає три етапи (перед демонстраційний, власне демонстраційний і після демонстраційний). Де на кожному етапі види завдань і вправ, дозволяють як спрощувати процес сприйняття і розуміння, так і контролювати розуміння. За думкою О. І. Плугатарьова, «…оволодіння аудіюванням на середньому етапі вивчення іноземної мови дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі цілі. Воно дозволяє вчити учнів уважно вслухатися в звукову мову, формувати вміння передбачати значеннєве зміст висловлювання і таким чином, виховувати культуру слухання не тільки іноземною, але і рідною мовою» [4, с. 3].

3. Використання навчальних Інтернет-ресурсів, створених на допомогу вчителю англійської мови. Детально підготовлений алгоритм роботи з основними сайтами, які містять відеоматеріали. Екпериментально доведено ефективність та доцільність використання онлайн відеоматеріалів для удосконалення аудитивних навичок у учнів середньої школи. На думку Т. П. Леонтьєвої, лексичні вправи з використанням відео орієнтовані на сприйняття лексичних одиниць в адекватному аудіовізуальному контексті, чому сприяє застосування таких прийомів, як:

– прогнозування (prediction) слів, фраз, які будуть виголошені персонажами відео сцен після паузи, їх подальших дій, вчинків, а також зовнішності персонажа, якого навчають, повинні описати на підставі звукового ряду, не бачачи його на екрані;

– розпізнавання, знаходження (identification) в відеофрагменті певних предметів, явищ, дій, колірних позначень, назви яких записані на дошці, включаючи “відволікаючі”;

– співвіднесення (matching) прикметників, записаних на дошці або на картці, з тим чи іншим персонажем відео епізоду; списку синонімів з ключовими словами з відео фрагменту [5, с. 61–74].

Відповідно, доведено ефективність запропонованих методів роботи з навчальними платформами для розвитку навичок аудіювання. Із застосуванням методики використання системи завдань для розвитку аудитивних навичок, успішність зростає, що свідчить про ефективність та доцільність застосування авторських розробок та дотримання методичних рекомендацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голотюк О. В. Особливості аудіювання у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки.* 2013. Вип. 64. С. 220–225.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. / О. П. Буйницька. К. : Центр учбової літератури, 2012. 117 с.
3. Проценко Н. В. Основні труднощі навчання аудіювання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки.* 2012. Вип. 29 (1). С. 87–89.
4. Плугатарьова О. І. M-Learning як нова технологія вивчення іноземної мови. *Англійська мова та література*. 2013. № 15. С. 10–11.
5. Леонтьєва Т. П. Досвід і перспективи застосування відео в навчанні іноземних мов. *Нетрадиційні методи навчання іноземних мов у вузі :* матеріали респ. конференції. Мінськ, 1995. С. 61–74.

Hanna Kychii,
Master student of the 1st year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Anastasiia Leshchenko,
3rd-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Iryna Biletska,
Doctor of Sciences in Education, Professor,
head of the Foreign Languages Theory and Practice Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

GENDER MARKERS OF ENGLISH PERSONAL NAMES

Research discussions about the presence or absence of the gender category in the English language date back to ancient times and continue to these days. We believe

that in modern English there is no actual grammatical or morphologically expressed category defined above. The gender distinction of English nouns is based on the presence of the so-called referential gender.

Most English personal names are divided by gender into masculine and feminine, depending on their correlation with the gender of the subject. It should be noted that the indicator of the gender of the Old English personal names was their second component. Therefore, the element of a man's name determined by order was a masculine noun. For example, *Eadgar* (*ead* – "property, wealth" + a masculine noun *gar* – "spear"). By analogy, the second component of a female name was a feminine noun. Let us illustrate this linguistic phenomenon by these examples: *Mildburh* (*milde* – "mild, merciful" + a feminine noun *burh* – "a fortress, a castle").

A new naming trend appeared in the Middle Ages. It was based on the formation of female names from male ones. This nominative process is even common nowadays. The following female names may be served as relevant examples: *Adrienne* (from *Adrian*), *Alexandra* (from *Alexander*), *Antonia* (from *Anthony*). It may be explained by the fact that during the last more than two millennia, most European Christian cultures, in particular the English one, were oriented towards the organization of social life along the male line, in particular in terms of the order of inheritance.

Within the framework of our research, the need to consider cases of neutralization of gender differences on the example of full names was objectified. Let us analyze this phenomenon using the example of the five nominative groups. Within the first group the matching of personal names by gender occurs according to the final formants characteristic of female names. Personal names of saints are used to name women on the basis of preserving the initial forms of male names. In most cases, given nominations are used as feminine only with the use of the corresponding feminine formants added to the form of the masculine name: *Anthony (male) > Antonia (female)*. The group of cases of coincidence of the forms of a male personal name with the form of a female one is divided into two subgroups. The first one includes female names that have an appellative origin. For example: *Rowan* (male – from *the family name*, female – from the noun *"rowan"*). The example of the second subgroup is the male and female

personal name *Darry* (male – from *the family name*, female – created by analogy under the influence of names like *Cheryl*).

The above-mentioned material confirms the opinion that the gender of a personal name is primarily determined by its correlation with the gender of the bearer, but there are a number of signs that can be used to determine its gender.

Олександра Кічіна,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Геннадій Прокоф'єв,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Як основна мова міжнародного спілкування протягом останніх сторічь, англійська мова успішно функціонує та розвивається у всіх сферах сучасності та являється L2 мовою для більш ніж одного мільярду населення, в той час як близько двох мільярдів людей здатні спілкуватись та взаємодіяти завдяки ній. Англійська мова є одним з найважливіших провідників українського суспільства до Європейського Союзу, мова існує як основний засіб передачі інформації на політичних зустрічах, вона є офіційною робочою мовою у світових організаціях, таких як НАТО та ОЕСР, фокусує навколо себе увесь європейський світ.

Збільшення вимог до якості навчання здобувачів закладів базової середньої освіти та до їхнього рівня володіння міжкультурною комунікативною компетентністю, важливою складовою якої виступає саме лексична компетентність, вимагає постійну розробку та апробацію нових методів та технологій.

Лексична компетентність (компетенція) – це знання і здатність використовувати словниковий запас, вона складається з лексичних та граматичних елементів.

У своїй роботі на цю тематику я ставлю за мету вивчити стан та особливості формування лексичної компетентності здобувачів закладів базової середньої освіти.

Щоб докладно вивчити це питання, потрібно проводити пробне навчання, під час якого виконати наступні завдання: довідатися відношення учнів до формування лексичної компетентності методом опитування; визначити наявний рівень сформованості лексичної компетентності учнів за допомогою перевірки зрізу знань до початку пробного навчання; заздалегідь розробити комплекс вправ та здійснити пробне навчання;перевірити результативність шляхом проведення контрольного тесту набутих вмінь здобувачів освіти після пробного навчання; зробити висновки після отримання результатів проведених перевірок.

Для вирішення поставлених завдань роботу плануємо провести у 5 основних етапів:

1) Опитування перед пробним навчанням;
2) Зріз знань перед пробним навчанням;
3) Власне пробне навчання;
4) Контроль знань після пробного навчання;
5) Опитування після пробного навчання.

У процесі роботи буде досліджено процес навчання лексичної компетентності здобувачів закладів базової середньої освіти .

Вивченням стану формування лексичної компетентності здобувачів закладів базової середньої освіти займалися О.Бігич, Н. Бориско [1], С. Ніколаєва [1; 2], С. Смоліна [3] та інші дослідники.

У працях цих та інших фахівців були чітко сформовані й розроблені різноманітні засоби й основи ефективного формування англомовної лексичної компетентності та підкреслювалась важливість дотримання принципів її формування.

Для успішного формування лексичної компетентності під час вивчення англійської мови існують класичні, традиційні, нетрадиційні та сучасні методи. На мою думку,досить ефективним є, зокрема, і традиційний метод. Традиційний метод виражається у заучуванні матеріалу та поступовому збільшення складності виконуваних вправ, а також для вдалого відпрацювання поданого лексичного матеріалу застосовується метод доведення до автоматизму. Даний метод передбачає заучування слів, фраз та виразів, тренування набутих лексичних навичок за допомогою переказів текстів, діалогів та монологів. В межах традиційного методу, для навчання лексичної компетентності як основний навчально-методичний комплекс використовується підручник.

Для отримання гарних результатів у вивченні питання формування лексичної компетентності здобувачів закладів базової середньої освіти важливим та невід'ємним елементом є також урахування психоемоційних особливостей отримувачів знань на середньому етапі навчання, тому що, відповідно до специфіки формування психіки учнів даного віку, відбувається вибір стратегій і засобів для розвитку лексичної компетентності здобувачів закладів базової середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.

3. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. 2010. № 4. С. 16–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4 (дата звернення: 20.07.2022).

Катерина Кобрин,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

АНГЛОМОВНА РЕКЛАМА: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ

Кожного дня ми отримуємо десятки повідомлень рекламного характеру, та з плином часу не здатні пригадати жодного слова рекламного тексту. І поки ми намагаємося нехтувати подібними повідомленнями, маркетологи всього світу працюють над створенням такої реклами, яку б пам'ятав кожний споживач. Адже в сучасному комунікативному суспільстві реклама посідає одне із перших місць як засіб передачі інформації.

Нині реклама стала важливою частиною сучасного життя і перетворилася на один із найпотужніших засобів масової інформації та комунікації. Головною функцією реклами в сучасному інформаційному суспільстві є досягнення уваги цільової аудиторії, в той же час як, форма мовленнєвої комунікації, реклама сприяє продажу продукту чи популяризує послуги шляхом інформування громадськості про їх буття й атрибути, спонукає споживачів до бажаної дії через рекламне повідомлення, що поєднує в собі інформацію, з одного боку, та переконання – з іншого. Вплив на адресата є базовою функцією реклами, тому засоби її реалізації являють собою один із найважливіших компонентів мовної структури.

Зі зростанням вагомості ролі реклами в сучасному світі почалась активізація інтересу до вивчення цього суспільного явища серед науковців різних галузей: психології, соціології, політології, журналістики та філології.

Узагальнивши визначення вітчизняних фахівців з реклами, можна

визначити це поняття як будь-яку платну сконцентровану неперсоніфіковану форму інформаційного впливу на споживача: подання ідей, товарів, послуг із метою просування їх на ринок збуту для подальшої купівлі.

Варто зазначити, що ефективність рекламної кампанії залежить саме від мовного оформлення рекламного тексту. Рекламний текст є яскравим прикладом максимально ефективного використання мовних засобів із метою впливу. Успішний слоган повинен бути точним, лаконічним, простим, втім – оригінальним. Аби створити такий слоган потрібно використовувати образні засоби та стилістичні фігури, але не менш важливу роль для ефективності слогану відіграє його синтаксична будова. При створенні рекламного гасла використовуються різноманітні структури речення. Це не випадково вибрані синтаксичні конструкції, а певна граматична система, що дає можливість зробити акцент на найважливішій інформації, підкресливши те, на що повинна бути звернена увага реципієнта.

Таким чином, можна зробити висновок, що англомовні рекламні слогани – джерело різноманітних стилістичних засобів на усіх рівнях, що використовуються для створення певних ефектів, позитивного враження про товар та його виокремлення серед інших. Стилістичні прийоми надають експресивності та емоційного забарвлення і таким чином виконують своє головне призначення, викликаючи емоції та асоціації з рекламованим товаром.

Катерина Кобрин,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Яків Бойко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ВИД НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Традиційне навчання іноземної мови не відповідає вимогам суспільства, не може забезпечити ефективного освітнього впливу. Перед учителями постає проблема пошуку ефективних шляхів і методів усного навчання іноземної мови. Інтерактивні методи навчання допомагають вчителям підвищити якість та ефективність освітнього процесу. Метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов та сприятливого емоційного середовища для всіх суб'єктів освітнього процесу, а також стимулювання учнів висловлювати свої думки, відкривати їх потенціал, викликати в них інтерес до навчання та підвищувати внутрішню мотивацію.

Науковці і практики визнали, що засвоєння знань, формування навичок і вмінь, розвиток особистісних якостей, набуття певних здібностей особистості учня є найбільш ефективним за умови використання в навчальному процесі інтерактивних форм і методів.

Інтерактивна модель навчання розглядається науковцями як одна із сучасних та ефективних інноваційних методик навчання. У дослідженнях А. Адамової інтерактив розглядається як різновид прямого діалогу, а інтерактивне навчання – це різновид навчання, що базується на спілкуванні. Водночас змінилася й форма навчання від перекладу (трансляції) до діалогу, тобто заснованого на взаєморозумінні та взаємодії [1, с. 9]. Інтерактивне

навчання передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів за допомогою інтерактивних технологій. Існують певні розбіжності у трактуванні поняття «інтерактивні технології» різними авторами. Наприклад, О. Пометун і Л. Піроженко розглядають інтерактивні технології як сукупність самостійних технологій і протиставляють їх активним технологіям за принципом багатосторонньої комунікації [2, с. 8]. Білоруські вчені В. Симоненко і Н. Фоміна відносять інтерактивні технології до складу активних технологій поряд з технологіями проблемного навчання і навчального співробітництва, іграми та комп'ютерними технологіями [3, с. 83]. Засоби навчання завжди мають різноманітні форми реалізації та способи використання [4, с. 313]. Більшість дослідників розглядають застосування інтерактивних методів як цілеспрямований спосіб активізації міжсуб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу з метою створення оптимальних умов для їх розвитку в режимі діалогу, спільної дії [5, с. 18]. Дослідник І. Мельничук пояснює сутність інтерактивного методу як методу формування культурної інформації та середовища для розвитку дисципліни на уроці, взаємодії суб'єктів у навчально-виховному процесі на основі гуманізованої педагогічної позиції, людиноцентричного підходу та ціннісного ставлення до особистості учня, що вимагає від викладача оволодіння базовими знаннями та методами інтерактивних технологій навчання [6, с. 150].

Отже, головною перевагою інтерактивного методу навчання у закладах профільної середньої освіти є те, що учні отримають досвід культури дискусійного обговорення, розвивають вміння приймати спільні рішення, покращують свої комунікативні навички спілкування. Відбувається також якісна зміна рівня сприйняття навчального матеріалу – він набуває особистісного змісту, а не засвоюється за допомогою заучування та запам'ятовування, тобто здійснюється його вивчення саме через процеси мислення, застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамова А. М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 33 (145). С. 8–10.

2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник ; за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
3. Симоненко В. Д., Фомин Н. В. Современные педагогические технологи : учеб. пособ. Брянск : Изд- во БГПУ, 2001. 395 с.
4. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 584 с.
6. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск : Белорусский вересень, 2005. 196 с.
7. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.

Mariia Kovalenko,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Oksana Levchuk,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

AUTHENTIC TEXTS AS A MEANS OF IMPROVING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS

In the modern world, the nature of international relations is expanding and qualitatively changing, the internationalization of all spheres of life of our society is increasingly carried out as a result of the rapid growth of political, economic and cultural ties with other countries. Our state is becoming more and more open, entering the world community as a partner. The knowledge of foreign languages gives you an access to the achievements of world civilization and culture, contributes to the expansion of horizons, the development of intellectual abilities of an individual. Thus, a foreign language becomes really in demand in practical and intellectual human activity.

Reading literature is one of the ways to get acquainted with other people and their cultures, because a work of art is a carrier and source of objective information about the world, in which elements of reality are inevitably reflected, it is a mirror of human life and culture.

Reading is essential in developing language acquisition and comprehension. It determines academic success and enables readers to extract relevant and required information from the text for task completion purposes. When choosing a text for reading, a teacher should take into account that the aim is to understand the content. It involves interpreting meaning from the text by decoding words, understanding vocabulary, and creating connections between these and the reader's prior knowledge and experience. Although listening and oral comprehension develop naturally, reading comprehension requires explicit teaching. Learners need to be motivated and interested in reading to become successful readers. Nevertheless, if they do not have the necessary skills or interest in the content of the texts they read, students may lose interest in reading. That is where the importance of using authentic texts to teach reading arises [1].

While reading authentic texts such as excerpts from works, short stories, plays of English and American writers, learners have the opportunity to feel the atmosphere of that time, which is described in the work. They can learn how people of other countries lived in different historical epochs, what were their customs, traditions, way of life, clothes, occupations, norms of behaviour in various situations, what was their speech, and the peculiarities of the language of that time, etc. Moreover, reading authentic texts contributes to the development of oral speech, enriches vocabulary, develops analytical thinking.

The main purpose of reading authentic materials is to obtain information from texts in a foreign language. At the same time, systematic reading is an important source and means of increasing the vocabulary and developing students' oral speech skills.

Professor N. A. Selivanova highlights several functions of reading:

– cultural–creative, which ensures the preservation, transmission and development of general educational culture by means of a literary and artistic

component, involving access to a different national culture and, thereby, to world culture;

– the developing function that means the formation of an independent aesthetic attitude to the surrounding world, critical, creative thinking, humanistic value orientations in the process of acquaintance with the best literary works of foreign literature;

– the educational function which implies the skills formation of the so-called ‘intellectual and communicative reading’, the correlation of the content of the work with one’s personal experience and the ability to present one’s understanding of the problems raised in the work of fiction in a reasonable manner [2].

A well-organized teaching process in a foreign language lesson is provided by methodically correctly selected exercises. Below, a set of exercises that is aimed at teaching reading to secondary school students is presented. The fairy tale ‘Little Red Riding Hood’ is taken as an example. This fairy tale was chosen because it is familiar to many students, and it is very popular among other fairy tales around the world. Its translation was made by native speakers, so it can be regarded as an authentic text.

The set of exercises encompasses three stages for teaching phonetic, lexical and grammatical skills. Moreover, these exercises form not only reading skills, but also affect other types of speech activity, namely listening, writing and speaking, which shows their versatility and consistency.

At the pre-reading stage, exercises help relieve difficulties and prepare students for the perception of the text, for example:

Look at the picture. Who is she? Do you know this tale?

This develops the students’ language guess based on the familiar plot of a fairy tale. The following exercises help to relieve lexical and phonetic difficulties. For instance, to consolidate new vocabulary, the following exercise is performed:

Find new words in the text and underline them.

Performing this exercise, students do search reading. This is followed by the processing of phonetic skills by relying on the transcription of new lexical units:

Read the transcription and translate the words.

To link an image and a lexical unit, a teacher can set an exercise that develops associative thinking and visual memory of students:

Read the sentences and say the word or word combination instead of the picture.

At the while-reading stage, a teacher can use exercises that contribute to a better perception of the text and control the understanding of the content, like:

– *answer the questions;*

– *true or false*.

Exercises that control lexical and grammatical skills can be used as well:

– *match* (connect the beginning and end of a sentence);

– *fill the gaps* (processing the correct use of verb forms);

– *crossword and word search* (development of the lexical side of the language).

At the post-reading stage, creative tasks are mostly used, which reveal the potential of students, for example:

Fill in the pyramid.

This task requires students to know the content of the text, vocabulary and the ability to think rationally. It increases the interest of students and trains their memory and attention.

To develop speaking skills, a teacher can set the following exercise:

Imagine that you are Little Red Riding Hood. Tell about: ...

This exercise can be organized in the form of a monologue or a dialogue, question and answer form. By completing this task, students develop their thinking and imagination.

The final task may be the dramatization of a fairy tale. Staging a fairy tale allows to reveal the creative abilities of students and orients them to foreign language speech.

Act out the fairy tale. You can cut out characters given below.

Thus, this set of exercises can be used in a foreign language lesson when teaching reading authentic texts to secondary school students. Besides, these exercises are useful for extracurricular activities performed individually and in groups, as well as for homework.

In summary, the usage of authentic materials allows for maximum productivity in teaching reading as a type of speech activity. Authentic materials are taken from the real life of native speakers and have immediacy and naturalness and therefore are an effective means of teaching a foreign language. In addition, they contain a description of the peculiarities of different peoples and cultures, their customs and traditions, experiences. They create the most favourable environment for the development of communicative competence. Authentic texts for teaching reading should be feasible, light (adapted) from fiction, social, political and popular scientific literature, containing mostly familiar lexical and grammatical material.

Thus, it should be noted that the usage of authentic materials contributes to successful learning to read in a foreign language and motivates for the further development of language skills.

REFERENCES

1. Ershad Q. Developing effective reading skills through authentic texts. *Science International* (Lahore). No. 27 (4). P. 3671–3679.

2. Селиванова Н. А. Домашнее чтение – важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе. *Иностранные языки в школе.* № 4. С. 21–26.

Софія Коваленко,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

Науковий керівник:
Алла Сабітова,
старший викладач кафедри іноземних мов і перекладу,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ НІМЕЦЬКОГО СЛОВОТВОРУ

Цілком природною лінгвістичною закономірністю є зміни словникового складу будь-якої мови. Вокабуляр – це цілком адаптивна система, яка відрефлексовує зміни в умовах та вимогах до комунікативних середовищ. Такі процеси відбуваються насамперед тому, що мова разом з її лексичним складом є

прямим результатом певної виробничої діяльності людей. На процеси творення нових слів насамперед впливають два основні чинники: потреба утворити нову номінацію (семантична потреба) та знайти інше вираження суб'єктивного ставлення до названого (потреба стилістична) [1, с. 182]. Цю сферу германського мовознавства активно досліджували такі німецькі та українські вчені-лінгвісти, як: У. А. Зандіг, Б. Совінскі, В. Фляйшер, Г. Міхель, Е. Різель, М. П. Брандес, Є. П. Тимченко [2, с. 123].

Німецька мова характеризується великою кількістю продуктивних словотвірних засобів. Станом на сьогодні найбільш вартими уваги способами творення слів у німецькій мові є такі: афіксація (суфіксація, префіксація), субстантивація, словоскладання або композиція, конверсія, запозичення.

Афіксація є одним із найстаріших, проте продуктивним засобом творення німецьких слів.

Явище суфіксації перебуває у тісному контакті як із граматикою, так і з морфологією. Суфікси також можна інтерпретувати як форму лексичного узагальнення, оскільки вони вказують на приналежність лексеми до того чи іншого класу понять. Класифікувати суфікси в німецькій мові можна відповідно до семантичної функції:

1) для позначення особи, роду діяльності чи професії, а також походження використовують суфікси *-er* (*der Verkäufer, der Freelancer, der Antänzer, der Langwailer*); *-ler* (*der Künstler, der Kampfradler, der Tischler, der Sportler, der Händler*); *-enser (der Hallenser, der Palästinser)*; *-ner* (*der Amerikaner, der Betrunkener, der Betroffener*);

2) для утворення фемінітивів послуговуються суфіксом *-in* (*die Lehrerin, die Ärztin, die Femenaktivistin, die Autofahrerin, die Präsidentin*);

3) для утворення іменників на позначення збірних чи абстрактних понять існують суфікси *-ung* (*die Erklärung, die Pinkifizierung, die Verzögerung, die Verspätung, die Schaltung, die Besserung*); *-schaft* (*die Bereitschaft, die Elternschaft, die Grafschaft, die Knechtschaft*); *-heit/keit* (*die Gesundheit, die Sauberkeit, die*

Freiheit, die Krankheit); *-tum* (*das Menschentum, das Großherzogtum, das Judentum, das Altertum, das Kaisertum*);

4) для передачі іронічного настрою, насмішки використовують суфікс *-erei* (*die Schreiberei, die Singerei, die Warterei*);

5) для утворення віддієслівних іменників продуктивним є суфікс *-e* (*die Glotze, die Fresse, die Lache, die Abzocke, die Raushole*);

6) для утворення зменшено-пестливих форм продуктивними є суфікси *-lein, -chen* (*das Häuschen, das Büchlein, das Küsschen, Hallöchen, das Dickchen, das Liebchen, das Problemchen*);

7) для підкреслення матеріалу, із якого виготовлений предмет, використовують суфікси *-en, -ern* (*golden, silbern, hölzern, eisern*);

8) для підкреслення повторюваності дії вживають суфікс *-lich* (*täglich, wöchentlich, monatkich, jährlich, zeitlich, stündlich, minütlich*);

9) для демонстрації належності використовують суфікс *-isch* (*technisch, literarisch, künstlerisch, mythologisch, semantisch, strategisch, romantisch*).

До продуктивних суфіксів у сучасній німецькій мові належать суфікси іменників -heit, -keit, -ung, -er; суфікси прикметників: *-ig, -lich, -isch* [3, с. 287].

Префікси в німецькій мові поділяються на такі групи: відокремлювані та невідокремлювані, іменникові та дієслівні.

Із точки зору семантики префікси можуть виражати:

1) *un-, miss-*: заперечення для іменника *(das Missbelieben, das Unglück, das Missverständnis, die Unverträglichkeit, die Unlust, die Unfähigkeit)*;

2) *ur-* : первісність *(der Urtext, der Urwald, der Uropa, der Urstoff, uralt)*;

3) erz : негативне підсилення *(erzfaul, erzdumm, erzkonservativ).*

Одним із найпродуктивніших засобів творення нових слів у сучасній німецькій мові є композиція або словоскладання. Складені слова виконують різноманітні виразні функції, головні з яких стосуються двох основних типів стилістичної значимості – мовної економії та емоційної оцінки [1, с. 183]. Словоскладання знаходить своє відображення майже у всіх сферах застосування мови: наука (*Grundmerkmalmenge, Anderthalbmetergesellschaft*), технічна сфера

(*Werkzeugmaschinenpark, Feuerwehrautomatik, Wasserfeuerwehrrohr,*), людські характеристики (*Kaffeetante, Heulpeter, Faselhans, Bücherwurm, Warmduscher*), вираження експресії (*Bombenspiel*), «коронавірусна» лексика (*Behelfsmundnasenschutz, Distanzunterricht, Pflegerettungsschirm, Kontaktperson, Coronaschutzschild*), людські взаємини (*Vater-und-Sohn-Konflikt, Gretchenfrage, Rabeneltern*), побут (*Sauregurkenzeit*). Усі складені числівники *(zweiundzwanzig, vierundachtzig, siebenhunderteindundneunzigtausend)* також слугують прикладом словоскладання.

Практична значущість цього способу полягає саме в мовній економії. Так, для позначення відділу поліції, який наглядає за незаселеним соціальним житлом існує окреме слово *"Mietenpolizei"*. Для не носія мови семантика лексем, утворених таким способом, може потребувати додаткових пояснень.

Конверсія – це безафіксний спосіб словотвору, який має на увазі певне семантичне зміщення. Певною мірою конверсія – це семантичний спосіб словотворення, який, крім усього, вважається практично найпростішим. Зміна значення в багатьох випадках – це переосмислення, метафоричний перенос, оскільки у самому акті перенесення однієї частини мови в іншу виникає елемент порівняння, наприклад: *der Barsch (окунь) – barsch (колючий)* [4, с. 220]. У німецькій мові яскравими прикладами конверсії вважають усі субстантивовані дієслова *(das Essen, das Reisen, das Trinken, das Einkaufen, das Laufen, das Bummeln, das Schwimmen, das Tanzen, das Kaufen)* та прикметники *(das Neue, das Gute, das Reiche, das Schöne, das Böse, das Schlechte, das Witzige, das Spannende)*. Сюди варто віднести й лексеми, які в оригіналі є словосполученнями *(das Autofahren, das Kopfzerbrechen, das Nachhausgehen)*.

Окремо варто зупинитися на запозиченнях, що є одним з найважливіших шляхів збагачення мови. Неологізми, що використовуються в сучасній німецькій мові, є здебільшого словами англо-американського походження, які прийшли в німецьку мову разом з новими предметами і поняттями та присутні в багатьох сферах життя: у рекламі (*Slogans, Marketing, Corporate*), техніці (*Mouse, E-Mail,*

Online, Provider), спорті (*Match, Cross, Freestyle*), моді (*Fashion, Dress, Look, Top*), ЗМІ (*TV, Motion, Primetime, Print, Slow, Entertainer*) тощо.

Розрізняють прямі запозичення (*Talkshow, CD-Player, Team, Meeting, Sprint*), термінологічні синоніми (*leasing – Vermietung; consulting – der Berater; investor – der Investitionstrager; slang – die Umgangssprache*), змішані слова (*Powerfrau – Geschaftfrau; Livesendungen – Sendungen uber das Alltagsleben; Reiseboom – grosse Reisenachfrage),* псевдоангліцизми, тобто запозичення, які утворені з англомовних складових частин, але в німецькій мові використовуються в іншому значенні (*Dressman, Oldtimer, Shorty, Showmaster, Twen, Handy*) [5, с. 182].

Отже, розширення словникового складу німецької мови відбувається шляхом суфіксації, префіксації, словоскладання, конверсії та запозичення. Кожен із розглянутих способів відрізняється власним ступенем продуктивності. Станом на зараз провідну роль у словотворенні німецької мови відіграє словоскладання. Цей спосіб може адекватно задовольнити всі потреби мовців і збагатити мову відповідно до контексту, у якому вона перебуває. Афіксація зберігає за собою чільне місце з огляду на велику кількість уже існуючих лексем, але з точки зору продуктивності явно втрачає першість. Конверсію варто розглядати більше як граматично-лексичний інструментарій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Токарєва Т. С. Стилістичні можливості словотвору в німецькій мові. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Філологічні науки»*. 2019. Вип. 175. С. 182–188.
2. Мацько Л. І. та ін. Стилістика української мови : підручник. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
3. Гаврилова І. Лексико-граматичні особливості словотворення в сучасній німецькій мові. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. С. 285–289.
4. Хант Г. О. Конверсія на синтаксичному рівні як один із проявів мовної економії в сучасній німецькій мові. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2006. Вип. 27. С. 220–223.
5. Желуденко М. А., Сабитова А. П. Изменения в лексике современного немецкого языка в Германии. *Нова філологія* : збірник наукових праць, 2009. № 34. С. 181–184.

Olha Kozhevnikova,
Master student of the 2nd year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Iryna Biletska,
Doctor of Sciences in Education, Professor,
head of the Foreign Languages Theory and Practice Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

A LINGUISTIC PORTRAYAL OF THE MODERN BRITISH WOMAN

It is well-known that the issue of language identity in linguistics, psycholinguistics, and linguistic didactics is not a new one. Even at the beginning of the 19th century, Wilhelm Humboldt initiated the study of the connection between language and human thinking, as well as their inner world and cultural values.

In the «Short Explanatory Dictionary of Linguistic Terms» edited by Svitlana Yermolenko, linguistic personality is defined as a combination of the speaker's linguistic competence, the desire for creative self-expression, and the free, automatic implementation of versatile linguistic activity [1, p. 54]. A linguistic personality consciously treats their language practice and bears the imprint of the socio-social, territorial environment, and traditions of upbringing in the national culture [2, p. 69]. According to the Ukrainian researcher Olena Selivanova, language personality is «an inherent feature of a person as a speaker and communicator, which characterizes their language and communicative competence and their implementation in the generation, perception, understanding, and interpretation of verbal messages, texts, as well as in the discourse» [3, p. 370].

The concept of linguistic personality is closely connected to linguistic consciousness. Lyubov Matsko points out that a linguistic personality is «a generalized image of a carrier of linguistic consciousness, a national linguistic picture of the world, linguistic knowledge, abilities and skills, linguistic culture and taste, linguistic traditions, and linguistic fashion» [4, p. 112]. Therefore, a linguistic person is a subject

who possesses a set of abilities and properties that allow them to carry out human activities such as communication, creation of oral and written works that meet the purpose and conditions of communication, absorption of information from texts, and perception of language.

Olena Pozharytska suggests looking for an answer to the question of the concepts of «language» and «speech» personality in the dichotomy of language and speech [5, p. 41].

According to Ferdinand de Saussure, speech introduces language into the context of use because speech is the actualization of language in interpersonal communication. The reproduction of the speech personality of a certain person is a product of the synthesis of linguistic and psychological knowledge about that person and serves to build a generalized image of them as a speaker of a language and a certain culture. This concept is inextricably linked with the concept of image.

Ruth Wodak defines an image as a generalized portrait of a person, created in the eyes of the public based on their statements and practical actions. An image arises only when the carrier of the image becomes «public», that is when there are objects of their direct or indirect perception [6, p. 47].

According to the Coaching Institute, an image is a thought of a rational or emotional nature about a person that arises in the psyche – in the sphere of consciousness and/or in the sphere of the subconscious of a certain (or undefined) group of people based on an image formed purposefully or involuntarily in their psyche, as a result of their direct perception of certain characteristics of a given object, or indirectly to create attraction.

The speech personality is interpreted as an integral part of the communicative image of a public person. The communicative image of a person consists of their verbal and non-verbal behavior, which demonstrate them in the process of communication. Non-verbal communication is human behavior that signals the emotional state and character of the interaction of communicating individuals. Non-verbal means of communication are expressed in clothes, hairstyles, facial expressions, posture, and objects surrounding a person. Recognition and understanding of such behavior is the

achievement of the highest degree of mutual understanding. Such information makes it possible to understand the mood, experiences, expectations, feelings, and intentions, as well as the moral and personal qualities of the people communicating [7, p. 190].

In her research, foreign scholar Tatiana Shevchenko analyzed the speech of British women from different social classes and identified their main prosodic characteristics. Women from high social status demonstrate diverse musical repertoire and observe specific proportions in their speech melody, with a wide range of voice to express the depth of melodic modulations. In contrast, women from low social status exhibit limited melodic repertoire and a narrow voice range, often with regional features [8, p. 75]. However, these prosodic characteristics are only conditionally typical of women's speech behavior as gender influence varies in different communicative situations. Other factors such as age, education, and professional affiliation should also be considered during speech analysis [9, p. 5].

A study conducted by Iryna Rudik and Olha Vykhor aimed to determine the prosodic features of speech by modern British women from various professional fields. Their findings suggest that successful women aged 48 to 54 exhibit a hereditary scale and a hereditary terminal tone, indicating self-confidence, categorical attitude, and persuasive skills. However, their speech lacks emotionality and often utilizes descending-ascending and ascending-descending terminal tones. Younger women (21 to 34 years of age) exhibit a more variable nature of prosodic means. TV announcers and older instructors use a descending scale and descending tone due to their professional requirements, while younger instructors prefer a higher scale and a higher terminal tone, conveying indecision and uncertainty, as well as emotional state. These findings demonstrate that prosodic means reflect the native characteristics of speakers from different ages and professions [10, p. 179].

REFERENCES

1. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / ред. С. Єрмоленко. Київ : Либідь, 2001. 224 с.

2. Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. *Культура слова*. 2012. № 17. С. 127–133.

3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
4. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
5. Пожарицька О. О. Авторський концепт позитивності у мовленнєвому портреті головного героя: комунікативно-парадигматичний аналіз (на матеріалі англомовних романів жанру «вестерн») : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» ; ОНУ ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2014. 244 с.
6. Wodak R. Political Roles and Images. UK., Ldn : William Clowes Ltd, 2017. 214 p.
7. Жданенко С. Б. Соціальна комунікація в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 1 (28). С. 36–48.
8. Шевченко Т. И. Социальная дифференциация английского произношения. Москва : Высшая школа, 1990. 142 с.
9. Корнєлаєва Є. В. Варіативність професійних просодичних особливостей мовлення (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі інтерв'ю з політиками, акторами, дикторами телебачення) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Одеса, 2015. 19 с.
10. Рудік І. Мовленнєвий портрет сучасної британської жінки. *Закарпатські філологічні студії.* 2020. Т. 1, № 17. С. 177–1821.

Марія Кожухова,
Олена Марценюк,
Марія Мельниченко,
здобувачки ОС «Магістр» І курсу,
природничий факультет,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир

Науковий керівник:
Тетяна Білошицька,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розвиток комунікативних можливостей людини в сучасному суспільстві стає надзвичайно актуальною проблемою. Удосконалення наукових технологій призвело до зростання потреб суспільства в людях, які могли б ставити і вирішувати завдання, що стосуються як справжнього, так і майбутнього.

Феноменом професійної комунікативної компетентності активно

досліджують безліч авторів. Єдиної думки у визначенні терміна комунікативна компетентність немає, проте проаналізувавши літературу можна сказати що комунікативна компетенція – це ціла система, методично і психологічно організована. У цій системі досягається єдність засобів і способів спілкування.

Комунікативна компетентність може бути представлена теоретичною, практичною та особистісною складовими.

Під теоретичною складовою ми будемо розуміти наявність знань в області міжособистісної взаємодії, вміння знайти необхідну інформацію, її джерело, переконливо аргументувати свою позицію, стилістично і граматично правильно оформляти висловлювання, викладати інформацію ясно, логічно, доступно і виразно.

У практичній складовій будемо виділяти поєднання вміння сприйняття себе, партнера по спілкуванню і самого акту спілкування (вміння розуміти настрій співрозмовника, слухати партнера, використовувати особистий досвід в спілкуванні).

Під особистісною компетентністю ми будемо розуміти комплекс комунікативних властивостей і якостей особистості (розпізнавання внутрішніх станів інших людей – емпатія; оцінка альтернативних ліній своєї поведінки і вибір дій, адекватних очікуванням іншої людини; контроль обраної лінії поведінки по відношенню до партнера, товариськість, толерантність, здатність до рефлексії) [1, с. 29].

Розвиток комунікативної компетентності – це двосторонній процес формування готовності до передачі і засвоєння інформації за допомогою мови протягом життя на різних щаблях початкової, середньої та вищої освіти і шляхом організованої самоосвіти, що становить єдину систему розвитку. В процесі розвитку комунікативної компетенції учнів особливо ефективним є застосування інтерактивної технології навчання.

Інтерактивне навчання – це навчання, яке засноване перш за все на взаємодії. Для поняття «інтерактивне навчання» ключовим є взаємодія за схемами: викладач – студент, студент – студент. Інтерактивний метод в навчанні

передбачає використання спеціальних форм пізнавальної діяльності, здатних забезпечити високі результативність і якість навчання [2].

Інтерактивні методи сприяють ефективності та якості навчального процесу. На інтерактивних уроках студенти мають змогу:

• розширити свої пізнавальні можливості;

• засвоювати велику кількість матеріалу за короткий проміжок часу;

• взаємодіяти з викладачем як рівноправним учасником ситуації;

• працювати у команді;

• висловлювати власну думку;

• створювати «ситуації успіху».

Інтерактивні методи навчання сприяють вирішенню одночасно декількох завдань в розвитку комунікативної компетенції: допомагають встановленню емоційних контактів між студентами, привчають до роботи в команді, розвивають вміння формулювати свою позицію і відстоювати свою думку, прислухатися до думки інших, бути толерантним, використовувати формули мовного етикету для вирішення комунікативних завдань і т. д.

Творчі комунікативні завдання можуть виконуватись у різних формах, зокрема індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи, у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників навчального процесу. Види діяльності, що активно впроваджуються у процес вивчення професійної лексики, переконливо свідчать про наявність тенденцій до використання розвиваючого навчання, переорієнтації його видів з предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти [3, с. 31].

До інтерактивних методів навчання ми відносимо наступні: ігрові, дискусійні, творчі, проектувальні, інформаційно-комп’ютерні (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація інтерактивних методів роботи

Методи роботи	Форми роботи

1. Ігровий	Рольова, ситуаційна, організаційно-діяльнісна, ділова та ін.
2. Дискусійний	Дебати, кейс-метод, евристична бесіда, аналіз ситуацій, лекція-прес-конференція, круглий стіл, лекція-діалог, диспут та ін.
3. Творчий	Мозковий штурм, виступ на суспільно значиму тему, презентація виробу та ін.
4. Проектувальний	Захист дослідницьких проектів, презентацій та ін..
5. Інформаційно-комп’ютерний	Віртуальний форум, віртуальна конференція, вебінар, дистанційне навчання, комп'ютерна взаємодія викладач-учень та ін.

Отже, інтерактивні методи мають ряд переваг, зокрема: висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; розвиток гуманних стосунків між учнями; за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; формування вміння співпрацювати; розвиток навчальної діяльності (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєва Г. М. Інтерактивні комп’ютерні технології навчання. *Комп’ютер у школі та сім’ї.* 2012. № 6. С. 28–31.
2. Антоненко Л. Формування іншомовної комунікативної компетенції учнів в умовах профільної освіти. *Рідна школа.* 2014. № 6. С. 71–75.
3. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. №8–9. С. 28–36.

Дмитро Козій,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛЕКСИКОГРАФУВАННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ У СЛОВНИКАХ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Власні назви (далі – ВН) є невід'ємною складовою лексикону носія мови. Вони широко використовуються в мові, виконують яскраво виражену номінативну, кумулятивну та комунікативну функції мови, а також володіють цілком певним лексичним тлом.

Займаючи важливе місце в мові, ВН характеризуються тим, що в більшій мірі, ніж загальні назви, реагують на всілякі суспільні зміни, стають свого роду реєстраторами історичних та культурних подій, що відбуваються в певному соціумі та мають важливе значення в сучасних умовах міжнаціональної і міжкультурної комунікації.

Значним є внесок лексикографії в справу популяризації ВН як культурно-орієнтованого мовного об'єктиватора. Основними напрямами розвитку сучасної теорії лексикографії передбачено реєстрування найбільш частотних ВН, що містять у семантиці ціннісно-смислові аспекти культури, що є надзвичайно актуальним для сучасного полікультурного спілкування.

Значний внесок у розробку питання власних назв та їх лексикографування здійснили вітчизняні та зарубіжні вчені Б. Ажнюк, Г. Аркушин, М. Білинський, В. Дубічинський, К. Зайцева, Ю. Карпенко, О. Карпова, В. Кононенко, М. Торчинський, М. Худаш, П. Чучка, A. Bejoint, L. Malkiel, L. Moller, J. Murray, A. Ray, A. Room та ін.

Вчені визнають, що застосовувані раніше способи реєстрації безеквівалентної лексики, і зокрема, ВН, виявилися недієвими в нових умовах. Методи лексикографічного опису онімів повинні бути принципово іншими. Проблема вимагає глибокого осмислення і пошуку нових способів та підходів у лексикографії.

Незважаючи на успіхи, досягнуті дослідниками в галузі ономастики та лексикографії, багато питань, пов'язаних із вивченням сутності ВН, поки що залишаються невирішеними. Потреба ж у подальшому вивченні ВН у лексикографічній практиці пояснюється, з одного боку, важливою роллю цих лексичних одиниць словників у мовній комунікації, а з іншого – недостатньою увагою до ВН з боку лексикографів, а також відсутністю кореспондентних методологічно-методичних та лінгво-лексикологічних підходів до цієї особливої категорії іменників.

Проведене дослідження показує, що у сучасних умовах глобалізації і міжкультурної комунікації вивчення взаємодії мови та культури набуває важливого значення і нових перспектив.

Перед сучасними лінгвістами постає надважливе завдання – висвітлити природу мови так, щоб вона стала не просто академічним предметом, а і засобом міжкультурної комунікації. Особливе значення при цьому відводиться лексикографуванню ВН як носіям культурно-значущої інформації.

Дослідженням встановлено, що питання лексикографування культурно-орієнтованої лексики розробляється в основному на матеріалі загальної лексики та недостатньо уваги приділяється ВН, хоча саме ВН міцно вписана в історичний і соціокультурний контекст і має статус культурно-орієнтованого компонента. Дослідження доводить, що специфічна природа онімів вимагає інших принципів фіксації і тлумачення ВН різних категорій.

Вивчення історії словникової науки показує, що у лексикографічній традиції тенденції, що визначають реєстрування та лексикографічний опис ВН довідниками різних типів, закладені укладачами перших глосаріїв. Незважаючи на те, що автори перших словників англійської мови (глосаріїв) мали на меті

пояснити нові та важкі слова і не прагнули оцінити культурологічну цінність слова, складання глосаріїв розглядається як один із етапів становлення культурознавчих тенденцій у лексикографії, оскільки жанр передбачав виділення елементів з різних видів культурно-значущих текстів. Упродовж тривалого періоду цей аспект залишався інтегрованим або провідним елементом словників як для загальних, так і для спеціальних цілей.

Вивчення основних напрямів розвитку сучасної теорії лексикографії в питаннях реєстрації культурно-орієнтованої лексики підтверджує, що актуальним стає не тільки опис країнознавчого матеріалу, але і найбільш частотних ВН, що містять у семантиці ціннісно-смислові аспекти культури, які є важливими для сучасної міжкультурної комунікації. При цьому можна говорити про перехід від протиставлення лінгвістичного та екстралінгвістичного знання до ідеї цілісного філологічного та культурного опису вокабуляра із залученням енциклопедичного та етнолінгвістичного знання в рамках тлумачного словника.

Проведений лексикографічний аналіз словників сучасної англійської мови для загальних та спеціальних цілей виявив, що відбулися певні зміни у підході до реєстрування ВН.

У загальних словниках це простежується у збільшенні кількості фіксованих онімів: початок XXI ст. ознаменувався виходом у світ цілої низки довідників, у яких реєструються географічні назви (топоніми), назви підприємств, об’єднань (ергоніми), особисті імена людей (антропоніми) та ін. Сучасні лексикографічні продукти об’єднали в одному виданні властивості як тлумачних словників, так і енциклопедій.

Зміни у лексикографічному описі ВН у словниках для загальних цілей спостерігаються як на візуальному, так і змістовому рівні: розширення обсягу словникових статей, енциклопедичне тлумачення ВН, збільшення обсягу наведених екстралінгвістичних відомостей, використання ілюстрацій, а також кодифікація культурозначущої інформації шляхом створення спеціалізованих «культурних» блоків в мікроструктурі.

Укладачі спеціальних авторських словників експериментують з мега-, макро- та мікроструктурою довідників і прагнуть тематично організувати фіксацію онімів за принципом гіпер-гіпонімічних зв'язків Collins Writer's Thesaurus of the English Language *(CWTEL),* співвіднесеності з твором Collins English Dictionary: 30th Anniversary Edition *(CED)* та типу ВН Dictionary of American Writers *(DAW),* поєднують екстралінгвістичну довідку з літературознавчими відомостями на рівні або мікроструктури *(CWTEL, CED),* або макроструктури словника *(DAW).*

Автори *Longman Dictionary of English Language and Culture, Collins Writer's Thesaurus of the English Language* та *Collins English Dictionary: 30th Anniversary Edition* позиціонують ці лексикографічні продукти як навчально-орієнтовані словники, призначені для користувачів із середнім та високим рівнем володіння англійською мовою; *CED* тяжіє до традиційних загальних тлумачних словників, *DAW* – до авторського енциклопедичного довідника.

Проведене дослідження показало, що різні авторитетні видавництва в світлі нових тенденцій у лексикографії застосовують різні способи реєстрування та опису ВН в залежності від типу довідника та адресата словника і, як і раніше, експериментують з формою та структурою словника.

Для лексикографів формування культурної орієнтованості словників залишається важливим завданням, виконання якого полягає, передусім, у пошуці нових способів реєстрування, описі і тлумаченні власних назв різних категорій з огляду на їх специфічну природу.

Основними напрямами розвитку сучасної теорії лексикографії передбачено реєстрування найбільш частотних ВН, які містять у семантиці ціннісно-смислові аспекти культури, що є надзвичайно актуальним для сучасного полікультурного спілкування.

Максим Колісніченко,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КАТЕГОРІЯ ГУМОРУ У КОНТЕКСТІ ВІДТВОРЕННЯ МОВНОЇ ГРИ В РІЗНИХ ТИПАХ ДИСКУРСІВ

Гумор розглядається у широкому сенсі, як сприйняття комічного або реакція на нього. У дослідженнях стверджується, що «комічне (грецьк. komikos – смішний) – категорія естетики, що характеризує той аспект естетичного освоєння світу, який супроводжується сміхом без співчуття, страху і пригнічення. У комічній ситуації людина інтуїтивно осягає невідповідність між неповноцінним, недосконалим змістом явища і його формою, яка претендує на повноцінність і значущість, між високою метою і негідними засобами її досягнення» [2]. Саме це є причиною, чому поняття «гумор» дуже широке.

Повне визначення категорії гумористичного залежить від його формального та змістовного видового поділу. Соціокультурні теорії комічного розглядають через призму національно та соціально специфічних ситуацій, які визнаються смішними представниками різних груп людей, а також ситуацій, що викликають індивідуальні сміхові реакції. Гумор виникає шляхом поєднання реального і нереального у дискурсі, тобто прямих лексичних значень та непрямих. Така мовна взаємодія провокує гумористичну асоціацію, що виникає за рахунок подвійності значень чи підтексту у мовних структурах, причиною яких є мовна гра.

Для дослідження категорії гумору було обрано метод аналізу, дослідження раніше зроблених наукових розвідок та узагальнення даних. Мовна гра у різних типах дискурсів може відтворюватись різними способами, застосовуючи

креативність мовця, його дотепність чи уміння комунікативної естетичності у різних дискурсах. Так, на приклад, у побутовому дискурсі комунікант, що жартує, демонструє свій психологічний тип особистості як той, що схильний до вживання комічних мовних зворотів. Підготовка до вживання комічного мовного звороту формується у кілька етапів. На початковому етапі комунікант оцінює ситуацію та визначає тип дискурсу, на другому етапі він усвідомлює шляхи розвитку комунікації та можливості для розставлення акцентів, які і обираються для створення мовної гри.

Мовна гра є невід'ємною частиною дискурсу засобів масової інформації. Мета публіцистичного дискурсу – відобразити об'єктивно існуючу дійсність, надати різні точки зору, висвітлити існуючі підходи до реальності. Публіцистичний дискурс має значну різноманітність та складну структуру, яка допомагає уникнути хаотичного набору текстів різної тематики. Дослідники відзначають, що саме заголовок, несе в собі значну інформацію про контент. Зокрема, В. Здоровега пропонує таку типологію заголовків за змістовим наповненням: інформаційний, спонукально-наказовий, проблемний, констатуючо-описовий, рекламно-інтригуючий [1, с. 108–109]. Іншими словами, заголовок концентрує основну ідею, тему твору, стаючи ключем до його розуміння. Втім, для привертання уваги заголовок має зацікавлювати влучністю та смисловим підтекстом, для чого досить часто використовується мовна гра.

Аналіз категорії гумору у різних типах дискурсів показав, що вживаня мовної гри характеризується особливим сміховим ставленням до дійсності. Розуміння смислового підтексту, що забезпечується засобами мовної гри, залежить від сприйняття цього поєднання і від оцінки суб'єктивної позиції, вираженої сміховим ставленням. Але головна функція гумору полягає у зменшенні соціальної дистанції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Здоровега В. Й. Теорія і методика журналістської творчості : підручник. Львів : ПАІС, 2004. 268 с.

2. Словник літературознавчих термінів. URL: http://www.ukrlit.vn.ua/info/dict/47q9k.html

Максим Колісніченко,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Олена Бевз,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасна українська освіта перебуває у стані швидкої трансформації і реагує на виклики та зміни у суспільному житті, пов’язані з пандемією та війною. Наразі існує незмінна вимога до освітньої галузі, суть якої полягає у необхідності володіння цифровими навичками для ефективної участі у навчальному процесі як вчителями так і здобувачами освіти на усіх її рівнях. Однією з основних вимог до педагогічного працівника є не лише високий рівень сформованості власної цифрової компетентності, але і здатність формувати таку компетентність у здобувачів освіти відповідного рівня під час вивчення різних навчальних дисциплін в цілому та іноземних мов зокрема. Володіння цифровими навичками значною мірою впливають на рівень викладання та навчання в умовах змішаного та дистанційного режимів. Цифрові технології у поєднанні з об’ємними даними та прогнозною аналітикою мають велике значення та вплив на професійну практику на індивідуальному, організаційному, національному та міжнародному рівнях [1, с. 117].

В освіті процес формування цифрової компетентності ще більш відповідальний, адже від цього залежить успіх навчання іноземним мовам, а

також мотивація. Для дослідження питання формування цифрової компетентності у здобувачів профільної середньої освіти у процесі вивчення іноземної мови було використано такі методи наукових досліджень як емпіричний метод спостереження, та теоретичні методи аналізу та узагальнення.

У рамках дослідження було проаналізовано досвід учителів за останні два роки з метою з'ясувати як змінилась методика викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» (здебільшого англійської) та способи формування цифрової компетентності на уроках іноземної мови. Внаслідок обмежень предмет «Іноземна мова» вже вийшла за рамки аудиторного навчання та стала доступною на онлайн платформах, для успішного використання яких діють постійні курси підвищення кваліфікації вчителів, втім такі курси для учнів не проводяться, отже вчителі іноземних мов мають навчати своїх учнів особливостям використання необхідних для вивчення іноземної мови комп'ютерних технологій. Частково таке навчання відбувалось під час уроків, але на це йшов час, який не передбачався планом заняття. Інша частина вчителів засвідчила, що вони практикували використання відео матеріалів з поясненнями щодо користування цифровими ресурсами.

Таким чином, можна зробити висновок, що іноземна мова тісно пов'язана з інформаційними технологіями та вимагає значної роботи над здобуттям необхідних цифрових навичок. Дослідження виявило, що рівень сформованості цифрової компетентності потребує додаткової роботи, яка значним чином покладена на вчителів навчальних дисциплін, а не лише на вчителів з інформатики. З'ясовано, що курс інформатики у закладах профільної середньої освіти не може цілком охопити усі цифрові інструменти необхідні для навчання, у зв'язку з чим формування цифрової компетентності продовжує здійснюватися на уроках іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Fenwick T., Edwards R. Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education School of Education. *European Educational Research Journal.* 2016. Vol. 15 (1). 117–131.

Ніка Коломієць,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ КОМПОНЕНТИ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІЛОВОМУ ЛИСТІ

Лінгвокультурний компонент тексту не є в повному розумінні суто лінгвістичною категорією. Це скоріше лінгвокогнітивне явище, немовне ментальне, що репрезентується в мовних одиницях, і залежно від мети мовної діяльності може представлятися в мовних одиницях різних рівнів та особливим чином.

Лінгвокультурний компонент має свою специфіку репрезентації у діловій прозі (порівняно з прозою художньою чи публіцистичною), що обумовлено як комунікативною метою, сферою, умовами та формою ділової комунікації, так і канонічністю та фіксованістю мовного втілення. Адже творці ділового документа керуються концептуальними законами. Ці закони, правила освячені традиціями та практикою ділового спілкування.

В основі культури ділового спілкування лежить етика бізнесу. Для будь-якої суспільної групи, професії характерною є сукупність норм, поведінки, певні моральні правила, мораль, тобто своя етика. Для успіху підприємництва потрібно знати загальноприйняті правила, норми ділового спілкування – етику, культуру ділового спілкування.

У всьому світі тривають дискусії щодо етики бізнесу. Обговорюються питання, чи існує особлива етика бізнесмена на відміну загальнолюдської, що є основою морального регулювання бізнесу. На заході вважають, що підприємництво керується нормами християнської моралі.

Ми поділяємо думку про те, що бізнес має свою власну етичну основу, не лише релігійну, а й світську. Однак, говорячи про основи етики бізнесу в наші дні, не можна не згадати загальнолюдське прагнення суспільства до досягнення щастя: це було властиво як суспільству античної Стародавньої Греції та Риму, так і середньовічному європейському суспільству. Це прагнення виражалося в загальнолюдській спробі здобути щастя, врятуватися в Бозі. Але цю спробу не вдалося реалізувати на практиці, як і утопічну спробу про ідеальний суспільний устрій.

В основі вирішення завдань сучасного гармонійного суспільства та, отже, сучасного бізнесу має лежати ідея благоустрою Землі та морального вдосконалення людства [1].

Існують моральні норми світового ринку, культура ділового спілкування з високими вимогами, такими, як, наприклад, у бізнесі необхідно бути насамперед чесним, не підбивати партнера, дотримуватись домовленості тощо. Такі моральні цінності, як довіра та чесність є основними принципами цивілізованих ділових відносин, нормою функціонування сфери бізнесу. Визначення загальнолюдської сутності ділової етики є важливим тому, що, як кажуть філософи, «справа» як базовий спосіб існування підприємництва має специфічне тлумачення в різних культурах.

Коли йдеться про етику підприємництва, ділового спілкування, то передусім ми маємо на увазі культуру ділової поведінки. У це поняття включається система певних моральних цінностей, установок, правил поведінки та загальноприйнятих норм ділового письмового спілкування.

Культурні компоненти тексту – це складові, які максимально реалізують особливості концептуальної ментальної національно-культурної специфіки англійського ділового спілкування.

Офіційно-діловий стиль мови, на одностайну думку фахівців, найменш досліджений, хоча лінгвісти виділяли мову службових документів в особливий різновид стилів мови та констатували його автономність. Проте фундаментальні

дослідження різних аспектів ділової прози стали проводитися лише останнім часом.

Тим часом, вивчення ділового стилю набуло особливої актуальності в наш час у зв'язку зі значним збільшенням кількості осіб, яким необхідно складати ділові тексти, документи тощо.

Стилістичні дослідження тексту – вичленування та аналіз культурних компонентів, що передають специфічні взаємини ділового партнерства, співробітництва дозволяють зробити висновок про рівень офіційності/неофіційності, натягнутість, стриманість тощо. Аналіз тематичних груп дозволяє встановити характер і ступінь залежності ділового спілкування – реконструювати умови та обставини спілкування ділових партнерів. Також представляється цікавим дослідити такі групи лексики, які використовуються для встановлення та підтримки контактів, формули ввічливості, а також лексику апелятивну.

Елементи мовного/немовного характеру у діловому спілкуванні пов'язані з семіотичним поняттям етикету. Етикет, зокрема і мовний, зазначає в акті комунікації безліч соціально значимих позицій, зокрема і ступінь знайомства/незнайомства комунікантів, рівність/нерівність в ситуації спілкування тощо, тобто взагалі всі прийняті у цьому соціумі норми мовної та немовної поведінки [2]. Знання мовних формул спілкування, їх соціолінгвістичних характеристик при врахуванні всіх компонентів комунікативної ситуації – основа навчання успішного ділового спілкування.

Інтерес до ділового спілкування, «ділової мови» у суспільстві невпинно зростає у зв'язку з розвитком міжнародних ділових контактів, освоєнням нових технологій, створенням численних міжнародних програм. Фахівці в галузі викладання іноземних мов шукають нові підходи до вивчення мови ділового спілкування, створюють нову комунікативно-орієнтовану методику іноземної мови для професіоналів-фахівців. В основі такого навчання лежать закономірності мови та мислення, соціопсихологічні особливості мовної діяльності, запровадження когнітивних та соціопсихологічних категорій; а також

до навчання включається моделювання та навчання ситуаціям комунікативної взаємодії.

Розглядаючи, зокрема, залучення україномовної особистості до професійних фрагментів англомовної картини світу, дослідники наголошують на особливості, пов'язані з відсутністю в її картині світу багатьох стереотипних ситуацій спілкування, дискурсивних стратегій і тактик, професійних концептів, властивих соціуму країни мови, що вивчається. Носії української мови не знають структурації багатьох ділових ситуацій (наприклад, таких ситуацій, як встановлення особистих контактів, телефонна розмова, презентація та написання ділових листів). Вчені пояснюють цей факт тим, що учні не знають стратегій, комунікативного розгортання їх на когнітивному рівні; у свідомості учнів відсутні когнітивні базисні структури, що забезпечують сприйняття та розуміння ними мови та світу ідей іншої соціокультурної спільності [3].

Взявши як ілюстрацію когнітивну структуризацію моделі «проведення переговорів», Т. Астафурова показує, як важливо вивчати професійну взаємодію у різних соціумах: наприклад, східні партнери надають великого значення етапу «встановлення контактів». Макростратегією переговорів в американському професійному соціумі є «радість перемоги за будь-яку ціну», для англійця – це «джентльменське» вирішення проблеми» тощо.

Навчання мови ділового спілкування – це навчання мови взаємодії, тобто таким мовним одиницям, які полегшують адекватну орієнтацію у задумах комунікантів, дозволяють реалізувати їх потреби у встановленні контакту [4].

Таке навчання включає навчання цінностям та знанням, понятійному апарату та ідеям професійної та соціокультурної сфер учасників навчання – сюди включається знання схем, фреймів, стереотипних ситуацій та мовних одиниць – сигналів подання ситуацій тощо.

Конкретні рекомендації, запропоновані Т. Астафуровою: пропонується починати з навчання когнітивним програмам професійного дискурсу, щоб виробити уявлення про кадри ділової ситуації, познайомити зі стратегіями та тактиками, закріпленими за ними. Основою успішної комунікативної взаємодії є

основні засади кооперації та ввічливості [4]. Паралельно з цим проводиться активізація мовних одиниць, пов'язаних із ситуаціями, особлива увага приділяється стилістичному оформленню висловлювань комунікантів.

Таким чином, впливовий аспект ділової комунікації – прагматичний аспект ділового тексту орієнтує учня у визначенні стереотипу мовної поведінки, у виробленні інтерактивної/комунікативної компетенції.

Сучасне дослідження мови тексту може йти у напрямі дослідження лінгвокультурних компонентів тексту, у яких відбивається особливості культурного досвіду народу. Лінгвокультурні компоненти тексту розуміються нами в аспекті мовного репрезентування особливостей духовної культури та соціальних відносин. Категорія спілкування є сполучною ланкою між мовною формою та соціально-культурним контекстом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колшанский Г. В. Проблемы коммуникативной лингвистики. *Вопросы языкознания.* 1979. № 6. С. 51–62.
2. Амирова Т. А. Языки письмо как предмет лингвистики. М., 1996. Т. 3. 123 с.
3. Елементи мовного етикету в діловому листуванні. URL: http://e-pidruchniki.com/content/463_75Elementi_movnogo_etikety_v_dilovomy_listyvanni.html
4. Бабинець М. М. Особливості ділового листування у менеджменті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. Вип. 28. С. 10–12.

Ніка Коломієць,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Юлія Загребнюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ГРАМАТИЦІ УЧНІВ П'ЯТИХ КЛАСІВ

Проблема навчання граматиці учнів середньої вікової групи є одним із ключових місць у сучасній методиці викладання англійської мови. Шкільна програма і життя, що динамічно розвиваються, вимагає від учнів високого рівня володіння іноземною мовою в цілому, а значить і граматикою мови, зокрема. Незнання іноземної мови стає бар'єром у житті сучасної людини, унеможливлює читання зарубіжної літератури мовою оригіналу, спілкування в різних соціальних мережах, перегляд фільмів, ділові переговори. У п'ятому класі школи закладається фундамент граматичних знань, на якому надалі будуються, відпрацьовуються та засвоюються отримані знання.

Обсяг інформації для п'ятикласників досить великий: багато нових граматичних понять та термінів. Ситуація посилюється ще й тому, що в учнів перехідний період: змінюється склад класу, запроваджуються нові дисципліни, на зміну одному вчителю приходять вчителі-предметники, тож процес викладання граматики ускладнюється. На нашу думку, важливо полегшити процес навчання граматиці англійської мови у п'ятому класі, використовуючи різні методики, зокрема і технологію диференційованого навчання.

Диференційоване навчання є однією з найбільш затребуваних технологій для викладання іноземних мов у школі, вона допомагає у різнобічному розвитку

особистості з урахуванням її особливостей. Ця технологія сама по собі не нова, але всебічно не розкрита [2].

Мета дослідження: виявити та обґрунтувати методичні особливості організації диференційованого навчання граматиці учнів п'ятих класів.

Навчання граматиці англійської мови учнів середньої ланки, що включає відбір граматичного матеріалу та етапи його вивчення, необхідно побудувати так, щоб воно: 1) розвивало інтерес до мови, що вивчається в цілому, а не тільки до граматики англійської мови; 2) призводило до розуміння значущості навичок володіння граматикою у вирішенні завдань вивчення мови; 3) сприяло всебічному розвитку учнів, оскільки розуміння граматики – це основа володіння іноземною мовою, а володіння мовою – можливість спілкуватися, розширювати кругозір тощо; 4) допомагало розвивати культуру школярів та зберігало виховний аспект.

У ході нашого дослідження проблеми диференційованого навчання граматиці п'ятикласників було складено низку вправ, спрямованих на навчання граматиці англійської мови учнів середньої ланки, які б відповідали зазначеним вище параметрам.

Основною умовою створення ефективного процесу оволодіння граматикою англійської мови вважається вибір засобів та методик. Для того, щоб визначитися, в якому порядку вивчати граматичні правила, ми пропонуємо процес навчання вибудовувати за такими критеріями: за рівнем складності; за аналогією (порівняння особливостей української та англійської граматик); за усними зразками (відповідно до послідовності, в якій вони зустрічаються в лексичних темах, що вивчаються) [1].

Відомо, що учні цієї вікової категорії не розуміють практичної значущості освоєння граматичних термінів та понять. На шляху до вивчення граматики з'являється багато труднощів, пов'язаних з великою кількістю граматичних термінів, правил та винятків. Попри це, оволодіння мовою неминуче супроводжується засвоєнням граматики. Маючи у своєму розпорядженні кілька уроків на тиждень та відсутність можливості спілкуватися з носіями мови, учням

доводиться звертатися до правил, заучувати граматичні структури, чисельні форми слів тощо.

Останнім часом ми спостерігаємо певну схильність до зменшення ролі граматики, внаслідок поширення комунікативного методу навчання іноземної мови, що призводить до помітного зростання кількості помилок в усному та письмовому мовленні школярів. У спеціальній літературі є свідчення про те, що й під час навчання іноземної мови, учень неодноразово відчує труднощі при комунікації внаслідок неправильного оперування мовними формами.

Навчання граматиці в п’ятому класі ґрунтується на набутих у початковій школі лексичних та граматичних знаннях, елементарних навичках та вміннях усного мовлення та письма. Завдання вчителя полегшується тим, що відбувається повторне, глибше знайомство з відомими зразками. Змінюється технологія запровадження того чи іншого граматичного поняття чи правила. Якщо початковій школі процес вивчення граматики ґрунтується лише на усній опорі, багаторазовому повторенні та заучуванні, то на середньому етапі приєднуються зорові образи, раціональне пояснення того чи іншого граматичного явища, вміння аналізувати та узагальнювати. Збільшується кількість часу, що відводиться на вивчення граматики на уроці [3].

На думку більшості методистів, раціональніше вводити те чи інше граматичне явище після того, як воно зустрілося в заученому усно мовному зразку [4]. Але ми не виключаємо й інших шляхів запровадження граматичних понять. Наприклад, самостійні висновки учнів про існування деяких граматичних закономірностей у заданому мовному зразку чи групі слів. Процес введення граматичної форми або граматичного поняття, явища в п’ятому класі необхідно, по-перше, обмежити в часі (він не повинен займати більше 5-7 хвилин), по-друге, пояснення має вестися рідною мовою і, по-третє, обов’язково супроводжуватись наочними опорами. При розумному поєднанні перерахованих умов процес знайомства з тією чи іншою граматичною структурою набуде більш дієвий зміст.

Проаналізувавши існуючі підручники вивчення англійської мови на середньому етапі навчання, ми встановили, що вони не мають єдиної послідовності запровадження граматичних понять, іноді, навіть, відсутня системність при поясненні окремих явищ і недостатньо вправ для їхнього закріплення. У підручниках для п'ятого класу середньої школи переважає шлях від «конкретного до цілого», що вважаємо виправданим у випадках коли «ціла» тема є надто об'ємною і складною для сприйняття учнями даного віку. У цьому випадку необхідні постійні уроки-узагальнення, які проводить вчитель, що перетворюють отримані раніше окремі правила-інструкції на правила-узагальнення та утворюють у свідомості учнів системні уявлення про граматичні явища мови. Так, наприклад, після оволодіння учнями вміннями вживання кількох видових форм, доцільно привести їх у систему.

При складанні методичного комплексу ми пропонуємо розмістити ключові граматичні теми в залежності від наявних граматичних і лексичних знань школярів. Пропонуються такі теми для вивчення граматики у середній школі:

1. Дієслово to be: Past Simple, Present Simple, Future Simple;
2. Модальні дієслова;
3. Структура загальних та спеціальних питань;
4. Артиклі;
5. Прикметник, ступеня порівняння прикметників;
6. Іменник.

Відповідно до заданих тем, були підібрані вправи з граматики англійської мови з диференційованим рівнем складності від простого (Рівень А) до складного (Рівень С). Наведемо приклади деяких вправ.

Дієслово to be: Past Simple, Present Simple, Future Simple.

1. Спишіть речення. Підкресліть дієслова. Визначте їх форму: Present, Past або Future Simple (рівень А). 1) Every summer my sister makes new friends. 2) Yesterday I wrote our new timetable. 3) Pete will answer your questions in a day.

2. Спишіть речення. Підкресліть слова-маркери. Перекладіть їх на українську мову: 1) In summer we often go to the zoo; 2) They never discuss difficult problems. 3) She seldom meets her friends on her working days.

3. Фразові дієслова. Підкресліть фразові дієслова. 1) He doesn't like to get up early.

2) He always gets along with his sisters. 3) It is necessary to look at the blackboard etc.

У цілому, весь цей комплекс диференційованих вправ спрямовано, насамперед, на навчання граматиці англійської мови учнів з різними здібностями. Вони формують та підтримують стійкий інтерес до граматики та, відповідно, до англійської мови в цілому, розвивають індивідуальні здібності учнів, формують власну манеру роботи.

Як висновок зазначимо, що група вправ, яку ми систематизували та застосовували під час уроків англійської мови, містить диференційовані граматичні завдання, спрямовані на навчання граматиці англійської мови учнів середньої школи. Дані вправи покликані виконувати навчальну, виховну та розвиваючу мету. У процесі вирішення завдань в учнів розвивались механізми говоріння та формувались вміння писати листи іноземною мовою. Подані вправи поєднувались з іншими формами мовної та немовної діяльності. Виконуючи їх, учні читали, перекладали, писали, говорили, працювали з лексикою. Іншими словами, здійснювали різноманітні дії, спрямовані на оволодіння граматикою англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братанич О. Г. Технологічний та методичний аспекти диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : навчально-методичний посібник для вчителів, студентів та викладачів педагогічних навчальних закладів. Київ : Наукова думка, 2008. 104 с.

2. Братанич О. Г. Диференціація навчання на уроці як головний засіб гуманізації, оптимізації, реалізації розвивальної функції навчального процесу. *Зб. наук. праць* / за ред. А. Й. Капської. Вип. 3. Київ : НПУ, «Логос», 2000. С. 212–230.

3. Бондаренко С. Ю. Шляхи підвищення ефективності здійснення диференціації навчання на уроках іноземної мови : посібник для вчителів. Київ : Освіта, 1997. 164 с.

4. Кондратюк І. Г. Активізація навчальної діяльності учнів на уроці. *Англійська мова та література*. 2006. № 15. С. 2–9.

Альона Колотинська,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ МОТИВАЦІЇ ТА РОЛЬ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Мета дослідження. На нинішньому етапі реформування суспільства в Україні проблема мотивації набула важливого значення та є актуальною на сьогоднішній день. Проблема формування мотивації до вивчення учнями у закладах профільної середньої освіти іноземної мови обумовлена створенням європейського простору освіти та є актуальною на сьогоднішній день. Мета дослідження полягає у тому, щоб підвищити мотивацію учнів у закладах профільної середньої освіти до вивчення англійської мови; розглянути шляхи підвищення мотивації під час розвитку усного мовлення, вивчення граматики та вдосконалення навичок письма.

Методологія. Під час роботи було використано теоретичні (опрацювання науково-методичної літератури, теоретичний аналіз літературних наукових джерел) та емпіричні (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) методи дослідження.

Отримані результати. Мотивацією називають здатність людини задовольняти свої духовні та матеріальні потреби через трудову діяльність. Мотивацією є спонукання до здійснення певної діяльності, через який визначається напрямок діяльності людини. Мотивація є одним із методів збільшення продуктивності праці.

Мотивація може проявлятися у вигляді складного психологічного механізму, саме тому з цим пов'язане все різноманіття мотивації. Мотивація

може бути декількох видів: зовнішня та внутрішня; позитивна та негативна; стійка та нестійка; індивідуальна та групова.

«Урок є основною формою організації навчання у школі, яка має на меті забезпечити міцне та усвідомлене засвоєння учнями навчального матеріалу, а також формування знань, умінь та навичок з англійської мови» [1].

«Нестандартний урок з англійської мови займає важливе місце в освітньому процесі, основний акцент робиться на підвищенні мотивації школярів. Нестандартний урок у середній школі підвищує ефективність освітнього процесу, підвищує мотивацію учнів до вивчення нового матеріалу, сприяє розвитку їх творчих здібностей та комунікативних якостей» [2]. Нестандартні уроки англійської мови у середній школі є важливим чинником удосконалення освітнього процесу.

Нестандартний урок у середній школі є імпровізованим навчальним заняттям, що має нетрадиційну структуру. Він є важливим у середній школі. Цей факт підтверджують науково-методичні дискусії щодо визначення їхньої сутності, освітніх функцій та цінності такої форми занять у навчанні, вихованні та розвитку учнів середньої школи.

Нестандартний урок англійської мови в середній школі повністю або ж частково не вкладається у межі традиційного підходу до цієї форми організації навчання, оскільки під час нестандартного уроку іноземної мови вчитель не дотримується чітких етапів освітнього процесу та використовує нетрадиційні види роботи.

«Нестандартні уроки англійської мови стимулюють творчу та комунікативну діяльність вчителя й школярів, створюють сприятливі умови для співпраці та взаємодії» [1].

Сутність нестандартного уроку полягає в певному структуруванні змісту та форми організації освітньої діяльності учнів середньої школи, яке має на меті викликати інтерес суб’єктів освітньої діяльності та сприяти їх оптимальному розвитку, освіті і вихованню.

Висновок. Нестандартні уроки є найкращим засобом підвищення мотивації до вивчення англійської мови у закладах профільної середньої освіти, адже дають можливість урізноманітнювати форми та методи роботи вчителя, позбавлятися шаблонів, дають змогу враховувати специфіку навчального матеріалу й індивідуальні особливості школярів. Нестандартний урок англійської мови існує завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя і передбачає відсутність штампів у педагогічній технології його організації та проведення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нос Л. & Хома М. Нестандартні уроки з англійської мови в Новій українські школі. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 10 (86). С. 420–424. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-86
2. Дуброва А. С., Гіс Н. С., Левіцька М. Є. Нестандартні уроки з англійської мови в початковій школі. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін* : зб. наук. пр. Рівне, 2017. С. 89–92.

Діана Король,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Постоленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
в. о. декана факультету іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЦИФРОВЕ ЧИТАННЯ VS. ЧИТАННЯ НА ПАПЕРІ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Світ цифрових технологій, пов’язаний з Інтернетом, може надати будь-яку інформацію, яку люди хочуть дізнатись і це змінило звичку учнів збирати дані з інших джерел. Замість того, щоб відвідувати бібліотеку, щоб знайти друковані книги чи газети, учні, як правило, отримують доступ до цифрових текстів через Інтернет. Інтернет не просто надає інформацію, але й інструменти для

обговорення навчальних матеріалів та обміну академічними питаннями через різні соціальні мережі [1, с. 85]. З точки зору вивчення мови, Пардеде зазначає, що інформаційно-комунікаційні технології, пов'язані з Інтернетом, навіть надають широкий спектр можливих рішень для вдосконалення ресурсів, процесів і результатів викладання та навчання [3].

Усвідомлюючи важливість читання, його розвиток розглядається як першочерговий пріоритет у викладанні англійської мови, а друковані тексти вже давно відіграють важливу роль на заняттях. Однак, все більше використання цифрових текстів у вивченні та навчанні англійської мови через наплив цифрових інструментів спричинило фундаментальні зміни в тому, як учні читають сьогодні [3].

Цифрові тексти бувають двох основних типів, а саме: ті, що доступні з Інтернету, і ті, що зберігаються у програмах для читання з екрану, комп'ютерах або ручних пристроях. Обидва типи створені в електронному вигляді і є мультимодальними (поєднують тексти з аудіо, відео, зображеннями та гіпертекстом). Такі особливості роблять їх більш інтерактивними, ніж друкований текст. Гіпертекст, зокрема, робить цифровий текст взаємопов'язаним з багатьма іншими текстами, які пропонують читачеві різні напрямки, що відповідають його інтересам. Таким чином, один текст може надавати різні шляхи доступу і, відповідно, різні варіанти читання [4].

Цифрове читання має як переваги, так і недоліки. З одного боку, це робить читання та доступ до інформації простішим і приємнішим. З іншого боку, воно становить загрозу для культури читання. Однією з переваг інтернет-читання є те, що тепер читач не зациклюється на одному місці, не мовчить і починає читати. Учні можуть читати будь-де і будь-коли, якщо їм це комфортно. Ще одна перевага полягає в тому, що використання інтернету в поєднанні з медіа-технологіями (комп'ютером) може підсилити мотивацію до читання. Цей факт є свідченням того, що учні мають сприятливо сприймають використання інтернету в навчанні в контексті розуміння прочитаного. Судіран зазначив кілька переваг читання в Інтернеті, а саме: (1) мотивація учнів; (2) покращення якості

навчального процесу; (3) зменшення непорозуміння між учнями; (4) підвищення допитливості учнів; і (5) підвищення конкурентоспроможності учнів у досягненні своїх цілей. Використання інтернету для читання англійською мовою робить учнів більш здібними та творчими у навчанні [5].

Однак різні попередні дослідження припускали, що друковане або паперове читання перевершує цифрове за швидкістю та розумінням прочитаного. Так, Гок виявив, що читання з екрану майже на 20-30% повільніше, ніж читання з паперу [1]. Однак дослідження Солак показало що швидкість читання на екрані була майже на 12% вищою, ніж при читанні на папері [4]. Що стосується розуміння, то різні дослідження [3; 4] показали перевагу читання на папері, тоді як інші [6; 7] виявили, що цифрове читання перевершує паперове за рівнем розуміння.

Ці суперечливі результати досліджень, що вивчають вплив читання на папері на швидкість і розуміння прочитаного, на думку Пардеде, пояснюються двома факторами. По-перше, різноманітністю дизайнів досліджень, зокрема неоднорідність вікової групи досліджуваних, недостатній розмір вибірки, різноманітні умови, різноманітні незалежні та залежні змінні, нечітка валідність та надійність вимірювань, а також неналежне володіння або навіть відсутність стратегій цифрового читання серед учасників. По-друге, різний рівень розвитку технологій, що використовувалися в дослідженні [2].

Отже, на сьогодні дослідники на мають єдиної думки щодо того, що використання цифрових технологій краще сприяють формуванню навичок читання під час вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gok T. The effects of social networking sites on students studying and habits. *International Journal of Research in Education and Science*. 2016. No. 2 (1). P. 85–93.
2. Pardede P. Factors Attributed to Contradictory Research Findings in Print Reading vs. Digital Reading Effectiveness: A Literature Review. In: *PROCEEDING English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015–2018*. Jakarta : UKI Press, 2017.
3. Pardede P. Print vs. digital reading comprehension in EFL: A literature review. *Journal of English Teaching*, 2019. No. 5 (2). P. 77–90. DOI: http://dx.doi.org/10.33541/jet.v5i2.1059

4. Solak E. Computer versus Paper-Based Reading: A Case Study in English Language Teaching Context. *Mevlana International Journal of Education (MIJE).* 2014. No. 4 (1). P. 202–211.
5. Sudiran. Students' perception towards the use of internet as learning media to promote reading comprehension skill. *Malang: Sino-US English Teaching.* 2015. No. 12 (9). P. 684–692. DOI: 10.17265/1539-8072/2015.09.007.
6. Taj I. H. et al. Effect of Technology Enhanced Language Learning on EFL Reading Comprehension at Tertiary Level. *Arab World English Journal (AWEJ).* 2017. No. 8(1). P. 108–129. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no1.9
7. Tanjung F. Z., Ridwan, Gultom U. A. Reading habits in digital era: A research on the students in Borneo University. *Language and Language Teaching Journal*. 2017. No. 20 (2). P. 147–157. DOI: org/10.24071/llt.2017.200209.

Ольга Корчинська,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Гембарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НУШ

На сьогоднішній день в Україні відбувається модернізація змісту освіти, яка вбачається в успішному навчанні учнів, розвитку їхнього інтелекту, готовністю до творчої самореалізації. Тому важливим завданням для вчителів і освітян є сприяння цим змінам. Відповідно до Концепції Нової Української Школи сучасна освіта має бути побудована на базових соціальних, життєвих компетентностях учнів [1, с. 20–21].

Беручи до уваги нові зміни, сучасний урок англійської мови має базуватися не лише на програмних вимогам, але й враховувати можливості учнів, можливості вчителя та його творчий потенціал. Також потрібно зважати на базові життєві соціальні компетентності, яким потрібно навчити учнів згідно певної теми. Саме тому Концепція Нової Української Школи наголошує на навичковому складнику указаних компетентностей, як-то: вміння працювати з

іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів тощо [1].

З огляду на означене вище, особливого значення набуває розвиток соціальних навичок, тобто комунікування учнів між собою, учнів і викладачем, викладача та батьків. Тому *метою* нашої статті є дослідження питання розвитку соціальних навичок здобувачів базової середньої освіти в НУШ.

Проблема формування соціальних навичок, цінностей та інших особистісних якостей здобувачів освіти цікавить широке коло науковців і тому є достатньо дослідженою в українській і зарубіжній педагогіці. Багато науковців у своїх працях звертаються до ключових понять досліджуваної проблеми, серед яких: «соціальні навички» (Т. Воронцова, Д. Гоулман, Т. Нестеренко, К. Опаріна та ін.).

Тож розпочнемо з дослідження сутності поняття «навички». Енциклопедія освіти трактує поняття «навички» з педагогічної точки зору й визначає їх як «дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними» [2, с. 567]. Науковці, такі як В. Лозова, Г. Троцько, Т. Стефановська вважають, що навички є сталими способами діяльності учнів, автоматизованими вміннями [3, с. 254]. Т. Воронцова і В. Пономаренко під поняттям «навички» розуміють здатність і спроможність людини виконувати процеси та використовувати наявні знання для досягнення результатів [4, с. 14–18].

На підставі цього визначення можна констатувати, що формування навичок відбувається завдяки вправам, які виконують здобувачі освіти як за вказівкою вчителя, так і самостійно під впливом певних зовнішніх обставин. На нашу думку, такий підхід до визначення сутності поняття «навички» носить більшою мірою методичний, аніж психологічний характер.

Не менш складним за природою явищем вважаються *соціальні навички.* Існують два основні підходи до розуміння і трактування цього поняття та щодо їх місця у структурі особистості як-то: 1) спеціальні навички («soft skills»; «life skills») та 2) компетентність [5].

Під м’якими навичками (soft skills) розуміють уміння, які людина виробляє протягом життя. Сюди ми можемо віднести соціальні навички, емоційний інтелект, силу волі, завзятість, креативність, вміння протистояти стресам, вміння знаходити спільну мову з іншими людьми, здатність до навчання, здатність адаптуватися до змін в умовах праці та життя тощо. Утім, основним складником цих навичок є здатність до саморозвитку.

Низка дослідників (О. Кохан, М. Роблес, Н. Тілікіна та ін.) відносять «соціальні навички» до класифікації «soft skills» як групу спеціальних навичок, що забезпечують успіх у комунікації, роботі в команді, в розв’язанні конфліктів. До цієї групи належать комунікативні навички, міжособистісні навички, навички групової роботи, лідерство, соціальний інтелект, відповідальність, етика спілкування.

Відповідно до Державного стандарту освіти, обов’язковими результатами освіти є формування в учнів наскрізних умінь як-от: читати з розумінням, висловлювати власну думку усно і письмово, застосовувати критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. З огляду на цей перелік зазначимо, що наскрізними вміннями тут виступають сформовані м’які навички [5].

З огляду на означене вище ми розглядаємо *соціальні навички* як особливі навички, що характеризуються цілеспрямованістю, відповідають ситуації спілкування, зумовлені соціально кваліфікованою поведінкою, мають перебувати під когнітивним контролем людини. Таких навичок можна навчити, їх можна практикувати та вивчати. Формування соціальних навичок включає навчання того, коли, які та як використовувати поведінкові моделі.

К. Бейна, вважає, що соціальні навички є помічниками академічних успіхів учня [6, с. 56]. Він зазначає, що вчителям доводиться марнувати дорогоцінний час для підтримання порядку і надання вказівок, якщо соціальні навички учнів

належним чином не розвиненні. Тож оволодіння соціальними навичками дає змогу забезпечити якісне викладання і навчання у школі.

Підводячи підсумки можна сказати, що дитина – це частина соціуму, проте часто трапляється так, що діти замикаються в собі, не можуть висловити своєї думки. Тому важливо більше уваги звертати саме на розвиток соціальних навичок, що забезпечить вміння: самостійно залагоджувати конфлікти з однолітками; радіти за успіхи інших; співчувати; спокійно приймати критику на свою адресу; поважати особистий простір іншої людини; просити вибачення; правильно реагувати на відповідь «НІ»; не перебивати співрозмовника; не нахвалювати себе в присутності однолітків; не зловтішатися з чужих невдач; дружити; звертатися до інших по імені, з повагою, намагатися не вживати прізвиська; не робити висновки про людину лише по її зовнішньому вигляду; розуміти, що всі люди – різні (знати про різницю національностей, віросповідання, мов тощо); поступатися, йти на компроміси; не ігнорувати бажання інших; не вважати захоплення інших дурницями; слухати та бути уважним до розповіді співрозмовника; проявляти терпіння, чекати (терпляче стояти в черзі, сидіти спокійно до дзвоника на перерву); завжди доводити свою думку до кінця, завершувати розповідь; спілкуватися в колективі; не боятися висловлювати ідеї, власне бачення. Саме соціальні навички здатні забезпечити розвиток усіх означених умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція Нової Української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 20.02.2023).
2. Енциклопедія освіти. К. : Юрінком-Інтер, 2021. 1144 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/362280142_Enciklopedia_osviti (дата звернення: 20.02.2023).
3. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. Харків : НТУ «ХПІ», 2002. 254 с.
4. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Ключові компетентності та ключові життєві навички в контексті викликів сучасного світу. *Освіта і здоров'я підростаючого покоління* : матеріали ІІ Міжнародного сімпозіуму. 2018. С. 13–18.
5. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+». 2018. 240 с.

6. Бейн К. Доброго ранку! Ми раді, що ви тут! Посібник для вчителів з проведення ранкової зустрічі / Під ред. Д. Емпсон. Children's Resources International, Inc., Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». 2004. 56 с.

Nina Kryvusha,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Hennadii Prokofiev,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

ENCOURAGING LEARNERS TO SPEAK ENGLISH DURING THE CLASS

As we know, there are four main skills that have to be acquired by learners to become fluent in English: reading, listening, writing and speaking. Undoubtedly, each one takes an extremely important role in language learning and has its own methods and techniques to be mastered in the most appropriate way. Nevertheless, according to the current data got from the valid ESL learner`s and teachers' questionnaires, we detected that speaking is one of the most difficult skills for students to be acquired.

There are lots of methods and techniques which were created by the ESL teachers as well as scientists to improve learners' ability to express their opinion properly. However, It's still difficult to find the most appropriate way to encourage every single student speaking during the class. There are some strategies which can be helpful for organizing effective communicative atmosphere in the classroom. For easier understanding, we can divide them into two interconnected groups. The first group covers primarily psychological factors that can affect learners' speaking ability. And the second one represents how various techniques and activities can be used to provide effective English-speaking communication between every student in the class. We have the conviction that all effective classes of any school subject, including

English, are based initially on correctly built relationships between the teacher and learners. Therefore the teacher must know how to behave properly towards the students, following all established standards. In addition, he must understand how to work with learners' insecurities, minimizing any stressful factors in their learning process. Taking into consideration the fact that all human beings have their unique psyche, we can`t state that all language learners have identical psychological problems that prevent their ability to communicate freely during a class. Nevertheless, we can outline the range of issues that can cause possible social-psychological difficulties in the classroom. As well as we can research probable solutions to these difficulties according to learners' specific traits of character and learning styles.

Learners find that it's problematic to express their opinion in a foreign language, not even mentioning exclusively English conversation during the class [1, p. 10; 6, p. 241]. They are afraid of making mistakes as well as not confident in their language skills. Harumi I. claims that English speaking in a class can be challenging, as there are some students with different cultural backgrounds and learning styles [3, p. 43]. Hinenoya and Gatbonton studied the cultural relationship of Japanese (shy, introvert, group working and love one another) and they found that cultural aspects were obstacles to Japanese people's language learning [4, p. 225]. Despite the fact that Ukrainian and Japanese nations have almost nothing common at first glance, we still can find some similarities between Japaneses and Ukrainians. Shy and introvert manners among learners are very common in the Ukrainian classrooms. It becomes clear, when students perform in front of the class. They struggle with expressing their opinion, since they are afraid of judgment and criticism of others.

It's worth mentioning that classes in Ukrainian schools are quite big, so then encouraging of each student to speak English in the classroom becomes more problematic. The teacher has a restricted opportunity to control the situation among the big number of students in the class. In his research, Meng stated that it's important for maximizing to make the language learning environment engaging and interactive, using various teaching methods such as discussions, role-plays, games, and real-life situations [5, p. 224]. We can find some similarities in this field in Elyildirim and

Ashton's work, where they noted that creating a positive and supportive atmosphere can help students feel more confident to speak and participate in class discussions [2, p. 5]. Correspondingly, motivation takes really significant role in the language learning process. Regular individual and group feedback on their language skills and pronunciation can also be helpful in boosting their confidence.

Taking into account previously given information, we can formulate the main research question: "How to encourage learners to speak English during the class".

We intend to highlight the role of psychological factors that affect learners' ability to speak English during a class. In addition, we plan to examine the most effective ways of communication between the teacher and the learners to decrease the influence of stressful factors on learners` facility to communicate in English in the classroom.

Doing the research, we intend to use the descriptive qualitative method. All data is planned to be collected by means of school observation, questionnaires, tests as well as specific psychological trainings.

Having collected the data we expect to find out what are the most common psychological factors among the students. Additionally, conducting the row of psychological trainings, we intend to minimize the effect of learners` fears and preconceptions on their speaking skills during the English class.

In conclusion, there is a vast number of strategies that are aimed at improving learners' speaking skills. However, students' speaking ability will still be restricted, in case the teacher isn`t aware of learners' psychological background. Our research indicates the main mental principles that affect learners' speaking facilities. As well as it intends to investigate the effectiveness of various psychological trainings that are directed to fight students' fear and prejudice about English speaking process.

REFERENCES

1. Dailey M. I. Acting out: A one-year drama class to increase participation. *The Language Teacher*. 2009. No. 33 (12). P. 7–11.

2. Elyildirim S., & Ashton S. Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*. 2006. No. 44 (4). P. 2–11.

3. Harumi I. A new framework of culture teaching for teaching English as a global language. *RELC Journal*. 2002. No. 33 (2). P. 36–57.
4. Hinenoya K. & Gatbonton E. Ethnocentrism, Cultural Traits, Beliefs, and English Proficiency: A Japanese Sample. *Modern Language Journal*. 2002. No. 84 (2). P. 225–240.
5. Meng F. Encourage learners in the large class to speak English in group work. *English Language Teaching.* 2006. No. 2 (3). P. 219–224.
6. Tong J. Some observations of students' reticent and participatory behavior in Hong Kong English classrooms. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2010. No. 7 (2). P. 239–254.

Світлана Куєвда,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ІДЕОГРАФІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ БІБЛІЙНОГО ПОХОДЖЕННЯ

У контексті сучасної лінгвістики фразеологію досліджують із позицій різноманітних підходів, вивчаючи механізми утворення сталих виразів, їхню мотиваційну основу, внутрішню форму тощо. Одним із найбільш поширених і розроблених є ідеографічний аналіз фразем.

За твердженням Ю. Ф. Прадіда, ідеографічний підхід має за мету створення саме цілісної картини, в якій із окремих «камінчиків» складається мозаїка національної фразеологічної системи [1, с. 35]. Тож така класифікація має підпорядковуватися екстралінгвістичному членуванню світу і будуватися на поняттєво-логічних принципах. Ідеографічну систему формують смислові зв'язки, серед яких дослідники виділяють різні мікро- та макроструктури. За Ю. Ф. Прадідом виокремлюємо: синонімічний ряд, семантичну групу, семантичне поле, тематичну групу, тематичне поле, ідеографічну групу, ідеографічне поле, архіполе [1].

Фразеологічні одиниці біблійного походження є надзвичайно поширеними й актуальними в сучасному світі, адже вони глибоко укорінилися в розмовну мову, використовуються у мовленні персонажів художніх творів та наразі сприймаються як невід'ємне явище в мові. Вивченням фразеологізмів біблійного походження займалися низка мовознавців, серед яких: В. Гак, Р. Зорівчак, О. Лисенко, І. Матешич, О. Сафронова, Е. Солодухо, В. Хлебда та інші.

Під час ідеографічного аналізу фразеологічних одиниць біблійного походження було виділено різні за обсягом групи. Розглянемо для прикладу ідеографічне поле «Моральні якості особистості». Приналежні до цієї групи фраземи містять компоненти «Бог», «диявол», «біблійний персонаж», «ангел», «пекло» та вказують на ті чи інші якості, риси та особливості характеру людини.

Серед аналізованих фразеологізмів біблійного походження, що позначають моральні якості особистості, виокремлено дві семантичні підгрупи – позитивні та негативні риси, які у свою чергу можна поділити на розряди, що вербалізують конкретні риси характеру. Кількісно переважає друга підгрупа, що можна пояснити тим, що фразеологічні одиниці мають серед іншого і повчальний характер, їх використовують для того, щоб вказати на недоліки та вади співрозмовника у більш експресивний манері.

Віддзеркалені у біблійній фразеології позитивні якості охоплюють такі:

– терплячість, напр.: *angelic patience* «ангельське терпіння»; *Balaam's ass* «мовчазна покірна людина, яка раптом заговорила, виразивши протест»;

– хоробрість, напр.: *wrestle with an angel* «боротися з могутнім противником»;

– вірність, напр.: *David and Jonathan* «про нерозлучних друзів»;

– справедливість, напр.: *be on the side of the angels* «бути на стороні ангелів; творити добро»; *a judgment of Solomon* «Соломонів суд»;

– кмітливість, напр.: *Solomon's wisdom* «мудрість Соломона» тощо.

Негативні риси представлені такими прикладами:

– лицемірство, напр.: *a Judas kiss* «поцілунок Іуди, зрадницький поцілунок»; *Satan rebuking sin* «сатана, що осуджує гріхи інших»; *serve the devil for God's sake* «досл. служити дияволу заради Бога»;

– злоба, напр.: *hell on wheels* «справжня фурія»; *possessed with / by demons* «одержимий демонами»; *Devil's spawn* «породження диявола»; *Devil incarnate* «втілення диявола»; *Devil's advocate* «адвокат диявола»;

– зарозумілість, напр.: *as proud as Lucifer* «пихатий»;

– нерозсудливість, напр.: *rush in where the angels fear to tread* «кинутися туди, куди бояться ступити ангели» [2] тощо.

Здебільшого для позначення позитивних якостей людини використовуються фразеологізми із позитивними компонентами «Бог», «ангел», а також іменами біблійних персонажів, які відзначилися своїми чеснотами. Приміром, ім'я іудейського царя Соломона, який був відомий своєю мудрістю, увійшло до складу фразеологізмів-біблеїзмів, що утворюють розряди «Справедливість» та «Кмітливість» у групі позитивних якостей (напр.: *a judgment of Solomon, Solomon's wisdom*). Схожа тенденція простежується в групі негативних якостей – для надання негативного забарвлення використовуються компоненти «диявол», «пекло» та «біблійний персонаж», що охоплює імена героїв біблійних сюжетів, тих, хто прославився своїми поганими вчинками (напр.: *a doubting Thomas, a Judas kiss*).

Проведений аналіз англійських фразеологічних одиниць біблійного походження засвідчив, що більшість фразем позначають людину, характеризують її моральні якості, зокрема негативні, та взаємовідносини з іншими, що підтверджує антропоцентричну спрямованість сучасного мовознавства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Прадід Ю. Ф. Засади укладання фразеологічного словника ідеографічного типу. *Мовознавство*. 1995. № 4–5. С. 35–38.

2. The American Heritage Dictionary of Idioms / Christine Ammer. USA, Boston : Houghton Mifflin Company, 1997. 1191 p.

Vitalii Kulchytskyi,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yakiv Boiko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

WAYS OF ENHANCING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SPEAKING SKILLS

In the English language, there are four main types of skills that a student must master, namely listening, speaking, reading and writing. Speaking occupies a key position among the above-mentioned types of skills that are necessary for learning English. Among the above-mentioned skills, speaking is the fundamental and instrumental act [1].

According to the researcher Jeremy Harmer [2], the four skills are divided into two types. The first type includes receptive skills used for reading and listening, in which information is obtained during discourse. Productive skills include speaking and writing skills, with the help of which students actually have to create the language process themselves.

However, in reality, there are still cases where students do not pay enough attention to spoken English, although they have been studying a foreign language for a long period of time and have passed the final exam in it, but they have not developed sufficient speaking and communication skills.

This situation is constantly getting worse because most of the English language teachers cannot create a communicative situation in the classroom to encourage and interest the students in order to foster their speaking skills.

The students in the class do not have enough knowledge and experience to hold a conversation effectively and to express themselves clearly and confidently, that is,

they are quite insecure in terms of grammar, vocabulary, comprehension, fluency, pronunciation, etc. Students claim that speaking is one of the most difficult activities for them, and they constantly lack practice and motivation to improve their speaking skills.

Some students expressed the opinion that one of the reasons for the low level of speaking skills is that they are not interested in deepening their knowledge due to a lack of engagement in the educational process. Some English teachers state that students need more intensive training to obtain tangible results and foster appropriate speaking skills. Therefore, the teacher should try to find a different approach to students and increase their motivation.

Students should be encouraged to actively participate in class and maximize their involvement in acquiring new knowledge. In recent years, a large number of studies have been conducted on this issue, including interactivity and cooperation between students.

One of the ways to solve this problem is to use various communicative tasks, which are widely practiced all over the world, in order to improve the effectiveness of the foreign language learning process, the development of fluency and social skills etc. In addition, it also engages students to better understand, manipulate, practice or interact in the target language, while the main focus is on meaning rather than form.

Communication tasks can also be adapted in everyday life, at work, during play and other activities. For example, filling out a form, buying a pair of shoes, booking a plane ticket, taking a book from the library, taking a driving test, typing a letter, booking a hotel, writing a check, finding a destination street, and helping someone cross the road etc.

Therefore, speaking skills can be developed with the help of performing communicative tasks in simple activities in order to make it easier for students to integrate them into their practice.

REFERENCES

1. Akbar. The Effectiveness of Oral Drill in Improving Speaking Skills. Palopo : STAIN Palopo, 2009. P. 1.

2. Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching (Fourth Edition). England : Longman, 2002. P. 265.

Марина Лисенко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Людмила Веремюк,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСУ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ

Одним з найбільш актуальних питань, що вивчаються мовознавцями, є сформована в певному етносі картина світу та національна ідея народу, зокрема їх загальнолюдський, національно-специфічний та релігійно-міфологічні компоненти відображені в усній народній творчості.

Чільне місце у вивченні питань формування у тому чи іншому етносі образу світу належить фольклорним джерелам, адже вони є матеріалом, в якому в найбільш повній формі зберігається архаїчний, багатофрагментрий народний світогляд, акумульований в мові народних казок.

Найбільш розповсюдженим видом усної народної творчості є казка – твір переважно чарівного, авантюрного чи побутового характеру з домінантною естетичною функцією. Варто зауважити показовість та вигаданість казок. У багатьох народних працях висвітлено минулі суспільні відносини та тогочасні уявлення про суспільний лад і світоустрій в цілому [1, с. 11]. Від решти усних оповідань та історій казку відрізняє саме художня складова, адже їх основна функція, на відміну від казок, – інформативна.

Казка – це частина культури, її символ, колективно створений певною нацією, в якому відображено її духовний стан, моральність, звичаї, вірування, обряди та традиції [2, с. 8]; це спосіб функціонування фольклорної культури в

різні історичні епохи, найпростіше пояснення специфіки національного розуміння навколишньої дійсності, моральних та духовних цінностей народу, його історичної спадщини, віри та ідеалів [3, с. 89].

Казка була об'єктом дослідження багатьох вчених. Особливу увагу вивченню лінгвокультурних особливостей текстів англійських казок приділяли В. Я. Проп, І. В. Арнольд, А. П. Сфімов; специфіку структурно-семантичної організації художнього тексту британської літературної казки вивчали Ю. А. Лотман, І. Ю. Мауткіна, С. Д. Нефьодова; когнітивно-дискурсивні особливості лексики англійської побутової казки досліджувала Ю. В. Мамонова; лінгвостилістичні особливості чарівної англійської казки висвітлювалися в роботах С. Р. Корнієнко; англійські казки в етнолінгвістичному аспекті розглядала О. О. Плахова; англомовний казковий дискурс аналізувала Н. А. Акименко; гендерну концептосферу британського казкового дискурсу характеризувала М. В. Дьоміна.

Проте, зважаючи на багатовимірність вищезгаданого явища, існує низка питань дискурсу англомовної казки, нині залишаються недостатньо вивченими.

Насамперед, зауважимо, що на сьогодні не існує єдиного визначення поняття «дискурс», що в повній мірі охопить усі сфери його вжитку. Ф. С. Бацевич визначає дискурс «як сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем і осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем» [4, с. 138]. Щодо поняття «казковий дискурс» вживатимемо інтерпретацію Н. А. Акименко: «активне середовище реалізації специфічних параметрів категорії казковості, що вербалізується на різних рівнях мовної структури».

В англійській мові існують два терміни для позначення казки: fairy tale – чарівна казка і folk tale – народна казка. Folk tale – це усні розповіді, до яких відносяться легенди, небилиці, історії про собак-примар, фей, привидів, велетнів, демонів, драконів, відьом, історії про чоловіків і дружин, господарів і слуг [5]. Вивчимо англійську folk tale більш детально. Англійська казка за своїм змістом та структурою відрізняється від слов'янської. В англійській казці можуть

з'являтися фантастичні герої, а також певні сторонні елементи: лінгвістичні етюди, етнографічні та культурологічні замальовки, уривки з поем, балад і пісень. Роль міфологічих персонажів часто більш значуща, порівняно з традиційними казковими істотами.

Композиція казок представлена традиційною схемою: експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка і заключна частина. Більшість англійських казок – односюжетні, для них характерний закритий тип фіналу, який має експліцитний характер і не викликає у читача жодних запитань.

Про своєрідність англійських народних казок свідчать заголовки, які «занурюють у суть проблеми, формулюють їх основну ідею і висловлюють ставлення автора до змісту». Назва англійської казки часто співвідноситься із власною назвою. Чимала кількість казок названі за іменами головних героїв. Це антропоніми, що репрезентуються однією дійовою особою: "Tot Tit Tot", "Lady Godiva", "Colman Grey", "Ainsel", "Mr. Vinegar", "Lazy Jack" або декількома: "Whittington and his Cat", "Witch and Hare", "The Witch and the Toad", "Dando and His Dogs" [2, с. 134]. Часто подвійні імена римуються (Henny-Penny, Cocky-Locky, Foxy-Woxy). Як показує аналіз назв казок, проведений Е. Б. Авраменко, серед них переважають так звані персонажні заголовки, що містять різні відомості про героя: характер людини, тварини або міфічної істоти, сукупність вроджених або набутих якостей, які формують певні поведінкові риси: "Lazy Jack", "The Two Serving Damsels", "The Roaring Bull of Bagbury", "Jack the Giant Killer", "The Wise Fools of Gotham". Для англійської казки характерне ретельне відтворення топонімічного простору, що знаходиться в межах Сполученого Королівства: графств, розташованих на території Великобританії; областей і районів, розміщених всередині графств: Colchester, Blenkinsopp, Hilton, Gotham та інші.

Варто зазначити, що мова казок має свої певні особливості. Однією з таких лінгвістичних особливостей є усталені ініціальні, медіальні і фінальні формули. Зачин у більшості випадків носить тимчасово невизначений характер.

Наприклад, багато англійських казок починаються фразами: «Once upon a time there lived…», «Once upon a time, a long while ago, when beasts and fowls could talk, it happened that…», «Long, long ago there was…», «In the days of the great King Arthur», «In the reign of the famous King Edward III», «Long before Arthur and тне Knights of the Round Table reigned in the eastern part of England there was», «There was once a woman».

Стійкі медіальні формули допомагають переносити героїв через час, простір, служать для розвитку сюжетних ліній: «As he travelled far and he travelled fast, and he travelled east and west, north and south», «He started running as fast as he could go and he ran and ran», «At last on the appointed day», «A time came», «As the years went on», «The day came round».

У заключних фразах часто можна вловити навчальну мету, мораль, за допомогою них підбивається підсумок всього вищесказаного. До прикладу: «They lived and loved and laughed happily together for more years than I can remember», «They all lived happily all the rest of their days / for a long time / ever after», «They married and lived happily till the rest of their days», «And this is the end of our fairy tale», «So there's a little tale for you, and for me some rolls and some honey too!».

У народних казках часто зустрічаються прислів'я, приказки, загадки. Прислів'я, приказки побудовані головним чином на метафорах, метоніміях, гіперболах, які дозволяють зробити висловлювання емоційно забарвленими, створити яскраві образи, що неодмінно залишаться в пам'яті. Наприклад, "Time is a great healer", "Good health is above wealth", "Punctuality is the politeness of kings".

Прикладами загадок в англійських казках є: "What has an eye, but cannot see? Answer: a needle"; "Furry and purry with long whiskers. Answer: a cat"; "What musical instrument will you not believe? Answer: a lyre".

Отже, підсумовуючи вищесказане англомовний казковий дискурс є поширеним видом усної народної творчості, джерелом фольклорної культури, засобом усвідомлення специфіки національного розуміння навколишньої

дійсності, духовних цінностей народу, його історії, традицій, вірувань. Для англійської народної казки характерні: незакінчена структурно-композиційна організація, яка зближує її з легендою, традиційна модель розвитку сюжету, система образів, яка поряд з міфологічними персонажами охоплює й реальних історичних осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичко А. Казка. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.
2. Авраменко Е. Б. Особливості заголовку англійської народної казки. *Діалог мов і культур: теоретичний і прикладний аспекти*. Поморський університет, 2009. Випуск 3. С. 134–138.
3. Корнієнко Е. Р. Роль народної казки у вивченні іноземної мови. *Іноземні мови в школі.* 2007. № 7. С. 86–91.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. К. : Видав. центр «Академія», 2004. 344 с.
5. Holman H. C., Harmon W. A. Handbook to Literature. New York : Macmillan Publishing Company, 1992. 615 p.

Вадим Лісніченко,
здобувач ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Інна Нестеренко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Міжкультурна комунікація – це процес обміну інформацією та взаємодії між людьми з різних культур. Цей процес може відбуватися в різних контекстах, таких як бізнес, наука, політика, мистецтво тощо.

Основними складовими міжкультурної комунікації є мова, звичаї, традиції, норми поведінки та сприйняття. Люди з різних культур можуть мати

різні способи сприйняття та інтерпретації одного і того ж тексту чи повідомлення, що може приводити до непорозумінь та конфліктів.

Успішна міжкультурна комунікація передбачає знання та розуміння культурних відмінностей, а також вміння адаптуватися до них. Для цього важливо вивчати інші культури, розвивати емпатію та толерантність, відкритість до нових ідей та підходів.

Варто відмітити, що сьогодні міжкультурна комунікація має велике значення в глобалізованому світі, де люди з різних культур зустрічаються та співпрацюють. Успішна міжкультурна комунікація допомагає зменшити культурні бар'єри та сприяє ефективній взаємодії між різними культурами.

Основними складовими міжкультурної комунікації є:

- мова – основний засіб комунікації між людьми з різних культур. Культурні відмінності можуть виявлятися в лексичних, граматичних та фонетичних особливостях мови;
- звичаї та традиції: культурні звичаї та традиції можуть впливати на спосіб сприйняття та інтерпретацію повідомлень. Наприклад, певні жести, міміка, тон голосу можуть мати різне значення в різних культурах;
- норми поведінки: у різних культурах існують різні норми поведінки, які можуть впливати на спосіб взаємодії між людьми. Наприклад, у деяких культурах дотик до іншої людини може розцінюватися як неприйнятна поведінка;
- прийняття інформації, яке відрізняється в різних культурах, що може призвести до непорозумінь. Наприклад, у деяких культурах безпосередність може бути сприйнята як грубість, тоді як у інших – як прояв відкритості та щирості.

Успішна міжкультурна комунікація передбачає ефективне спілкування між людьми з різних культур з метою досягнення спільної мети та розуміння інших культур. Для досягнення успіху в міжкультурній комунікації необхідно дотримуватися наступних принципів:

- ✓ відкритість і зацікавленість у культурі партнера: необхідно бути відкритим та зацікавленим у культурі партнера, проявляти повагу та повністю розуміти його спосіб життя та традиції;
- ✓ розуміння культурних відмінностей: варто детально вивчати культурні відмінності та знайомитися з особливостями культури партнера, щоб уникнути непорозумінь та конфліктів;
- ✓ емпатія та толерантність: важливо мати емпатію та толерантність до культури партнера, бути відкритим до іншого способу життя та розуміти, що культурні відмінності можуть впливати на сприйняття та інтерпретацію повідомлень;
- ✓ гнучкість та адаптивність: необхідно бути гнучким та адаптивним до культурних відмінностей, вміти адаптуватися до способу життя та традицій партнера.

Мета міжкультурної комунікації полягає у встановленні ефективної співпраці та розумінні між представниками різних культур. Крім того, метою міжкультурної комунікації є:

- ❖ підвищення рівня взаєморозуміння між людьми з різних культур;
- ❖ розвиток культурної компетентності та міжкультурної чутливості;
- ❖ створення позитивного сприйняття та відчуття комфорту у міжкультурному спілкуванні;
- ❖ розширення горизонтів знань про інші культури та способи життя;
- ❖ зменшення конфліктів та непорозумінь, що виникають у міжкультурному спілкуванні;
- ❖ підвищення ефективності та продуктивності в роботі з представниками інших культур;
- ❖ розвиток взаємної поваги та визнання культурних відмінностей;
- ❖ побудова гармонійних міжкультурних відносин на рівні держав, організацій та особистостей.

Отже, мета міжкультурної комунікації полягає у підвищенні рівня взаєморозуміння, ефективної співпраці та створенні гармонійних міжкультурних відносин.

Аліна Лопушенко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ У ТВОРІ ВІЛЛКІ КОЛЛІНЗА «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ»

У сучасному суспільстві спілкування відбувається всюди, де б ми не знаходились. Дорогою на роботу ми зустрічаємо рекламу, яка може демонструвати когось із особливим виразом обличчя та поставою. Якщо ми не розмовляємо зі своєю половинкою через сварку – все одно спілкуємось, незважаючи на невживання слів. Усі ці маленькі приклади ілюструють, що комунікація – у будь-якій формі – оточує нас повсякчас.

Щоразу, коли ми сприймаємо інформацію, яка не є письмовою чи усною, ми сприймаємо щось, що є невербальним, тобто виражається без участі засобів мовного коду, але з орієнтацією на інші його складові: паралінгвістичні елементи, елементи інших семіотичних систем. Наші відчуття дотику, зору, слуху, смаків, запахів, знаків, символів, кольорів, міміки, жестів, пози та інтуїції є основними джерелами невербальних повідомлень, які ми отримуємо. Власне, вони і «розмовляють», але без слів, вони є «німою мовою», якій формально не навчають, і яка існувала до того, як мовлення та мова були винайдені. Цим і зумовлена здатність людини виділяти інформацію не тільки з того, що написано чи вимовлено.

Одним із перших дослідників невербальної комунікації був Рей Бердвістел, який використав термін «кінесика» в 1952 році, написавши книгу «Вступ до

кінесики». Вперше словосполучення «невербальна комунікація» було використано в 1955 році Гордоном Хьюзом у творі «Поширення певних постуральних звичок у світі» [1].

Щоб прослідкувати вплив невербальних засобів комунікації на мовлення та проаналізувати, чи дійсно вони доповнюють, уточнюють і, зрештою, увиразнюють його, пропонуємо розглянути їх вживання у детективному романі «Місячний камінь» англійського письменника Віллкі Коллінза.

Найперше, що читач помічає, починаючи із заголовку та прологу – це концентрація уваги навкруги Місячного каменю. На нашу думку, саме він є головним засобом невербальної комунікації крізь століття у творі. Як зазначалося в легенді: “The deity breathed the breath of his divinity on the Diamond in the forehead of the god. And the Brahmins knelt and hid their faces in their robes. The deity commanded that the Moonstone should be watched, from that time forth, by three priests in turn, night and day, to the end of the generations of men. And the Brahmins heard, and bowed before his will. *The deity predicted certain disaster to the presumptuous mortal who laid hands on the sacred gem, and to all of his house and name who received it after him.* And the Brahmins caused the prophecy to be written over the gates of the shrine in letters of gold” [2]. «Божество вдихнуло свій дух в алмаз, що прикрашав чоло статуї, і браміни впали перед ним навколішки, закривши обличчя покривалами. Вішну звелів, щоб віднині Місячний камінь пильно охороняли три жерці вдень і вночі, поки існує світ. Браміни почули це й скорились волі божества. *Вішну передрік нещастя, які впадуть на того зухвалого смертного, що насмілиться оволодіти священним каменем, і на всіх його нащадків, до яких камінь перейде після нього.* Браміни звеліли записати це пророцтво на воротях святилища золотими літерами» [5]. Тобто з покоління в покоління було відомо, що той, хто насмілиться оволодіти Місячним каменем – в найближчому майбутньому – смертник. Тому, коли читач далі продовжує розкривати для себе сюжет, йому не потрібно пояснювати, що буде з тим сміливцем, який має камінь, та з його нащадками. Саме він стає символом смертельного прокляття на віки.

Як зазначає Генрі Калеро, «існують символічні невербальні значення під час проведення ритуалів, які передають глибоко вкорінені вірування. Найбільш впізнаваним є Зірка Давида, яка є новим єврейським символом, що має

представляти форму щита царя Давида. Існує також символ мезузи, який ставиться на одвірок будинку. Вона не приносить удачі, як багато хто вважає, а символізує постійну присутність Бога. Благоговіння та емоційна реакція на будь-який релігійний ритуал фундаментально базується на системі переконань людини. Ритуал може викликати сльози радості в одних або глузування в інших. Все залежить від релігійного чи духовного походження, культури чи переконань людини. Це все потужне невербальне спілкування» [1].

До позамовних засобів увиразнення мовлення належать жести. «Жест – це рух тіла чи рух, який супроводжує людську мову або замінює її. Саме таке визначення поняття «жест» подає тлумачний словник української мови. Не виникає сумніву в тому, що мовлення людини було б схоже на роботу якогось механізму, якби не підсилювалося, не оживлювалося виразною мімікою і жестами» [6].

Розрізняють жести рук, жести голови і жести тулуба. «Жести повинні бути естетичними, вони – елемент загальної культури людини. І театральні жести повинні сприйматися як органічний елемент спілкування, а не як штучний, фальшивий вияв почуттів» [4, с. 203].

Безумовно, найбільша кількість жестів, які люди застосовують, створюється руками. «Руки використовуються, щоб підкреслити сказане, а іноді діють як метроном, який відповідає вимовленим словам як нотам. Жести рук можуть відбуватися, коли людина стоїть або сидить, і чим сильніше людина схвильована, тим більшою та інтенсивнішою стає їх кількість» [3]. Крім того, «під час розмови чи виступу руки зазвичай розташовуються перед нами, тому люди можуть використовувати їх – свідомо чи ні – для того, щоб надавати сенсу висловлюваному» [1].

Подібне використання жестів рук помічаємо у творі: “The dying Indian sank to his knees, pointed to the dagger in Herncastle’s hand, and said, in his native language – “The Moonstone will have its vengeance yet on you and yours!” He spoke those words, and fell dead on the floor” [2]. «Вмираючий індус підвівся навколішки, показав на кинджал у руках Гернкасла і, прохрипівши своєю рідною мовою: «Прокляття Місячного каменя лежить на тобі і на твоїх нащадках!», упав мертвим на підлогу» [5]. З цього прикладу ми бачимо важливість підсилення слів жестами, адже

знесилений індус спочатку вказав пальцем на кинджал, чим привернув увагу, а вже тоді слідували його слова.

Не менш важливим є рукостискання та жест тулуба – обертання спиною. “He held out his hand, as usual, and said, “Good morning”. I waited before I gave him my hand in return… I turned my back on him; and we have not spoken since” [2]. «Вітаючись, він, як завжди, простягнув мені руку. Я не зважився подати йому свою… Я повернувся до нього спиною, і з того часу ми більше не розмовляли один з одним» [5]. Із вищезгаданого прикладу видно, що коли один співрозмовник не подає руку у відповідь на простягнуту руку іншого, то це означає, що другий є неприємною особою для першого, він викликає зневагу та навіть презирство. Власне, це саме відношення показує і поза – обернення спиною до співрозмовника.

«Сьогодні практика рукостискання достатньо розповсюджена і використовується для привітань і «на прощання», як у діловому, так і в інших контекстах. Тим не менш, не слід недооцінювати його вплив, оскільки це сигнал, який можуть використовувати інші, щоб засудити вас: саме рукостискання може породити або зламати відносини» [3].

Поза мовця також є знаком, який має комунікативний сенс. «Поза – це мимовільна або навмисна постава тіла. За позою досвідчені мовці вміють передбачати настрій, визначати характер, читати думки співрозмовника. Позу треба тримати під контролем свідомості. Кожна поза, «приміряна» тим чи тим мовцем до себе, повинна бути добре продуманою. Потрібно пам’ятати, що поза виявляє не тільки душевний стан людини, свідчить про її здоров’я, підкреслює манери тощо, але й виявляє також ставлення та наміри мовця щодо співрозмовника» [6].

Ще одним засобом невербальної комунікації, який автор вдало застосовує у романі, є поведінка, тобто рухи та емоції, які можуть слідувати або передувати один одному. Як зазначає Мехді Мохтарі, «якщо ви відчуваєте емоцію, вона змусить щось ворухнутися всередині вас, на вашому обличчі, на вашому тілі. За емоцією завжди слідує рух. Тому емоції читаються завдяки фокусу на людські рухи. По суті, рух може відбутися навіть до того, як людина усвідомить емоцію» [3].

У романі є приклад, в якому гарно видно поведінку дівчини, яка закохалася «з першого погляду»: “Rosanna started to her feet, and stood looking towards the voice. I was just thinking of getting on my own legs next, when I was staggered by a sudden

change in the girl's face. Her complexion turned of a beautiful red, which I had never seen in it before; she brightened all over with a kind of speechless and breathless surprise… Following his lead, I looked at the girl too. She was blushing of a deeper red than ever, seemingly at having caught Mr. Franklin's eye; and she turned and left us suddenly, in a confusion quite unaccountable to my mind, without either making her curtsey to the gentleman or saying a word to me. Very unlike her usual self: a civiller and better-behaved servant, in general, you never met with" [2]. «Розанна схопилася й почала вдивлятися в той бік, звідки лунав голос. Я й сам збирався вже підвестись, але тут мене вразила раптова зміна в обличчі дівчини. Її щоки вкрилися таким чудовим рум'янцем, якого я ніколи не бачив у неї раніше; вона вся ніби проясніла від якогось безмовного й радісного подиву… Стежачи за поглядом його очей, я теж глянув на дівчину; вона ще більше зашарілася, можливо, тому, що зустрілась очима з поглядом містера Френкліна, повернулася і раптом пішла від нас розгублено, що було цілком незрозумілим для мене, не вклонившись молодому джентльменові і не сказавши мені ні слова. Це зовсім було не схоже на неї: досі вона була найбільш ввічлива і пристойна служниця» [5].

Невербальне спілкування – це не щось містичне чи магічне. Це природний (навіть раціональний) процес, за допомогою якого люди передають інформацію засобами, відмінними від слів. Як зазначалося раніше, ці «інші засоби» включають повсякденну поведінку – жести та міміку. У деяких випадках вони можуть включати менш пряму поведінку, наприклад те, як людина одягається, або ненавмисні рухи та емоції. Елементи невербальної комунікації часто присутні в художній літературі, але в різних країнах можуть мати різні трактування. Власне, роман В. Коллінза «Місячний камінь» слугує відмінним предметом дослідження в цьому контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Calero H. H. The Power of Nonverbal Communication. Silver Lake Publishing, Los Angeles, CA, Aberdeen, WA. 2005. 315 p. URL: https://www. pdfdrive.com/power-of-nonverbal-communication-the-how-you-act-is-moreimporta nt-than-what-you-say-e184183595.html (дата звернення: 19.01.2023).
2. Collins W. The Moonstone. 2016. 496 p. URL: https://www.pdfdrive. com/the-moonstone-by-wilkie-collins-e27865555.html (дата звернення: 19.01.2023).
3. Mokhtari M. The puzzle of non-verbal communication: Towards a new aspect of leadership. Linnaeus University. 2013. 126 p. URL: https://www.pdfdrive.com/the-puzzle-of-non-verbal-communication-e537801 26.html (дата звернення: 19.01.2023).
4. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 226 с.

5. Коллінз В. Місячний камінь. 352 с. URL: https://javalibre.com.ua/ java-book/book/2917107 (дата звернення: 19.01.2023).
6. Лужецька Л. Невербальні засоби спілкування як складник мовленнєвої культури особистості. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. Дрогобицький держ. пед. ун-т, 2014. С. 145–150. URL: https://dspu.edu.ua/ native_ word/wp-content/uploads/2016/04/22.pdf (дата звернення: 19.01.2023).

Alina Lopushenko,
Master student of the 1st year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Iryna Biletska,
Doctor of Sciences in Education, Professor,
head of the Foreign Languages Theory and Practice Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE CONCEPT OF WOMAN UNDER COGNITIVE ANALYSIS: USING THE METHOD OF DICTIONARY DEFINITIONS

The modern period of linguistics' development is characterized by a great interest of researchers in the problem of the connection between the cognitive processes of a person, language, and culture. A kind of medium between these phenomena is the notion of concept. It is one of the central terms of cognitive linguistics and the basic term of linguoconceptology. In this context, let us have a closer look at the concept of WOMAN because we believe that it is one of the main concepts in the conceptual sphere of every nation. In each culture, this concept is represented differently according to certain factors. Let us draw attention to the general meaning of the mentioned concept in the English language.

To find out the holistic meaning of the concept of WOMAN we suggest conducting a cognitive analysis using the method of dictionary definitions to show the characteristics of the multifaceted nature of this concept. For the method implementation, we will use four English dictionaries.

For the first stage, we refer to the *Oxford Advanced American Dictionary*. It suggests the following definitions of the word WOMAN:

1. An adult female human.
2. Female humans in general, has qualities that are typical of women.
3. A woman who comes from the place mentioned or whose job or interest is connected with the thing mentioned.
4. A female worker, especially one who works with her hands.
5. A rude way of addressing a female person angrily or importantly.
6. A wife or partner.

In turn, the *Longman Dictionary of Contemporary English* defines WOMAN in similar ways:

1. An adult female person.
2. Women in general.
3. A word meaning a wife or girlfriend, which many women find offensive.
4. A rude way of speaking to a woman when you are angry, annoyed, etc.
5. A female servant or person who does cleaning work for you in your house.

Having analysed definitions of two dictionaries of the English language that are the *Oxford Advanced American Dictionary* and the *Longman Dictionary of Contemporary English*, we received initial findings about the meaning of the concept of WOMAN. First, the definition "an adult female human/person" is associated with "a wise and mature female human being who has rich life experience". Second, the interpretation "female humans in general/women in general" tells us about women as a part of nature and their anatomical and psychological characteristics. Third, a number of definitions, such as "a female worker/a wife, a girlfriend or a partner", shows the role of a woman in society. In keeping with the findings, it becomes clear that the term WOMAN has its three most used meanings. That is why we can conclude that WOMAN can be explained in different ways, but still, they create the meaning of the holistic concept.

To complete the full idea of the concept of WOMAN let us investigate two more dictionaries. First, the *Cambridge Academic Content Dictionary* explains WOMAN as:

1. An adult female human being.

2. An adult who lives and identifies as female though may have been said to have different sex at birth.

3. A wife or female sexual partner.

4. Women in general.

5. Used to form nouns describing certain types of women or women with certain jobs.

Second, the *Merriam-Webster Dictionary* identifies WOMAN to a certain degree differently:

1. An adult female person.

2. A woman belonging to a particular category (as by birth, residence, membership, or occupation).

3. Distinctively feminine nature.

4. A woman who is a servant or personal attendant.

5. A woman who is extremely fond of or devoted to something specified.

The definitions proposed above indicate that the word WOMAN has many explanations. As per they are combined into one general meaning, they create a certain concept.

Considering the previously mentioned, we have deduced that the word WOMAN has six main meanings:

1) The first meaning of WOMAN has the same interpretation in all the dictionaries used above. It is a person of the female sex according to external characteristics. That is, here we consider a woman as a wise and mature representative of female human beings, who has rich life experience *(according to the age criterion)*;

2) The second meaning directs our attention to specific qualities inherent only to the female sex. In other words, a woman is endowed with certain traits and characteristics, such as female habits *(according to a psychological criterion)*;

3) The third meaning associates a woman with a certain type of activity, especially with the work of a housewife or servant. Furthermore, from here we see that WOMAN can mean a female attendant *(a social criterion)*;

4) In the fourth meaning, we follow the women's connection with their socio-biological role, namely the fulfilling the duties of a wife/mother *(a socio-biological criterion)*;

5) The fifth meaning shows us a woman as a representative of the female gender, which at present can refer to any profession, nationality, or other categories *(a socio-legal criterion)*.

6) The sixth meaning corresponds to the gender criterion because a woman can be an adult person who lives and identifies as female though they may have been said to have different sex at birth.

In agreement with the above-presented meanings of WOMAN, we can form the main criteria for this concept. First, age, since representatives of the English-speaking world think that a woman is wise, mature, and experienced. Second, the socio-biological role, because a woman plays an important role in society as a wife and mother, and we believe that this role is the link between all meanings. Third is the socio-legal aspect. Since women fought for a long time and are still fighting for their rights for equality in society, it follows that a woman belongs to any sphere of life activity.

In addition, it is worth mentioning that nowadays in the English language, we can follow the trend of decreasing androcentricity due to the social shift of the traditional gender roles of men and women. This social regularity is reflected in the language, for example, *politically empowered women, househusband,* and *congresswomen*. The influence of Language and gender study helps a woman to look at herself differently through the prism of language, to overcome some gender asymmetry and "masculine" lingual dominance.

Ultimately, taking into account the data of cognitive analysis using the method of dictionary definitions, we can present a holistic meaning of the concept of WOMAN. A woman is a mature and experienced representative of the female sex, who has particular external peculiarities and psychological qualities that are opposite to the same characteristics of male representatives; mostly acts as a wife/family partner of a man, therefore she is often associated with housework, but at the same time is a full-

fledged member of society and can realize herself in various spheres of human activity. Based on this, the key features of the concept of WOMAN are appearance, inner qualities, age, relationship with a man, and place in society.

REFERENCES

1. Cambridge Academic Content Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/woman
2. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/woman
3. Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/woman
4. Oxford Advanced American Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/woman?q=woman)

Лю Тун,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Марина Кушнєрьова,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

АНГЛІЙСЬКА РЕАЛІСТИЧНА ПРОЗА І РОМАН П. АКРОЙДА «ЛОНДОН. БІОГРАФІЯ»: ШЛЯХИ ПЕРЕТИНУ

Англійський реалістичний роман – витвір вікторіанської епохи. Здобутки і досягнення англійських письменників-реалістів реалізовані в межах творення різних дискурсів, один із яких розповідає про Лондон таким, яким він був за життя Ч. Діккенса і В. М. Теккерея як найбільш яскравих представників реалістичної прози.

Відчути дух епохи, відтворений в романах і малій прозі Ч. Діккенса і В. М. Теккерея, осмислити або наблизитись до розуміння авторської позиції у

творах, дія яких пов'язана із Лондоном і в яких місто, витворене письменницькою уявою, постає як художній простір, у якому вирує життя, допоможе текст П. Акройда «Лондон. Біографія». Відтак мета дослідження полягає в обґрунтуванні шляхів текстуального перетину художньої і нехудожньої літератури у площині творення ними лондонського міфу.

Образ Лондона – один із найбільш яскравих і значущих образів в англійській літературі й один із центральних у творчості П. Акройда. Автор робить свідомий вибір на користь фрагментарної біографії і організовує її, відкидаючи хронологічний порядок, навколо найбільш виразних для «лондонської міфології» тем і сюжетів. Їх масштаб і розмаїття підтверджують значущість образу Лондона для британського світу, наповнюють сформований ним простір культурними кодами й ціннісним компонентом.

З розділу «Лондон як театр» дізнаємося, що саме лондонське життя часто перетворювалось на вуличний театр, інколи сповнений трагізму і позбавлений умисного характеру. Власне драматична уява Ч. Діккенса, переконаний П. Акройд, сформувалась завдяки відвідуванню дешевих балаганних і маленьких лондонських театрів-студій, у яких особливий захват письменника викликала позбавлена штучності, надзвичайно правдоподібна гра акторів другого плану – простих лондонців, що готові були заплатити, аби їм дозволили вийти на сцену. Один із таких епізодів використовує в своєму романі «Ярмарок марнославства» В. Теккерей. Відтак, стає зрозумілим той факт, на якому наголошує П. Акройд, про те, що театр відображав природу життя лондонців і природу самого міста.

Ще одним важливим аргументом, на який доцільно звернути увагу в контексті осмислення англійської реалістичної прози, є мова персонажів, зокрема феномен кокні, розквіт якого припав саме на XIX століття. Дізнаємося, що Ч. Діккенс в усіх своїх творах демонстрував чудове знання лондонського діалекту, а до носіїв кокні завдяки творчості письменника почали ставитися як до представників виразної і чисельної соціальної групи.

Відомості про Н'югейтський текст, до творення якого свого часу долучився Ч. Діккенс, доповнював розділ «Злочин і кара». Н'югейтська в'язниця

– своєрідний символ Лондона – надихала митців на створення віршів, поем і романів. Вагомим чинником звернення Ч. Діккенса до цієї теми («Нариси Боза», «Пригоди Олівера Твіста») в контексті міркувань щодо долі приречених на страждання, осмислення прихованої за стінами Н'югейту невимовної туги стали особисті враження письменника. Дитиною він заворожено споглядав на зяючі ворота тюрми, молодим журналістом бачив важкі умови утримання в'язнів, а незадовго до смерті в черговий раз відвідав Н'югейт, не полишаючи свого занепокоєння долею засуджених.

Моторошні видовища страти викликали особливий азарт у лондонської публіки. Публічні страти відігравали неабияку роль у суспільному житті, адже мали вплив навіть на тодішню моду. Серед зібраного П. Акройдом фактологічного матеріалу один епізод представляв особливий інтерес: у ньому розповідалося про враження двох великих романістів XIX ст. від побаченої на власні очі смерті на ешафоті – вуличної вистави, у якій поєдналися театральність і жорстокість. Цю подію, яка залишила в душі письменника відчуття неймовірного жаху і сорому, В. М. Теккерей описав у «Хроніці одного повішення». Обидва романісти, що цілком випадково одночасно були присутні на страті слуги Курвуазьє шостого липня 1840 року, були вражені реакцією керованих неусвідомленими інстинктами глядачів. Ч. Діккенс дібрав для опису цієї події найбільш відповідне слово – «драма», а поведінку юрби під час її розгортання він описав у романі «Барнебі Радж».

Результати дослідження шляхів перетину двох написаних у різний час текстів дозволяють зрозуміти, що час і простір Лондона XIX сторіччя маркуються відповідними датами і спорудами, і серед них вагому роль відіграє трагічна і жорстока вистава, що розігрується самим життям. Роман П. Акройда «Лондон. Біографія» дозволяє виразно побачити цей простір і відчути особливість часу, глибше осягнути їхню наповненість смислами в художніх романах XIX століття.

Yuliia Mazurets,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yevheniia Protsko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE IMPORTANCE OF INTERACTION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN A SECONDARY SCHOOL

Classroom interaction is one of the central issues in teaching and learning English in the 21st century, in the era of communicative language teaching. Teachers are facing many challenges as education should be focused on critical thinking, creative thinking, active in-group learning, and teacher learner interaction.

It goes without saying that learning anything involves participation. You can't learn to play a musical instrument without actually picking up the instrument and similarly it is difficult to learn a language without engaging with it. Any language exists to facilitate communication, so interaction in that language has an important role in developing learners' abilities and skills.

This abstract is aimed at highlighting the importance of interaction in the process of teaching English in a secondary school. Thus, our tasks are:

1) to define the term "interaction" and identify its elements;

2) to demonstrate the benefits of interaction at the English lessons;

3) to list the most effective interaction patterns.

The notion of interaction in the classroom refers to the conversation between teachers and learners, as well as among the learners, in the process of which active students' participation and learning become vital. Conversations between and among various parties in the classroom are aimed at constructing knowledge collaboratively, and they have been referred to as educational talks [1].

According to Barnes, one can differentiate between “exploratory talk” and “presentational talk” [2, p. 5]. The latter is defined as a one-way lecture conducted by the teacher in the classroom, which contributes little to encouraging and engaging students in a communicative dialogue. An exploratory talk is a purposeful conversation, often deliberately designed by a teacher, which provides opportunities for students to communicate enabling them to try out new ideas, to hear how they sound, to see what others make of them, to arrange information and ideas into different patterns. This type of conversation enhances speaking skills, the ability to respond spontaneously in particular. Being engaged in interactions, students produce “symmetric dialogic context” where everyone can participate, gain respect and make joint decisions [1, p. 66]. Therefore, there should be less presentational and more exploratory talks in the process of teaching English in a secondary school as students’ participation in interactions can help them develop their linguistic competence, build and boost their confidence to communicate with others in English.

Classroom language learning is greatly dependent on the nature of the classroom interaction in order to achieve the desired results. Sociocultural and institutional realities that exist outside the classroom should be reflected as much as possible inside it. Classroom interaction covers the following elements:

1. Negotiation. Interaction hypothesis, as suggested by Ellis, presupposes that the second language learners can acquire a new language when they encounter communicative problems which provide them with the opportunity of negotiating solutions to them [3]. As a rule, negotiation is seen as a discussion to find agreement. A great deal of vocabulary is learned when learners are involved in peer negotiation and interactive situations.

2. Co-construction. According to Jacoby and Ochs, co-construction is “the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion or other culturally-related meaning reality” [4, p. 171]. Through face to face interaction, participants negotiate meaning and also co-construct it together in a locally specific social context.

3. Collaborative dialogue. When students interact with other members of their sociocultural environment including family members, friends, teachers, classmates, and coaches, it leads to dialogic interaction. A collaborative dialogue is the knowledge of making a dialogue, when language use and language learning co-occur. Thus, collaborative dialogue plays a significant role in communicative language teaching.

The importance of interaction is confirmed by the fact that it helps solve many problems which arise in the process of teaching and learning English in a secondary school. Being involved in the active interaction, children forget about the fear to speak. While working in pairs, they are not shy. Group work motivates learners, and a teacher can create opportunities for every participant to speak. When students feel free to speak, they are not afraid of making mistakes.

One of the most prominent benefits of interaction is mutual help. Working in groups, students can help one another and, in successful groups, through interaction they achieve far more than individuals can working on their own. Giving support to one another is not only emotionally satisfying, it creates the right conditions for learning. Besides, it is very motivating and a slight sense of competition between groups is beneficial as well.

In the process of teaching English, the most effective interaction patterns are the following:

1. *Teacher – whole-class* (interaction between the teacher and all the students at the same time). It can be useful for collecting feedback from activities, eliciting information from students, giving instructions and so on.

2. *Pair and group work* (based on collaboration enabling students to help and learn from each other). This pattern can be applied through different techniques, e.g. “think – pair – share” which means that first, learners think individually about a particular question or scenario, then they pair up to discuss it and compare their thoughts, finally, they are given the chance to share their ideas in larger groups.

3. *Mingling.* When learners mingle, they have a possibility to speak to as many partners as they can. Mingling is flexible, it encourages students to stand up, and it

provides multiple opportunities for student talk time. With the help of mingling, shy and introverted children are enabled to speak without feeling pressured.

All three above-mentioned interaction patterns are equally essential. The most important thing for a teacher is to combine them properly to fulfil existing requirements for a lesson within a communicative approach.

Interaction is a key aspect in gaining success of any activity and the achievement of aims. Interaction patterns are effective on condition that instructions are clear, if students know what to do and if they are not too complicated. Sometimes, it may be useful to rehearse once or twice before children start performing the activity to make sure everyone knows what to do.

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. Mercer N., Dawes L. The value of exploratory talk. In Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.). *Exploring talk in schools*. Los Angeles, London, New Delhi : SAGE. 2008. P. 55–72.

2. Barnes D. Exploratory talk for learning. *Exploring talk in schools*. Los Angeles, London, New Delhi : SAGE, 2008. P. 1–15.

3. Ellis R. The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation. *In Regional Language Centre Seminar*. Singapore : EDRS & ERIC, 1991. P. 1–46.

4. Jacoby S., Ochs E. Co-construction: An introduction. *Research on language and social interaction.* 1995. Vol. 28 (1). P. 171–183.

Ірина Майко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Альона Солодчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ІНСТРУМЕНТІВ НА УРОКАХ ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Моя робота присвячена темі: «Використання онлайн-інструментів на уроках змішаного та дистанційного навчання англійської мови». Сьогодення внесло свої корективи в наше життя, а також і в навчання.

На сьогоднішній день нові інформаційні технології суттєво змінюють наш спосіб життя. Враховуючи ситуацію в нашій країні, ми змушені шукати вихід з цього положення, шукати альтернативу звичайному очному формату навчання. Сприяти, щоб діти не сиділи вдома і мали змогу отримувати якісну освіту.

У багатьох зарубіжних навчальних закладах вже давно з’явилися гібридні форми навчання.

Тому Міністерство освіти і науки України ввели в програму навчання змішане навчання.

Змішане навчання – це різновид гібридної методики, коли відбувається он-лайн навчання, традиційне та самостійне опрацювання учнем в електронному форматі, що не виключає безпосередніх контактів з вчителем, традиційно якісно новий підхід до навчання, що трансформує.

Тому задум цієї роботи, покладено на те, щоб розглянути, які є інструменти для навчання он-лайн. Розглянувши, проаналізувати різні інформаційні ресурси, та дійти обґрунтованого висновку, знайти плюси та мінуси навчання зі змішаною та дистанційною формою навчання.

Навчальна платформа Moodle – це безкоштовна система. Вчитель може створювати завдання в системі, перевіряти, виконані роботи, оцінювати. Дуже зручна у використанні. Навчальна платформа націлена на об’єднання вчителів, учнів в одну надійну, інтегровану систему для створення персоналізованого середовища.

Zoom – це сервіс для онлайн-зустрічей. Зустрічі можна планувати за здалегідь. До відеоконференції можна підключитись за посиланнями або ж за ідентифікатором конференції. Урок проходе у реальному часі, що дає змогу під час уроку в класі для дітей, які на очній формі навчання, одночасно проводити урок і для дітей, які на дистанційному навчанні.

Також можна проводити онлайн уроки в Viber, WhatsApp, Classroom.

Інтернет-сайт «Book creator» дає змогу створювати книги, а учням виступає, як електронна бібліотека.

Можна використовувати презентації, ігрові платформи, також можна використовувати на онлайн уроках англійської мови YouTube. Відеоуроки власні, чи запозичені, презентації, інтерактивні презентації містять вправи, ігри, різноманітні завдання.

У початкових класах на уроках англійської мови можна використовувати таку платформу, як Spelling Training, на цій платформі подані різноманітні ігри з озвучкою, такі, як Jungle Speller. За допомогою таких ігор діти з легкістю запам’ятовують нові слова. Вивчають частини тіла, та інші теми.

Але нажаль, великою проблемою є інтернет неграмотність учнів та батьків. Також одна з проблем дистанційної освіти це недостатнє технічне забезпечення. Тому, на мою думку, щоб досягти високих результатів у навчанні, потрібно серйозно відноситись до такої форми навчання. Батьки, діти та вчителі мають ефективно взаємодіяти.

Можу зробити висновку, що з розвитком технологій зростає рівень комфорту нашого життя. Дистанційне навчання покращує організацію самостійної роботи, отже інформаційні технології стають невід'ємною частиною навчального процесу. Великий позитив, від дистанційного навчання, що

опрацювати матеріал можна у зручний час. Навчання можливе без певної прив'язки геолокації. Зменшення фінансових витрат на переміщення до навчального закладу. Але тут і постає недолік, дистанційний формат навчання обмежує можливість проведення групового діалогу чи диктанту таким чином дистанційне навчання іноземної мови не може бути основною формою навчання, тому поєднавши, традиційні методи навчання з інноваційними для більш успішного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. URL: https://eduforme.org/mod/book/view.php?id=2796&chapterid=279
2. URL: https://senior.ua/news/zoom--zruchniy-dodatok-dlya-vdeokonferency-yak-pracyu--de-zavantazhiti-programu
3. URL: https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-po-stvorennyu-elektronnih-knig-z-internet--resursom-bookcreator-114363.html

Марія Майлик,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Олег Комар,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСНОВНІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» визначено необхідність формування компетентності «уміння вчитися упродовж життя», що зумовлено швидкістю оновлення знань і збільшенням інформаційних потоків [5]. Такі соціальні виклики ставлять перед учителями англійської мови завдання – сформувати в учнів дидактичні уміння самостійного опанування англійською мовою. Самостійна робота учнів займає

особливе місце в сучасній школі, оскільки сприяє формуванню як предметної, так і ключових компетентностей.

Метою статті є окреслення основних засад самостійного навчання здобувачів базової середньої освіти.

Проблема організації самостійного навчання учнів у науково-педагогічній літературі була порушена ще Я. А. Коменським, який стверджував, що основою дидактики має бути дослідження і відкриття методу, коли вчителі навчали б менше, а учні вчилися б більше [3]. Теоретичні засади організації самостійної роботи учнів висвітлено у працях Б. Єсипова, І. Зимньої, Г. Костюка, П. Підкасистого, Т. Шамової та ніших дослідників, які розкрили сутність поняття «самостійна робота», визначили її види, обґрунтували вплив на якість навчання, що слугувало підґрунтям для наступних педагогічних досліджень.

Н. Басай проливає світло на проблему керування самостійною роботою учнів старших класів засобами підручника в процесі навчання іноземної мови. Дослідниця стверджує, що використання підручника дає змогу на кожному уроці значно збільшити питому вагу самостійної роботи учнів під керівництвом учителя, що сприяє активізації навчальної діяльності з іноземної мови [1, с. 46].

Дослідниці Л. Тишакова і Л. Хілько зазначають, що роль самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови зростає, якщо методично правильно спланувати і організувати, враховуючи індивідуалізацію освітнього процесу [9, с. 70]. У сучасній школі чинне місце відведено методиці організації самостійної роботи, оскільки лише в процесі самостійної діяльності в учнів формуються відповідні навички.

Цікаво визначити поняття «самостійна робота», адже воно є предметом вивчення психологів, педагогів, лінгводидактів, що засвідчено у наявності кількох визначень.

У «Педагогічному словнику» С. Гончаренка зазначено, що «самостійна навчальна робота – це різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої

участі. Реалізація цих настанов вимагає від учнів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань» [2, с. 297].

Дослідниці Л. Тишакова і Л. Хілько тлумачать самостійну роботу більш розлого, визначаючи її як «особливий вид навчальної реальності, що відбувається за межами безпосередньої участі вчителя. Це організована вчителем активна діяльність учнів, що спрямована на виконання поставленої дидактичної мети, у спеціально призначений для цього час, а саме: на пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь та навичок, узагальнення й систематизацію знань» [9, с. 71].

Усі вище зазначені визначення спільні у розумінні самостійної роботи як діяльності учня, а також спільним є акцент на організації такої роботи за опосередкованим керівництвом учителя, проте в умовах його відсутності під час виконання учнями самостійної роботи.

На нашу думку, розглядаючи самостійну роботу крізь призму компетентісного підходу, вона є системою взаємодії суб’єктів освітнього процесу, яка покликана на мотивоване залучення учнів до самостійного формування предметної та ключових компетентностей. У контексті формування предметної та ключових компетентностей учнів базової школи об’єктивною вважаємо думку О. Савченко про взаємопов’язане формування в учнів уміння вчитися з урахуванням складників означеного утворення: мотиваційного (ставлення учнів до навчання; ціннісні орієнтації), когнітивного (відомі й нові знання, вміння та навички, які є об’єктом вивчення; цінності), діяльнісного (способи виконання навчальної діяльності на різному рівні складності), контрольно-оцінювального (самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання рівня своїх навчальних досягнень), рефлексивно-корекціного (самоаналіз, самооцінка, самокорекція) [8].

У формуванні мотивації учнів базової школи до самостійної роботи перед учителем стоїть важливе завдання – забезпечити добір компетентнісно орієнтованих завдань для самостійного виконання, що сприяло б ефективному

засвоєнню знань, формуванню умінь та навичок, а також самоперевірки, самоконтролю, самооцінюванню, самоаналізу, які є важливими складниками предметної та ключових компетентностей.

На нашу думку, варто звернути увагу на позицію В. Редька, згідно з якою «важливою передумовою успішності самостійної роботи є здатність учнів раціонально організовувати й поетапно здійснювати власну навчальну діяльність, проводити контроль і корекцію цього процесу та його результатів на всіх етапах реалізації з метою підвищення ефективності свого учіння, а також на основі усвідомленого застосування здобутих знань, умінь, навичок і досвіду» [7, с. 415–416].

Дослідник виділяє такі основні характеристики самостійного навчання:

- різновид пізнавальної діяльності учнів, що реалізується як на уроці, так і вдома за підручником або завданням учителя, проте без його безпосередньої участі;
- обов’язкове усвідомлення учнем мети кожного завдання для самостійної роботи, а також застосування набутого в навчальній діяльності досвіду й доцільних засобів;
- здатність самостійної роботи формувати такі важливі риси особистості, як пізнавальна активність, самостійність, креативність, творче ставлення до діяльності, самоорганізованість тощо;
- сформованість в учнів таких загальнонавчальних умінь, які забезпечують раціональну організацію самостійної роботи, як уміння планувати свою діяльність, чітко визначати систему завдань, виділяти з них пріоритетні, обирати оптимальні способи їх виконання тощо [7, с. 412].

В контексті виокремлення видів самостійної роботи, то у сучасній науковій літературі немає одностайності через розмаїття критеріїв щодо її класифікації: місце виконання (класна, домашня), способи виконання (усна, письмова), за видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письмо, читання), організаційна форма (індивідуальна, парна, групова, фронтальна) тощо.

Щодо принципів організації самостійної роботи учнів нам імпонує думка С. Ніколаєвої, яка стверджує, що «в основі самостійної роботи лежать наукові принципи організації навчальної праці з урахуванням вікових, мотиваційних і мисленнєвих особливостей учнів:

- чіткий розподіл функцій між учасниками навчального процесу (учителем і учнями);
- управління навчальним процесом, тобто використання спеціальної програми із застосуванням сучасних технічних засобів навчання, насамперед засобів зворотного зв'язку;
- фактор часу (у самостійній роботі доцільно використовувати лише оптимальні, тобто ті прийоми і методи, які з найменшими витратами часу й зусиль дають найбільш ефективні результати)» [4, с. 502].

Підвищенню рівня самостійного навчання учнів у процесі опанування англійською мовою сприяє застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедійних, що забезпечують презентування навчальних матеріалів з предмета на освітній платформі, засвоєння предмета в індивідуальному для кожного учня поступі тощо.

Отже, викладений вище аналіз наукової літератури уможливлює висновок, що дидактично доцільна організація самостійної роботи учнів НУШ у процесі навчання англійської мови сприяє підвищенню мотивації до самостійного навчання, формуванню предметної та ключових компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басай Н. П. Підручник як засіб керування самостійною роботою старшокласників з іноземної мови. *Проблеми сучасного підручника.* 2013. Вип. 13. С. 39–47.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
3. Коменський Я. А. Избранные педагогические труды : В 2-х т. Т. 2. Москва, 1982. 576 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Нова українська школа: основи стандарту освіти / ред. кол. : Гриневич Л., Бриндза В., Дементієвська Н., Шиян Р. (координатор проєкту) та ін. Львів, 2016. 62 с.
6. Рекомендації ЮНЕСКО щодо політики в сфері мобільної освіти. URL: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf

7. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : моногр. Київ, 2017. 628 с.
8. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук, Київ, 2004. С. 34–45.
9. Тишакова Л. Т., Хілько Л. О. Роль самостійної роботи в організації пізнавальної діяльності учнів молодших класів на уроках іноземної мови. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ, 2013. № 5 (12). С. 70–73.

Катерина Малишевська,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ КАУЗАТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку лінгвістики у центрі уваги дослідників перебувають особливості представлення когнітивних структур у мові. У цьому контексті явище каузативності становить особливий інтерес, оскільки є однією з ключових когнітивних структур людської свідомості Дослідженням структурних, семантичних та функціональних особливостей каузативної ситуації займалося багато учених, зокрема Н. Арутюнова, Д. Доуті, А. Крацер, І. Мельчук, Т. Парсонс, Дж. Пустейовскі та ін.

Проблема каузативності та способів її вираження набуває особливої актуальності у сфері перекладу, оскільки відмінності у способах репрезентації каузативної ситуації у різних мовах можуть спричинити значні труднощі для перекладача.

Лінгвісти по-різному характеризують явище каузації. Так, Г. О. Золотова визначає каузативність як «вираження причинно-наслідкових відношень, у яких

вплив суб'єкта чи події викликає дію, стан, зміну якості іншого суб'єкта» [1]. Як мовне явище каузативність виражається за допомогою різних каузативних конструкцій, що відображають певну каузативно-наслідкову ситуацію.

Враховуючи різноманітні характеристики суб'єкта каузації, Л. М. Ковальова виокремлює такі його види:

1. Експліцитний – імпліцитний (невизначений, прихований). Приміром, у реченні *He has constructed a theory* лексема «he» позначає експліцитний суб'єкт, який безпосередньо виконує дію. Натомість у реченні *She has had her handbag stolen* присутній імпліцитний суб'єкт, який не називається, однак зрозумілий за виконуваною дією (***Злодій*** *вкрав сумку*).

2. Навмисний – ненавмисний, що передбачає наявність або відсутність інтенцій у діях суб'єкта. Так, у розглянутому вище прикладі *She has had her hand bag stolen* суб'єкт каузації «she», з одного боку, є ненавмисним, оскільки він безпосередньо не спричинив появу ніяких нових подій. Однак є певна частка його провини в тому, що вони відбулися (вона була неуважна і допустила, щоб у неї вкрали сумку); у той час як імпліцитний суб'єкт (злодій) є навмисним.

3. Ініціюючий (непрямий) – діючий (прямий). Так, у реченні *Hitler killed the Jews* суб'єкт *Hitler* є ініціюючим, проте виконавець дії (діючий суб'єкт) не зазначений. Тож ми бачимо лише ім'я тієї людини, яка ініціювала дію, а не виконувала її [2].

Тип суб'єкта каузації є важливим при здійсненні перекладу, як і різновид значення каузативу. За І. М. Кучманом виокремлюємо: 1) чисту каузацію (*cause* «спричиняти»); 2) каузацію з відтінком примусу (*make* «змушувати», *force* «силувати», *compel* «заневолювати»); 3) каузацію з відтінком прохання (*ask* «просити, вмовляти»), *beg* «благати», *entreat* «молити»); 4) каузацію з відтінком наказу, команди, розпорядження (*order* «наказувати», *command* «командувати»); 5) каузацію з відтінком поради, пропозиції, запрошення (*suggest* «пропонувати», *advise* «радити», *counsel* «рекомендувати», *prompt* «підказувати»); 6) каузацію з відтінком дозволу або заборони (*allow* «дозволяти», *sanction* «санкціонувати»,

forbid «забороняти»); 7) спонукання (*push* «підштовхувати»); 8) допомогу або перешкоду (*assist* «допомагати», *promote* «сприяти», *prevent* «перешкоджати», *hinder* «заважати») [3, с. 99].

У багатьох випадках англійські каузативні конструкції можна перекладати подібною українською конструкцією без очевидних трансформацій, тобто майже дослівно, наприклад: *Don't think they would ever let us go on with it (Dreiser). – Не думайте, що вони так просто дозволять нам продовжувати у тому ж дусі.*

У перекладі можливо застосовувати граматичну трансформацію речення у складнопідрядне, в якому каузативна конструкція опиняється у підрядному реченні, переважно додатку: *I'm not going to have you convicted for something you didn't do (Dreiser). – Я не допущу, щоб вас засудили за те, чого ви не робили.*

Однією із можливих граматичних трансформацій є заміна частини мови, що часто використовується у перекладі каузативних конструкцій. У такому випадку каузативне дієслово перекладається дієсловом, а дієслово, що стоїть у додатку – іменником: *But this brilliant idea of yours makes me feel a little uncomfortable (Fitzgerald). – Але ця ваша чудова ідея викликає в мене відчуття незручності.*

Отже, переклад англійських каузативних конструкцій еквівалентними українськими є досить поширеним, хоча перекладач часто змушений вдаватися до трансформаційного перекладу, оскільки в українській мові категорія каузативності має вужчий набір засобів вираження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка. Москва : Изд-во Ин-та русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2004. 544 с.

2. Ковалева Л. М. Английская грамматика: от предложения к слову. Ч. 1. Пропозиция. Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 2006. 169 с.

3. Кучман І. М. Функціонально-семантична категорія каузативності в сучасній українській мові : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2011. 274 с.

Віра Малкова,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТА ЗМІШАНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ

Стрімкий поступ інформаційно-комунікативних технологій навчання та нові виклики сучасного освітнього процесу вимагають від учителів англійської мови надзвичайної мобільності та гнучкості у створенні дидактичних матеріалах, а також готовності до швидкого опанування новітніми техніками, підходами, формами й методами професійної діяльності на засадах інноваційно-комунікаційних освітніх технологій. Ураховуючи наявність попереднього досвіду масштабного переходу на дистанційне навчання під час карантину 2020 року, організація уроків з іноземної мови отримала новий виклик 24 лютого 2022 року. Педагогам знадобився деякий час для вивчення, аналізу та вибору технологій, методів і засобів дистанційної та змішаної форм роботи із здобувачами середньої освіти.

Перш за все варто звернути увагу, що дистанційно навчання відбувається як у синхронному, так і асинхронному режимі. Оскільки найчастіше учителі іноземних мов закладів загальної середньої освіти використовують *Google Classroom* для асинхронного режиму, додаток *Google Meet* використовувався для занять у синхронному режимі.

Перевагами є те, що всі завдання зібрані в одному місці, учні отримують нагадування про здачу домашніх завдань, учитель має можливість бачити всі оцінки учня за всі завдання та надавати зворотній зв’язок, вчасно повідомляти батьків про успіхи їхніх дітей. Учні можуть прикріплювати виконані завдання в

різних форматах. Проте існують певні недоліки, до них педагоги віднесли перевантаження Google додатків, що призводить до збоїв під час синхронного режиму.

Щодо підготовки та підбору дидактичних матеріалів варто відзначити безкоштовний курс для педагогів «Цифрові інструменти Google для освіти» від ТОВ «Академія цифрового розвитку». Мета цих курсів удосконалити цифрову компетентність у професійній діяльності учителів та викладачів закладів освіти. У професійній діяльності учителя англійської мови легко впроваджуються у практику використання таких цифрових інструментів Google як: Calendar (планування занять на четверть), Google forms (опитування та тестування здобувачів освіти), Google documents (для виконання спільного проекту чи активності у текстовому форматі).

Проте перш за все, у педагогів формуються навички використання смартфону в освітній діяльності, а також використання цифрових інструментів Google для розробки дидактичних матеріалів з подальшою можливістю їхнього використання під час проведення занять в синхронному та асинхронному режимах.

Основні методи роботи під час дистанційного навчання – це бесіди, рольові ігри, дискусії, проєктні роботи, методи стимулювання і мотивації навчання, контролю й самоконтролю. Щодо форм навчання, то використовувалися: консультації (групові та індивідуальні), індивідуальні заняття, самостійна робота, проєктна робота, відеоконференції, онлайн-уроки, аудіозаписи, онлайн-тестування, онлайн-тренажери для вивчення граматики і лексики, фото-, відео- та аудіоматеріали з YouTube.

Google meet дає можливість демонструвати екран вчителя, одночасно спілкуватися з групою, проводити тестові завдання з моментальним результатом, працювати онлайн із підручником у форматі PDF із малюванням і помітками в ньому, підключатися онлайн до сайтів по тематиці уроку тощо.

Також ефективними у роботі підтвердили використання цифрових інструментів *Padlet, Google Doc, Miro, Canva, Poll Everywhere, Quizlet, MS Team,*

Skype, Zoom. Для здобуття навичків із цими програми потрібен час, а також варто пам'ятати, що інтеграції в щоденні заняття більше однієї із них може перевантажити роботу комп'ютера, що погіршить якість роботи в синхронному режимі.

Отже, узагальнюючи особливості організації дистанційної та змішаної форм навчання зазначимо, що використання додатків *Google* уможливлює навчання як в синхронному, так і асинхронному режимах, а також забезпечує можливості використання та виготовлення дидактичних матеріалів для занять із англійської мови. Нами окреслено основні методи та програми роботи на уроках англійської мови у дистанційній формі навчання. Щодо ефективності навчання у змішаній формі навчання, зазначимо, що це є предметом наших подальших розвідок.

Тетяна Маляренко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Ольга Мілютіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Навчання іноземної мови передбачає формування у здобувачів освіти комунікативної компетентності. Відповідно до державних документів у галузі освіти, типових навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти учні

старшої школи повинні оволодіти іншомовною комунікативною компетентністю на рівні незалежного користувача. Складовими компонентами комунікативної компетентності методисти визначають граматичну, соціолінгвістичну, дискурсну і стратегічну компетентності [1].

Українські методисти С. Смоліна, В. Борщовецька, В. Ігнатенко та ін. під граматичною компетентністю розуміють «здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших». Основними компонентами граматичної компетентності визначають знання, навички та граматичну усвідомленість [2]. Лінгвісти під знаннями розуміють форми, значення, функції, вживання граматичних явищ, а навичку трактують як уміння, набуте вправами, досвідом [3], здатність добре виконувати дію, доведену до автоматизму внаслідок практикування [4], що характеризується автоматизованістю, гнучкістю, стійкістю та поетапним формуванням. Граматичну усвідомленість розуміють як здатність людини усвідомлювати процеси формування своєї граматичної компетентності й розпізнавати граматичні явища в усному й писемному мовленні [2].

Оволодіння граматичними знаннями означає засвоєння необхідної навчальної інформації: правил, зразків мовлення, граматичних структур тощо. На старшому ступені навчання учні мають засвоювати не лише активний граматичний матеріал, але й пасивний, який належить до шкільного граматичного мінімуму. Це – граматичні структури, які зустрічаються переважно у фахових або фахово спрямованих текстах, які будуть запропоновані учням для читання у старшій школі. Випускники старшої школи (рівень стандарту) мають досягти іншомовної, зокрема й граматичної, комунікативної компетентності рівня В1 [5].

В методиці навчання іноземних мов розрізняють репродуктивні й рецептивні граматичні навички. До репродуктивних навичок відносять граматичні навички у говорінні й письмі, а до рецептивних – в аудіюванні й читанні. Українські методисти, сформованість репродуктивної граматичної

навички вважають однією з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формі, а сформованість рецептивної граматичної навички – необхідною умовою для розуміння думки інших людей, висловленої в усній та письмовій формах. Вчені наголошують, що граматичні навички мають такі ознаки, як автоматизованість, гнучкість, стійкість і поетапне формування [2, с. 240].

Досліджуючи проблему формування репродуктивної граматичної навички, О. П. Володарський виділив такі шляхи оволодіння нею:

а) активізація в навчальній розмові нової граматичної структури у складі діалогічних та монологічних висловлювань у ситуаціях спілкування;

б) різні види переказів змісту прослуханого (прочитаного) тексту;

в) використання різного типу граматичних структур у підготовленому мовленні;

г) включення в бесіду засвоєного граматичного матеріалу в нових ситуаціях, які передбачають протиставлення граматичних структур, що змінюються;

д) бесіди за прослуханим (прочитаним) текстом, переглянутим діафільмом (кінофільмом, кінофрагментом), що передбачає вільне протиставлення граматичних форм;

е) організація та проведення різних граматично спрямованих рольових ігор [6].

У навчанні граматики іноземної мови існує два підходи – імпліцитний та експліцитний. Імпліцитний підхід не передбачає пояснення правил і використовується, в основному, на початковому етапі вивчення іноземної мови. При експліцитному підході для пояснення правил використовують два методи: індуктивний (самостійний аналіз нового граматичного явища і формулювання правила) та дедуктивний (спочатку – правило, потім – способи його вживання) [7].

У формуванні граматичної компетентності українські методисти виокремлюють три етапи: орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний та

варіююче-ситуативний. На першому етапі відбувається ознайомлення з новим граматичним явищем у контексті або в мовленнєвій ситуації і виконання граматичної дії за зразком. На другому етапі, відбувається автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами на рівні фрази. Третій етап передбачає продовження автоматизації дій учнів з новими граматичними структурами на рівні понадфразової єдності і тексту [2].

Граматична компетентність здобувачів середньої освіти формується за допомоги технічних і нетехнічних засобів навчання. До сучасних технічних засобів формування граматичної компетентності відносять лінгафонне обладнання, відео та комп'ютер [8], до нетехнічних – зображальну й графічну наочність [2].

Отже, процес формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів середньої освіти передбачає формування граматичної компетентності, без якої неможливо здійснювати процес комунікативно-пізнавального навчання, пов’язаного з підвищенням змістовності мовлення учнів; використанням прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; цілеспрямованою реалізацією принципу індивідуалізації навчання, орієнтованою на використання іноземної мови в майбутній практичній діяльності, широке застосування різних форм і методів самостійної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Canale M., Swain M. Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing. *Applied Linguistics,* No. 1, 1 Mar. 1980. P. 1–47. DOI: 10.1093/applin/i.1.1.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Словник української мови. URL: http://sum.in.ua/s/navychka (дата звернення: 08.02.2023).
4. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org (дата звернення: 08.02.2023).
5. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти ІІІ ступеня URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv (дата звернення: 08.02.2023).
6. Володарський О. П. Формування лексико-граматичних навичок. *Англійська мова та література*. 2011. № 7. С. 2–11.

7. Козаченко І. Імпліцитний та експліцитний підходи у процесі вивчення граматики англійської мови. URL: http://www.seanewdim.com/(дата звернення: 08.02.2023).
8. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. К., 2002. 223 с.

Анастасія Мартинюк,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
філологічний факультет,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

Науковий керівник:
Олена Марценюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської та слов'янської філології,
декан філологічного факультету,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

АНАЛІЗ ПРОМОВИ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ ВОЛОДИМИРА ЗЕЛЕНСЬКОГО НА ОСНОВІ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАКОНІВ ТА МОДЕЛЕЙ МОВЛЕННЯ

Комунікативні закони – найзагальніші нежорсткі тенденції, які наявні в усіх типах групового та масового спілкування. Реалізуються вони незалежно від того, хто конкретно спілкується, з якою метою, в якій ситуації тощо.

Крім комунікативних законів (загальних законів), у спілкуванні людей з участю мови діють також правила спілкування. Їх слід розрізняти, оскільки вони є виявом особливостей процесу комунікації, які повторюються, але значною мірою залежать від конкретних складових та умов спілкування (психологічних станів учасників, конкретної ситуації, тематики тощо).

Правила спілкування – рекомендації щодо ефективного спілкування, які склалися в суспільстві й віддзеркалюють комунікативні традиції певного етносу. Вони засвоюються шляхом наслідування й навчання та реалізуються в спілкуванні переважно автоматично.

До комунікативних законів належать: закон дзеркального розвитку спілкування, закон залежності ефективності спілкування від комунікативних зусиль, закон прогресивного зростання нетерпимості слухачів, закон зниження інтелекту аудиторії зі збільшенням її чисельності та інші.

Щодо моделей мовлення:

У взаємодії учасники можуть використовувати загальні прийоми (характерні для будь-якої навчальної ситуації) та індивідуалізовані (властиві конкретній людині). До загальних відносять звичні для кожній промові фрази: “Дякую за увагу. Мені за честь бути з вами у цій залі...”. Індивідуалізовані фрази можна почути під час обговорення учасників, використання при цьому його улюблених слів, реплік. Ці типові фрази називають мовленнєвими штампами (мовленнєвими моделями). Наприклад, оратор під час пояснення нового матеріалу часто використовує мовленнєву модель “Варто звернути увагу на...”. Впродовж промови вона сприймається як можлива й виправдана.

Як мовленнєві моделі часто використовують крилаті фрази, промовисті поетичні рядки, прислів'я і приказки. У кожній мовленнєвій моделі учасника розмови можна простежити певний оцінний підтекст, емоційний фон, який може бути оптимізуючим, нейтральним і гальмуючим.

Проаналізувавши промову Володимира Зеленського, яка відбулась 24 лютого 2023 року на Софіївській площі в м. Київ, можу відзначити, що президент України дотримується чіткої структури промови: вступ (привітання), основна частина (зазначення військових досягнень української армії та народу) та висновку (подяки та налаштовування на світле майбутнє та скору перемогу). Закони, які прослідковувались у промові: закон залежності ефективності спілкування від комунікативних зусиль (ефективність спілкування прямо пропорційна комунікативним зусиллям. Тобто чим більше комунікативних зусиль витрачає адресант, тим вища ефективність мовленнєвого впливу. Щоб досягти комунікативного успіху, оратор застосовував весь арсенал вербальних і невербальних засобів, дотримуватися законів, правил спілкування, норм етикету); закон прогресивного зростання нетерпіння слухачів (чим довше

говорить мовець, тим неуважніші й нетерплячіші слухачі. За даними дослідників, друга половина промови оратора завжди видається приблизно вдвічі довшою від першої, а останні 10 хв. – утричі довшими за перші десять. Оскільки промова пана Зеленського тривала понад 20 хвилин – цей закон присутній); закон комунікативного самозбереження (людина у спілкуванні намагається зберегти досягнуту нею комунікативну рівновагу. Мовець переважно стримується від висловлювання свого погляду під загрозою його критики або заперечення. Закон комунікативного самозбереження дає змогу людині підтримувати внутрішній спокій, рівновагу, відкидаючи дратівливу інформацію, трансформуючи її в спокійнішу); закон довіри до зрозумілих висловлювань (чим простіше мовець висловлює свої думки, тим краще його розуміють і більше йому вірять. Йдеться про апеляцію до вічних і простих істин).

Моделі мовленнєвого впливу, які прослідковувались у цій промові: фрази стимулюючого характеру (Українцям варто подумати…, Ми спробуємо...); фрази контактуючі (Ми на правильному шляху…, Українці зможуть…), також, фіксуюча мовленнєва модель (оголошення позитивних і негативних висновків; у словах Володимира Зеленського відчувалась гордість та співчуття).

Наталія Мельник,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОДІЙ ТА ЇХ ЛЕКСИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ В НОВІЙ ЛЕКСИЦІ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Фундаментальним аспектом людського пізнання є здатність аналізувати наш досвід на значуще представлення динамічних подій і спілкуватися про ці події з іншими.

Впливові теоретики мови припускають, що формулюванню та артикуляції лінгвістичного повідомлення передує передмовне сприйняття, яке фіксує основні аспекти події. Природа цих довербальних репрезентацій подій і те, як вони відображаються в мові, наразі недостатньо зрозумілі. Зв'язок між концептуалізацією події та мовою зосереджуються на двох основних аспектах репрезентації події: ролі події та межі події.

Дослідження вчених показують, що когнітивне представлення подій узгоджується з тим, як ці аспекти подій закодовані в мові, забезпечуючи підтримку наявності глибокої гомології між мовною та когнітивною структурою подій.

Основним аспектом людського пізнання є здатність сприймати й організовувати безперервний потік динамічного досвіду навколо нас в окремі одиниці, відомі як події. Сегментація подій із безперервного введення має вирішальне значення для інтерпретації та запам'ятовування нашого досвіду, передбачення дій інших, розуміння описів подій і створення речень або більших розповідей про події у світі. Подію можна визначити різними способами.

На думку дослідника Р. Елмана, подія визначається «сукупністю учасників, дій і результатів, які пов'язані між собою причинним взаємозв'язком» [1]. Учасники події та структура відносин, яка їх пов'язує, є вирішальними для репрезентації події.

Дослідники Закс і Тверскі визначають подію як «відрізок часу в певному місці, який, на думку спостерігача, має початок і кінець» [2]. Цей погляд висвітлює просторово-часову структуру, включаючи тривалість, межі та просторову структуру, як основну характеристику події.

Репрезентації подій у пам'яті, відомі як моделі подій, фіксують інформацію про ці два основні аспекти події та зберігають інформацію про сутності, об'єкти та просторово-часову структуру події. Щоб сегментувати поточну діяльність на події, люди формували прогнози щодо майбутніх подій на основі поточної моделі подій [2].

Коли основні характеристики ситуації змінюються, люди більше не можуть точно передбачити майбутні події, і поточну модель події потрібно оновити до нової моделі. Ця зміна сприймається як межа події. Зміни в характеристиках, які керують виявленням межі події, можуть включати зміни щодо учасників події (наприклад, *cutting cucumber into small pieces*), зміни вздовж просторово-часових характеристик (наприклад, *a person climbs the stairs and enters the building*), або зміни, пов'язані з навмисністю (наприклад, *decision to watch a movie*) або причинно-наслідковим зв'язком (наприклад, *breaking a vase*).

Крім сприйняття та переживання подій, люди часто спілкуються з іншими про події, які вони сприйняли.

Впливові теорії створення мови припускають, що мовлення починається з передмовного сприйняття широких деталей події, яка містить структурований пакет інформації, також відомого як домовне повідомлення. Довербальне повідомлення побудовано за допомогою ресурсів людського розуму, які відповідають за концептуалізацію різних аспектів світу, включаючи людей, предмети, місця, час і відносини, серед іншого.

Довербальне повідомлення передає інформацію на наступний етап обробки, який враховує різноманітні обмеження щодо того, як сутності, зв'язки та просторово-часова інформація кодуються в лексичні та синтаксичні структури, специфічні для мови, таким чином, що в кінцевому підсумку призводить до висловлювання. Основним обмеженням поточного рівня техніки є те, що мало відомо про природу довербальних репрезентацій подій – і про те, якою мірою вони відображають спосіб, у який різні аспекти подій кодуються в мові. Якщо говорити точніше, то кілька питань залишаються відкритими щодо того, як глядачі отримують інформацію про основні аспекти подій, включаючи учасників події та просторово-часові особливості, і як інформація про ці особливості сприяє побудові структурованих представлень подій, які пізніше відображаються на мові.

Однією з можливостей є те, що репрезентації подій у мові та когнітивній системі є гомологічними, так що лексичні та синтаксичні структури, що кодують різні аспекти подій, будуються на нелінгвістичних репрезентаціях подій. Однак донедавна емпіричні докази такої можливості були обмежені через те, що дві системи вивчалися окремо, різними спільнотами вчених і з використанням різних методологій.

Без явних доказів зв'язку механізмів, що лежать в основі двох систем, важко дізнатися, чи дійсно існує зв'язок між мовними та нелінгвістичними репрезентаціями подій, чи інші фактори пояснюють подібність між двома системами.

Робота зосереджена на двох субдоменах: ролях події та межах події, оскільки вони представляють два основні аспекти представлення події: ролі події фіксують реляційну інформацію про конкретні ролі, які виконують учасники події, а межі події кодують важливі просторові та часові характеристики події.

Довербальне сприйняття події представляє сутності або учасників події, а також причинно-наслідкові зв'язки між цими сутностями. Лінгвістично тематичні ролі описують, як складові речення (тобто іменники чи прийменникові фрази) пов'язані з дієсловом і фіксують реляційну інформацію про те, хто що з

ким зробив. Деякі з цих тематичних ролей включають the Agent, that is, the entity відповідальність за дію (*A man is eating*), the Patient, that is, the entity під впливом дії (*A man is eating pizza*), the Goal, that is, the end кінцевий стан дії (*A man is putting pizza into the oven*).

Вчені припустили, що тематичні ролі в мові відносно безпосередньо відображаються на елементах основної концептуальної структури. Два набори результатів опосередковано підтверджують зв'язок між тематичними ролями та основними концепціями подій. По-перше, низка досліджень за участю дорослих показала, що глядачі можуть швидко отримувати інформацію про окремі компоненти події і можуть робити це швидше з узгоджених сцен порівняно з незв'язними. Однак цей напрямок роботи обмежений тим фактом, що було досліджено лише невелику кількість ролей і категорій подій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Elman R. Evolution and Culture. N.Y., 1960. 234 p.
2. Radvansky G., Zacks J. Event Cognition. Oxford University Press, 2014. P. 288.

Наталія Мельник,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Гембарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НУШ

Одним із головних напрямів розвитку сучасної освіти є застосування інноваційних технологій навчання. Їх використання допомагає вчителю підвищити мотивацію учнів і зробити освітній процес більш раціональним.

Однією з таких технологій, що допомагає учню навчитися не лише чомусь одному конкретному, а й засвоїти певний обсяг знань, розвинути особисті якості, є технологія критичного мислення. Необхідність розвитку критичного мислення означена в Законі України «Про освіту», Концепції нової української школи та інших документах [1; 2; 3].

Метою нашої статті є обґрунтування теоретичних засад технології розвитку критичного мислення. Розпочнемо з визначення сутності поняття «критичне мислення». Услід за С. Терно під критичним мисленням розуміємо мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших [5, с. 19].

Відповідно, формування навичок критичного мислення передбачає розвиток здатності учнів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення.

С. Терно виділяє такі ознаки критичного мислення:

- самостійність;
- етапність (починається з постановки питання і подальшого визначення проблеми); переконливість аргументації;
- застосування певних прийомів, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації;
- обґрунтованість (передбачається використання відповідних критеріїв – положень, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу) тощо [5, с. 28].

Відповідно критичне мислення має суттєві відмінності від звичайного мислення, які представлені у *таблиці 1*.

Таблиця 1

Відмінності між критичним та звичайним мисленням

Критичне мислення	**Звичайне мислення**

чіткість	нечіткість
точність	неточність
конкретність	невизначеність
ретельність	похибки
значимість	незначимість
узгодженість (послідовність)	неузгодженість (непослідовність)
глибина (фундаментальність)	поверховість
повнота	неповнота
значущість	тривіальність (банальність)
чесність (неупередженість)	пристрасність (упередженість)
адекватність (щодо цілі)	неадекватність (щодо цілі)
оцінне судження	здогадки
зважене судження	імпульсивне віддавання переваги
просте групування	припущення віри
логічне формулювання висновків	формування висновків
розуміння принципів	об’єднання понять за асоціацією

Відтак, основна ідея технології розвитку критичного мислення полягає в тому, щоб створити таку атмосферу навчання, в якій учні спільно та свідомо з учителем активно працюють, розмірковують над процесом навчання, відстежують, підтверджують, спростовують чи розширюють знання, нові ідеї, почуття або думки. Мета технології полягає в тому, щоб забезпечити розвиток критичного мислення за допомогою інтерактивного включення учнів в освітній процес.

На думку О. Тоффлер технологія розвитку критичного мислення школярів у процесі вивчення іноземної передбачає формування пізнавального інтересу шляхом розвитку внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання, підтримку пізнавальної активності учнів, спонукання їх до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичних суджень [6, с. 21].

Застосування технології розвитку критичного мислення передбачає триступеневу модель уроку як основної форми організації освітнього процесу. Ця модель включає такі стадії розвитку критичного мислення: 1) мотивація; 2) осмислення; 3) рефлексія [4, с. 57–59].

Перша стадія розвитку критичного мислення актуалізує наявні знання учнів, пробуджує та виявляє інтерес до теми; саме під час цієї стадії формулюється проблема та визначаються цілі вивчення матеріалу. Для цього слід використовувати різноманітні прийоми: асоціювання, мозковий штурм, висунення різних версій відносно досліджуваного матеріалу тощо. На основі наявних знань учні можуть будувати свої прогнози, визначати цілі пізнавальної діяльності на уроці. Педагогічний результат цього етапу полягає у підвищенні мотиваційної, інформаційної і комунікаційної складової особистості учня.

Друга стадія полягає в осмисленні нового матеріалу, тобто це стадія реалізації змісту. Метою етапу виступає розвиток творчого і критичного мислення, навичок самостійної роботи, пошукової та продуктивної евристичної діяльності. На цьому етапі відбувається основна змістовна робота учня з текстом, причому «текст» варто розуміти досить широко: це може бути розповідь учителя, відеоматеріали та інші джерела. Тому у процесі роботи учня з новою інформацією вчителю слід використовувати наступні прийоми: читання тексту з зупинками, маркірування тексту символами, складання таблиць, графічні організатори інформації тощо.

Третя стадія – міркування або рефлексія. Мета етапу – персоналізувати знання; забезпечити міцність, глибину знань; усвідомити, осмислити актуальні знання та способи пізнавальної діяльності. Під час цієї стадії учень повинен осмислити вивчений матеріал і сформувати свою особисту думку, ставлення до досліджуваного матеріалу. Методичними прийомами виступають написання есе, проведення дискусії, складання схем тощо. Результат цього етапу полягає в усвідомленні способів набуття та обробки інформації, корекції своїх установок, дій, розмірковувань, в умінні учнями робити свій вибір та приймати рішення.

Підсумовуючи вищесказане, можна відзначити, що використання цих трьох стадій є надзвичайно важливим як для ефективного навчання школярів, так і для розвитку критичного мислення. Використання технології критичного мислення на уроках англійської мови надасть можливість сформувати гармонійно розвинуту, конкурентоспроможну особистість, яка набуватиме вміння і навички потрібні в подальшому житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт середньої освіти. *Сер. освіта: Перша всеукраїнська газета для першого вчителя.* 2018. № 10. С. 7–29.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09. 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39.
3. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата доступу: 25.02.2023).
4. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Основа, 2009. 176 с.
5. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с. URL: http://ppko-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/Terno_CTDTheory-1.pdf (дата доступу: 01.03.2023).
6. Тоффлер А. Інноваційні технології в сучасній школі. *Управління школою*. 2008. № 19–20. С. 20–24.

Олеся Мельник,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ВИДУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Останнім часом лінгвістичні дослідження у сфері аспектології помітно активізувалися, з’являються нові, іноді суперечливі, інтерпретації категорії виду, які, безперечно, заслуговують на увагу, а саме: розгляд виду крізь призму теорії

мовних актів, із синтаксичного погляду, структурного тощо [1]. Актуальним у мовознавстві залишається питання порівняльного аналізу засобів вираження граматичної категорії виду у неспоріднених мовах, тому дослідження проводимо на англомовному та україномовному матеріалі.

Розуміння виду як бінарної опозиції сягає кінця XIX століття, однак формується в чітку теорію лише на початку наступного. В українському мовознавстві питання видової термінології вперше порушив О. О. Потебня, який зазначав, що під видом розуміють дві абсолютно різні категорії: доконаність і недоконаність – з одного боку, і ступені тривалості – з іншого [2, с. 86–87]. Під ступенями тривалості учений розумів семантичні нашарування, спричинені префіксами та суфіксами, на денотативне значення дієслова й не ототожнював їх із категорію доконаності / недоконаності.

Узагальнюючи існуючі визначення, можна стверджувати, що граматична категорія виду виражає інтерпретацію мовцем внутрішнього характеру дії у його ставленні до таких ознак, як внутрішня межа, результат, тривалість, повторюваність і т. д. Британський лінгвіст Б. Комрі визначає сутність поняття виду як «різні способи розгляду внутрішнього часового компоненту ситуації» [3, с. 3].

Категорія виду існує у багатьох мовах, однак її семантичне наповнення значно відрізняється, оскільки за основу цієї категорії різні мови мають різні ознаки дії. Так, в українській мові підґрунтям категорії виду є значення внутрішньої межі дії, і відповідно до цієї ознаки виділяють доконаний та недоконаний вид, протиставлення яких охоплює всю систему дієслів. Видові відмінності можуть виражатися як за допомогою граматичних, або словозмінних, морфем (*робити – зробити, співати – заспівати*), так і за допомогою словотвірних морфем (*переробити, недоробити, наспівати, недоспівати*). Значення виду перебуває в основі класифікації дієслів на граничні та неграничні (*любити – розлюбити, жити – померти*). Видове значення повторюваності дії також виражається за допомогою словотвірних морфем (*поглядати, підглядати, походжати*). Тож, уся сукупність видових

протиставлень утворює функціонально-семантичне поле аспектуальності, що охоплює широкий семантичний простір.

Значення завершеності та незавершеності також виражається в англійській мові, зокрема, за допомогою протиставлення граничних та неграничних дієслів (*to live – to die*), додавання післяйменників до дієслів (*to eat – to eat up*), поєднання неграничних дієслів з граничними (*to know – to come to know, to love – fall in love*). Однак такі протиставлення не охоплюють увесь клас дієслів і тому не можуть бути взяті за основу граматичної категорії виду. Натомість підґрунтям категорії виду в англійській мові є значення процесуальності, або тривалості, дії у його протиставленні констатації дії, відповідно виокремлюють опозицію форм тривалого та нетривалого виду. Із позиції когнітивного підходу сутність цієї опозиції також трактується з урахуванням суб'єктивного чинника спостерігача: форми тривалого виду позначають дію, що знаходиться в полі зору спостерігача, а у формі нетривалого виду таке значення відсутнє. Ця опозиція охоплює весь клас англійських дієслів, за винятком декількох, семантика яких несумісна зі значенням процесуальності (*contain, consist*).

Відмінності у семантичному наповнені граматичної категорії виду в англійській та українській мовах роблять зіставлення цих форм досить складним. Так, значення недоконаного виду в українській мові може перекладатися англійською як формами нетривалого, так і формами тривалого виду, напр.: *У неділю він грав у футбол. Коли я прийшов, він грав у футбол. On Sundays he played football. When I came he was playing football.* А форми англійського недоконаного виду можуть перекладатися українською мовою як формами досконалого, так і недосконалого виду, напр.: *He wrote books in three languages. He wrote his first poem when he was only ten. Він писав книжки на трьох мовами. Він написав свій перший вірш у віці 10 років.* Тож український недоконаний вид ширший за англійський тривалий за семантичним обсягом, а англійський нетривалий вид ширший за український доконаний.

Отже, основним поняттям аспектології, на якому ґрунтується видове протиставлення, є поняття граничності дії. Наявність у лексичній семантиці

дієслова внутрішньої межі зумовлює альтернативність граматичної семантики, відсутність такого значеннєвого компонента свідчить про абсолютну доконаність чи абсолютну недоконаність дії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сидоренко Т. М. Граматична категорії виду як складова поля аспектуальності. *Проблеми граматики і лексикології української мови*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 71–75.

2. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике : в 4 т. Москва : Просвещение, 1978. Т. 4. Вып. 2: Глагол. 406 с.

3. Comrie B. Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems. Cambridge University Press, 1976. 142 p.

Tetiana Mykhailova,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Alla Hembaruk,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE IMPACT OF A POSITIVE CLASSROOM ENVIRONMENT ON THE ESL LEARNING

All of us would like healthy relationships, mutual respect and cooperation to prevail in society. The basis for this is a high-quality and accessible education for everyone. What is the essential feature of such education – education for life success? Many articles are known that prove that a large amount of academic knowledge, which is mainly studied until now, does not ensure the successful self-realization of an individual. Instead, the system of personal values, life stability, the ability to own oneself and take responsibility, the ability to communicate and work in a team, to solve complex problems and not to give in to difficulties are the basis for personal development and career growth. Therefore, these arguments are taken into account in

the “New Ukrainian School” (NUS) reform and in the law “On Education” adopted in 2017 [11; 15]. One of the important tasks of the New Ukrainian reform is the formation of the soft skills and competencies, which involve not only knowledge, but also the ability to apply them, as well as values-based attitudes. These tasks are possible to be realized only in a positive classroom environment.

That is why this *abstract* is focused on clarifying the impact of a positive classroom environment on the ESL learning.

A positive classroom environment is considered to be one of the most important components in a health-based classroom. It is created when participatory teaching and learning are valued, and when there is trust and understanding between students and between a teacher and students. To establish the trust that leads to genuine participation and engagement in learning, a teacher first needs to set the stage by creating a learning environment where all the students feel valued, safe and supported. It refers to all the classes including ESL learning.

The teacher and learners are cooperatively involved in the creation of a positive environment in the ESL classroom. In the online language learning environment today, teachers can make the best use of technology, multimedia learning, and accessibility of learners to create a supportive and effective environment. In this productive environment, the teacher and learners can have multiple forms of social interaction which can improve language learners’ communicative skills. Not only can the teacher expect better learning outcomes, but s/he can also ensure students’ wholehearted attendance in, attention to, and participation in class activities. A positive class environment and the consequent better social interactions can also enhance learners’ affective well-being. For example, higher self-esteem leads to lower levels of anxiety and better emotional health.

Sarah Benes & Holly Alperin (2021) identified the following characteristics of a positive classroom environment:

- Students feel physical and emotional safety. They see the classroom as a place where they can be themselves and express themselves and their ideas without judgment.

- Students know they are valued and respected regardless of other factors such as ability, gender, sexuality, race, ethnicity or religion.
- Students have ownership and input into classroom structure and expectations. This can range from creating a space specifically for students to having a classroom discussion to set norms and expectations.
- All students are challenged to meet high expectations and all students receive the support they need to meet those expectations.
- Standards of behavior are established and applied consistently and fairly to all students.
- The class structure provides students with a variety of opportunities to succeed.
- The teacher gets to know all the students and uses that knowledge to create meaningful experiences.
- There is positive communication (relationship) between the teacher and students and between students in the classroom [1].

Much of the current literature on the ESL learning pays particular attention to the impact of a positive classroom environment. A number of scientists consider that the classroom environment reflects students' assessment of their educational experience (Reid & Radhakrishnan, 2003; Khalfaoui et al., 2021; Derakhshan et al., 2022c). This assessment can include students' opinions about the rigor of their class, the interactive opportunities with the teacher and other students in class, and engagement in class tasks and activities. Every student has a personal perception of the environment of the classroom. Classroom environment denotes the global atmosphere of a classroom which is constructed via different types of interactions in the classroom. Gazelle (2006) mentions that these interactions involve both student–student and teacher–student interactions. Other authors (Dwyer et al., 2004; Taherian et al., 2021) state that a socially active and productive classroom environment is marked by students interacting in supportive and sympathetic interactions with peers. The similar idea is expressed by Elahi Shirvan & Talezadeh (2018). They emphasize the role of student–

student interactions as they are based on certain behaviors such as appreciation, smiling, and sharing of thoughts and memories, which can positively affect learning experiences and achievements. To further emphasize the flourishment of social interactions in a positive classroom environment, it is pinpointed that teaching and learning do not happen just between students and their teacher, but it occurs among students in class as well. Raghul & Saradha (2016) continued to describe a friendly classroom environment as attractive to L2 learners and helpful for them to develop their confidence to get socially active in class. Such an environment strengthens L2 learners' enthusiasm for language learning and can even turn L2 learners' negative attitudes toward classroom-based language learning. A positive L2 classroom environment also increases language learners' self-esteem, which can significantly affect their participation in classroom interactions. De Jong & Leseman (2001) mention that environmental factors have significant impact on learning L2, especially learning vocabulary and reading comprehension. The environment impacts vocabulary learning through the degree of authenticity of the L2 environment (Collentine, 2004; Dewey, 2004; Hakansson & Norrby, 2010) and the home literacy environment. As De Jong & Leseman (2001) say environments also influence learners' reading comprehension in both first language (L1) and L2. For L2 learning, external factors such as home literacy environment and instructional environment may have influence on students' reading development. This idea is supported by other scientists. Yao & Renaud (2016) empharsize the impact of the environment on learners' reading abilities such as reading time and accuracy. Dreyer & Nel (2003) specify one more ability, the use of reading strategies.

In conclusion it's necessary to mention that the success of students in their academic performance lies in the creation of a positive classroom environment. There is no instant or extraordinary recipe for success. The type of school that the students spend time in has a great influence on the student's academic success. There are many studies that are done in order to come up with ways to improve the achievement of all students. It is stated that a school that has a positive environment contributes to students' development and growth.

REFERENCES

1. Characteristics of a positive learning environment. URL: https://canada.humankinetics.com/blogs/excerpt/characteristics-of-a-positive-learning-environment

2. Collentine J. The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Stud. Second Lang. Acquis*. 2004. No. 26. P. 227–248.

3. Dewey D. P. A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Stud. Second Lang. Acquis.* 2004.

4. Dreyer C., Nel C. Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System.* 2003. No. 31. P. 349–365.

5. Derakhshan A. The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' non-verbal immediacy and credibility. *J. Teach. Pers. Speakers Other Lang.* 2021. No. 10. P. 3–26.

6. De Jong P. F., Leseman P. P. Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *J. Sch. Psychol.* 2001. No. 39. P. 389–414.

7. Dwyer K. K. Communication and connectedness in the classroom: development of the connected classroom climate inventory. 2004. URL: https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1314&context=bcca

8. Elahi Shirvan M., Taherian T. Relational influences of a teacher's self-disclosure on the emergence of foreign language enjoyment patterns. *Language Education and Emotions.* 2020. P. 135–148.

9. Hakansson G., Norrby C. Environmental influence on language acquisition: comparing second and foreign language acquisition of Swedish. *A Journal of Research in Language Study.* 2010. 60:3. P. 628–650.

10. Gazelle H. Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early childhood history of anxious solitude: a child environment model. *Dev. Psychol.* 2006. No. 42. P. 1179–1192.

11. Law on Education. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/law-education

12. Reid L. D., Radhakrishnan P. Race matters: the relation between race and general campus climate. *Cult. Divers. Ethn. Minor. Psychol.* 2003. No. 9. P. 263–275.

13. Khalfaoui A. A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Educ. J.* 2021. No. 49. P. 71–81.

14. Taherian T. Joint growth trajectories of trait emotional intelligence subdomains among L2 language learners: estimating a second-order factor-of-curves model with emotion perception. *Front. Psychol.* 2021. No. 12.

15. The New Ukrainian School: the conceptual principles of secondary school reform. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/UADO%20_2021/Book-ENG.pdf

16. Raghul E., Saradha R. Creating a positive classroom climate: a motivational factor for English language acquisition. *Man India.* 2016. No. 96. P. 1459–1465.

17. Yao Q., Renaud C. Processing Chinese relative clauses: an investigation of second-language learners from different learning contexts. *Chin. Second Lang. Res.* 2016. No. 5. P. 155–186.

Вікторія Наливайко,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІІ курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Наталія Зайцева,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВОГО ТЕКСТУ

Науковий текст є однією з найважливіших форм комунікації в галузі науки. Його особливістю є наявність спеціалізованої термінології, точність викладу та наукової логіки. Тому переклад наукового тексту вимагає від перекладача високого рівня знань у відповідній галузі науки та володіння спеціалізованою термінологією.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що переклад є важливим допоміжним інструментом для забезпечення того, щоб мова виконувала свою комунікативну функцію. Потреба спілкування в різних сферах людської діяльності, як, наприклад науки та культури, постійно зростає у світі. У зв’язку з розвитком науково-технічного співробітництва, та збільшенням обсягу обміну інформацією, особливого значення набуває наукова література.

Метою даного дослідження є вивчення особливостей наукового тексту і пропонування шляхів покращення розуміння текстів.

Основною тенденцією останніх досліджень вбачається лексико-семантичний підхід до дослідження. Філософсько-методологічні основи закладені такими видатними вченими, як В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Ф. де Соссюр, Г. Фреге, Г. Штайнтейл. Окремим проблемам наукового перекладу приділяли увагу такі мовознавці, як В. Акуленко, Л. Андрієнко,

О. І. Олексійович, А. Білецький, Н. Глінка, В. Дубичинський, О. Дуда, О. Іванова, А. Капуш, В. Карабан, Т. Кияк, А. Кульчицька та ін.

Застосувавши такі методи, як аналіз, синтез та узагальнення у роботі з раніше опублікованими дослідженнями й літературою на дану тему, виявлено особливості та основні проблеми перекладу наукового тексту.

Однією з найважливіших задач перекладу наукового тексту є передача його точності. Перекладач повинен відтворити наукову логіку оригіналу та враховувати важливість деталей. Важливо зазначити, що науковий текст має мати чіткий та логічний виклад, а його термінологія має бути відповідною до термінології відповідної галузі науки. Такий текст не може бути вільно перефразованим, навіть зі збереженням значення перекладеного документа. У ньому не повинно бути емоційних висловлювань і суб'єктивної оцінки [1].

Основними особливостями перекладу науково-технічних текстів, перш за все, є знання перекладачем усіх термінів, що стосуються специфічної галузі перекладу, він повинен розуміти не тільки сенс перекладних слів, а й враховувати всі нюанси їх застосування. Тому перекладач повинен бути висококваліфікованим різнобічним фахівцем, який добре розбирається не тільки в лінгвістиці, а й у технічних дисциплінах [3].

Ще однією важливою задачею є збереження стилю оригіналу. Науковий текст має свій власний стиль, який характеризується відповідною термінологією та особливим викладом. Перекладач повинен вміти відтворити стиль оригіналу, щоб зберегти наукову логіку та точність викладу [4].

Також важливо звернути увагу на культурні та історичні особливості країни, в якій буде розповсюджуватися перекладений текст. Це може відбиватися на використанні термінології та особливостях викладу. Деякі автори наголошують на тому, що перекладач має знати мову та культуру країни-одержувача на рівні носія мови, щоб забезпечити максимальну точність та зрозумілість перекладу [2].

Ще одним аспектом, який потрібно враховувати при перекладі наукового тексту, є його цільова аудиторія. Науковий текст може бути спрямований на

вузьке коло фахівців або на ширшу аудиторію. Відповідно до цього, перекладач повинен вибирати відповідну термінологію та стиль викладу [2].

Труднощі при перекладі науково-технічних текстів часто виникають через розбіжності у синтаксичній системі мов: послідовність елементів у висловлюванні англійською та українською мовами можуть не збігатися [3].

Слід мати на увазі, що для англійської мови характерна граматична полісемія, тобто ті самі дієслова можуть функціонувати як умовні дієслова, допоміжні дієслова або модальні дієслова, що слід враховувати під час перекладу [3].

Граматика і лексика тісно переплітаються з жанрово-стилістичними особливостями, а також передбачають використання граматичних форм, структур і розподіл специфічних термінів [3].

Критеріями кваліфікованого науково-технічного перекладу є:

– конкретизація чи узагальнення для кращого сприйняття тексту;

– семантичний розвиток або точна заміна однотипним терміном;

– антонімічний переклад;

– синтаксична трансформація.

Описовий переклад або експлікація – складна лексико-граматична перекладна трансформація, яка полягає в заміні лексичної одиниці словосполученням. Для досягнення точного описового перекладу перекладач повинен стежити, щоб словосполучення передавало всі основні ознаки поняття, позначеного цим словом у вихідному тексті. Ця трансформація все ж має певні недоліки. По-перше, може бути неправильне тлумачення значення простих термінів. По-друге, описові словосполучення порушують такі вимоги до вживання термінів, як стислість. Така трансформація використовується переважно при перекладі авторських термінів-неологізмів, поданих у лапках [1].

Переклад – калька трактується як один із можливих шляхів збагачення словникового запасу в мовленнєвих контактах. Він здебільшого використовується для перекладу складних термінів. Наприклад: «Scorpion» – «Сузір’я скорпіона», «Galactic Center» – «Галактичний центр», «atmospheric

absorption» – «атмосферне поглинання». Калька часто передає суть терміна без будь-яких відхилень від вихідного тексту зі збереженням автентичної форми, що дуже важливо для кращого розуміння тексту [2].

Доповнення полягає у введенні в текст перекладу лексичних елементів для кращої передачі змісту. Доповнення в наукових текстах повинні бути виконані поза межами вихідного тексту – у посиланнях, виносках, коментарях [1].

Отже, переклад наукових текстів вимагає високого рівня знання мови, обов'язкового знання перекладачем усіх термінів, що стосуються конкретної технічної галузі перекладу, не тільки кваліфікації у лінгвістиці, а також у технічних дисциплінах. Крім того, перекладач повинен вміти підтримувати логічну структуру та зв'язність оригінального тексту, адаптуючи його до культурних і мовних норм цільової аудиторії. Нарешті, для перекладача важливо бути в курсі останніх подій у галузі, щоб переконатися, що переклад є точним і актуальним. Загалом переклад наукового тексту є складним і вимогливим завданням, яке вимагає спеціальних навичок і знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабан О. О. Особливості перекладу наукових текстів з англійської мови українською мовою. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2016. С. 12–15.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця : Нова Книга, 2001. Ч. ІІ. С. 215–250.
3. Карпенко Н. А. Особливості перекладу наукових текстів з англійської мови на українську мову. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. С. 126–129.
4. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу. Київ : ІНКОС, 2002. 320 с.

Аліна Новіцька,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут економіки та бізнес-освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ілона Бойчевська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ТОПОНІМІЯ РОМАНУ ФІЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ»

У сучасній мовознавчій науці значна увага надається питанням ономастики – науки, яка досліджує власні назви. Вивчення ономастики має свою історію та завдання, і на сучасному етапі є одним із актуальних питань лінгвістики як в Україні, так і за її межами. Дослідження інформації, що несуть власні назви, знаходимо у працях В. Д. Бондалетова, Л. А. Веденської, Л. В. Гнаповської, Д. І. Єрмоловича, А. В. Суперанської, О. Ф. Пефтієва,

Топоніми є другою за величиною групою власних назв (ВН), які визначають просторовий чинник художнього твору (топос). Функція географічних назв досить широка та різноманітна і не зводиться просто до вказівки місця подій. Ці власні назви, за твердженням Т. В. Немировської, стають у творі «місткими й ефективними акцентами контексту, що створюють контрасти і світлотінь, підсилюють і приглушують основну тему контексту, створюють головні контури оповіді, зовнішні і внутрішні асоціативні ефекти і діють у чітко заданому автором ключі» [1, с. 122].

Топоніми займають особливе місце в контексті художніх творів багатьох американських письменників, зокрема і Френсіса Фіцджеральда – представника «епохи джазу», того порівняно недовгого періоду часу, який бере свій початок одразу після закінчення першої світової війни і завершується з настанням великої депресії тридцятих років. На одностайну думку літературознавців «Великий Гетсбі» – це вершина творчості Френсіса Фіцджеральда, кращий із його

закінчених романів. Художній топонімікон Фіцджеральда охоплює близько 30 відсотків словника власних імен роману «Великий Гетсбі». Варто зазначити, що топонімікон у географічній системі ділиться на такі підгрупи:

1. Макротопоніми – назви великих і широковідомих людству фізико-географічних об'єктів (назви материків, країн, океанів, морів тощо).

2. Хороніми – назви будь-яких територій. Розрізняють адміністративний хоронім – ВН будь-якої адміністративно-територіальної одиниці (держави, республіки, краю, області, району, штату); міський хоронім – ВН частини території міста; природний хоронім – ВН будь-якої природно-ландшафтної зони.

3. Ойконіми – назви будь-яких поселень: а) астіоніми – назви міст; б) комоніми – назви сільських поселень.

4. Гідроніми – назви водних об'єктів: а) потамоніми – назви річок; б) пелагоніми – назви морів чи їх частин; в) океаноніми – назви океанів чи їх частин.

5. Урбаноніми – назви будь-яких об'єктів у місті: а) агороніми – назви майданів, площ, базарів; б) годоніми – назви лінійних об'єктів (проспектів, вулиць, провулків, проїздів, набережних); в) хороніми міські – назви частин територій міста (кварталу, парку, цвинтаря); г) еклезеоніми – назви церков, святих місць.

6. Ороніми – назви елементів рельєфу – гір, валів, долин, хребтів, галявин, полів, ущелин, урочищ.

7. Дримоніми – назви лісів, борів, гаїв, дібров.

8. Інсулоніми – назви островів.

Географія роману «Великий Гетсбі» в основному суто американська. 71 іменевживання – це назви американських штатів, міст, вулиць, станцій метро, заток, бухт і т. п. Природно, дуже велика частотність тематичних географічних назв: NewYork (18), LongIsland (5), WestEgg (13), EastEgg (7) – це місця, де відбуваються події. До макротопонімів відносимо назви сучасних і архаїчних країн. Автор, як мандрівник, має багату насичену подорожами біографію, тому вибір топонімної лексики за просторовим принципом не обмежений.

Письменник використовує такі макротопоніми: Франція (5), Англія (1), Монтенегро (3).

Серед хоронімів, назв будь-якого краю, Фіцджеральд вживає онім Кастилія (1) – історичний регіон в Іспанії. Підгрупа ойконімів у художньому ономастиконі поета об'єднує астіоніми – назви міст. До астіонімів входить онім Нью-Йорк.

Більшість з цих назв, окрім денотативного значення, мають досить чітко виражений конотативний відтінок. Так, наприклад, Boisde Boulogne сприяє створенню вкрай їдкої іронії з приводу оповідань Гетсбі про себе: «The very phrases were worn so threadbare that evoked no image except that of a turbaned», «character leaking sawdust at every pore as he pursued a tiger through the Bois de Boulogne» [2, с. 94]. Вживання в контексті слова «tiger», що позначає дикого звіра, із назвою паризького парку, місця надзвичайно цивілізованого й мирного, надає всьому уривку відтінок іронії, що межує з сарказмом. Метонімічне використання власної назви Castile служить для більш експресивної оцінки нарядів на вечірках у Гетсбі: «... and shawls beyond the dreams of Castile ...» [2, с. 59]. Шалі не просто прекрасні, вони перевершують всі мрії іспанок, а традиційний образ іспанки неможливий без гребеня та найтоншої мереживної шалі.

Поряд із іншими засобами використання власної назви, онім the Mediterranean сприяє створенню метафорично виразного опису літнього неба: «The late afternoon sky bloomed in the window for a moment like the blue honey of the Mediterranean» [2, с. 51]. Аналізуючи випадки вживання географічних назв, приходимо до висновку, що в різних стилістичних функціях Фіцджеральд використовує неамериканські географічні назви ймовірно тому, що для читача-американця вони звучать більш романтично, часто з відтінком екзотики. Уже у вихідній позиції несуть в собі певні стилістичні конотації.

Поетичний простір води входить у групу гідронімів. Гідроніми художнього ономастикону Фітцджеральда поділено на три підгрупи: назви озер, морів, протоків та каналів. Загальна кількість гідронімів у новелі складає 8 одиниць. Найбільш цікавим для розгляду буде назва протоки the Sound, яка була

вжита вісім разів. Автор ввів її до словосполучення – частина назви острову Long Island Sound, на якому безпосередньо ця протока і розміщена. У всіх інших випадках назва цього острову була зафіксована як Long Island. Онім Long Island відноситься до інсулонімів, – назва острову, що використана у художньому мовленні Фітцджеральда.

У художньому ономастиконі письменника зафіксовано кілька назв урбанонімів (будь-які об'єкти в місті): годонім (назва вулиці): Oxford Street; хоронім міський (назва парку): Hyde Park; інші урбаноніми: the British Museum (Британський музей), «New Times» (журнал «Новий час»).

Отже, у творі Френсіса Фітцджеральда «Великий Гетсбі» ми спостерігаємо велику кількість географічних назв різних розрядів, які свідчать про масштабність мислення і широчінь зображуваного у творі. Топонімія роману становить невід'ємну частину контексту, вона вмотивована, зумовлена авторським баченням твору – його концепцією, яка творить свій топонімійний мікроклімат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Немировская А. Ф., Немировская Т. В. Онимные компоненты в структурной монолитности художественного текста. *Художественный текст: проблемы изучения :* тезисы выступл. на совещании. М., 1990. С. 107.

2. Fitzgerald Scott F. The Great Gatsby. Kyiv : Znannia, 2008.

Тетяна Олексієнко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Постоленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
в. о. декана факультету іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГЕЙМІФІКАЦІЯ», ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ТА СПОСОБИ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАННІ

Гейміфікація або ігроікація поширюється на всі сфери життя – починаючи від професійної діяльності, завершуючи освітньою системою. Сучасна система освіти досить швидко стає застарілою і часто не відповідатиме вимогам часу, якщо не змінити ситуацію за допомогою технологічного прогресу. Якщо взяти до уваги п’ять трендів технологічних змін в освіті, які наводить журнал «Форбс», – дистанційна освіта, інтерактивні завдання, персоналізація, гейміфікація, навчання через відеоігри – чотири належать до гейміфікації [1].

Гейміфікація – це використання окремих елементів ігор у неігрових практиках. Переваги гейміфікації в освітньому середовищі очевидні – беззаперечна зацікавленість учня, його участь в процесі гри. Гра на відміну від традиційних форм навчання, містить дуже важливий компонент – розважальний характер. Важливо зазначити, що гейміфікація – це не занурення у віртуальний світ, не суцільна гра під час освітнього процесу. Це лише допоміжний інструмент, що дозволяє покращити та підвищити пізнавальну активність і мотивацію учня.

Джордан Шапіро – вчений, філософ та автор книги «FREEPLAY: A Video Game Guide to Maximum Euphoric Bliss» вважає, що найцінніший потенціал ігрового навчання криється в тому, що воно допомагає учням бачити завдання, тему або модель в контексті – як частину системи [2]. На відміну від

запам'ятовування, зазубрювання і опитувань, які часто критикують, тому що вони спрямовані на окремі факти, ігри змушують учнів бачити предмети і явища в їхніх зв'язках. Будь-яке завдання стає корисним, оскільки воно є частиною більш великої мульти-системи.

Готуючись до проведення уроків та безпосередньо перед використанням гри на занятті, ми маємо добре обміркувати участь і ролі лідерів і мало-зацікавлених дітей. Адже гра є гарним засобом виховання волі. Цінність ігрової діяльності полягає в тому, що вона володіє найбільшими можливостями для формування дитячого колективу, дозволяє здобувачам освіти самостійно вступити в ті чи інші форми спілкування. І саме тут допомагають ігрові технології E-learning.

Наприклад застосування таких програм як: «Genially» та дошка «Miro» надають можливість вчителю самостійно створювати картки із завданнями, моделі предметів для вивчення різних тем на уроках, завдання на розвиток критичного та логічного мислення, наскрізних умінь учнів тощо. І все це можливо зробити у формі гри. [3, с. 570]. Отже, впровадження гейміфікації допомагає вчителю вмотивовувати дітей та заохочувати їх до освітнього процесу, розвиваючи різні розумові навички.

Також прийоми гейміфікації дозволяють дітям вчитися в інтерактивному середовищі, в якому вони можуть не боятися робити помилки, а навпаки виправляти їх самостійно. Гейміфікація навчання полягає у створенні елементів розваги, котрі знаходять у іграх, і перенесенні їх у реальне життя при формуванні знань та навичок, необхідних у виробничій діяльності.

Гейміфікація — це спосіб впливу на людську поведінку, який базується на використанні ігрових елементів. Щоб процес називався гейміфікованим, він повинен містити 4 характеристики, виокремлені Джен Макгонігал у її виступі на TedEX:

- чітко визначені цілі, що забезпечують мотивацію участі у грі;
- логічні та послідовні правила, що задають обмеження та рамки досягнення поставлених цілей;

- стабільна система зворотнього зв’язку, яка гарантує, що поставлені цілі досяжні, а гравці слідують правилам;
- добровільна згода на учать у грі і слідування правилам досягнення мети [4, с. 106].

Загалом гейміфікація використовує елементи гри, але основа процесу залишається незмінною. Популярність ігор не є ворогом освіти – а швидше новою моделлю навчання. Ігри кидають виклики гравцям, у процесі гри їх зусилля винагороджуються, вони поступово йдуть до своєї цілі, долаючи перешкоди, а досягнувши – отримують задоволення.

Саме тому учні повинні використовувати такі засоби навчання, які дозволяють їм побачити власний розвиток, відчути ситуацію успіху, подібно до того, як бачать під час проходження відеоігор.

Ми всі живемо в світі, де щодня потрібно досягати нових результатів. Ми навчаємося, працюємо, спілкуємося з оточуючими нас людьми, впевнено крокуємо до своєї мети та відкриваємо нові горизонти, причому в цьому усім нам тепер допомагають технології. Займатися будь-якою діяльністю сьогодні набагато простіше, ніж раніше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia

2. Costa C. J. Gamification. *OAE – Organizational Architect and Engineer Journal.* 2019. DOI: https://doi.org/10.21428/b3658bca.8ffccebf

3. Burguillo J. C. Using game theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education.* 2010. No. 55 (2). P. 566–575. DOI: doi:10.1016/j.compedu.2010.02.018

4. Annetta L. A. The “I’s” have it: A framework for serious educational game design. *Review of General Psychology.* 2010. No. 14 (2). P. 105–112. DOI: 10.1037/a0018985

Дар'я Олійник,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Сушкевич,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

УНАОЧНЕННЯ В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ СИНТЕЗІ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЮ НОВИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ УЧНЯМИ

Останні десятиліття розвитку науки позначено тяжінням до антропоцентризму. Винятку не становлять ні лінгвістика, ні педагогіка. Педагоги-науковці і вчителі-практики свій інтерес зосереджують на пошуках найоптимальніших, найефективніших та найдоцільніших методах, прийомах, техніках і технологій формування мовленнєвих компетентностей в учнів. „Останні десятиліття вкорінили в сучасній лінгвістиці антропоцентризм в усій його повноті, зокрема в аспекті когніції та перцепції та їх впливу на експлікацію в мові" [5, с. 341]. Для людини мова є засобом пізнання світу, маркером ідентифікації (якщо йдеться про рідну мову), особливим феноменом, якщо справа стосується другої-третьої мови, яку опановує людина упродовж життя. Існують різні синергетичні канали, які допомагають опанувати мову, наш інтерес обертається навколо сприйняття дитиною навколишньої дійсності і поєднання такої перцепції з експлікацією в мові, бо мова сама також є синергетичним каналом. „Мова розглядається як різновид пізнавальної діяльності, як засіб організації, обробки та передачі інформації, що надходить до людини різними каналами, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджуються через мовні факти" [3, с. 251].

В умовах сьогодення методика навчання англійської мови є самостійною, теоретичною та комплексною наукою, яка досліджує методи, зміст та засоби навчання, виховання учнів на уроках іноземної мови.

Основними завданнями методики навчання англійської мови є дослідження та розробка ефективних методів, прийомів, форм та засобів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів. На початку вивчення іноземних мов учнями молодшого віку одним з ефективних методів засвоєння матеріалу є унаочнення, що й зумовлює актуальність роботи.

Наочність (візуалізація) трактується педагогами та методистами по-різному: засіб когнітивної діяльності, форма подання навчального матеріалу, дидактичний принцип тощо. Нашою метою є уточнення розуміння наочності як принципу формування мовленнєвих компетентностей у школярів. Об’єктом нашої наукової розвідки є зв'язок синергетичної перцепції та мовлення, предметом – вплив зорового сприйняття певних образів на формування здатності до опановування нерідної мови. Аналіз різних видів унаочнення, які використовуються для навчання іноземним мовам, показує, що провідне місце в засвоєнні мовних одиниць, формуванні мовленнєвих навичок та вмінь належить мовній слуховій і немовній зоровій наочності. Поєднання цих двох видів унаочнення в аудіовізуальному синтезі, який використовується останнім часом, є одним з найбільш ефективних шляхів навчання іноземної мовленнєвої діяльності. „З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій у медіа джерелах постійно з’являються нові способи подання інформації. Що поступово входять до арсеналу вчителів-практиків” [2, с. 19]. Використання комп’ютера (комп’ютерні презентації, флеш-анімації, відео / аудіо матеріали, зображення, діаграми, схеми, графіки, інтелект-карти тощо) дозволяє формувати графічний образ слова, одночасно з його звуковим та моторним образами. На етапі показу на екрані з’являються лексичні одиниці і відповідні їм малюнки. Наочність, використання відеоматеріалів, картинок та фото є ефективними у засвоєнні нової лексики здобувачами різного віку. Групу аудіовізуальних засобів наочності складають динамічні (кінофільми, телепередачі, магнітофонні записи) і статичні

(діафільми, діапозитиви, транспаранти до кодоскопа) засоби наочності. Необхідність їхнього використання, зокрема динамічних засобів наочності, пояснюється тим, що надають такі переваги, як:

- засвоєння нової лексики на позначення об’єктів і явищ, які важко показати наживо на занятті;
- повторення вже вивченого матеріалу;
- краще сприйняття наочного пояснення щодо правильності положення органів мовлення при відтворенні тих чи інших звуків;
- отримання інформації;
- раціоналізація форм представлення навчальної інформації;
- підвищення наочності, конкретизація понять, явищ, подій;
- створення емоційного ставлення курсантів до навчальної інформації;
- є засобом повторення, узагальнення, систематизації та контролю знань;
- якнайкраще ілюструє зв'язок теорії з практикою;
- економить навчальний час, енергію викладача та курсантів за рахунок ущільнення навчальної інформації та пришвидшення темпу.

Навчальні фільми і телепередачі.

Навчальний фільм має ряд переваг над іншими засобами наочності. За короткий проміжок часу він дає можливість сприйняти значну за обсягом інформацію. Його цінність полягає в тому, що весь матеріал подається в динаміці, в розвитку, в певній об'єктивно зумовленій логічній послідовності. Навчальні ролики мають ті ж можливості, що й кінофільми, але перші готуються з конкретної теми в цілому або лише до її частини. Дикторський текст не тільки подає готову інформацію, але й включає пояснення окремих її частин.

Тлумачення терміна «візуалізація» передбачає процес створення та відтворення зорового образу, що допомагає осягнути й засвоїти вивчене, тоді як термін «наочність» асоціюється вже зі сформованим чином навчального об’єкта, рідко спонукає до дії та більшою мірою є споглядальною.

Не можна ототожнювати поняття «наочність» і «візуалізація» в сучасних викладах цих термінів, хоч їх іноді використовуються послідовно або паралельно. Особливості використання візуалізації:

- інформаційна насиченість;
- можливість долати існуючі часові та просторові межі;
- можливість глибокого проникнення в сутність досліджуваних явищ і процесів;
- показ досліджуваних явищ у розвитку, динаміці;
- реальність відображення дійсності;
- виразність, багатство образотворчих прийомів, емоційна насиченість.

Слід зазначити, що застосування на уроці відеофільму – це не тільки використання ще одного джерела інформації. Використання відеофільму сприяє розвитку різних сторін психічної діяльності учнів, і, перш за все, уваги і пам'яті. Під час перегляду в класі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності.

Відео має відповідати рівню володіння учнів іноземною мовою та містити мовний матеріал, що розкриває досліджувану тему і передавати як набір базової лексики, так і додаткової, включаючи, наприклад, ідіоматичні фрази та фразові дієслова. Використовуючи відеофільми на заняттях з англійської мови можна досягти як і розширення словникового запасу так і повторення вже відомих лексичних одиниць. Завдяки технічним засобам та візуалізації учням цікаво запам’ятовувати слова та конструкції, адже розвиваються два види мотивації (самомотивація, коли фільм цікавий сам по собі, і мотивація, яка досягається тим, що учневі буде показано, що він може зрозуміти мову, яку вивчає). Не менш важливим є завдання залучення здобувачів освіти до культурних цінностей народу-носія мови. Для досягнення цієї мети велике значення має використання автентичних матеріалів (малюнків, текстів, звукозаписів, презентацій тощо).

Отже, на нашу думку, висновками до розгляду порушеного питання можна вважати: по-перше, наочність та візуалізацію можна вважати одним тим самим

дидактичним прийомом; по-друге, сприйняття образу людиною залежить насамперед від її індивідуальних вікових та когнітивних особливостей, а також здібностей та інтересу до виконання пізнавальної діяльності; по-третє, не лише органи зору сприяють формуванню єдності певного образу, рухів артикуляційного апарату та звукового комплексу, що породжується рухами саме цією групою м'язів та викликає в уяві саме цей образ.

Подальші наші наукові пошуки не мають обмежуватися тільки візуалізацією навчального матеріалу, відтворенням, а й сконцентруватися на інших видах перцепції в контексті аудіовізуалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березнева І. Деякі аспекти використання методу візуалізації. *Актуальні питання гуманітарних наук :* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники: М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 35. Том 1. С. 203–208.
2. Бєльчев П. В. Розширення можливостей технічних засобів навчання фізики у загальноосвітній школі та їх класифікація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2009. № 16. С. 18–21.
3. Семашко Т. Ф. Мовно-когнітивні механізми мотивації фразем із густативним компонентом. *Науковий вісник Ужгородського університету*. *Серія: Філологія* / ред. кол. : Г. Шумицька Н. Венжинович та ін. Ужгород : ПП Данило С. І., 2020. Вип. 1 (43) : На честь д. філол. наук, проф. В. М. Мокієнка (до 80-річчя від дня народження). С. 251–256.
4. Семеніхіна О. Уміння візуалізувати навчальний матеріал засобами мультимедіа як фахова компетентність учителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла». Вип. 33. 2014. С. 176–179.
5. Шиманська В. О. Особливості вербалізації окремого густативного компонента в художньому тексті. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Філологія".* Острог, 2022. Вип. 13 (81). С. 341–346.
6. URL: https://naurok.com.ua/analiz-riznih-vidiv-naochnosti-na-urokah-inozemno-movi-201207.html (дата звернення: 27.02.2023).

Ірина Островська,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Постоленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
в. о. декана факультету іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Поняття «гра» досить багатогранне. З погляду фізіології і психології, вона є основною формою активної діяльності дитини, що має задовольняти її біологічні потреби: реалізувати вихід надлишкової енергії, проявити себе як особистість, перевірити свої можливості у колективній діяльності, виявити себе певним чином серед ровесників, задовольнити потребу у відпочинку тощо.

Для навчання учнів англійської мови повинні застосовуватись форми і методи, які базуються на використанні різних компонентів ігрової діяльності, поєднуючи з вправами, запитаннями, демонстраціями унаочнення, вказівками, поясненнями та ін.

Існують такі види ігор на уроках англійської мови: рухливі ігри, ігри-інсценування, ігри змагання, настільні ігри, фонетичні ігри, лексичні ігри, рольові ігри, комп'ютерні ігри.

Специфіка застосування ігрових методів під час навчання молодших школярів англійської мови полягає в тому, що на уроках педагог постійно виконує роль режисера-організатора і ведучого учасника ігрової діяльності. Педагог бере до уваги вже набутий дітьми досвід участі у сюжетно-рольових, театралізованих іграх, іграх з правилами (дидактичних, рухливих, музичних, народних, комп’ютерних та ін.).

Це важливо для дітей, тому що вони без особливих труднощів усвідомлюють зміст, творчий задум, сюжет, роль, правила, рольові та організаційні стосунки, інші ознаки гри, краще розуміють навчальні завдання. Основним методом на заняттях є дидактична гра. Вона повинна викликати зацікавленість у мовленнєвій діяльності та викликати бажання говорити навіть сором'язливих і мовчазних дітей.

Не кожна ігрова діяльність може бути ефективною. Лише дидактично доцільне її використання та методично виправдана організація дають змогу вважати гру ефективним засобом навчання. Окрім того, кожний вид ігрової діяльності, що проводять на уроці, повинен відповідати певним дидактичним і методичним принципам: – доступність; – новизна; – поступове зростання складності; урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів; – зв'язок ігрової діяльності з іншими формами роботи на уроці [1].

С. Гриценко, досліджуючи ефективність використання ігрового методу на уроках, зазначає: «Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, нею необхідно управляти, забезпечивши виконання таких вимог:

– ігри мають відповідати навчальній програмі;

– ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;

– гра має відповідати віковим особливостям учнів;

– правила гри мають бути простими і чітко сформульованими;

– дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати;

– підсумок уроку має бути справедливим;

– ігри мають бути різноманітними;

– до ігор слід залучати учнів усього класу;

– не можна допустити приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку у грі, глузування);

– гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою» [2].

Відповідно до віку учнів та їхнього прогресу в оволодінні іноземною мовою учитель повинен планувати послідовність використання дидактичних ігор, поступово ускладнюючи їх зміст, завдання, правила, дії.

Ігри корисні у класі, тому що вони дають можливість учням використовувати мову у менш формальній ситуації. Ігри можуть бути корисні для учнів, особливо коли учні втомилися від серйозних дискусій [3].

Гра – це ситуативно-варіативна вправа, де створюється можливість для багаторазового повторення мовленнєвого зразка за умов, максимально наближених до реального мовного спілкування з характерними для нього ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвих дій.

Задовольняючи потребу дитини гратися, перевтілюватися, рухатися, учитель забезпечує умови для вивчення англійської мови. Така форма навчання не виснажує нервову систему та організм дитини, а реалізується передусім за рахунок мимовільних процесів сприйняття і пам’яті.

Ігри сприяють виконанню таких методичних завдань: створення психологічної готовності дітей до мовного спілкування; забезпечення природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу; тренування учнів у виборі потрібного мовного варіанту.

Отже, основне завдання вчителя – організувати навчання так, щоб створити найсприятливіші умови для вияву та розвитку учнями своїх здібностей. А це можливо при постійному систематичному включенні їх у творчу діяльність. Одним із засобів оптимізації робочого процесу є використання на уроці гри, яка є важливим видом діяльності людини і шляхом до пізнання світу. У процесі гри в учнів розвивається спостережливість, самодіяльність, активність, творчість. Гра найкраще відповідає психологічним та віковим особливостям молодших школярів, задовольняє їх потребу їх потребу в русі і спілкуванні. Ігрові прийоми виконують безліч функцій у процесі розвитку молодшого школяра, полегшують навчальний процес, допомагають засвоїти лексичний матеріал і ненав’язливо розвивають комунікативну компетенцію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булигіна О. Ігрові технології: шляхи забезпечення умов для інтелектуального, соціального, морального розвитку молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2009.
2. Джелялова І. Гра як один з методів виховання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2016.
3. Sanchez M. M. M., Morfin A. P., & Camppos, V. E. P. Interactive Games in the Teaching – Learning Process of a Foreign Language. *Teoria Praxis*. 2007.

Неля Падалиця,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Олена Чайка,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

КНИГА ЯК СИМВОЛ ЗБЕРЕЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ В ЖОРСТОКОМУ СВІТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ М. ЗУЗАКА «КРАДІЙКА КНИЖОК»)

«Крадійка книжок» Маркуса Зузака – постмодерністський твір з елементами філософського, психологічного романів та магічно-реалістичної фантастики, у якому автор розкриває людське «прагнення до прекрасного навіть у найважчих умовах» на тлі подій Другої світової війни та Голокосту [1]. Автор майстерно зобразив найбільшу трагедію XX ст. – фашизм і нацизм – з позиції сучасності. Наративи дорослих і дітей, а також оповідача Смерті показують авторське бачення Другої світової війни.

У центрі роману – доля дев’ятирічної дівчинки Лізель Мемінгер, у житті якої дуже важливу роль відіграють книги. Автор оригінально передає жагу

Лізель до читання та роль книг, силу їхнього впливу на людей, які зневірилися в цьому жорстокому світі.

Епізод відвідування бібліотеки фрау Ільзи Герман яскраво вимальовує психологічний портрет Лізель: «Вона була вдома – серед бургомістрових книг… Вона чула запах сторінок. Майже відчувала смак слів, що нагромаджувалися довкола…» [2, с. 114]. Книга і Слово не лише відіграють важливу роль у становленні дівчинки, а й стають найголовнішими супутниками в житті героїні, допомагаючи їй пережити всі випробування та проблеми, які випадають на її долю. Читаючи книги вона ніби переноситься в інший світ, де нема жахів нацистської Німеччини, де відсутні такі поняття, як зло та жорстокість, де вона є сама собою.

Коли Лізель навчилася читати, вона читає все, що потрапляє до рук. Перед нею відкривається новий величезний світ, і заради цього світу вона вирішує красти. Свою «першу книжку вона вкрала у снігу, на далекому від Молькінга цвинтарі, а другу – у вогню, де палали сотні книжок» [2, с. 24]. Ще одну Лізель вкрала у води, а останню – у власної пам’яті. Дівчина викрадає книги, щоб постійно відчувати силу слів і внутрішній комфорт. Потерпаючи від голоду, будучи відірваною від рідної домівки та сім’ї вона краде не їжу, а книги, бо любов до книг зароджує в ній духовну силу, наповнює її тіло та душу гармонією. Ці книги вона потім читає єврею Максу, який переховується в їхньому підвалі, містянам у сховищі під час бомбардувань їхнього містечка, одинокій сусідці, сини якої воюють під Сталінградом.

Перша книга, яку прочитала Лізель, – «Посібник гробаря». Вона стає знаковою для дівчинки, бо правила переходу людей в інший світ, про які в ній розповідалося, відкривають їй силу слів і нагадують про померлого брата. Ця книга – символ переродження Лізель у наполегливу, віддану, сміливу та заповзяту особистість, яка понад усе прагне допомагати людям. Вона відкрито зневажає та ненавидить Гітлера, бо його потворні слова заохочують німецький народ до жорстокості та зла, до насильницьких дій, які несуть людям тільки страждання.

Дівчинка стає власницею 14 книжок, 10 з яких так чи інакше пов'язані зі становленням Лізель. «Із тих десяти шість вона вкрала, одна з'явилася на кухонному столі, дві написав для неї схований єврей, а ще одну приніс лагідний, зодягнений у жовте вечір» [2, с. 24]. Назви цих книг, вигаданих автором, є символічними й актуалізують людські проблеми, спричинені репресіями Гітлера: «Посібник гробаря», «Собака на ім'я Фауст», «Маяк», «Знизування плечима», «Навислий чоловік», «Свистун», «Люди з бруду», «Носій снів», «Пісня в темряві», «Останній людський незнайомець», «Струшувачка слів», «Повний словник і тезаурус Дудена», «Правила Томмі Хоффмана», «Крадійка книжок». Остання – автобіографічна книга, створена трагічними сторінками життя героїні.

Ільза Герман відразу помітила, що Лізель одержима книгами: «Скількох книжок вона торкнулася? Скільки з них вона відчула? <…> Вона підійшла до стелажів і знову пробігла рукою корінцями, цього разу набагато повільніше, внутрішньою стороною долоні, так, що її м'яка шкіра відчувала невеликий хребет кожної книжки. Люстра кидала донизу яскраві смуги світла, і дівчинці здавалося, що це якась магія, щось неймовірне. Декілька разів Лізель ледь не витягла книжку з полиці, але врешті не насмілювалася їх тривожити. Все було занадто бездоганно» [2, с. 70]. З великою теплотою та щирістю Ільза Герман дарує дівчинці записник, який набуває символічного сенсу в її житті. Тепер Лізель не тільки поглинає слова, а й відтворює їх на аркуші паперу, дивуючись тому факту, що книжки і слова не просто мають важливе значення в її житті, а стали для неї всім.

Власна книга життя «Крадійка книжок» рятує Лізель Мемінгер від загибелі у ніч на 7 жовтня, коли бомбардували її містечко. Вона – єдина з Небесної вулиці, хто вижив. У ту рокову ніч п'ятнадцятирічна дівчинка заснула в підвалі, коли записувала свою історію. Останній рядок, записаний нею: «Я ненавиділа слова і любила їх, тож сподіваюся, що склала їх правильно».

Отже, книги в романі Маркуса Зузака – символ нескореності, стійкості, збереження духовності в жорстокому світі. Вони сприяють духовному розвитку

героїв, переносять їх у світ, де немає проблем, рятують від душевного болю та смерті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтерв'ю з Маркусом Зузаком. URL: https://www.chipublib.org/interview-with-markus-zusak/ (дата звернення: 01.03.2023).
2. Зузак М. Крадійка книжок : роман / Маркус Зузак ; переклад з англійської Н. Гоїн. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2020. 416 с.

Alina Pasichnyk,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Olha Sushkevych,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

COGNITIVE GAMES TO IMPROVE SPEAKING ABILITIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Learning a new language can be a challenging task, especially when it comes to developing speaking skills. For many high school students studying English as a second language, participating in classroom conversations can be intimidating, stressful, and can result in a lack of confidence. However, developing strong speaking skills is essential for communicating effectively in English and is critical for academic success. As such, it is important for teachers to find ways to make the learning process more enjoyable and interactive, in order to encourage students to actively participate in class discussions [1].

One way that teachers can do this is by incorporating games into their English language lesson plans. Games can provide an engaging and interactive way for students to practice their English language skills, while also making the learning process more

enjoyable. By incorporating a variety of game formats, teachers can help students practice vocabulary, grammar, and pronunciation in a fun and enjoyable way, while also developing critical thinking and problem-solving skills.

Games can promise full participation of students in the classroom because it is fun and they can enjoy learning [2]. Everyone loves to win, so games can develop a healthy competitive platform for students to speak English. In order to win or complete the task they have express and understand people's points in English as well as take actions by saying or doing in English [3]. So games help students to practice all main skills of language, all stages of teaching and learning and various kind of speaking skills [4].

English language games can help students practice vocabulary, grammar, and pronunciation in a fun and enjoyable way. This can help make learning less daunting and more accessible to students who may struggle with traditional teaching methods. Games can also help students develop critical thinking and problem-solving skills. By presenting students with challenges and puzzles to solve, games can help students think creatively and develop new strategies for overcoming obstacles. By incorporating games into English language lessons, teachers can create a more dynamic and engaging learning environment. This can help students stay focused and motivated, leading to better learning outcomes. Games can be a valuable tool for engaging students who may struggle with traditional teaching methods. By providing an alternative and more enjoyable way to learn, games can help students who may be disengaged or demotivated to stay engaged and invested in their learning. There are a variety of game formats that can be used to facilitate learning during English language lessons, including quizzes, puzzles, role-playing games, competition-based games, and others. Using a variety of formats can allow students to gain new experiences and develop in different areas. Games can also help to relieve stress and make lessons more enjoyable for students. This can increase student motivation and improve learning outcomes. To effectively use games during English language lessons, teachers should choose games that are appropriate for the age and level of their students. This can help students get the most out of their game-based learning and progress further in their English

language studies. Games can help students learn to work in teams and develop social interaction skills. Games that require students to work in groups or pairs can help them practice communicating with each other in English and working together to solve different tasks. Finally, games used for facilitating learning during English language lessons can help students become more confident and proactive in using English in their daily lives. They can be an additional motivation for students to continue studying English and improving their language skills.

Examples:

- Role-Play Games – games that require students to act out different scenarios can help them practice conversation skills, learn new vocabulary, and develop confidence. For example, students can be given a specific scenario, such as ordering food at a restaurant or asking for directions, and practice the conversation in pairs or small groups.
- Vocabulary Games – games like word searches, hangman, and crossword puzzles can help students practice and memorize new vocabulary in a fun and interactive way. For example, students can be given a set of vocabulary words and play a game of hangman, or complete a crossword puzzle that incorporates the new words.
- Board Games – board games that require players to use English in order to progress can help students practice communication and negotiation skills, as well as develop strategies for overcoming obstacles and solving problems. For example, students can play games like Monopoly or Risk, which require players to use English in order to buy and sell property or make strategic decisions.

Incorporating games into English language lessons can be a valuable tool for facilitating learning and increasing student motivation. By providing a low-stress and enjoyable way to practice speaking, listening, and critical thinking skills, games can help students become more confident in using English in real-world situations, leading to better learning outcomes and increased motivation to continue improving their language skills. Teachers should choose games that are appropriate for the age and level of their students, and use them to create a more dynamic and engaging learning environment. Overall, games can be a valuable addition to any English language

curriculum, helping students to develop the skills they need to communicate effectively and succeed academically.

REFERENCES

1. Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda, Chapter 3. Cognitive aspects of school learning: literacy development and content learning, National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Washington, DC : The National Academies Press. 1997. URL: https://doi.org/10.17226/5286.

2. Mahmoud A. A., Tanni Z. A. Using games to promote students motivation towards learning English, Al-Quds. *Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies*, 2014. No. 2 (5).

3. Gate M. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education; Speaking. Oxford : Oxford University Press, 2003.

4. Dewi S. D. Kultsum U. Armadi A. Using communicative games in improving students' speaking skills. *English language teaching*. 2016. No. 10 (1). P. 63–71.

Яна Пасічник,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЕТНОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ З ТОЧКИ ЗОРУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Надзвичайно актуальним сьогодні постає питання правильного розуміння та відображення мови, як своєї, так і іноземної. Перекладач повинен бути надзвичайно обережним із фразеологізмами, що містять етнокультурний компонент значення, тому що це ті одиниці, які в ході історії відображають характер певного регіону чи країни та культурні цінності народу.

Фразеологічна система мови – скарбниця, яка зберігає найдавніші слова, застарілі граматичні форми, забраковані часом і літературною нормою синтаксичні конструкції. Консервуючи форму, вона консервує і зміст –

національні звичаї, повір'я, історичні легенди, образне бачення світу. Саме тому, для вивчення фразеології і для перекладу фразеологічних одиниць надзвичайно важливим є знання культури.

У контексті взаємозв'язку мови і культури переклад розглядається як спосіб репрезентації інших культур, як вид комунікативної діяльності, який здійснює посередництво між ними і покликаний зблизити їх носіїв, забезпечити їхнє взаєморозуміння. Перекладу завжди належала істотна роль у розвитку культур, адже він дає можливість знайомства з творами літератури інших народів, сприяє поширенню іноземних культурних цінностей.

Фразеологічна система кожної мови має свій унікальний блок фразеологічних одиниць із етнокультурним компонентом, елементи якого лише інколи перехрещуються з елементами аналогічних блоків інших мов, тому для досягнення адекватності перекладу фразем слід враховувати результати контрастивного аналізу цих блоків, який може бути здійснений у контексті міжкультурної порівняльної лінгвістики.

Під час передачі фразеологічних одиниць, що містять етнокультурну інформацію, перекладачі зустрічаються з двома основними труднощами: 1) відсутність у мові перекладу еквівалента через відсутність у носіїв цієї мови позначуваного реалією референта; 2) необхідність, поряд з предметним значенням (семантикою) реалії, передати і колорит (конотацію) – її національне та історичне забарвлення. Одне з головних завдань перекладача полягає в максимально повній передачі змісту оригіналу, для цього він повинен володіти фоновими знаннями, які мають «носії» цієї мови. Успішне виконання функцій перекладача передбачає всебічне знайомство з історією, культурою, літературою, звичаями, сучасним життям та іншими реаліями народу, що говорить мовою джерела.

Проблему перекладу фразеологічних одиниць з етнокультурним компонентом на матеріалі різних мов досліджували низка вчених, тому існують різні погляди на способи їх передачі з однієї мови на іншу. Так, класифікація способів перекладу А. В. Федорова нараховує 4 способи: 1) транскрипція або

транслітерація; 2) створення нових слів або словосполучень; 3) уподібнення – спосіб перекладу, що полягає у використанні близьких за значенням слів; 4) узагальнено-приблизний переклад [1].

За В. Н. Комісаровим виділяють 5 способів перекладу етноспецифічного лексичного та фразеологічного матеріалу: 1) транскрипція або транслітерація; 2) гіпо-гіперонімічний переклад (або переклад від видового до родового, чи навпаки); 3) уподібнення (уподібнені слова називають поняття, супідрядні відносно родового поняття); 4) описовий переклад; 5) калька [2].

Використання транскрибування передбачає передачу звукового вигляду реалії з однієї мови на іншу, наприклад: англ. *The Times* – укр. «Таймс», нім. *die Mosel* – укр. «Мозель». Транслітерація означає передачу графічного образу з однієї мови на іншу (нім. *Saar* – укр. «Саар», нім. *Oktoberfest* – укр. «Октоберфест»).

Є два типи взаємозв’язків між етнокультурними поняттями і контекстом. У першому випадку поняття однорідні і тематично пов’язані з контекстом і є його компонентами, зміст тексту служить хорошим фоном для їх розуміння. В іншому випадку поняття різнорідні та не об’єднані з контекстом тематично, вони використовуються як засоби художньої виразності. Розуміння етнокультурних понять у цьому випадку ускладнюється відсутністю в тексті необхідної інформації. Вживання мовних одиниць у переносному значенні також може викликати труднощі при перекладі.

Виділяють три типи контексту: стереотипний, який передбачає вживання етнокультурних понять без будь-яких коментарів; пояснювальний, що містить коментарі або розгорнуті визначення; ситуативний, який означає, що етнокультурні поняття вживаються в переносному значенні.

Отже, основною вимогою до повноцінного перекладу є знання перекладачем конкретних умов життя і побуту країни, з мови якої здійснюється переклад. Лише на основі цих знань він може підібрати найдоцільніший спосіб перекладу того чи іншого фразеологізму з етнокультурним компонентом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажнюк Б. М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні. Київ : Наукова думка, 1989. 136 с.
2. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода. Москва : ЧеРо, 1999. 133 с.

Оксана Паш,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Гембарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ

Основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає досягнення школярами такого рівня комунікативної компетентності, який був би достатнім для здійснення спілкування в усній (говоріння, аудіювання) та писемній (читання, письмо) формах у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу [1, с. 3].

Як відомо, існують рецептивні види мовленнєвої діяльності людини, у процесі яких вона сприймає і розуміє думки інших людей, одержуючи певну інформацію (аудіювання і читання), та продуктивні види, коли людина висловлює свої думки або передає чужі думки в усній чи письмовій формі (говоріння і письмо).

Метою нашої статті є дослідження питання формування іншомовної комунікативної компетентності в говорінні.

Розпочнемо з визначення говоріння як виду мовленнєвої діяльності та його опису його основних характеристик. У методичній літературі *говоріння* визначають як усний продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого відбувається усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі яких лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [2, с. 298].

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. При говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають помітними через відсутність міцних зв’язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних) [2, с. 299].

Відтак, навчати говорінню потрібно так, щоб усвідомленою ціллю мовних висловлювань учнів було розв’язання практичних завдань, що виникають у ситуаціях, подібних до ситуацій реального мовленнєвого спілкування. Отже, у всіх ланках навчального процесу говоріння повинне характеризуватися ситуативністю і комунікативною спрямованістю. Поділяємо думку багатьох методистів, що для забезпечення евристичності та темпу говоріння варто подати учням достатню кількість лексичних одиниць, а також запас граматичних засобів і сформувати навички швидкого добору мовних засобів [3, с. 77].

На основі аналізу літератури з досліджуваного питання було з'ясовано, що у реальному мовному спілкуванні наявні такі види мовлення як підготовлене мовлення та непідготовлене мовлення. Під підготовленим мовленням зазвичай розуміють доповідь, лекцію, виступ, який готується заздалегідь. Непідготовлене мовлення охоплює значно ширше коло ситуацій спілкування, тому цілком справедливо, що програма вимагає розвитку саме непідготовленого мовлення учнів. Підготовлене мовлення слід розглядати як засіб навчання, як перехідний етап до непідготовленого мовлення. Вправляючись у підготовленому мовленні, учні зміцнюють свої автоматизми мовлення, удосконалюють логічну стрункість мовлення. При непідготовленому іншомовному мовленні учень стикається відразу із двома труднощами: по-перше, необхідно логічно будувати висловлювання, тобто забезпечувати його смисловий аспект, що пов'язано із складними мовно-розумовими операціями, по-друге, він повинен правильно оформляти висловлювання мовними знаками. На нашу думку, долати ці труднощі можна за допомогою вправ у підготовленому мовленні, а потім переходити до вправ у непідготовленому мовленні.

На підставі означеного вище, можна узагальнити, що говоріння є завжди ситуативно обумовленим, саме тому його формування має відбуватися на основі мовленнєвих ситуацій, тобто – збігом обставин, які спонукають людину до мовлення. Природні мовленнєві ситуації пов'язані з організацією навчального процесу, мовленнєвий стимул тут природний і реальними є обставини, що склались в класі, взаємовідношення між учителем та учнями, учнями між собою [4, с. 32]. Тому важливо привертати увагу учнів на особливості кожної форми спілкування.

Огляд літератури засвідчує, що в науці здійснено достатньо досліджень, присвячених формування іншомовної комунікативної компетентності в говорінні. Розглянемо окремі з них більш детально. На думку О. І. Вишневського, «насправді діалог є основною, домінантною формою мовлення, й у практиці навчання він повинен посідати належне місце. Процес навчання говоріння варто будувати в напрямі від нього до монологу, а не

навпаки. Діалогічне мовлення для того, хто навчається, є складнішим, ніж монологічне. Воно формується під час розмови двох партнерів, його не планують наперед, бо невідомо, у якому напрямі піде розмова» [5, с. 104]. Формування діалогічного мовлення, як правило, починається з презентації готового діалогу-зразка, який є опорою для учнів, і зразком того діалогу, який учитель повинен почути від учнів на відповідному уроці. Робота над діалогом включає такі етапи: прослуховування, імітація, відтворення, вичленення структурно-логічної схеми (зі зберіганням мовних кліше), створення своїх діалогів [4, с. 33]. У процесі формування діалогічного мовлення, бажано привчити школярів до роботи в парах змінного складу, коли їхні співрозмовники постійно міняються.

Провідне місце в методичній літературі займає проблема формування монологічного мовлення на уроках іноземної мови. Так, І. А. Зимова вважає, що монолог – це «більша або менша частина діалогу, який завжди передбачає існування співрозмовника» [2, с. 336]. За визначення Г.В. Рогової, *монолог* – це «зв’язна форма усного висловлювання, виклад власної думки. Монолог складається з серії логічних послідовних речень, інтонація оформлена й поєднана з єдиною змістовою чи виразною темою. Монолог тренує мислення, навчає логічно думати і, відповідно, будувати свої висловлювання таким чином, щоб донести свої ідеї до аудиторії» [5, с. 76].

В методиці навчання іноземних мов виділяють три етапи формування монологічних умінь. Завдання першого етапу полягає в тому, щоб навчити учнів об'єднувати фрази в одну понадфразову єдність. На другому етапі учні вчаться самостійно будувати висловлювання понадфразового рівня. Навчання монологічного мовлення на цьому етапі здійснюється за допомогою різних опор: зображальних, вербальних, комбінованих. Головне завдання третього етапу – навчити учнів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-смислових типів мовлення в такому обсязі, який передбачено вимогами для даного рівня.

Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності в говорінні на уроках англійської мови є однією з умов вільного володіння іноземною

мовою. Різноманітність мовленнєвих ситуацій, які можуть бути створені в класі, сприяють формуванню в учнів стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, внутрішньої мотивації до опанування іноземною мовою. Також активізується творча діяльність школярів, розвивається культура мовлення, мислення, спілкування. Учні оволодівають загальними прийомами комунікації, вчяться створювати власні повідомлення, пропонувати шляхи вирішення проблем, систематизувати та порівнювати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вакуленко О. Як організувати ефективне навчання. Типологія уроків. *English*. 2009. № 23. С. 3–4.
2. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Холод І. В. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань : Візаві, 2018. 165 с.
4. Гусленко І. Ю. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов». Харків, 2018. 64 с.
5. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навчальний посібник. Київ : Знання, 2011. 206 с.

Viktoriia Perederii,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Olena Bevz,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

TEACHING VOCABULARY TO SECONDARY SCHOOL LEARNERS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Learning a foreign language is both a process and a product. While learning it, vocabulary remains the crucial point of this process and the use of new words in the oral or written speech of a learner is a product of this process. There are some reasons

that make vocabulary important for learning. Firstly, learning vocabulary can help the learners to enrich their words in English. If they know words, they can express their thought through English but if they do not know words in English they cannot write, read, and speak anything in English. Secondly, it is impossible to teach spelling, pronunciation and grammar if learners do not know the words first. Vocabulary research has shown that there is a close connection between a learner's second language (L2) vocabulary size and the ease in which that learner will have in coping with written [3; 5; 6] and spoken texts [3]. In other words, the more L2 vocabulary learners know, the more likely they will be able to understand the target language. Vocabulary plays an important role in the four English language skills. In listening ability, it gives ease for the learners to comprehend what the other people speak. In speaking and writing, it gives chance for the learners to expand their ideas. In reading, it also helps the pupils to comprehend the text easily.

To underline the importance of vocabulary learning Harmer states "If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and flesh" [1, p. 153]. It shows that no structures may compensate for the lack of vocabulary knowledge.

According to Pulido and Hambrick vocabulary knowledge is an essential part of literacy skills [8]. Laufer and Goldstein refer vocabulary knowledge to lexical knowledge [2] and Laufer – to word knowledge [4].

Nation proposes that learners focus L2 vocabulary study on the small group of words that they are most likely to encounter in written and oral forms: high frequency vocabulary. It's not only important which vocabulary items will be studied, but how they will be studied. He has estimated the number of times a learner needs to encounter a particular word to a general range of 6 to 15 to successfully learn it [5]. This raises the question about the ways for teachers to ensure learners encounter high frequency vocabulary on a regular basis. There are many strategies for learning and reviewing vocabulary, from extensive reading to rote memorization drills. So, to help learners learn vocabulary effectively, teachers need to employ a variety of different learning

activities as well as varied teaching approaches and strategies. My research is focused on defining particularly effective ways that target high frequency vocabulary learning.

It is important to be clear about the notion of ‘knowing a word’. Researchers propose that knowing a word involves knowing the knowledge of the spoken and written form, morphological knowledge, knowledge of word meaning, collocational and grammatical knowledge, connotative and associational knowledge, and the knowledge of social or other constraints in use [5; 9].

According to Sumarni, there are some indicators that learners can master vocabulary. These are: learners can recognize vocabulary in its spoken and written forms; recall it at will; relate the vocabulary to the real object or concept; pronounce words, and they can use those words in good pronunciation; learners can spell the vocabulary correctly; learners know in what ways it can combine with other words to build correct sentence [10].

Oxford and Scarcella compiled a review of how vocabulary is commonly taught. They have pointed out, that there is very low recycling of vocabulary in course books. Most words that are taught in the text (i.e. featured in a vocabulary exercise) are not later recycled in another exercise, or even repeated in the same book. Moreover, most vocabulary teaching is in the form of text with an emphasis on identifying and teaching single words, rather than collocations or lexical phrases. Rarer words are often favoured over common words with the assumption that the easy words are already known. Vocabulary learning goals are rarely set. Most vocabulary exercise only test rather than teach.

Another set of observations is mainly connected with teachers’ beliefs and attitudes. Teachers assume that a textbook is the syllabus and that it has dealt with the recycling of the vocabulary adequately. They leave vocabulary learning to students and rarely teach vocabulary learning strategies and techniques. Dictionary skills especially are rarely taught, and students are not encouraged to keep vocabulary notebooks. Many teachers do not seem to take a systematic approach to vocabulary selection. Lessons are often prepared just before class, and there is no long-term planning. Teachers all too often teach too many words at one time. This can not only confuse students who

get them all mixed up, but also overload the student's memory leading to vocabulary graveyards. Students are exposed to the same materials and thus have limited exposure to words that the teacher does not focus on. For many teachers word teaching only means giving a definition and spelling or pronunciation, not the deeper aspects of word learning [7].

These findings give a good source of ideas how to organize teaching vocabulary avoiding abovementioned pitfalls. My hypothesis is that teaching vocabulary to secondary school learners in the English language classroom will effectively take place if vocabulary is highly recycled through appropriately selected varied activities that target high frequency vocabulary learning and if learners are regularly taught vocabulary learning strategies and techniques aimed at enabling them 'knowing a word' in all possible respects.

REFERENCES

1. Harmer J. The practice of English language teaching. London; New York : Longman, 1993.
2. Laufer B., Goldstein Z. Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning.* 2004. No. 54 (3). P. 399–436.
3. Laufer B., Ravenhorst-Kalovski G. C. Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language.* 2010. No. 22 (1). P. 15–30.
4. Laufer B. Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications. *Foreign Language Annals.* 1990. No. 23. P. 147–156.
5. Nation I. S. P. *Teaching vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
6. Nation P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review.* 2006. No. 63 (1). P. 59–82.
7. Oxford R., Scarcella R. C. Second Language Vocabulary Learning among Adults: State of The Art in Vocabulary Instruction. *System.* 1994. No. 22 (2). P. 231–243.
8. Pulido D., Hambrick D. Z. The virtuous circle: Modeling individual differences in L2 reading and vocabulary development. *Reading in a Foreign Language*. 2008. No. 20 (2) P. 164–190.
9. Richards J. C. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*. 1976. No. 10. P. 77–89.
10. Sumarni P. Increasing students' vocabulary mastery using realia at the fifth year: an action research. Muhammadiyah University of Surakarta, 2008. URL: https://cutt.ly/08kM7Ik

Анастасія Петрова,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
гуманітарно-педагогічний факультет,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ

Науковий керівник:
Таміла Філіппович,
викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Інтернет має величезні інформаційні можливості і не менш вражаючі послуги. Не дивно, що викладачі іноземної мови оцінюють потенціал глобальної мережі Інтернет.

Використання технологій у викладанні іноземних мов не є новим. Широко використовувалися відеомагнітофони, лінгафонні кабінети та відеозаписи практики викладання англійської мови з 1960-х років. На початку 1980-х рр. розпочато навчання іноземної мови за допомогою комп’ютерних технологій і почали застосовуватися матеріали. Незабаром ці методи стали відносити до рекомендованих, а потім і до обов'язкових методів навчання іноземних мов. У 1990 р. широкий доступ до інформаційно-комунікаційних технологій та використання комп’ютерної техніки в практиках викладання іноземних мов звернулися до доступу до Інтернету та мережевих інструментів. Швидкий розвиток Інтернету в 1990-х роках сильно вплинув на засвоєння знань учнями в аспекті навчання іноземних мов. З цього моменту Інтернет стає надзвичайним джерелом інформації в практиці викладання іноземних мов.

Комп’ютерні технології поступово починають усвідомлювати багато педагогів як інструмент пізнання світу. Цей інструмент настільки ж потужний, що разом з ним до школи приходять нові форми і методи навчання, нова ідеологія глобального думання.

Стає очевидним, що в сучасних умовах високого рівня розвиток інформаційних технологій та їх впровадження в навчальний процес, використання комп’ютера могло б значно підвищити ефективність навчання іноземної мови та допомогти в організації міжкультурного спілкування на уроці іноземної мови. Комп’ютерні технології отримують все більше визнання від викладачів, оскільки вони:

– стимулюють процес вивчення будь-якого предмету та сприяють обміну досвідом у викладанні різних дисциплін; значно підвищують інтерес учнів до навчального процесу, зокрема до оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю на уроках іноземної мови;

– розширюють комунікативну практику учнів; зробити можливим використання нових методи, заснованих на порівнянні власних даних студентів і тих, які вони отримують в результаті спілкування.

Впровадження комп’ютерних технологій у навчанні дає можливість використовувати комп’ютерні ігри у вивченні іноземних мов, які сприяють більш успішному засвоєнню мовного та мовленнєвого матеріалу на уроках іноземної мови.

Робота з комп’ютером передбачає оволодіння певними системними знаннями та навичками, які зараз називають комп’ютерною грамотністю. Існує два види комп’ютерної грамотності: побутова та професійна. Для викладачів іноземних мов професійна комп'ютерна грамотність може означати:

1) знання технічних і дидактичних можливостей комп'ютера та існуючого програмного забезпечення;

2) Здатність до розвитку скрипти освітніх програм;

3) Здатність правильно поставити проблему як інженер-програміст;

4) Уміння користуватися прикладними програмами (навчання та підтримка).

На сучасному етапі розвитку в процесі навчання іноземних мов велика увага приділяється розвитку комп’ютерних технологій – мультимедійних технологій, гіпермедійних технологій, комунікаційних технологій

(відеоконференції, телеконференції, форуми тощо), побудови технологій віртуальної реальності. У процесі вивчення іноземної мови комп'ютер може виконувати функції, які мають забезпечити формування лінгвістичної чи комунікативної компетенції:

1) забезпечити навчання та тестування в режимі діалогу;

2) моделювати реальні мовленнєві ситуації за допомогою схем, анімації та відео, створюючи ефект контакту з мовним середовищем;

3) зображати мовленнєву ситуацію, використовувати її як спонуку, опору в процесі навчального діалогу;

4) забезпечити зв'язок цільовою мовою за допомогою комп'ютерних ліній.

Сучасні комп'ютерні засоби дозволяють створювати нові комп'ютерні програми як навчальні, тренувальні, так і контрольні. Такі програми створюються в спеціальних освітніх цілях, широко використовуються в домашніх умовах, а також працюють при вивченні іноземної мови. Опанувати студентам уроки англійської мови можуть бути запропоновані такі комп'ютерні навчальні програми: "Triple play plus in English", "English on holidays", "English Gold", "Tutor", "English Discoveries", "Professor Higgins", "Reward", "Talk to Me!". "Learn to Speak English", "Hello, America!", "Bridge to English", "English for communication", "Talking Oxford Dictionary", "English Puzzle", "English in three steps" та інші.

Інноваційні технології значно збагачують і урізноманітнюють навчання іноземних мов. Загалом, якщо монотонна робота є розумним творчим пошуком, під час якого формується новий тип особистості, то активне і цілеспрямоване навчання орієнтоване на постійну самоосвіту та розвиток.

Проте мультимедійні технології є джерелом страхів і невпевненості у багатьох вчителів. Щоб покращити ситуацію та поінформувати вчителів про роль мультимедійних технологій у викладанні, можна надати такі поради – вчителі повинні відігравати провідну роль у викладанні; вчителі не повинні розглядати екран комп'ютера як класна чи біла дошка; вчителі повинні заохочувати учнів використовувати власний розум і більше говорити; вчителі

повинні використовувати всі можливі засоби навчання та методи; вчителі не повинні зловживати мультимедійними технологіями [1].

Безумовно, на даний момент необхідно поставити кілька запитань, щоб керувати майбутніми дослідженнями в цій галузі. Як використання Інтернету може відповідати комунікативним чи педагогічним цілям навчання мови? Як Інтернет і пов'язані з ним аспекти допоможуть тим, хто вивчає мову, функціонувати в глобальній спільноті? Яким буде реальний вплив Інтернету на уроки іноземних мов? Як можна ефективніше використовувати Інтернет разом із нинішньою мовною програмою? Хоча ці питання певною мірою досліджено, дослідники та викладачі мов повинні продовжити дослідження та запровадити цю технологію, щоб надати іншим керівні принципи в цій галузі. Основна мета використання мультимедійної технології у викладання мови має на меті сприяти мотивацію студентів та інтерес до навчання англійської мови. Вчителі мов повинні підтримувати комунікативну компетентність учнів за допомогою мультимедійних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Габрійчук Л. Е., Тульчак Л. В. Foreign Language Education and Internet – Advantages and Disadvantages. Матеріали XLVI науково-технічної конференції 376 підрозділів ВНТУ, Вінниця, 2017 р. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/2035

2. Muxitdinova Feruza Rahmatullo qizi. Use of the internet in foreign language lessons. Andijan agricultural institute. Uzbekistan. 2018. No. 2. P. 26–30.

3. URL: http.//english-tonight.com/why-do-people-learn-english/.

Людмила Писарець,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут економіки та бізнес-освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ілона Бойчевська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВАЖЛИВІСТЬ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ВИМУШЕНИМИ МІГРАНТАМИ З УКРАЇНИ

Населення планети та Європи мігрувало завжди. Приміром, тільки за останні 40 років континент і світ накрило кілька великих міграційних хвиль. Такі переселення зазвичай є вимушеними. Для порівняння, з 1979 по 1989 роки афганська криза спричинила переселення 6 млн. осіб, з 2013 по 2019 р. венесуельська – 3 млн. біженців, з 2019 по 2020 р. сирійська – близько 3 млн [1].

Починаючи з 2022 року унаслідок російської агресії з України до інших країн виїхало 15,3 млн. громадян. Люди незаплановано залишають домівки, змінюють спосіб життя, країну проживання і зіштовхуються з іноді непереборними для себе викликами. Одним з таких викликів на другому місці за значимістю, після фінансів, стоїть питання володіння іноземною мовою, адже воно є незаперечним і залишається головним ключем успішності в іншій державі. Серед тих людей, що мігрували з України з початком повномасштабного вторгнення, лише 20% осіб володіють розмовною англійською початкового та середнього рівня. Ще менший відсоток мігрантів вміє спілкуватися місцевими мовами тих держав, до яких змушені були переїхати. Відтак, у вимушених переселенців виникає мовний бар’єр. Він часто є непереборним і призводить до низки відчутних незручностей, тому велика частина людей воліють виїхати в країну чи регіон, де населення розмовляє зрозумілою однаковою або спорідненою мовою. В десятці пріоритетних країн для міграції є Польща,

Німеччина, Чехія, Італія, Туреччина, Іспанія, Словаччина, Франція, Велика Британія [2].

За твердженням психологів, людина, яка раптово, не очікувано потрапляє в незрозуміле мовне середовище, проживаючи в чужій країні, отримує найвищий рівень стресу (100 балів). Таку напругу можна прирівняти до втрати рідних. Саме тому американським вченим Калерво Обергом ще в середині минулого століття було введено і описано поняття «культурний шок». Це підвищений рівень психологічного стресу та процес соціокультурної адаптації, що виникають внаслідок підвищеного рівня вимог та змін у спосіб життя у новому та незнайомому середовищі [3]. Виникає такий стрес незалежно від віку, освіченості, приналежності до соціальних груп. Його основною складовою є «мовний шок».

Маючи тільки базовий, низький або зовсім відсутній рівень володіння мовою, вимушені мігранти з України зіштовхуються з низкою труднощів. Серед них можна означити проблеми щодо:

1) налагодження контактів з місцевим населенням, працівниками служб для вирішення побутових питань;

2) отримання медичних та юридичних послуг;

3) переклад в інформаційному просторі (читання газет, книг, перегляду телевізійних програм);

4) налагодження соціокультурних зв’язків;

5) знаходження нових друзів, спільнот за інтересами, клубів, професійних об’єднань;

6) оформлення документів, захисту прав, подання позовів, придбання майна;

7) вирішення квартирного питання (знайти, винайняти, обміняти житло, пояснити бажання та необхідності умов проживання);

8) вигідного працевлаштування.

Проте, навіть володіючи на високому рівні мовою держави, яка приймає мігранта, людина може відчувати невпевненість і дискомфорт в момент контакту

з носіями мови. Наприклад, це проявляється в короткочасному чи довготривалому страху зробити мовну помилку під час розмови, не вчасно або не правильно зреагувати на попередження чи важливе повідомлення.

Окремо слід розглянути й проблему втрати статусу. В своїй рідній країні людина займала певне положення в суспільстві, мала власні прибутки, налагоджені зв'язки, тісне коло родичів, друзів, знайомих. Опинившись за кордоном, весь цей статусний багаж вона раптово втрачає і без знання мови його важко чи зовсім неможливо відновити. Переїзд ніби стирає особу із соціального поля, суспільства країн-реципієнтів «не пускають» мігрантів у свій простір без вивчення і визнання законів, історії, традицій, певних типів поведінки, в тому числі і мови. В даному випадку мова виступає не тільки основним засобом спілкування, а ще й символом ідентичності, бар'єром державної нації перед асиміляцією [4].

Слід зазначити, що у 2007-2018 роках в 41 європейській країні було проведено дослідження мовних вимог пов'язаних з міграційною та інтеграційною політикою. У ньому йдеться про те, що більшість країн-членів ЄС встановили обов'язкові вимоги щодо знання державної мови в суспільстві. Значна частина країн висуває подібні вимоги на етапі подання мігрантами заявок на громадянство, половина країн цікавляться знанням мови при отриманні статусу резидента, а третина – висуває їх уже на етапі підготовки до в'їзду. Мовного рівня В2 (впевненого володіння мовою та вільного спілкування в переважній більшості сфер життя) для набуття громадянства очікують в Греції, Молдові, Австрії, Данії. Рівень В1 (базовий) для іспиту на постійне проживання і громадянство потрібен в Польщі [5].

Цікаво, що мовні вимоги на всіх етапах інтеграції відсутні в Монако, Андоррі, Сербії, Болгарії, Швеції. Для успішної інтеграції і подальшого досягнення статусу після проходження початкових етапів культурного шоку найважливішим є відвідування мовних курсів, постійне підвищення лінгвістичного рівня. Тому, слід обирати ті способи і форми навчання, які

стимулюють, підштовхують до розвитку здібностей швидко запам'ятовувати матеріал та застосовувати на практиці здобуті знання.

Отже, враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що знання іноземної мови відіграє ключову роль в адаптації вимушеного мігранта з України до умов обраної країни. Тому, при виборі країни для міграції необхідно враховувати особливості її мови, культури, традицій, норм законодавства, офіційно прийняту релігію, наявність програми інтеграції, курсів з вивчення мови тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Найважчі міграційні кризи у світі за останні роки. *Слово і діло.* URL: https://www.slovoidilo.ua/2021/11/11/infografika/svit/najvazhchi-mihraczijni-kryzy-sviti-ostanni-roky.
2. У Європі визначили країни з найсуворішими мовними вимогами до мігрантів. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2800444-u-evropi-viznacili-kraini-z-najsuvorisimi-movnimi-vimogami-do-migrantiv.html.
3. Отрешко Н. Б. Культурний шок. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс] / Редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2016. URL: https://esu.com.ua/article-51485.
4. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-44438.
5. Куди поїхали та ким працюють українці. Складено портрет трудового мігранта. URL: https://tvoemisto.tv/exclusive/chy_mozhut_ukraintsi_staty_trudovymy_migrantamy_ta_shcho_mozhe_zrobyty_kraina_shchob_povernuty_lyudey_zza_kordonu_138193.html.
6. Білошицький С. Сучасна міжнародна міграція як політична проблема та об'єкт політичної науки. *Наукові записки ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України*. № 4 (78). С. 142–158.

Марія Підгаєць,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛЕКСИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Переклад науково-технічної літератури вважається одним із найскладніших, але водночас і найважливіших видів перекладу, адже він здійснюється специфічними методами, відмінними від тих, що застосовуються під час роботи із художньою літературою. Специфіка цього перекладу полягає в тому, що він має справу з різними галузями науки і техніки, для вираження яких існують певні лексичні, граматичні та стилістичні засоби мови [1].

Основними завданнями перекладу науково-технічних текстів є відповідність продукту перекладу критеріям еквівалентності та адекватності, що мають бути дотримані під час передачі особливостей, характерних для науково-технічного стилю мовлення.

Загалом лексика англомовних науково-технічних текстів складається із загальновживаних слів та великої кількості спеціальних термінів. Значна частина лексичних одиниць не викликає труднощів під час перекладу, адже є добре відомою у розмовному варіанті англійської мови, наприклад: *to work; to know; place; new* тощо. Однак певна частина загальновживаних слів має інші значення у текстах науково-технічного спрямування, окрім звичних. Приміром, англійське дієслово *to offer* у науковому тексті вживається у значенні «*чинити (опір)»,* а не «*пропонувати», а* дієслово *to happen «виявлятися»,* а не «*відбуватися»;* для

іменника *state* основним значенням у науково-технічному тексті є «*стан, положення» замість звичних «держава», «штат».*

В англомовних науково-технічних текстах можуть зустрічатися *фр*азеологічні словосполучення, особливістю яких є стилістична нейтральність. До найбільш типових словосполучень можна віднести: *to be in position «бути в змозі (щось виконати)»; to be under way «здійснюватися (проводитися) у певний час»; to bring into action «починати діяти»; to take advantage «використовувати»; with respect to «стосовно»; along with «поряд (з чимось)»; on the part «зі сторони (будь-кого)»; for the time being «у теперішній час»* та ін. Правильність перекладу фразеологічних словосполучень відіграє важливу роль у відтворенні змісту.

Головною лексичною особливістю науково-технічних текстів є наявність у них специфічної термінології, що вимагає від перекладача обізнаності та вільної орієнтації в галузі тематики перекладу. Оскільки одні й ті ж самі терміни у різних сферах науки і техніки можуть мати розбіжності у значенні, необхідно бути спеціалістом у відповідній термінології, щоб вільно оперувати нею. Перекладач повинен не лише добре розуміти текст, а й точно викласти його відповідно до літературних стандартів, тож необхідне відмінне володіння як мовою оригінального тексту, так і мовою перекладу.

При перекладі англомовних науково-технічних текстів важливе значення має взаємодія терміну з контекстом, завдяки чому є можливість дібрати правильний еквівалент. За своєю будовою усі терміни поділяються на: 1) прості, які складаються із одного слова: (*circuit «ланцюг»); 2)* складні, які складаються з двох слів і пишуться разом або через дефіс (*flywheel «маховик»); 3)* терміни-словосполучення, які складаються із кількох компонентів (*circuit breaker «автоматичний вимикач» [2].* Остання група викликає *н*айбільші труднощі при перекладі.

Терміни-словосполучення або багатокомпонентні терміни охоплюють: а) словосполучення, змістовий зв’язок між компонентами яких виражений приєднанням (*load governor «регулятор навантаження / потужності);*

б) словосполучення, компоненти яких граматично оформлені за допомогою прийменника або закінчень (*rate of exchange «валютний курс»).*

Багатокомпонентні терміни представлять найбільшу складність для розуміння і перекладу. Розкриття їхнього значення потребує послідовності дій та знання способу перекладу окремих компонентів. У такому випадку переклад доцільно розпочинати з останнього слова, поступово переходячи на попередні слова, враховуючи змістовні відношення між компонентами. Приміром, при перекладі терміну *liquid-propellant power plant* спочатку слід перекласти *power plant «силовий прилад», і лише* потім слово *liquid-propellant «рідке ракетне паливо»,* отримуючи такий варіант – «*силовий прилад на рідкому ракетному паливі».*

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що працюючи з англомовними науково-технічними текстами, перекладачі зіштовхуються з низкою труднощів, спричинених лексичною специфікою цього стилю. Особливої уваги потребують багатозначні слова і багатокомпонентні словосполучення через особливості власне англійської мови та властивого їй полісемантизму. Тож до перекладача висуваються такі вимоги: ґрунтовне знання предмету, що розглядається в тексті оригіналу; знання мови оригіналу; володіння методами та прийомами перекладу тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Макеева М. Н., Начерная С. В., Чуксина О. В. Технический перевод в повседневной жизни : учеб. пособие для студентов инженерно-технических специальностей. Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. 160 с.

2. Скребкова-Пабат М. А. Технічний переклад: елементи теорії та практики. Навчальний посібник (рек. МОН України). Львів : Новий Світ 2000, 2012. 204 с.

Anna Podunai,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Olena Bevz,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

MOTIVATING LEARNERS TO SPEAK ENGLISH IN THE LANGUAGE CLASSROOM

One of the most challenging aspects of teaching a second language is motivating learners to speak it. In the language classroom, many learners may feel hesitant or anxious about speaking English in front of their peers. This can lead to a lack of participation and engagement, which can ultimately hinder their language development. However, by using effective strategies to motivate learners to speak English, teachers can create a supportive and engaging learning environment that encourages students to practice their language skills. In this article, we will explore five key strategies for motivating learners to speak English in the language classroom [5, p. 149].

1. Create a Safe and Supportive Environment.

Creating a safe and supportive environment is essential to motivating learners to speak English in the classroom. Students need to feel comfortable and supported in order to take risks and practice their language skills. To create a safe and supportive environment, teachers can:

- Encourage participation: Teachers can encourage students to participate by asking open-ended questions and eliciting responses from all students.

- Offer positive feedback: Teachers should provide positive feedback and praise for students' efforts and contributions. This can help to build students' confidence and encourage them to continue speaking English.
- Foster a sense of community: Teachers can foster a sense of community by creating opportunities for students to interact with one another in English. This can include group work, pair work, and class discussions [3, p. 20].

2. Use Real-Life Materials.

One of the most effective ways to motivate learners to speak English is by using real-life materials. These materials provide students with authentic language input and expose them to the language in context. Teachers can use authentic materials such as news articles, videos, and podcasts to engage learners and provide opportunities for them to practice their speaking skills [2, p. 7].

3. Incorporate Group Work.

Group work is another effective strategy for motivating learners to speak English in the classroom. Working in groups allows students to practice their language skills in a supportive and collaborative environment. Teachers can assign group projects or activities that require students to communicate with one another in English [4, p. 16].

4. Use Games and Interactive Activities.

Games and interactive activities are a fun and engaging way to motivate learners to speak English. Teachers can use games such as role-playing, word games, and guessing games to get students speaking in English. These activities not only provide students with opportunities to practice their speaking skills but also help to reinforce vocabulary and grammar concepts [1, p. 32].

5. Provide Positive Feedback.

Providing positive feedback is essential to motivating learners to speak English in the classroom. Teachers should praise students for their efforts and provide constructive feedback that encourages them to continue practicing their language skills. Teachers can also provide opportunities for students to showcase their language skills, such as through class presentations or performances [3, p. 24].

Motivating learners to speak English in the language classroom is a critical part of language teaching. Teachers can use a variety of strategies such as creating a safe and supportive environment, using real-world materials, incorporating group work, using games and interactive activities, and providing positive feedback to motivate learners to speak English. By using these strategies, teachers can help learners to develop their language skills and become confident and proficient speakers of English.

REFERENCES

1. Dornyei Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 130 p.
2. Harmer J. The practice of English language teaching (4th ed.). Harlow : Pearson Education. 2007. 153 p.
3. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge : Cambridge University Press. 2014. 125 p.
4. Ushioda E. Motivation and autonomy in language learning. Bristol : Multilingual Matters. 2013. 210 p.
5. Vaezi Z. Classroom interaction and language output. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2014. No. 3. P. 149–156.

Oleksandra Polishchuk,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Olha Sushkevych,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

IMPROVING STUDENTS' SPEAKING SKILLS AT ENGLISH CLASSES WITH THE HELP OF ROLE-PLAYING

Nowadays the English language has got status of a global language due to globalization and general computerization. Modern English language teaching aims to lingual and social adaptation of pupils to contemporary life [1].

The main goal of learning a foreign language is the formation of communicative competence, which means mastering the language as means of intercultural communication, developing the ability to use a foreign language as a tool in the dialogue between cultures and civilizations of the modern world. This goal envisages pupils achieving such a level of communicative competence that would be sufficient for communication in oral (speaking, listening) and written (reading, writing) forms within the defined communicative spheres, the topic of situational speech and based on the studied language and speech material.

An effective approach to teaching speaking at school is communicatively oriented. It is possible to implement this approach through a series of exercises and tasks of a communicative nature, which correspond to the age characteristics of students, are close to real situations, are interesting, are motivated, and therefore create opportunities for effective communication both among themselves and with the teacher.

To improve the students' speaking learning interest, the teacher needs to recognize how to teach speaking effectively, and what instructional materials are the most appropriate for their students [2]. One typical classroom activity is a role-play. Role-playing is an effective teaching strategy for developing students' speaking skills. Through role-playing, students can practice their communication skills in a safe and supportive environment. Role-playing involves assigning roles to students and asking them to act out a scenario or a conversation.

It provides learners with an opportunity to practice speaking in a more authentic and engaging way. Here are some ways that role-playing can help learners improve their speaking skills:

1. Increases fluency: Role-playing allows learners to practice speaking in a more natural and spontaneous way. This can help improve their fluency and help them feel more confident when speaking.

2. Encourages creativity: Role-playing allows learners to express themselves in new and creative ways. This can help them develop their own speaking style and find new ways to communicate.

3. Provides feedback: Role-playing provides learners with immediate feedback on their speaking skills. They can see what they did well and where they need to improve.

4. Builds confidence: Role-playing can help learners feel more comfortable speaking in English. This can help build their confidence and reduce anxiety when speaking in real-life situations.

5. Enhances vocabulary: Role-playing allows learners to practice using new vocabulary in context. This can help them remember and use the words more effectively.

6. Develops social skills: Role-playing can help learners develop their social skills, such as active listening and turn-taking. This can be particularly helpful for learners who are not used to communicating in English.

Playing, along with studying and working, is one of the main types of human activity. The game as a cultural phenomenon teaches, educates, develops, socializes, entertains, and gives rest [3].

The value of a role-playing game cannot be exhausted and evaluated by entertainment possibilities. However, its phenomenon is that, being entertainment, recreation, it is able to develop into learning, into creativity, into a model of human relations and manifestations in work.

The idea of using role-playing was developed by sociologists and sociopsychologists. The social environment in which a person lives acts in relation as primary socialization, in which he gradually assimilates social experience. As a means of communication, it is necessary to recreate conditions similar to the conditions that exist when mastering a native language. In this connection, sociologists speak of socialization that imitates the first. Social roles within the framework of secondary socialization are inevitably artificial, conditional in nature. The degree of conventionality can be different: reincarnation into real people, literary characters, heroes of fairy tales, etc. The element of convention and reincarnation is present in all types of role-playing games.

Psychologists have established that in a role-playing game develops learners' imagination and attention. A role-playing game makes a big impact for the development of children's ability to interact with others in ways of communication, gain experience in explaining their actions and intentions, coordinating them with other children.

With the help of a role-playing game, the teacher can develop all types of speech activity of students, and above all oral speech, which is the leading type of speech activity in middle age. The role play contributes to the fact that the students' speech becomes more meaningful, more complex in terms of the structure of language and speech material.

Group activity affects the student's personality, and role-playing provides ample opportunities to activate the learning process. The effectiveness of training here is primarily due to an explosion of motivation, an increase of interest in the subject, because the role-playing game is a reproduction by its participants of the real practical activities of people, it creates conditions for real communication.

The role-playing game is suitable for every type of work with language: during the role-playing game, various grammatical structures, intonation models, and a significant amount of lexical material are used. A great role is given to the unprepared language of students. In this regard, a role-playing game can surpass the possibilities of any other pair and group activity. Role play trains students to speak in any situation on any topic.

REFERENCES

1. Baruah T. C. The English Teacher's Handbook. Delhi : Sterling Publishing House, 1991.
2. Aristy I., Hadiansyah R., Apsari Y. Using Three Step-Interview To Improve Students' Speaking Ability. 2019.
3. Livingstone C. Role play in language learning. Singapore, London : Longman, 1983.
4. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London : Longman, 1984.

Iryna Pomortseva,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yevheniia Protsko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

ENCOURAGING CREATIVE THINKING AT ENGLISH LESSONS

One of the trends in the development of human civilization is that each new historical epoch makes completely new demands on the psychology of the person living in it. Modern technological society moves by transferring the functions of routine thinking to machines and computers, expecting creative, productive thinking from a person. No one is forbidden to be a walking encyclopedia, but it is not necessary to do so, since any information that interests us can be obtained in a fairly short time thanks to the computer. The school must respond to these changing social conditions: we must teach creativity just as we teach reading, mathematics and other subjects. Reorienting the school to teaching creativity is an extremely time-consuming task and, most importantly, it can only be done by teachers [4, p. 6].

There are some strategies for the development of creative potential, which can be used as a basis for teaching creative thinking at school in any subject. Using these strategies – principles, the teacher will not only be able to increase the probability of revealing the creative potential of students, but also strengthen the creative principle in them [5, p. 13]. So, here are these principles:

- to be an example to follow;
- to encourage doubts arising in relation to generally accepted assumptions;
- allow mistakes to be made;
- encourage reasonable risk;

- include sections in the training program that would allow students to demonstrate their creative abilities, conduct a review of the learned material in such a way that students have the opportunity to apply it;

- encourage the ability to find, formulate and ignore the problem [1, p. 7];

It should be noted that the development of creative and inventive abilities increases the effectiveness of the lesson many times, creates conditions for revealing the personality of students, and develops them intellectually [2, p. 5]. Here are simple techniques that I use in my teaching activities:

1. Creative work with poems, songs at the initial stage of learning, namely, their performance of roles. Example: the class sings a verse in chorus.

2. A creative approach to dialogues. The same dialogue can be acted out in different ways. Ideas and roles can be suggested to boys; often they themselves come up with original options.

3. For strong students, the task is to expand the dialogue by adding 5-6 lines of their own. Reflections on interesting quotes and sayings.

4. Conducting drawing lessons dedicated to Christmas and St. Valentine's Day, during which students beautifully design Valentine's Christmas cards, come up with greetings, and then we choose the most original ones.

5. Project work, when students present the results of their research activities in the form of posters, reports, albums, wall newspapers, collages, presentations, also has great opportunities for the development of students' creative potential.

6. Non-standard lessons: the lesson is a theater where students stage fairy tales and works of English and American writers: "Cinderella", "Alice in Wonderland", "The Adventures of Tom Sawyer", "Little Red Riding Hood", "The Prince and the Pauper", etc. It should be noted that children come up with costumes themselves. Next, the lesson is a concert, where knowledge of the songs and poems learned during the year is demonstrated. To conduct the concert, we choose two active students who independently compose the script, come up with lines during the concert, i.e. perform the role of entertainers. They prepare prizes for participants. Then, the lesson is a

journey to the land of knowledge through different stations: “Phonetic”, “Lexical”, “Grammatical”, “Reading”, “Physical”, “Musical” [3, p. 21].

Thus all these simple strategies and activities used by me in my work I think contribute to the development of creative and inventive abilities of students. It enriches them not only intellectually but also personally and of course our task in teaching a foreign language is to captivate not to entertain to teach not to harm.

REFERENCES

1. Anuna K. A new era of critical thinking in professional programs. *In Transformative Dialogues :* Teaching and Learning Journal. 2014. No. 7. P. 1–9.

2. Dellece T. What is Critical Thinking? Definition, Skills and Meaning. 2018. No. 10. P. 1–15.

3. Facione P. Creative Thinking Skills for Education and Life (teaching creativity). 2018. 85 p.

4. Fell E., Lukianova N. British Universities: International Students’ Alleged Lack of Critical Thinking. *In Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 2015. 130 p.

5. Hughes J. Critical Thinking in the Language Classroom. 2014. No. 10. P. 1–17.

Тетяна Приймак,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
Навчально-науковий інститут економіки та бізнес-освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Інна Нестеренко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сьогоднішній день існує ряд інноваційних технологій та методів. Усі вони застосовуються на уроках англійської мови відповідно до тематики, мети та вимог, які зазначені в освітньому стандарті основної загальної освіти з іноземної мови:

- розвиток іншомовної комунікативної компетенції, яка передбачає розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенцій;
- розвиток і виховання здатності та готовності до самостійного і безперервного навчання англійської мови: а) подальшої самоосвіти за допомогою англійської мови в інших областях знань; б) розвиток здатності до самооцінки через спостереження за власною промовою рідною та англійською мовами; в) особистісному самовизначенню учнів щодо їх майбутньої професії; г) формування громадянина і патріота.

Одним із сучасних методів є використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови, яке відкриває перед учнями доступ до нових джерел інформації, підвищує їх мотивацію до отримання інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості.

Методичні переваги навчання іноземній мові за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу. Також до безумовно технічних переваг цього методу можна віднести можливість використання інтерактивних відео та аудіо роликів при навчанні усному мовленню. Демонструючи схеми, фото та малюнки за тематикою мовного спілкування, реалізується принцип наочності.

Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. Використовуючи мультимедійні технології вчитель може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. А також мультимедійні технології дозволяють розробити яскраві та більш цікаві вправи на говоріння.

Європейський досвід показує, що найбільш ефективним у навчанні іноземних мов є компетентісний підхід, спрямований на розвиток практичних

умінь, формування навичок і набуття досвіду користування повним набором теоретичних знань на практиці. За такого підходу англійська мова є засобом та знаряддям для вирішення практичних завдань у співпраці з іноземними партнерами, а не самоціллю, мовою заради мови, яка так і залишиться на рівні підручника й навчальної аудиторії і не використовуватиметься в реальному житті.

Європейські методики передбачають, що комунікація розглядається як основна мета використання мови. Саме комунікативний підхід покладено в основу навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів, носіїв англійської мови, з урахуванням новітніх досліджень методики навчання, педагогіки, психології та інших суміжних наук. Сучасні навчально-методичні комплекси з англійської мови складаються з підручника (student's book або course book) та робочого зошита з аудіофайлами для студента (workbook with audio); комплектів CD та DVD; книги для викладача з детально розробленими методичними рекомендаціями не лише до курсу в цілому, а й до кожного заняття; рекомендацій щодо оцінювання виконання студентами кожного виду завдань; інтерактивних завдань на картках, що продукують непідготовлене усне чи письмове мовлення; комплектів тестів із кожної теми, тестів для поточного контролю (progress tests, mid-year tests) та підсумкових тестів із курсу, форм для самооцінювання студентів і відстеження особистого прогресу тощо.

Таким чином, підсумовуючи, варто зазначити, що у процесі викладання іноземної мови викладач використовує традиційні методи, які доповнює за допомогою нових тенденцій, що диктує сучасне суспільство. Традиційні методи продовжують ефективно існувати завдяки впливу сучасних підходів і не можуть розвиватися один без одного, тому сучасний вчитель повинен вміти поєднувати і ефективно використовувати їх для ефективного навчання і засвоєння програмного матеріалу учнями сучасної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. *Народна освіта.* 2017. Вип. 2. С. 60–65. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870 (дата звернення: 19.02.2023).
2. Решетнік Т. С. Інноваційні тенденції у методиці навчання іноземних мов. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%A0%D0%B5%D1%88%D0%B5%D1%82%D0%BD%D1%96%D0%BA_%D0%A2.%D0%A1 (дата звернення: 20.02.2023).

Ілля Притула,
здобувач ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

АМЕРИКАНСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ

Сучасна лінгвістична наука приділяє все більше уваги проблемам розвитку сучасної мови, в якій набула широкого поширення така форма нестандартної мови, як сленг. Сленг є мовою живого спілкування, що вбирає у собі різні соціально-культурні аспекти того середовища, у якому він поширений. Сленг є відкритою формою мови, яка постійно розвивається, тому більш ранні роботи на дану тему втрачають актуальність і потребують нових досліджень.

Наслідком процесу утворення сленгових виразів стала нагальна потреба оновлення нових знань у цій царині. Насамперед, провідними зарубіжними науковцями, серед яких Хом'яков В. А., Гроуз Ф., Руденко М. Ю. та Партрідж Е., було визначено походження терміну «slang» та час його зародження. Слово «slang» спочатку використовували для назви жаргону британських злочинців, а починаючи з 1802 року цим терміном стали називати професійні жаргонізми. У 1818 році термін «сленг» став позначати розмовну мову, яка знаходиться за межами традиційної літературної мови, і складається з неологізмів, а також слів,

що використовуються у спеціальних значеннях [1, с. 143]. Слово «slang» співвідноситься з англійським дієсловом sling («метати», «шпуряти»), це підтверджує існування словосполучення «sling words» та інших схожих словосполучень з цим дієсловом [2, с. 167].

Найбільш точне визначення подане у Сучасному Оксфордському словнику: дуже неформальні слова та вирази, які частіше зустрічаються в розмовній мові, особливо вживані певною групою людей, наприклад, дітьми, злочинцями, солдатами тощо *(«very informal words and expressions that are more common in spoken language, especially used by a particular group of people, for example, children, criminals, soldiers, etc.»)* [3].

Таким чином, можна виокремити американський молодіжний сленг, як окрему групу людей, що послуговується цими словами та виразами. Основними причинами, за яких американська молодь використовує сленгові вирази включають у себе: комунікативну, когнітивну, номінативну, експресивну світоглядну, езотеричну, ідентифікаційну (сигнальну), економія часу [4].

Молодіжне життя в університеті та в школі пов'язане з навчанням та поза навчальною діяльністю: розвагами, любовними та дружніми стосунками, вечірками, взаєминами з батьками, вживанням алкоголю та наркотиків у певних випадках, тому можна класифікувати сленгові слова американських студентів та школярів у розрізі цієї тематики.

Навчальний процес є основною діяльністю американської молоді, який вони активно обговорюють, активно використовуючи при цьому сленгові слова. Сленг, що відноситься до навчального процесу, є одним з основних видів, що відрізняють сленг студентів та школярів від сленгу інших соціально-культурних груп. Відповідно, можна зустріти безліч фраз, пов’язаних із назвами предметів *(bio – Biology; phill – Philosophy; poli – Political)* чи розподілення дисциплін за рівнем складності *(a difficult course – killer, monster; an easy college course – breeze, cake, easy A, nobrainer).*

Сленг повсякденного спілкування збагачується щодня та має безліч виразів, як наприклад: *Cutie (cute+ie) – «an attractive and charming person»; homie*

(home+ie) – «a friend»; Mr. Right – «the man and a woman would and should happily marry».

Як зазначено вище, сленгові вирази американської молоді, також, тісно пов'язані із вживанням алкоголю та наркотиків і стосунками. Приклади можуть бути наступними: *Druggie – «наркоша»; spaced out – «відморожений»; buzzed up – «закосячений».*

В утворенні сленгових виразів, зазвичай, беруть участь одні й ті ж основні частини мови, які використовуються для формування нових слів і в літературній мові: іменники, прикметники, дієслова, прислівники, прийменники. Крім того, сленгові слова включають стійкі поєднання сленгових виразів і абревіатури [13]. Прикладами можуть слугувати: *Cool the jets – заспокоїтися; nutbox – психіатрична лікарня; «biz» – від business.*

Студентський сленг є одним із джерел поповнення лексики американського варіанта літературної мови та одним з елементів американської культури. Мовні процеси, що розгортаються у студентському сленгу буквально на наших очах, роблять його природною експериментальною лабораторією для спостереження за мовними змінами у соціальному контексті.

Вирази та слова американського сленгу є гарним джерелом збагачення лексики школяра чи студента, який їх вивчає. У словотворі сленгових виразів беруть учать найрізноманітніші частини мови, а також лексичні одиниці. Задля повноти розуміння культури та розуміння живої англійської мови в Америці вивчення сленгізмів є вкрай важливим.

Отже, сленг, набув поширення та відчув значного збагачення та розвитку, починаючи зі свого початку, що його бере свій початок на початку XIX століття. Сленг у наш час – це неформальні вирази, що притаманні певній групі людей. Американська молодь є однією з таких груп-послуговувачів сленгових виразів та розвивають його у сфері навчання, повсякденного спілкування та вживання алкоголю, наркотичних речовин та стосунків. В утворенні нових сленгізмів було виокремлено певну закономірність, що дозволяє кожній людині, що спілкується англійською, створювати нові вирази. Люди, що вивчають англійську мову

мають змогу краще зрозуміти граматичний, фонетичний і семантичний аспекти мови та збагатити свою лексику, вивчаючи вирази сленгу американської молоді. Вивчення одиниць сленгу студентів та школярів США також є необхідним для повноти використання мови в освітній та повсякденній галузі спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Руденко М. Ю. Исследование арго, жаргона и сленга: вопросы терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов : Грамота, 2016. 134 с.
2. Липатов А. Т. Сленг в аспекте его диахронии. *Социальные варианты языка-II :* материалы междун. науч. конф. Н. Новгород : Нижегородский гос. лингвист. ун-т, 2003. 386 с.
3. Oxford Learner's Dictionaries. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ (дата звернення: 13.11.2022).
4. Молодіжний сленг. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B3 (дата звернення: 13.11.2022).

Illia Prytula,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yevheniia Protsko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE IMPORTANCE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO BE MOTIVATED AT ENGLISH CLASSES

Motivation is a crucial component in the learning process of students. The motivated students are much more likely to produce higher quality effort and persist longer. It is no secret that every student or a particular class require a meticulously sought approach to achieve high motivation. Although in general teachers always accentuate the positive and always put it before anything negative. The competition

and collaboration when introduced in a class contribute to motivation just as much as goals set. Nowadays it is also a feature of a talented teacher to adapt tasks to suit students' interests as well as actively deploying IT-technologies.

As a trainee student I have had an opportunity to observe different kinds of lessons given for learners. It has been noted that the learners at English classes often lacked motivation to complete the tasks they were presented with as well as listen to the teacher or their classmates additionally to that resorting to activities not connected to the lessons but rather the ones which are called "time killers". It did undoubtedly lead to poor performance and hardship of copying with even the tasks that are easier than the ones currently presented according to the study programs issued by the Ministry of Education of Ukraine. Therefore, the goal of my research is to find the relevant information about the notion of motivation and its types which serves the foundation for the further study and solving of the following main problems:

- how to find out if a student is facing a lack of motivation;
- how to create new motivating tasks or adapt the already existing ones with the aim to satisfy the students` interests and intensify their motivation;
- how to simultaneously with the tasks` motivating value keep their didactic role.

In order for me to achieve the goals I have set I started with looking for the theoretical information concerning the topic in order to find the notion and the types of motivation. The notion is identified as it follows: "The reason for which humans and other animals initiate, continue, or terminate a behavior at a given time" [1]. There is also the differentiation between intrinsic motivation when "the activity is desired because it is inherently interesting or enjoyable, or extrinsic, if the agent's goal is an external reward distinct from the activity itself" [2]. The example of intrinsic motivation has been suggested as "an athlete may enjoy playing football for the experience, rather than for an award" [3]. In light of this information the attention will be focused on developing precisely intrinsic motivation because it proves itself to be more valuable and leads to a higher performance. Although extrinsic factors cannot be left without attention due to them having a positive influence on intrinsic motivation

or in another words leading to the students' interest in the activities as one of the main aims of the investigation [4, p. 9]. To get a clearer procedure the conditions of developing intrinsic motivation have also been studied. They include:

- attribute their educational results to factors under their own control, also known as autonomy or locus of control;
- believe they have the skills to be effective agents in reaching their desired goals, also known as self-efficacy beliefs;
- are interested in mastering a topic, not just in achieving good grades [5, p. 276].

With the theoretical information studied the practical study includes working with three separate groups of learners (forms) where for two weeks one of them will be working solely according to the study program without any changes made, the second one will receive a questionnaire with the particular tasks for them to choose from according to the topic and in the third one there will be a freedom to choose tasks according to the students' wish. After the time allocated each of the forms will have to do a test which constitutes the better results of learning as well as the students will be given a task to write anonymously about how interesting and motivating they found their studying period. All the conditions for developing intrinsic motivation will be worked with [5, p. 276].

As a result of the above mentioned procedure the students who were given particular tasks had the best test results and passed positive feedback including farther ideas of activities that can be presented later. The group that studied without adjustments had a little worse results than the ones from the previously mentioned one and the feedback included various suggestions on how to improve the tasks for them to be more interesting. The last group that had the most freedom showed mediocre results less good than the other two and mentioned that it could use more guidance.

That is why the conclusions drawn are:

- when a teacher does not pay enough attention to a student and does not work on motivating one, he will be unlikely to study eagerly and be interested in his own achievements;
- the right choosing of the tasks by the teacher plays a significant role in students` motivation. Unless the task is found interesting or needed, it will not lead to motivated studies and thus to poor results;
- the tasks have to be adapted to the students' needs and interests simultaneously and in order to achieve it a teacher has to use various methods of motivation and tasks of agreeing them with the students though excessive freedom or the lack of it might confuse the students or lead to the loss of interest and the difficulty learning material effectively respectively.

REFERENCES

1. Wasserman T., Wasserman L. Motivation: State, Trait, or Both. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-58724-6_8 (last accessed: 14.02.2023).

2. Radel R., Pjevac D., Davranche K., d'Arripe-Longueville F., Colson S. S., Lapole T., Gruet M. Does intrinsic motivation enhance motor cortex excitability? URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/psyp.12732 (last accessed: 14.02.2023).

3. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. URL: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.318.808 (last accessed: 14.02.2023).

4. Marinak B. A., Gambrell L. B. Intrinsic Motivation and Rewards: What Sustains Young Children's Engagement with Text? URL: https://vdocuments.mx/intrinsic-motivation-and-rewards-what-sustains-young-childrens-engagement.html?page=2 (last accessed: 14.02.2023).

5. Wigfield A., Guthrie J. T., Tonks S., Perencevich K. C. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. URL: https://ijpsat.org/index.php/ijpsat/article/view/997/527 (last accessed: 14.02.2023).

Юлія Пронько,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Геннадій Прокоф'єв,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ РОБОТИ В ПАРАХ НА УРОКАХ РІЗНИХ ВИДІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний стан речей доводить, що англійська мова є мовою глобального спілкування, яка широко використовується для міжнародної співпраці та інтеракції. Зважаючи на цей факт, метою введення вивчення англійської мови у систему освіти в Україні, як і в інших країнах, є не виконання відносно формальних операцій, як от складання іспитів, а, в першу чергу, гарантування того, що здобувачі освіти зможуть успішно виражати свої ідеї та думки англійською і використовувати свої набуті мовленнєві навички у прикладному (практичному) руслі, наприклад, для реалізації себе у кар'єрі, або ж здатності вільно та правильно спілкуватися з жителями тих країн, де англійська вивчається як рідна, друга чи іноземна мова. Фактично, ця причина і визначає ключову роль роботи в групах, і зокрема – в парах, при вивченні англійської мови.

Зауважимо, що у дослідженні вивчення, викладання та засвоєння англійської мови саме робота в парах викликає великий інтерес. Головним чином, вчителі-мовники мають бути зосереджені на парній та груповій інтеракції, оскільки однією з головних цілей мовної освіти є розвиток комунікативних навичок. Більше того, групові форми роботи сприяють комунікації між здобувачами освіти та використанню на уроці та у позаурочний час мови, яку вони вивчають. Згідно з останніми дослідженнями процесу засвоєння здобувачами освіти іноземної мови, саме співпраця в парі або групі не

лише заохочує соціальну взаємодію між ними, але й сприяє покращенню результатів навчання порівняно з використанням індивідуальних або фронтальних форм роботи.

При вивченні процесу навчання англійської мови розглядається таке поняття як «мовний проміжок», яке означає кількість часу, витраченого на практику мови, і стосується воно тих, хто, власне, його і використовує. До прикладу, якщо на уроці вчитель занадто довго розмовляє, тобто більше, ніж здобувачі, то вважається, що саме вчитель займає більшу частину мовного проміжку уроку [6, с. 16]. В свою чергу, Л. Виготський зазначає про неабияку важливість інтеракції в засвоєнні іноземної мови. Природно, що саме в результаті людської взаємодії, наприклад, у парній роботі, як от у парі «початківець – впевнений користувач мови», когнітивні процеси відбуваються набагато інтенсивніше [11]. Здобувачі освіти навчаються краще, коли об'єднують зусилля з іншими людьми. Цілеспрямована взаємодія дозволяє використовувати інформацію, яка є дещо складнішою, але в той же час зрозумілою через її обговорення шляхом модифікації розмови, коли для пояснення початківцям складної інформації впевнені користувачі можуть використати простіші слова чи структури [5]. За М. Дагаріном існує чотири форми взаємодії: *учитель–здобувач, учитель–група здобувачів, здобувач–здобувач, здобувач–здобувачі*. Завдяки цим формам інтеракції можуть змінюватись ролі вчителя на уроці, наприклад, контролера, мовного експерта, гіда, оцінювача та радника [1, с. 127]. Отже, взаємодія та спілкування є необхідними елементами процесу навчання іноземної мови [6, с. 16].

Розглянемо ближче роботу в парах. Т. Хіроморі стверджує, що робота в парах має частіше використовуватися як форма навчання, оскільки вона сприяє використанню цільової мови на уроці. Оскільки більшість тих, хто вивчає англійську мову, не мають належних можливостей практикувати її за межами аудиторії або роблять це нерегулярно, то саме робота в парах може мати бажаний вплив на розвиток мовлення здобувачів. Не дивно, що дослідження використання парної та групової форм роботи при засвоєнні англійської мови

були зосереджені на опрацюванні конкретних лінгвістичних особливостей, що виникають у результаті взаємодії здобувачів освіти [3, с. 67].

Відповідно до чотирьох видів робіт на уроках англійської мови, а саме аудіювання, говоріння, читання та письма, були розроблені різні методи та техніки використання роботи в парах.

Застосовуючи вправи із імплементацією вищезгаданої форми роботи під час навчання говорінню, вчитель реалізовує комунікативний підхід, тобто спосіб вивчення мови, який зосереджується на спілкуванні цією ж мовою один з одним [4]. Завдяки розмовній практиці між учасниками освітнього процесу здобувачі можуть почути різні способи вираження однієї ідеї засобами мови своїх співрозмовників із неоднаковими рівнями володіння англійською [6, с. 17].

Розглянемо наступний вид роботи – аудіювання в парах. Спочатку таке аудіювання було розроблено як інструмент дослідження, щоб зрозуміти стратегії, які використовують здобувачі під час прослуховування запису англійською мовою. Такий спосіб пропонує дослідникам корисне поєднання прямого спостереження та вербальних даних, уникаючи типових недоліків самоспостереження.

У 2005 році Марія Фернандес-Торо досліджувала потенціал аудіювання в парах саме як засобу навчання англійської мови [2]. Як зазначає науковиця, дослідження вивчало два види інформації: спосіб, у який кожна пара відтворювала запис (використання кнопок відтворення, паузи та перемотування назад) та розмови учасників упродовж виконання завдання.

Обговорення типових способів відтворення лягло в основу серії рекомендацій щодо навчання навичкам аудіювання. Зауважимо, що аудіювання в парах може допомогти вчителям оцінити та скоригувати відносну складність певного запису, підтримувати ефективні способи відтворення (наприклад, оптимальний темп), оцінювати та спонукати до взаємодії в парах, а також ефективно використовувати реакції учнів під час виконання таких завдань. Проте Марія Фернандес-Торо все ж схиляється до думки, що аудіювання в парах

потрібно використовувати в якості доповнення, а не заміни індивідуального аудіювання [2, с. 3].

Ще одним видом роботи є читання в парах. Таке читання є формою усного читання, контрольованого користувачами мови, які мають вищий рівень володіння (батьки, інші здобувачі), що дозволяє здобувачам освіти зрозуміти тексти в доступній формі «ненав'язливого» виправлення помилок. Читання в парах – це простий і загалом приємний спосіб для більш здібних читачів допомогти менш здібним краще розвинути навички читання. Такий вид роботи можна адаптувати до будь-якого матеріалу, а особливою його перевагою є те, що здобувачі можуть самі обирати тексти, які представляють для них суттєвий інтерес, але є складнішими відповідно до їхнього рівня підготовки [10, с. 59].

Одним з найцікавіших інтерактивних видів роботи є письмо в групах або парах. Проаналізувавши декілька робіт на тему письма в парах, Хіроморі приходить до висновку, що це є такий вид діяльність, при якому двоє або більше здобувачів взаємодіють між собою під час роботи над спільним текстом [3, с. 67]. Наприклад, виконання вправ на розвиток письмових здібностей, у якому беруть участь два здобувача і більше, спонукає створенню взаємодії, яка є різноманітнішою та якіснішою, провокує частіше використання англійської мови та контролює граматичну точність. Порівняно з індивідуальною письмовою діяльністю, де здобувачі освіти повинні покладатися виключно на свої знання, робота в парах або групах дозволяє їм ділитися інформацією і, як наслідок, справлятися із навчальними завданнями, які потребують більших когнітивних зусиль [8; 9]. Крім того, дослідження показали, що письмо у парах допомагає здобувачам вирішувати проблеми, пов'язані із словниковим запасом, тим самим полегшуючи засвоєння нових слів [7].

З усього вищезгаданого видно, що інтерактивні види роботи тим чи іншим чином сприяють розвитку мовленнєвих навичок, а також позитивно впливають на реалізацію комунікативного підходу при вивченні англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dagarin M. Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*. 2004. Vol. 1 (1–2). P. 127–139.
2. Fernandez-Toro M. The Role of Paired Listening in L2 Listening Instruction. *Language Learning Journal*. 2005. Vol. 31. No. 1. P. 3–8.
3. Hiromori T. Are Two Heads Better than One? Comparing Engagement between Pairs and Individuals in an L2 Writing Task. *Language Teaching Research Quarterly*. 2021. Vol. 21. P. 66–83.
4. Lewis M., Hill J. Practical techniques for language teaching. London : Language Teaching Publications. 1997.
5. Long M. Native-speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. 1983.
6. Maher K. Intricacies of pair work – surveys and research. *Bulletin of Keiwa College*. 2011. Vol. 20. P. 15–32.
7. Sato M., Angulo I. The role of L1 use by high-proficiency learners in L2 vocabulary development. In W. Suzuki & N. Storch (Eds.). *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies.* Amsterdam : John Benjamins. 2020.
8. Scott V. M., Fuente M. J. What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising form-focused tasks. *Modern Language Journal*. 2008. Vol. 92. No. 1. P. 100–113.
9. Teng M. F. The effectiveness of incorporating metacognitive prompts in collaborative writing on academic English writing skills. *Applied Cognitive Psychology*. 2021.
10. Topping K. J. Paired Reading and Related Methods for Improving Fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2014. Vol. 7. No. 1. P. 57–70.
11. Vygotsky L. Mind in Society. *The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA : Harvard University Press. 1978.

Анастасія Репінська,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Юлія Загребнюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ТЕСТ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ КОНТРОЛЮ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Більшість дослідників, що вивчали питання тестування, переконані, що тестовий контроль – ефективна форма моніторингу знань, яка відповідає цілям контролю і реалізує всі його функцій у процесі навчання іноземної мови.

Питання тестового контролю було досліджено багатьма зарубіжними та вітчизняними науковцями: П. Борисенко, В. Гапонова, Л. Довгань, Л. Дрібна, Н. Дюканова, М. Костюк, С. Мусейчук, О. Петращук, Н. Саєнко, О. Ханіна, Л. Бачман, Д. Браун.

На думку С. Ніколаєва, І. Коломієць, Х. Дуглас Браун, Дж. Хант, М. Гронланд, тест – один із найбільш ефективних способів контролю під час вивчення іноземної мови.

Мета дослідження – аналіз тестування як засобу стандартизованого контролю в навчанні іноземної мови, короткий огляд класифікації тестів та методики їх укладання.

Контроль та оцінка знань, умінь та навичок – невід’ємний структурний компонент навчального процесу, за умов правильної організації якого моніторинг сприяє розвитку пам’яті, мислення та мовлення, систематизує знання, своєчасно виявляє прогалини в навчальному процесі та служить їх запобіганню. Добре організований контроль знань сприяє демократизації навчального процесу, його інтенсифікації та диференціації. Він допомагає

отримати об’єктивну інформацію (зворотній зв’язок) про хід навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається [1, с. 269].

Тестовий контроль забезпечує успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, задовольняє вимоги, що висуваються до якості контролю. Тестування в навчанні іноземної мови проводиться для виявлення рівня досягнення в певному виді діяльності: аудіювання, читання, граматичний й лексичний рівні.

У навчанні іноземної мови застосовуються різні види контролю: поточний, тематичний, рубіжний, підсумковий. Відповідно до цих видів контролю можна виділити види тестового контролю або види тестування: поточне, тематичне, рубіжне і підсумкове [3].

Поточний тестовий контроль проводиться під час навчання, тематичний – по завершенні теми, рубіжний – наприкінці семестру, підсумковий – по завершенні навчання в певному класі.

Виокремлюють чотири основні види тестових завдань: завдання на доповнення; завдання закритої форми; завдання на встановлення правильної послідовності; завдання на відповідність.

Тестування на перевірку знання лексичного матеріалу: назвати, що зображено на малюнках, використовуючи запропоновані речення; до поданих слів дібрати антоніми (синоніми); вставити пропущені слова в речення; вставити в речення правильне слово (одне із трьох); розгадати кросворд; описати малюнок, використовуючи слова; перевірити, чи правильно названі предмети та виправити помилки; продовжити діалог; створити діалог, використовуючи репліки; скоротити/поширити репліки діалогу; доповнити речення; висловити своє ставлення; прокоментувати ситуацію; відгадати слово; поставити слова в логічній послідовності.

Тестування читацьких умінь: вибрати правильну відповідь на запитання; розташувати по порядку, згрупувати факти; завершити початий вислів на основі запропонованих тез; встановити відповідності; заповнити пропуски спеціально пропущеними словами.

Контроль знань із граматики: дібрати пропущене модальне дієслово; вставити пропущене слово; розташувати речення, враховуючи часову послідовність; розгадати кросворд, записуючи слова у множині (іншому часі, стані тощо); утворити похідні слова; використати потрібний артикль; використати правильний прийменник; скласти речення за таблицею; перебудувати речення за зразком; поставити питання до речення; доповнити речення; прокоментувати дії; заперечити наступні твердження тощо.

Під час тестування вміння створювати висловлювання: непоширене речення переробити на поширене; перекласти речення (текст) іноземною мовою; скласти висловлювання із поданих слів; замінити два речення одним; вибрати адекватний переклад речення із запропонованих; замінити в реченні виділене слово; перетворити список поданих слів на текст; сформулювати питання, які стосуються твердження; виправити помилки у тексті; написати продовження тексту.

У процесі складання тесту завдання відбираються і впорядковуються в залежності від призначення цього тесту. Як правило, комплекс тестів включає тести для визначення сформованості комунікативної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі). Додатково можуть включатися тести на перевірку володіння лексичними, граматичними, орфографічними навичками та ін. [2, с. 278].

Тести виконують такі навчальні функції: коригування та вдосконалення контрольованого матеріалу; формування мовленнєвих навичок та вмінь; стимулювання розвитку пам’яті та мислення; навчально-розвивальну й контрольну. Остання передбачає установити факт знання/незнання, володіння/не володіння тим чи тим матеріалом і відповідно оцінити його. До таких тестів належать тести, які перевіряють певний рівень в учнів комунікативної компетенції, і тести, які перевіряють оволодіння учнями конкретним мовним матеріалом та окремими мовними навичками за певний період навчання.

Отже, головна відмінна риса тесту – об’єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію

про якість засвоєння. При цьому, він надає вчителеві змогу перевірити значний обсяг вивченого матеріалу малими порціями та діагностувати оволодіння цим матеріалом більшої частини учнів.

Науково обґрунтоване й методично грамотно організоване тестування дозволить учителеві досягти настільки важливий зворотній зв'язок, який забезпечує управління навчальним процесом, і буде сприяти підвищенню ефективності вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
2. Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf

Дарина Рогальова,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Оксана Левчук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СЛЕНГ ЯК ОСОБЛИВА СКЛАДОВА ВОЄННОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На тлі військово-політичних конфліктів сьогодення спостерігається процес збільшення чисельності військово залучених осіб, розширення масштабів проведення військових дій, мілітаризація окремих держав. Як результат, підвищується рівень вживаності військової лексики та зростає її

соціальна значимість на міжнародному суспільному рівні, як і збільшується науковий інтерес до вивчення її природи.

Невід'ємною частиною військової діяльності є використання професійної емоційно-забарвленої лексики, зокрема особливого її пласту – воєнного сленгу. За науковцем Г. О. Судзіловським трактуємо це поняття як той прошарок сленгу в лексиці англійської мови, який вживається насамперед на позначення воєнних понять Збройних Сил США та Англії, наприклад: *ack-ack* «зенітна артилерія», *chicken* «полковник армії США» (метонімічне значення зображення орла на погонах полковника армії США), *burp gun* «автомат» [1, с. 13]. Учений звертає увагу і на наявність понять воєнного сленгу, що можуть мати невоєнне трактування, а саме: *side arms* «зброя, яку носять за поясом», тобто «пістолет», проте також воно має значення «столові прибори» [1, с. 14–15].

Дослідник Л. Л. Нелюбін визначає поняття воєнного сленгу як емоційно-забарвлену військову лексику, представлену словами та словосполученнями, які часто вживаються в основному в усній розмовній мові американських військовослужбовців і є фактично стилістичними синонімами відповідних військових термінів [2, с. 13].

Науковець Г. О. Судзіловський поділяє воєнний сленг за категоріями просторічної лексики та жаргонізмів [1, с. 15]. Просторічна воєнна лексика характеризується вузькою діалектною сферою застосування в межах Збройних Сил та передбачає:

1) використання спеціальних воєнних термінів в якості матеріалу для утворення нових лексико-фразеологічних одиниць;

2) широке вживання різноманітних скорочень;

3) інтенсивне запозичення із жаргону декласованих елементів;

4) інтенсивне запозичення з іноземних мов;

5) виникнення і закріплення в певній сфері Збройних Сил.

Для позначення специфічних воєнних понять просторічної воєнної лексики використовують такі лексико-фразеологічні одиниці:

1) утворені шляхом переносу значень, зокрема загальновживаною лексикою та деякими словами і словосполученнями з інших прошарків словникового складу мови, наприклад: *zebra* «сержант», *ham* «радист», *alibi* (string) «додаткова черга пострілів» (при незадовільному виконанні навчальної стрільби);

2) утворені великою кількістю воєнних термінів, вживаних в переносному значенні на позначення загальновідомих та специфічних воєнних понять, наприклад: *on the beam* «все гаразд», «правильно», *armor* «каска»; *bilge* «теревені», «сварка»;

3) зумовлені специфічними воєнними реаліями та особливою формою їх позначення у воєнній лексиці, які є малозрозумілими або незрозумілими для людей, не причетних до військової служби, наприклад: *dead reckoning* «вирахування координат».

Морфологічний аспект простомовної частини воєнного сленгу охоплює:

1. Певні словотворчі моделі складних слів та стійких словосполучень:

– N+happy «одержимий чимось»: *bomb-happy, jungle-happy;*

– N+bait «приманка, наживка»: *bullet-bait, draft-bait;*

– N+jockey «керуючий чимось, той, що працює з чимось, той, хто їздить на чомусь»: *jeep-jockey, tank-jockey* тощо.

2. Афіксацію: *sun downer* (той, що покидає частину із заходом сонця) «прискіпливий начальник»; *two striper* (той, що носить дві смужки) «капрал армії США» тощо.

3. Скорочення: *insy* «запальна бомба» (від *incendiary bomb*), *ammo* «боєприпаси» (від *ammunition*).

4. Конверсію з утворенням емоційного забарвлення при переносі значення: *Purple Heart* (назва медалі, якою нагороджують в армії США при пораненні в ході військових дій) вживається як дієслово для позначення поняття «поранити», *bromo* (назва пігулок від головного болю, які під час розчинення шиплять) – *bromo an engine* «форсувати величину обертів двигуна, газувати».

Другою категорією воєнного сленгу є воєнні жаргонізми – слова та словосполучення, утворені та вживані у вузькому особливому середовищі з метою секретності, незрозумілості його для сторонніх. До них належать:

1) слова та словосполучення кодового жаргону;

2) закодовані скорочення;

3) деякі власні назви.

Кодовий жаргон вживається за потреби прихованого керування військами в умовах небажаності або неможливості використання звичайного шифрування, коду, як, наприклад: *fire wall* «максимальна швидкість польоту», *scramble* «тривога», *rat* «літак противника», *my feet are wet (dry)* «знаходжусь над морем (сушею)» тощо.

Певні слова та словосполучення воєнного сленгу офіційно рекомендовані особовому складу збройних сил з метою розвитку *esprit de corps* «корпоративного духу» та адаптації до порядків та звичаїв певного роду військ, серед яких особливий лексикон солдат морської піхоти США: *deck* «підлога», *rifle* «зброя», *galley* «кухня» [1, с. 62].

Специфічна риса воєнного жаргону – практична відсутність його еквівалентів у іншій мові або культурі. Навіть, у разі наявності часткових еквівалентів, значення одиниць воєнного жаргону неможливо передати у повному обсязі.

Отже, воєнний сленг є важливим пластом емоційно-забарвленої лексики англійської мови та невід’ємною частиною професійної діяльності військових.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Судзиловский Г. А. Сленг – что это такое?. Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. Москва : Воениздат, 1973. 180 с.

2. Нелюбин Л. Л., Дормидонтов А. А., Васильченко А. А. Учебник военного перевода. Английский язык. Москва : Воениздат, 1981. 379 с.

3. Dickson P. War Slang: American Fighting Words and Phrases since the Civil War. Third Edition. NY : Dover Publications, 2011. 464 p.

Катерина Рощенко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Альона Солодчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Виховання та навчання конкурентоспроможної особистості потребує сучасного підходу до викладання. Традиційних форм проведення уроку і видів діяльності для цього вже замало. Відсутність «грамотних» підручників або їх недостатня кількість, великий обсяг теоретичних відомостей, з якими потрібно ознайомити учнів за короткий час, формування умінь та навичок на основі набутих знань при великому об’ємі навчального матеріалу – все це вимагає від педагога значних затрат часу для підготовки.

Загальновідомо, що слова відображають мовленнєву діяльність. Тому лінгвісти й наголошують, що навчання лексики є одним із найважчих завдань. І дійсно, знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, у той час як володіння мовою – з лексичними навичками, котрі зокрема забезпечують функціонування лексики під час спілкування [1, с. 86].

Вивчення англійської мови – складний процес, котрий дозволяє не лише засвоїти основні граматичні правила, вивчення правил говоріння або читання. Успішне оволодіння мовою залежить насамперед від набуття мовних навичок, які дозволяють успішно використовувати їх у різних ситуаціях у процесі спілкування.

Компетенцію в педагогічній науці визначають як добру обізнаність людини із чим-небудь, коло повноважень особи, організації тощо; сукупність

юридично встановлених прав, повноважень чи обов'язків органу чи посадової особи; особиста здатність спеціаліста вирішувати певний клас професійних задач, коло питань, проблем, явищ, в яких певна особа вважається авторитетною, наділена знаннями та досвідом [2, с. 250].

Процес навчання учнів скеровує їх насамперед на вивчення слів і виразів, однак вміння використовувати свій словниковий запас у житті недостатньо розвинене. Водночас лексична компетенція не зводиться тільки до вмінь використовувати лексичний матеріал, зокрема має як лінгвістичну, так і мотиваційну, і рефлексивну спрямованості.

У молодших класах система вивчення іноземної мови спроможна функціонувати на належному рівні лише в активній, свідомій та цілеспрямованій діяльності учнів. Результат навчання залежить від того, як активно вони навчатимуться, зрозуміють цілі та умови навчання, зуміють організувати себе і свою навчальну діяльність. Вагомим аспектом при цьому є вміння педагогів розвивати, підтримувати й стимулювати такий вид навчальної діяльності.

Лексична компетенція – це:

а) мовна діяльність, спрямована на сприйняття й формування мовних висловлювань;

б) складова комунікативної компетенції.

Формування лексичної компетентності відбувається завдяки комплексному підходу, зокрема – запам'ятовуванню лексичного матеріалу на основі спеціальних методів і прийомів, а також безпосередньому відпрацюванню практичних дій зі словом на різних рівнях складності.

Допомогти в цьому можуть сучасні інформаційно-комунікативні технології, які ефективно допомагають учням не лише краще зрозуміти й засвоїти матеріал, а вчителям – конструктивніше готуватися до уроку, робити його цікавішим і оригінальнішим, нестандартним.

Для навчання можна сміливо використовувати засоби медіанавчання. Освітня інформація у такому форматі сприяє формуванню навичок та розвитку навичок застосовувати отримані знання для вирішення практичних завдань,

використовувати їх для перевірки набутих знань, умінь і навичок. Стало можливим впровадження в навчальний процес технічних засобів навчання для раціонального використання часу та зусиль вчителя та учнів. Їх можна застосовувати як на уроках, так і в самостійній роботі школярів [3].

Вивчення іноземних мов у ранньому шкільному віці корисне всім дітям, адже позитивно впливає на розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви, стимулює загальні мовленнєві здібності, позитивно впливає на володіння рідною мовою. Також слід наголосити на виховній і пізнавальній цінності раннього вивчення іноземних мов, що проявляється в більш ранньому входженні дитини до загальнолюдської культури через спілкування новою для неї мовою.

Використання новітніх технологій навчання на різних етапах уроку англійської мови в молодшій школі – не лише спосіб підвищити мотивацію школярів до вивчення мови, але й покращити атмосферу в класі, яка сприятиме співпраці та порозумінню між учнями та вчителем [4]. Взаємна довіра, рівноправність, партнерство в спілкуванні, використання сучасних медіазасобів викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Однак, потрібно постійно контролювати процес досягнення поставлених цілей, а у випадку невдачі змінювати тактику роботи, шукати та виправляти недоліки, адже формування англомовної лексичної компетентності молодших школярів відбувається за допомогою різноманітних засобів наочності, які створюють природні умови для прояву комунікативної функції мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
2. Словник української мови : в 11 томах. Том 4, 1973. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А–К / уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.
3. Бонч-Бруєвич Г. Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій : навч. посіб. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. 44 с.
4. Білоусова Л. І. Електронні дидактичні ресурси у сучасній системі засобів навчання. *Гуманітарні науки :* науково-практичний журнал. 2012. № 1 (23). С. 100–106.

Юлія Савченко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Яків Бойко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасній педагогіці існує велика кількість різноманітних інноваційних форм та методів навчання, які сприяють якісному засвоєнню здобувачами профільної середньої освіти знань, формуванню їх розумової діяльності, виявленню вмінь та навичок критичного розуміння проблеми, удосконаленню якостей, які будуть використовуватися в майбутньому у процесі розвитку самоосвіти та самореалізації.

Сучасна методика викладання іноземної мови приділяє значну увагу креативній, творчій активності підростаючого покоління як на уроках англійської мови, так і вдома. Інтенсифікація даного процесу реалізується через впровадження інтерактивних методик, до яких також відносимо метод проєктів, який дозволяє учнівській молоді самостійно визначити об’єкт дослідження, покращити комунікативні навички й уміння на практиці [1, с. 5].

До основної мети учнівського проєкту відносимо розвиток уміння навчатися, що надає змогу молоді шкільного віку оволодіти наступними компетентностями як здатністю:

– визначити мету дослідження або сприйняти ту, яка передбачена вчителем;

– виявляти зацікавлення або інтерес до освітнього процесу, докладати зусиль для досягнення позитивного результату пізнавальної діяльності;

– раціонально організовувати свою освітню діяльність;

– здійснювати пошук необхідної інформації та знаходити способи для досягнення результатів дослідження;

– осмислювати свою дослідницьку діяльність і постійно її удосконалювати;

– розвивати навички самоконтролю [6, с. 27].

Формування вищезазначених якостей має комплексний характер і передбачає розвиток мовленнєвої, лексичної, фонетичної, граматичної та соціокультурної складових. компонентів

Впровадження проєкту виходить за межі уроку та потребує великої кількості часу, але разом з тим розв'язує низку важливих завдань, а саме:

– учні мають змогу здійснювати творчу роботу з певної теми, самостійно знаходити інформацію з підручників та інших джерел;

– учні активно співпрацюють в межах проєкту між собою та з вчителем, де він виконує функцію не лише суб'єкта процесу навчання, але й об'єкта;

– відбувається посилення індивідуальної та колективної відповідальності за виконання учнями своїх функцій в процесі реалізації проєкту [3, с. 24].

Елемент творчості перетворює проєктну діяльність на індивідуальне дослідження та пошуку різних варіантів презентації її результатів. Під час виконання проєкта молодь шкільного віку здійснює дослідницьку роботу, тобто займається пошуком інформації в книгах, практикує спілкування з місцевими експертами та громадськими організаціями, знаходить ілюстрації, проводить фото та відеозйомку, презентує свої досягнення тощо. Учні різного мовного розвитку виконують свої індивідуальні проєкти відповідно до рівня своїх знань та потреб. Під час ознайомлення із своєрідністю культур англомовних країн учні починають краще розуміти культуру інших країн світу.

На даний момент метод проєктів широко використовується в світовій педагогічній практиці викладання англійської мови, що дає можливість розвинути творчі здібності особистості учня та використати міждисциплінарний підхід для вирішення певних проблем. Основне завдання вчителя в навчанні англійської мови полягає в тому, щоб перейти від виконання різноманітних вправ до творчої діяльності учнів, що дозволяє їм оволодіти конкретними мовними засобами та перетворити заняття з іноземної мови на дослідницький клуб, де учні розв’язують особисто значущі проблеми в практичний спосіб та отримують доступ до автентичного матеріалу.

Для отримання позитивного результату необхідно навчити дітей самостійно мислити, здійснювати пошуки та знаходити шляхи вирішення проблеми, залучати інші міждисциплінарні знання, вміти бачити результати і можливі наслідки різноманітних шляхів розв’язань. Метод проєктів розглядається як можливість обрати тему, до якої учень виявляє інтерес, і провести свою індивідуальну роботу [5, с. 9]. В основі будь-якого проєкту завжди знаходиться певна проблема, для вирішення якої необхідне не тільки знання англійської мови, а й володіння великим обсягом предметних знань.

До основних критеріїв виховання творчої особистості, яка здатна до самоосвіти, відносять уміння безперервно навчатися упродовж усього життя, постійно самовдосконалюватися та нестандартно розв'язувати проблеми. Найчастіше такий вид діяльності з боку вчителя менше контролюється, ніж звичайні завдання та проводиться після вивчення теми, оскільки потребує багато часу для підготовки й мотивації підростаючого покоління. Учні починають відчувати задоволення від того, що вони створюють щось нове англійською мовою [7, с. 48].

Метод проєктів вносить багато позитивних змін у традиційний освітній процес, оскільки учні починають вирішувати важливі проблеми як особистісного, так і соціального характеру. Під час розробки та реалізації проєктів з вивчення англійської мови створюється навчальна атмосфера, де толерантно ставляться до помилок, учні приймають рішення в межах визначеної

моделі та осмислюють свою діяльність, а перевірка знань на різних етапах проводиться за допомогою підсумкового та формуючого оцінювання.

Отже, використання методу проєктів в процесі навчання англійської мови сприяє формуванню в здобувачів профільної середньої освіти зацікавленості в критичному розв'язані різних актуальних проблем, забезпечує підвищену мотивацію молоді шкільного віку до їх практичного вирішення, розвиває їх інтелектуально, стимулює до аналізу, узагальнення та систематизації інформації. Метод проектів тісно пов'язаний із самостійною дослідницькою діяльністю, задоволенню потреб учнів різних вікових категорій та можливостями співпраці з однолітками, вчителями й експертами під час вивчення англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегьом Ф. Проєкт на уроці іноземної мови : навч. посібник. Київ : Основа, 2007. 45 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Бухаркіна М. Теорія та практика навчання англійської мови : посібник. Київ : Основа, 2009. 57 с.
4. Дьоміна О. Метод проєктів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя. *Англійська мова та література.* 2012. № 3. С. 7.
5. Душеина Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе.* 2003. № 5. С. 45–53.
6. Зімняя І. Психологічні аспекти навчання говорінню іноземної мови : посібник. Київ : 2006. 90 с.
7. Коваленко О., Кудіна І. Книга вчителя іноземної мови. Довідково-методичне видання : посібник. Харків : Торсінг Плюс. 2005. 134 с.

Ольга Семянова,
здобувачка ОС «Магістр»,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Наталія Зайцева,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Використання інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів під час вивчення англійської мови учнями старших класів відіграє важливу роль в період розвитку системи освіти України і є одним з найсучасніших засобів розвитку особистості школяра та формування інформаційної культури, адже застосування сучасних інформаційних технологій у школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти формуванню іншомовної лексичної компетентності в учнів старших класів приділяється велика увага, адже стратегічно важлива для мовного компонента комунікативна компетентність, яка є невід'ємною складовою структури змісту освіти, передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях [1].

Головною метою вивчення іноземної мови є успішне формування іншомовної комунікативної компетенції. Численні дослідження в галузі комунікативної компетенції свідчать про необхідність якісного формування та

розвитку, в тому числі й лексичної компетенції, як одного з ключових компонентів комунікативної компетенції загалом.

Як свідчить аналіз нормативних документів та фахової літератури з проблеми дослідження, серед методистів не існує єдиного визначення поняття лексичної компетенції. Лексична компетентність – це здатність миттєво викликати з тривалої пам’яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг, а також розуміння смислових відрізків мовлення організованих відповідно до існуючих норм, які ми розуміємо в тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізольованій позиції [2, с. 86].

С. В. Смоліна вважає, що лексична компетентність включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Лексичними називають навички інтуїтивно-правильного розуміння і вживання іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв‘язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова та його значенням, а також зв‘язків між словами [3, с. 16].

Лексичний склад англійської мови надзвичайно великий. За дослідженням The Global Language Monitor, англійська мова налічує один мільйон чотири тисячі дев‘ятсот десять слів, щодня кількість слів збільшується на чотирнадцять одиниць. Це і робить вивчення лексики складним, навіть носій мови не може осягнути його. Щоб мати успіх в опануванні мови, потрібно обмежувати обсяг лексичного матеріалу, вибирати найбільш поширені теми та керуватися віковими особливостями учнів.

Першочерговим завданням для високого рівня научування лексичного матеріалу є підвищення зацікавленості учнів у вивченні англійської мови, мотивації до навчальної діяльності.

Формування лексичної компетенції старшокласників практично неможливе без застосування сучасних інноваційних технологій. Ми живемо у інформаційній ері, коли вивчення мови повинне супроводжуватись відповідною

технічною підтримкою. Закріплення лексичних навичок лише традиційних методом є недостатнім та не повністю ефективним.

На сучасному етапі навчання іноземних мов значну увагу необхідно приділяти застосуванню інформаційно-комунікаційним технологіям, до яких належать і різноманітні онлайн-ресурси. Такі технології поєднують в собі тексти, графіку, відеоматеріали, звукові ефекти, анімацію – все це є сукупністю аудіо та візуальних ефектів разом з інтерактивним програмним забезпеченням, які впливають на емоційні та понятійні сфери, сприяють більш ефективному засвоєнню мовного матеріалу. Поєднання візуального зображення, тексту і звукового супроводження надає можливість для комплексного формування англомовної лексичної компетенції учнів. В мережі Інтернет велика кількість навчальних сайтів, які можна використовувати як елемент уроку англійської мови, в тому числі і для написання самостійної або контрольної роботи. Учням подобається, коли їх оцінює не тільки вчитель, але і комп'ютер. Таким чином у них формується рефлексія своєї діяльності, вони об'єктивно оцінюють результати своєї діяльності, а також навчаються автономно.

Серед учнів старших класів користуються популярністю підкасти, які підходять для вивчення як граматичного так і лексичного матеріалу і є інноваційним засобом навчання ситуативної лексики. Використання онлайн-ресурсів дозволяє досягти очікуваних результатів, основним з яких є формування іншомовної компетенції, сприяє комунікативно1орієнтованому підходу до уроку, дає можливість стимулювання когнітивних процесів учнів. Такі технології не повинні бути кінцевою метою навчання, а тільки дієвим засобом формування лексичних навичок старшокласників.

Онлайн-ресурси підвищують мотивацію учнів до вивчення англійської мови, перетворюють звичайний урок в цікавий та захоплюючий, дозволяють учням працювати індивідуально, а також у парах або групах, реалізуючи метод проектів. Використання Інтернет-ресурсів в процесі формування англомовної лексичної компетенції учнів є ефективним засобом візуалізації навчального матеріалу, дозволяючи вчителю реалізувати свій творчий потенціал; допомагає

викладачу у здійсненні особистісно-орієнтованого підходу до навчання; сприяє розширенню кругозору учнів і підвищенню їх культурного рівня, а також засобом підвищення мотивації до вивчення предмета; стимулює пошукову діяльність учня і сприяє розвитку його творчих здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Постанова КМУ № 1392 від 23.11.2011 р. «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 27.02.2023).

2. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2010. Вип. 8. С. 85–91. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2010/8/8_2010.pdf (дата звернення: 28.02.2023).

3. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції // *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій* : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.

Катерина Сітайло,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОМАНІ ВІЛКІ КОЛЛІНЗА «МІСЯЧНИЙ КАМІНЬ»

Жах має свої вусики та насіння як і всілякі інші жанри. Роман Вілкі Коллінза «Місячний камінь» [1] був написаний 1868 року. Хоча в «Місячному камені» немає нічого жахливого, як ми сьогодні вважаємо жахами, у його центрі було багато напруги та злодійства.

Робота Коллінза – включно з цим романом і поза ним – була настільки сильно поглинена, що можна було б провести будь-яку кількість тематичних

досліджень вікторіанської фан-культури та розмови між різними медіа-адаптаціями однієї історії, використовуючи лише його твір. Коллінз був надзвичайно революційним у кількох сферах, коли справа доходила до його оповідань. Він часто зосереджує увагу на жінках у своїх роботах і не вагається, щоб принаймні деякі з них дотримувалися досить «химерного» життєвого шляху незалежності. Коллінз дає їм простір висловлювати свої думки будь-яким тоном, який вони обрали [2].

«Місячний камінь» – епістолярний роман [1]. Це означає, що це розповідається через колекцію документів і листів, зібраних, щоб представити справу в одній зв'язній лінії з точки зору кожного відповідного свідка. У ньому детально описується випадок «проклятого» індуїстського діаманта, який під час війни вкрав якийсь Джон Гернкастл і подарував його племінниці багато років потому як подарунок на день народження (і можливий акт помсти за соціальну образу, вчинену сестрою Гернкасла) [3].

Кажуть, що діамант приносить нещастя кожному, хто ним володітиме, доки він не буде законно повернутий статуї бога, з голови якого його вкрали. Рейчел Веріндер, племінниця Гернкасла, природно, зовсім не знає про походження діаманта та рада отримати подарунок. Її залицяльник, Франклін Блейк, цілком усвідомлює та насторожено ставиться до того, що може статися після того, як Рейчел отримає подарунок. Він розривається тим, що його звинуватили як того, хто подарує її їй на її 18-й день народження. Коли його викрадають з її кімнати в ніч її вечірки, розпочинається розслідування, щоб знайти винного та встановити місцезнаходження діаманта, перш ніж таємничі «індіанці» – брахмани з батьківщини діаманта, яким доручено відстежити його та повернути – зможуть вкрасти це назад [4].

У мовознавстві комунікація осмислюється «у площині інтегральної тріади вербальності, паралінгвістики та невербальності». Як зазначають О. В. Максим'юк, І. М. Струк та Н. В. Максим'юк, невербальні знаки в інтеграції з вербальними сприяють адекватному порозумінню у спілкуванні. Вербальна комунікація будується на словесних знаках, символах, репрезентованих в усному

та писемному мовленні. Невербальна комунікація корелює з позаалфавітними знаками та номінаціями-вербалізаторами [5, с. 32].

У процесі комунікації невербальні засоби виконують функції супроводження, підсилення та часткового або повного заміщення вербального повідомлення. При цьому вони доповнюють зміст висловлення, підкреслюють особливо важливі моменти спілкування, контролюють і регулюють процес комунікації, а інколи повністю заперечують словесну інформацію [6, с. 169]. У цій інтригуючій історії про камінь ми стикаємося з низкою складних персонажів, які на поверхня здається протилежною, але в них більше, ніж здається на перший погляд. Їхня мова, показує захоплення та зацікавлення.

У мові Бетереджа переважають складні емоції: In little things and great, with people she loved and people she hated (and she did both with equal heartiness), Miss Rachel always went on a way of her own [1, c. 101], повідомлень про його емоційний стан: Nothing happened in the night; and (I am happy to add) no attempt at communication between Miss Rachel and Rosanna [1, c. 241]; припущень: Here was an end of any confession on her part (supposing she really had a confession to make) [1, c. 240].

У мисленні читачів часто ж виникають запитання, які часткова або ж повністю не мають відповіді: What's to be done now? Nothing that I know of, except for you to keep your temper, and for me to begin it all over again [1, c. 41]; And what of that? you will ask naturally enough. Read on, good friend, as patiently, as you can, and perhaps you will be as sorry for Rosanna Spearman as I was, when I found out the truth [1, c. 54].

У романі також спостерігаємо загадковість подій: I spoke, a little way back, of my lady's father [1, c. 56] (ретроспекція); …this was Rosanna Spearman's favorite walk, except when she went once or twice to Cobb's hole, to see the only friend she had in our neighbourhood, of whom more anon (soon) [1, c. 50] (проспекція). Таким чином, читач залучається до співпраці, стає ніби учасником творчого процесу. Лексичними засобами інтимізації оповіді є особові займенники you, we: We will

take a new sheet of paper, if you please, and begin over again, with my best respect to you [1, c. 7].

Емоційна напруга висвітлюється за рахунок драми: We all suspected her of having being in the dead woman's confidence, we all tried to make her speak, we all failed [1, c. 298].

Суперечливі почуття бачимо в контексті рішучих подій: I own I couldn't help liking the Sergeant – though I hated him all the time [1, c. 291]; The tide ebbed, and the tide flowed [1, c. 298].

Сюжетні події описуються простотою: My daughter Penelope has just looked over my shoulder to see what I have done so far. She remarks that it is beautifully written, and every word of it is true. But she points out one objection [1, c. 41].

Таким чином різноманітні невербальні засоби комунікації, віртуозно використані Вілкі Коллінзом у творі, відіграють помітну роль в художній картині світу автора, роблячи роман добірним об'єктом для роздумів та досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Collins W. The Moonstone. Вінниця : Нова книга, 2007. 721 с.

2. Robinson Kenneth, Wilkie Collins. A Biography. London : Bodley Head, 1951. P. 154.

3. Tinsley William. Random Recollections of an Old Publisher. London : Simpkin, Marshall, 1900. P. 114.

4. Максим'юк О. В., Струк І. М., Максим'юк Н. В. Невербальні засоби комунікативного акту відмови у драматичному тексті українських письменників кінця XIX – початку XX ст. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Т. 32 (71). № 3. Ч. 1. С. 32–38.

5. Литвинов О. О. Зорова поведінка. *Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (22–23 квітня 2010 року).* Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія». 2010. № 16. С. 168–177.

Ілона Снігур,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
філологічний факультет,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

Науковий керівник:
Олена Марценюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германської та слов'янської філології,
декан філологічного факультету,
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,
м. Вінниця

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СКЛАДНИХ СЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

Мета дослідження: мова є інструментом пізнання і відображення світу, засобом спілкування того чи іншого колективу, перебуває в постійному русі, змінюється для того, щоб бути в змозі найбільш адекватно відобразити мінливу картину світу і задовольняти потребам мовного суспільства. Розвиток мови здійснюється на всіх рівнях, а саме: фонетичному, морфологічному, синтаксичному, семантичному тощо. Однак, зважаючи на динаміку та мінливість мови, ми відносимо ці явища, насамперед, до лексичного складу як найбільш відкритої та динамічної мовної підсистеми.

Найпродуктивнішим способом словотвору в англійській мові є складання тобто «спосіб творення складних слів поєднанням двох або більше основ чи цілих слів або їх скорочень». Словоскладання є одним із найдавніших способів словотвору, що зберіг в англійській мові продуктивність і на сучасному етапі його розвитку. Вивчення цього способу словотворення має не тільки теоретичне, а й практичне значення.

Таким чином, **метою дослідження** є вивчення способів україномовного перекладу складних слів англійської мови з урахуванням їхніх структурних та семантичних особливостей.

Методологія. Для досягнення мети використовувались наступні методи дефінітивний аналіз основних понять на основі лінгвістичних досліджень;

проводилось дослідження структурних і семантичних особливостей складних слів, а також була здійснена класифікація складних слів в англійській мові та порівняльний аналіз в українській мові.

Отримані результати. Складні слова в українській та англійській мовах виконують функцію економії зусиль, сприяють підвищенню інформативності повідомлення, у деяких випадках (мова художньої літератури, сленг та т. ін.) – його експресивності. Типологічні відмінності української та англійської мов виявляються в особливостях утворення складних слів у порівнювальних мовах. Так, по-перше, в українській мові для утворення складних слів часто використовуються з'єднувальні голосні, а в англійській мові злиття слів відбувається шляхом юкстапозиції. По-друге, частини складних слів в українській мові часто є зв'язаними морфемами, а в англійській мові – вільними. По-третє, вживання слів синтаксичного типу (інкорпорованих слів) більш поширене в англійській літературі, мові ЗМІ, ніж в українській; часто такі утворення переходять у сферу повсякденного спілкування.

Висновок. Переклад визначають як заміщення текстового матеріалу однієї мови на еквівалентний текстовий матеріал іншої мови. Утім, професійні перекладачі не згодні з тим, що переклад – це лише процес заміщення певного тексту і що один і той же текст з різними акцентами за змістом може мати різні переклади. Часто виникає дилема, на що спиратися при перекладі – на форму чи на зміст. У той же час, переклад не повинен бути буквальним. У деяких мовах, наприклад, є ідіоми і прислів'я, які не знайдеш в інших мовах, а ще більше саме складних слів, тому при перекладі перекладачі «підлаштовують» слова під культурно-інформаційне середовище мови і намагаються знайти чіткі і більш зрозумілі відповідники поданих складних слів і не тільки, щоб найточніше передати зміст і суть поданого тексту.

Богдан Сокур,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У САМОСТІЙНОМУ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Вивчення англійської та інших іноземних мов є головним фактором як індивідуального, так і національного розвитку. Для поглиблення комунікативних навичок здобувачів закладів профільної середньої освіти необхідно застосовувати або впроваджувати інноваційні методи навчання, щоб зробити процес навчання цікавим і захопливим як для учнів, так і для вчителів.

Глобальні інформаційні технології та Інтернет настільки тісно переплелися в житті сучасного суспільства, що позбутися їх вже неможливо. Але в сьогочасній ері інформаційних технологій вчитель змушений не тільки використовувати їх, але й співпрацювати та робити все, щоб інформаційні технології працювати на власну користь.

Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують різноманітні види спілкування (одностороннє, міжособистісне), доступ до інтегрованих баз знань, довідників, що існують у мережі, інтерактивний режим доступу до навчального матеріалу; «вони створюють процес діалогізації, що здійснюється в середовищі, яке особливо знайоме учням» [1]. Все це забезпечує сприятливі умови для діяльності учасників навчально-виховного процесу для досягнення цілей виховання.

Метою самостійної роботи здобувачів закладів профільної середньої освіти засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є навчити їх знаходити та працювати з великими обсягами інформації, розвивати вміння аналізувати матеріал та вибирати головне, творчо та нестандартно вирішувати типові задачі перекладу, тощо.

Засоби сучасних інформаційно-комунікаційних технологій забезпечують практичну спрямованість навчального процесу та сприяють створенню реальних можливостей для застосування здобувачами закладів профільної середньої освіти набутих компетенцій. «Використання комп'ютерних технологій у навчанні англійської мови дає змогу відійти від традиційних форм навчання та підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності здобувачів, оптимізувати засвоєння мовних структур і граматичних правил, а також подолати монотонність уроку у формуванні мовленнєво-комунікативної компетентності учнів» [2, с. 88].

Інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють можливості вчителя щодо індивідуалізації навчання, дозволяють максимально адаптувати навчальний процес до індивідуальних особливостей здобувачів. Використання комп'ютера на уроках англійської мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу. При комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більший обсяг матеріалу, ніж одночасно в умовах традиційного навчання. Крім того, цей матеріал міцніше фіксується.

Умови ефективної самостійної роботи з вивчення англійської мови включають:

- «раціональний розподіл аудиторних і позааудиторних годин самостійної роботи. Ця умова полягає в оптимальному структуруванні навчальних планів і програм з даної навчальної дисципліни. Значну роль тут відіграє правильне визначення трудомісткості різних видів самостійної роботи, наприклад, написання доповідей, рефератів тощо;

- правильну організацію самостійної роботи здобувачів з урахуванням усіх методичних умов її забезпечення;

- наявність необхідних дидактичних матеріалів» [3, с. 50].

Враховуючи сучасні економічні та політичні умови, що визначають стан освіти в Україні, проблему забезпечення навчально-методичною літературою можна вирішити шляхом відкритого доступу до сучасних комп'ютерних мереж.

Підсумовуючи вищевикладене, хотілося б зазначити, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології, безсумнівно, можна і потрібно залучати на всіх етапах навчання англійської мови. Особливо важливу роль глобальна мережа відіграє в самостійній роботі здобувачів закладів профільної середньої освіти, дозволяючи їм займатися пошуковою та творчою діяльністю.

За допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання стає не лише цікавим, інтерактивним та сучасним, але і легшим та швидшим. Багато можливостей відкривається для всіх, хто хоче вивчати англійську мову, а також для тих, хто хоче викладати.

Тема має дослідницьку перспективу, оскільки, на нашу думку, більш активне використання різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме засвоєнню здобувачами іноземної мови в освітньому просторі, що є основою даного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2011. № 2. С. 98.

2. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Збірник наукових праць.* За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2017. Випуск 5. 400 с.

3. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.

Bohdan Solodchuk,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Anhelina Kolisnichenko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE MUSIC TYPES SELECTION FOR CREATIVE WRITING ACTIVITIES IN THE MIDDLE SCHOOL ENGLISH CLASSROOM

Music plays an important role in today's culture and has a wide range of functions. It can easily reduce anxiety and influence human emotions at the same time. A great number of studies have shown that music has a wide range of effects on the learning process. This issue is important to investigate in the context of creative writing skills developing.

During my school study experience, I have observed various types of lessons. But I have noticed that most of the students lacked the courage and motivation to work on creative writing. The most difficult task was to do creative writing during the lessons with time limitations. As a result, these activities were stressful and some students stated that they were emotionally exhausted. After my observation I was able to draw the following problems:

- Workload and lack of engagement in writing something, especially during exam time, are risk factors for stress and anxiety;
- The right choice of a suitable environment by the teacher plays a significant role in students' creative writing. In our case, a suitable environment is various types of music;
- When considering the use of music in the classroom, it is important to identify the most effective ways of integrating it.

Previous research has found that music with vocals is distracting, while instrumental music might actually improve attention, memory, and even mental math ability. It has also been found to alleviate depression and anxiety. But it depends on the person's preferences, everyone can have a different reaction to music.

The ability of music to affect creative writing has received increasing attention across different components of language study. Popular music, in particular, may become personally meaningful due to associations with people, places, and past events. And a lot of studies prove the relationship between music and language as both are overlapped in the same area of the brain. The aim of my research is to prove that students' results and progress in creative writing will be improved with the help of music. The choice of the following research methods as questionnaires, textual analysis and the survey was made to reach the aim of the study.

The first step in the study was a survey for students the purpose of which is to collect data on participants' opinions and attitudes to music. The aim of the textual analysis in my research is to see to what extent music could affect creative writing. The textual analysis brings more qualitative information than a simple survey. In addition to the survey and textual analysis, I intend to analyse a case study using three different pieces of music that students are to listen to. After that, they are suggested to take part in reflection. So, I could compare their mood after the music, see if it had any effect on them at all and ask if anything significant had happened to their mood.

The participants of the research are middle school pupils. All of them had experience with listening to music. Their participation was considered for two main reasons. The first reason is that all of them agreed to write and share their experience after and while listening to music. And the second reason is that all the participants want their results to stay anonymous.

The use of music has long been identified as beneficial for pupils. The findings of this work proved that music can be used as a tool in the classroom to affect students' creative writing. Even music that someone has no previous connections to, can easily produce powerful imagery with complex visual narratives, but it totally depends on the music and writer itself. Furthermore, imagery is absolutely different from person to

person (there can be similarities only in terms of the topic). Specifically, there seems to be a universal emotional response to music as well as a universal physical response to music.

Music has the power of expressing your state of mind, but not all types of music are suitable for the learning process or creative writing. If music is more complex (with lyrics, distant parts or with a fast tempo) then more negatively it correlates with cognitive performance. That's why the music that I've chosen for participants is peaceful without any raw noises except for one song that includes soft vocals because I wanted to test students' reactions to this kind of music, as we can see it had no negative effect on the results.

In projects involving creative writing, peaceful music could help produce certain scenes that appeal more comprehensively to the senses. The reason for writing is so that someone else can read it, so if it affects a reader on a deeper level, the writing will be more successful. In this way, music can enhance the quality and content of the writing. The responses given were certainly rich in detail, and I believe that it would have been difficult to produce something so imaginative without music. This is proof that music can help us enter a completely different mindset, which is a very valuable and powerful thing indeed, especially in the area of creative writing.

REFERENCES

1. Krumhans C. L. Music: A Link Between Cognition and Emotion. *Current Directions in Psychological Science :* Proceedings of the Scientific and Practical Conference URL: Music: A Link Between Cognition and Emotion | Request PDF (researchgate.net) (last accessed: 20.02.2023).

Євгенія Страшинська,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Олена Чайка,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА

Художній твір – головний предмет вивчення не лише теорії літератури й естетики, а й літератури як навчального предмета в загальноосвітній школі. У процесі літературної освіти важливо спиратися на сприйняття художніх творів учнями певного класу, коригувати це сприйняття, збагачувати його у процесі аналізу художнього твору. Тому перед сучасним учителем-словесником стоїть завдання виховувати культуру читання та сприймання художнього твору учнями, розвивати читацькі інтереси та читацьку активність школярів. Культурний читач – це читач, здатний вступити в «діалог з письменником, героєм твору. «Діалог читача з автором – це не пошук готових відповідей, а пошук творчих рішень, співчуття, співпереживання» [1, с. 55].

Щоб зрозуміти твір як художнє ціле, потрібно вчити школярів читати текст, тобто вчити їх розуміти мову, якою він створений. Навчання – головний спосіб літературного розвитку, без якого ніколи не відбудеться справжньої зустрічі (діалогу) учня-читача з художнім твором. Така «школа читання» передбачає набуття учнями теоретичних знань та формування їхніх умінь оперувати ними на практиці під час аналізу та інтерпретації художнього твору.

Усе вищезазначене визначає актуальність проблеми інтерпретації художнього твору, яка співвідноситься з проблемами сприйняття та аналізу літературного тексту.

У сучасних концепціях літературної освіти інтерпретація трактується як необхідний засіб набуття знань про літературу і водночас як одна з найважливіших цілей літературної освіти, її надзавдання. Оскільки процес створення інтерпретації починається зі сприйняття художнього твору, інтерпретація – результат такого сприйняття [2, с. 3]. Сучасні дослідники визначають інтерпретацію як висловлювання про твір, що включає «тлумачення його змісту, ідеї, сенсу», а сприйняття – як процес, який «може відбуватися виключно у формі безпосередніх емоцій. В інтерпретаціях образна система постає в різноманітних перекладах: або в іншу образну систему (діяльність перекладача; графічні ілюстрації; сценічні та екранні «тлумачення» літературних творів; музичне або читацьке виконання), або на більш абстрактну мову [3].

Сприйняття літературного твору – це перший етап його вивчення, після якого розпочинається «робота, спрямована на усвідомлення та перевірку читацьких відчуттів, думок, уявлень які виникли в процесі читання», тобто аналіз [4].

Сьогодні багато вчених-методистів і вчителів-практиків пропонують замінити термін «аналіз» іншими поняттями: читання й усвідомлення прочитаного, інтерпретація та тлумачення тексту. Проте важливо пам’ятати, що аналіз та інтерпретація – різні види діяльності.

«Сутність інтерпретації – у цілісному, що інтегрує всі моменти розуміння та осмислення, тлумачення тексту як єдності, як певної системи, у якій кожна деталь відбиває весь твір і, навпаки, весь твір може бути конкретизовано до найменшої деталі» [2, с. 3]. «Аналіз, як слушно зазначав В. Маранцман, – це шлях від читацьких уявлень до автора твору, це спроба наблизитися до позиції письменника» [5, с. 92].

Для методики навчання літератури важливим є висновок літературознавців про те, що, з одного боку, важливо розмежовувати аналіз та

інтерпретацію художніх текстів, а з іншого – вказувати на їх «взаємодоповнюваність». Аналіз та інтерпретація як самостійні способи осмислення літературних творів виявляються у тісній взаємозалежності та взаємопроникненні [6].

У сучасних дослідженнях ключовим питанням читацької інтерпретації є її адекватність авторському задуму. Тому, на думку багатьох сучасних дослідників, встановити діалог між автором та читачем, виявити «зворотний зв'язок між ними допомагає методика декодування як одна з можливих у композиційному стилістичному аналізі. Декодування (термін запропонований М. Ріффатером) – це віднаходження (з погляду читача) реального змісту мовних одиниць, що відображають авторську ідею. Декодування розуміється як основа широкої інтерпретації художнього тексту, мета якого встановлення прийомів, які допомагають читачеві повноцінно розуміти текст і закладену в ньому авторську ідею через пошук і передачу «коду» художнього тексту [7].

Таким чином, під час інтерпретації літературного твору в центрі уваги – авторська точка зору, авторська позиція. Смаки реальних читачів, їхній «горизонт очікування» – це своєрідне підґрунтя, на якому вибудовується уявлення письменника про свого гіпотетичного читача. Кожен письменник розраховує на адекватне авторському задуму прочитання його твору, уявляє собі читача-однодумця, здатного до співтворчості. Під співтворчістю мається на увазі, як правило, читацьке «додумування» зображеного автором, «домальовування» сюжетних ситуацій тексту. У структурі художнього тексту закладені орієнтири (вказівки автора), що дають змогу відбутися діалогу автора та читача [8].

На думку методиста О. Ісаєвої, шкільний аналіз повинен бути спрямований на адекватну інтерпретацію, його результати не повинні суперечити тому змісту, який закладений автором у творі [9]. Тому вміння інтерпретувати художній текст у школярів формуються в основному завдяки опрацюванню літературно-критичних матеріалів, робіт (або їх фрагментів) критиків і літературознавців, які виступають професійними читачами [10]. Це

допомагає старшокласникам осмислити, як сприймався твір сучасниками автора, його нащадками, а читачами нашого часу. Зіставлення різних оцінок сприяє розвитку умінь працювати з літературознавчими джерелами та критичними статтями, давати самостійну оцінку прочитаного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ісаєва О. О. Діалог автора та читача у процесі вивчення літератури в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2003. № 10. С. 55–56.

2. Білоус Петро. Інтерпретація художнього твору: Герменевтика. Ключ розуміння. *Українська мова та література.* 2003, вересень. № 35. С. 3–4.

3. Волощук Е. В., Бегун Б. Я. Технэ майевтике. Теория и практика анализа літературного произведения. *Тема*. 1997. № 1–2. 248 с.

4. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : Підручник. Київ : Вища школа, 2007. 415 с.

5. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством. *Литература в школе.* 1998. № 4.

6. Ратушняк О. М. Шлях до опанування технологій аналізу художнього тексту один – через літературознавство. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2003. № 12. С. 4–6.

7. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі. Київ : Ленвіт, 2005. 110 с.

8. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность: Литературное развитие в юности. Кишинёв : Штиница, 1974. 134 с.

9. Ісаєва О. О. Роздуми навколо проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2007. № 2. С. 29–31.

10. Клименко Ж. В. Осмислення світової літературно-критичної думки як поштовх до власних суджень. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2004. № 4. С. 2–6.

Ірина Таран,
здобувачка ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ТИПОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ КЛАСИФІКАЦІЇ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

З появою великої кількості неологізмів виникла необхідність їх класифікації. Цим питанням займалося багато лінгвістів і кожен підходив до нього в залежності від свого досвіду та міркувань.

Н. Шанський поділяв неологізми на семантичні та лексичні відповідно до того, нові ці слова, чи ті, що вже існували в англійській мові раніше й просто набули нового значення. До лексичних неологізмів відносять нові слова та запозичення з інших мов. Семантичні були створені з певною стилістичною метою. Такі неологізми, як правило, стають синонімами вже існуючих слів, проте вони мають стилістичні відтінки.

В. Бояркіна підтримала думку Н. Шанського, що авторські новотвори мають бути зараховані до неологізмів. Викладаючи свої поняття про неологізм, вона стверджує, що: «Термін нові слова об’єднує різні типи новоутворень, входжень і запозичень. Це не тільки новостворені слова літературної мови, а й слова, що перейшли з інших мов, з народних говірок, відроджені слова, а також індивідуальні авторські утворення» [1].

О. Сорокіна також підтримує точку зору вищевказаних лінгвістів та відносить оказіональну лексику до неологізмів. На її думку, нові слова вирізняються своєю стилістичною забарвленістю, семантичними та граматичними особливостями.

П. Гілберт, французький лінгвіст, виділяє чотири групи неологізмів відповідно до способу їх створення: фонологічні, синтагматичні та семантичні неологізми, запозичення, створені шляхом комбінації вже існуючих у мові знаків (словосполучення).

О. Дзюбіна у своїй статті зазначає, що зазвичай виділяють чотири типи класифікації неологізмів [2]:

I. За видом мовної одиниці:

1) неолексеми – нові слова, які є результатом запозичення;

2) неофраземи – нові стійкі сполучення слів із ідіоматичною семантикою;

3) неосемеми – нові значення старих слів.

II. За ступенем новизни мовної одиниці:

1) абсолютні неологізми (сильні) – слова, які раніше були відсутні в мові;

2) відносні неологізми (слабкі) – принципово не нові слова, тобто лексичні одиниці, які колись існували, але на сучасному етапі мають нове значення. Сюди належать і «внутрішні запозичення», які є перерозподілом у видах і жанрах мовлення. Наприклад, *WI-FI* (Wireless Fidelity) n – технологія для передачі даних без дротів, яка з'єднує кілька протоколів. Спочатку цей термін входив до професіональної лексики працівників галузі інформаційних технологій, з часом він перейшов у активний лексикон усіх людей, тобто перейшов із спеціалізованої підмови у звичайну.

III. За видом зазначуваної реалії:

1) позначають нову реалію;

2) стару реалію;

3) актуалізовану реалію;

4) відмираючу реалію;

5) неіснуючу (гіпотетичну) реалію.

IV. За способом утворення:

1) запозичені (зовнішні і внутрішні запозичення);

2) словотвірні (утворені за словотвірними моделями);

3) семантичні (нові значення лексичних одиниць).

В. Заботкіна у своїй праці «До питання про принципи типології неологізмів у сучасній англійській мові» виділяє своєрідну типологію неологізмів:

1) переосмислення (семантичні інновації) – слово може володіти новим значенням. Неологізми, які утворюються шляхом переосмислення слів, виникають за необхідності виділення однієї із якостей поняття, що раніше не були відображенні у його назві, або стилістичного та емоційно-оцінного забарвлення цього поняття. Наприклад, слово *driver* n. – «водій», крім прямого значення, має ще одне – «керуюча програма»;

2) перейменування (трансномінації) – слово набуває нової форми з незмінним значенням (синоніми): *houtie* (негр;); *big C* (мед. рак); *sudsier* (soap opera) – мильна опера. Трансномінації виникають з метою експресивнішого вираження вже існуючого значення. У лінгвістичній літературі вони відомі як стилістичні неологізми.

За способом утворення В. Заботкіна виділяє такі типи неологізмів:

1) фонологічні – це своєрідні поєднання, які утворюються з окремих звуків. Вони характеризуються найвищим ступенем конотації новизни і належать до сильних неологізмів через незвичайність форм. Ця група лексики за своїми семантичними, словотвірними та граматичними особливостями відрізняється від номінативних слів мови. Їх називають «штучними» або «вигаданими». Їх звуковий склад є сталим та обумовлюється основними законами сполучуваності звуків певної мови і вмотивоване цим складом значення. До фонологічних неологізмів також належать нові слова, створені від вигуків, наприклад: *zizz* (короткий сон на сленгу – імітація звуків, які видає людина під час сну, у коміксах часто зображуються, як *zzz*);

2) запозичення. Серед запозичень виділяються варваризми – слова, що походять з однієї мови, але мають синоніми в інших мовах, і ксенізми – слова, що позначають предмети, які існують тільки в країні, з якої вони походять, і відсутні в інших мовах. Цим двом групам притаманні нехарактерні для

англійської фонетичної тактики поєднання звуків, нетипове морфологічне членування і відсутність мотивації. Наприклад, безпосереднє запозичення з арабської мови *fatwa* або *fatwah* є «сильним неологізмом» і позначає «засуджувати до смерті».

Запозичення розширюють лексичний склад новими словами та словосполученнями, але й призводять до формування в англійської мови нових словотвірних засобів, зародження нових шляхів семантичного розвитку. Дотепер відбувається проникнення великої кількості американізмів до британської лексики. Наприклад, американізм *drug-czar* через кілька днів після своєї появи в 1988 році почав функціонувати в британських джерелах разом із своїм похідним *drug czardom* (drug tsardom). У 1997 році у Великобританії також було введено посаду «царя» – керівника департаменту боротьби з наркотиками. Тим самим цей американізм став необхідним і для «внутрішніх» потреб носіїв британського варіанту, проте він увійшов у формі *drugs czar* (drugs tsar), тобто американський морфологічний варіант було замінено на британський [2].

Незважаючи на те, наскільки важливою є взаємодія британського й американського варіантів, збагачення англійської відбувається й у результаті надходжень з інших її варіантів, роль яких і далі бути зростати. Лінгвісти відзначають збільшення кількості запозичень з австралійського й американського та англійського мовлення. Наприклад, в національних варіантах англійської мови можна знайти австралізм *yowie* для позначення «снігової людини», новозеландізм *black water rafting* для позначення такого екстремального спорту, як плавання підземними ріками, потоками у печерах, катакомбах [3].

Важливими внутрішніми джерелами збагачення англійської мови є також соціальні діалекти (жаргони), які в англістиці часто об’єднуються під поняттям «сленг». І досі літературознавці та лінгвісти сприймають цей «неунормований прошарок мови» як серйозну небезпеку не тільки для «мовної норми», але і для «справжнього суспільства» [4];

3) морфологічні новоутворення – як комбінації з закріпленими у мовній системі елементів, що є результатом дії різних регулярних словотвірних процесів. Для них характерна абсолютна структура та формальна новизна, оскільки вони є унікальними звукосполученнями і сприймаються як нероздільні, непохідні, невмотивовані одиниці;

4) Семантичні неологізми, за твердженням В. Заботкіної, володіють різним ступенем «неологічної сили».

Лексичні неологізми (словотвірні та запозичені) – це нові слова, що виникли на основі наявних слів і елементів або запозичені з інших мов. До лексичних неологізмів належать створені на базі рідної мови в повній відповідності з наявними в мові словотвірними нормами (рідше запозичені) нові слова або словосполучення, що позначають нові, раніше невідомі, неіснуючі явища, предмети, поняття. Наприклад: *teleconference, agony aunt, airside, baby break, cash-limit, toyboy, cyberterrorism, dolphinsafe, eldercare, end-stop, waribashi, rightsize, trophy wife, uptime*. Лексичні неологізми виникають в мові одразу після появи нових реалій для задоволення потреб у позначенні нових явищ, речей і понять.

Отже, в основі класифікації неологізмів можуть бути різні ознаки. За ознакою мовної одиниці неологізми діляться на: неолексеми, неофраземи і неосемеми. За ступенем новизни новоутворення діляться на абсолютні та відносні, за видом позначуваної реалії позначають: нову, стару реалію. За способом утворення неологізми діляться на: запозичені, словотвірні та семантичні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шутова М. О. Неологізми в сучасній англійській мові. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/1302/Nvkyu_2010_21_13.pdf?sequence=1

2. Дзюбіна О. І. Типологічні принципи класифікації неологізмів у сучасній англійській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* 2018. Т. 2. № 33. С. 38–40.

3. Дерега С. В. Особливості функціонування неологізмів в англомовній рекламі. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2017. Т. 8. № 10. С. 71–75.

4. Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19) / M. Asif et al. *Social sciences & humanities open.* 2021. Vol. 4. No. 1. P. 100.

Iryna Taran,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Olha Sushkevych,
PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE WAYS OF ENGAGING 7TH GRADE LEARNERS IN SPEAKING ACTIVITIES DURING ONLINE EDUCATION

Speaking skills practice is increasingly recognized as a serious concern in online learning conditions. Speaking is a productive skill which requires regular usage and gives learners ability to express their thoughts, feelings and ideas accurately. It is also the way of conveying information which is needed for communication with other people.

Although the core curriculum is incredibly beneficial in learning second language speaking as well as its application, online learning has created a number of difficulties that both teachers and students have experienced. Referring to challenges of online learning, Anderson (2008) listed eight challenging categories of learning online, including learners, teacher, institution, support, course, technology, costs, and society [1, p. 137]. These cover numerous aspects of learning motivations, learners' academic, technological confidence, learning styles, learners' condition, teacher's technological awareness, modern teaching methods, qualification and competence, knowledge management, staff training, learners' faculty support and social support, syllabus design, pedagogical model, learning materials and activities, flexibility, localization, available educational resources, accessibility, software and material

design, technological investment, accessing rates, tuitions, course fees, books, institutional financial background and funding and so forth [1, p. 137].

The study focuses on the problem that learners keep silence while speaking lessons and activities during online education. We are going to find out the reasons why learners don't take an active part in speaking and how to engage them in speaking activities.

The purpose of this abstract is to identify the difficulties that learners experience in speaking online. Some of their struggles are similar to ones that they undergo during face-to-face speaking lessons such as: anxiety, fear of making mistakes, lack of motivation, shyness. However, distance education has enriched this list with technological problems, background distractions, lack of mimic and gesture support and ineffective time management.

The difficulties appeared because firstly, a computer screen is a real obstacle and distractor in assimilating new knowledge. Information is perceived better when people have a direct eye-to-eye contact with their teacher. Secondly, a lot of motivation is needed. Not everyone succeeds in maintaining the desired pace of learning without outside supervision [2]. Finally, learners are often distracted by the background situation in their homes, such as having conversations with family members, desire to eat something during the lesson and so on.

Taking into account all the reasons we can come up with the conclusion that the main issue is lack of attention which means lack of motivation, so teachers need to engage learners in speaking with the help of tools and methods that are available for them during distance learning.

Heike Krüsemann suggests three engagement factors:

1. Relatedness. A positive, supportive learning environment and culture underpins all learner engagement. This usually refers to the relationship between you and your students, as well as to the peer to peer relationship between learners. In a remote teaching situation, a third level becomes more prominent: the attitude a student holds towards him or herself! A positive relationship with the self is a powerful underpinning to learning.

This is why, creating a safe speaking environment is crucial. Teaching speaking remotely, we sometimes ask learners to speak into a non-responsive black hole, or send us their voice recordings, which isn't ideal, because it is not natural interaction [3].

2. Autonomy. We learn better when we can control aspects of what, when, and how we learn. Learners appreciate being in control of their own learning.

Making choices is empowering, and highly motivating for learning. You'd think that when they're engaging in speaking activities, making language and content choices fast and frequently, our learners must feel super-empowered – but this isn't necessarily the case. Too much choice can be overwhelming, and one thing we don't need in current times is more overwhelm! [3].

3. Competence. We're more motivated in our learning if we believe we can be successful in a task. This doesn't mean that the task should be easy – on the contrary, it needs to be at just the right level of challenge so that we can experience the rewarding feeling of having mastered something. But how can you ensure that each and every one of your students is suitably challenged through speaking tasks: not too little, not too much? [3].

Taking into consideration all the engagement facts, we are going to use the following engagement techniques:

A. To organize a five-minute conversation time, so learners may have five minutes for their group conversations in English. During this time teacher does not have to evaluate learners and they can discuss any topic they want. Of course, they will feel unconfident at first, but after several times they will like it.

B. To set certain hours during the day when learners can call or record a voice message to the teacher to talk about their homework or difficulties they experienced during its completion. This will provide learners with speaking practice and teachers with the ways of improving their work.

C. To divide learners into speaking pairs, so they want fill uncomfortable while doing homework speaking activities. It would be great to change partners once a week.

D. To design google document with a variable speaking plan where learners will have the possibility to choose what they want to speak about or what kind of activity they would like to do. The plan has to contain a kind of controllable choice, but even in this case learners will see the plan and follow it according to their preferences.

E. To use project assessment, so learners can compare their achievements in speaking with their groupmates. They would also appreciate group competitions, quizzes and debates.

The influence of these techniques on learners speaking skills is investigated in a general secondary education school in the village of Chechelivka. 7th grade learners participate in the study. The investigation starts with an observation to find out the problems that learners experience during online speaking activities.

The next phase of the investigation is a survey among learners, which includes 10 questions and aims to find out their attitude towards speaking in online classes. Based on the results of this survey, we will incorporate the proposed engagement techniques into the classroom.

The final phase is to observe the changes in learners' engagement in speaking activities and the development of their speaking skills.

In conclusion, teaching speaking skills during online education requires from learners a significant amount of motivation, so teacher has to implement engagement techniques in lessons to motivate learners to speak.

REFERENCES

1. Lian A., Chau Bich T. N. Exploring challenges of major English students towards learning English-speaking skills online during covid-19 pandemic and some suggested solutions. *Advances in social science, education and humanities research*. 2021. Vol. 621.

2. Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. Збірник наукових праць / ред. Я. Кічук. Ізмаїл : ІДГУ, 2021. 102 с.

3. Krüsemann H. Challenges of distance learning for students. *National University*. URL: https://www.nu.edu/blog/challenges-of-distance-learning-for-students (last accessed: 19.02.2023).

Марина Тижнєва,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Олег Комар,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ІЗ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Мета дослідження: визначення потенціалу соціальних мереж у формуванні іншомовної комунікативної компетентності здобувачів базової середньої освіти.

Отримані результати. В умовах пандемії коронавірусу та воєнного стану в Україні важливим є використання потенціалу соціальних мереж у формуванні іншомовної комунікативної компетентності здобувачів базової середньої освіти.

Розглянемо основні форми дистанційної роботи з навчання учнів середньої школи англійської мови на базі соціальної мережі Instagram:

- коментування фото і зображень (у вигляді коментарів – письмова мова, у вигляді відео і повідомлень – усне мовлення);
- розміщення відео з мовним повідомленням по темі;
- розміщення відео українською / англійською мовою в якості матеріалу для перекладу;
- організація прямого ефіру від імені викладача або із запрошеним учнем;
- короткі завдання і повідомлення (фото і відео) в «stories».

Отже, першою формою роботи є навчання з використанням зображень і фотографій. Учитель розміщує зображення по темі заняття і дає завдання

прокоментувати його. Так, учителем в спеціально створеному акаунті можуть бути розміщені зображення з теми «Stay Fit and Healthy», які повинні прокоментувати учні [1].

Учні можуть виявити ініціативу та самостійно запропонувати згенерувати таку вправу, яка була б спрямована на швидкість і правильність виконання. При такому завданні учні перечитуватимуть попередні коментарі, що сприятиме закріпленню лексики за пройденою темою.

Функціонал програми дозволяє, крім публікацій дописів, які зберігаються в стрічці, публікувати так звані «сторіз» (stories) – короткі 15-секундні відеозаписи, кількість яких не обмежена, але кожен з них доступний користувачам тільки протягом 24 годин. У формі «сторіз» можна давати завдання на наступне заняття, ставити проблемні питання, звертати увагу учнів на зміну в розкладі. «Сторіз» – відмінна можливість нагадати учням про найближчі поточні та контрольні заходи. Також «сторіз» можуть були використані з метою тестування учнів.

Третя форма роботи з використанням потенціалу соціальної мережі Instagram передбачає опрацювання відео.

Тривалість завантажуваного відеоконтенту зараз становить 60 секунд. Відеоматеріали можна використовувати як для представлення додаткової інформації з досліджуваних тем, так і в якості матеріалу для перекладу. Відео також може використовуватися в формі популярного зараз «челенджу» – проблемного завдання, яке учням пропонується повторити і з відповідним хештегом розмістити у себе в стрічці [2].

Ще одним сервісом, доступним завдяки Instagram, є прямий ефір. Зазначений сервіс має такі можливості використання в формуванні комунікативної компетентності учнів середньої школи.

По-перше, у прямому ефірі можна здійснювати дистанційне навчання англійської мови, наприклад, у вигляді ефіру на будь-яку тему, винесену на самостійне вивчення, або контрольовану самостійну роботу. У прямому ефірі зручно знайомити учнів з додатковою літературою, давати рекомендації з

освоєння тієї чи іншої теми. Оскільки прямий ефір також зберігається до доби (а можна встановити опцію і меншого часу), в учнів буде стимул не пропустити прямий ефір, особливо якщо за його матеріалами буде заплановано певну форму контролю.

По-друге, прямий ефір може бути використаний для відповідей на запитання учнів перед самостійною або контрольною роботою. Також в прямому ефірі можуть бути опрацьовані основні помилки, яких припускаються учні при виконанні тестів, наведено приклади комунікативних ситуацій, які очікують учнів на контрольній роботі або на іспиті.

По-третє, можливість запросити в прямий ефір співрозмовника дозволяє вчителю залучити самих учнів до активної участі в прямих ефірах.

Зазначений вид проектної роботи доцільно організувати наступним чином: складається графік дистанційних ефірів, відповідно до якого кожен учень готує певну тему за програмою. У призначений день і час учитель виходить в прямий ефір і запрошує учня долучитися. Решта підписників акаунта приєднуються до ефіру, слухають доповідь і задають питання. Учитель оцінює як підготовку учня, що проводить прямий ефір, так і запитання й активність інших учнів.

Розглянемо можливості використання можливостей месенджера Telegram у формуванні іншомовної комунікативної компетентності здобувачів базової середньої освіти.

Учні середньої школи переважно нерегулярно застосовують навчальні стратегії усної інтеракції на дистанційному занятті. До них належать вияв ініціативи у розмові, співпраця та уточнення [3].

Цей факт може бути обумовлений різними причинами психологічного, так і організаційного характеру. Однак, якщо зважати на важливу роль навчальних стратегій у отриманні учнями основних комунікативних навичок, незамінних у ситуаціях реального спілкування, ми вважаємо, що на онлайн-заняттях із використанням месенджеру Telegram рекомендується створювати додаткові умови для забезпечення регулярності застосування цих стратегій. З цією метою

розроблені спеціальні форми роботи, однією з яких постає полілог у форматі ток-шоу.

Імітація полілогу у форматі ток-шоу забезпечується за допомогою сервісу «Конференція» в месенджері Telegram із розподілом ролей між трьома чи більше учасниками. Один учень бере на себе роль модератора спілкування, його завдання – ініціювати, спрямовувати та завершувати розмову, а також використовувати доречні мовні кліше. Інші учні виступають експертами чи дослідниками у певній галузі залежно від тематики обговорення та рівня володіння іноземною мовою. Їм необхідно своєчасно вступати у спілкування та переймати ініціативу, а також звертатися до спеціальних стійких виразів для того, щоб виграти час для роздумів чи погодитися чи ні з думкою співрозмовників.

Крім того, розмова з кількома учасниками часто супроводжується уточнювальними питаннями та проханнями повторити сказане. Викладач та учні, які не беруть участі в обговоренні, використовують метод спостереження з метою визначити, які саме стратегії використали учасники ток-шоу.

Полілог у форматі ток-шоу за умови використання месенджеру Telegram не лише поєднує у собі всі основні стратегії навчання навичкам усної комунікації, а й підвищує активність та мотивацію учнів, а також дає можливість ділитися думками та проявити себе. Це завдання також може бути використане для розширення та закріплення соціокультурних знань учнів. Більше того, такий формат підходить для імплементації на онлайн-занятті та нескладний в організації.

Іншим завданням, що дозволяє використовувати основні стратегії формування комунікативних навичок із використанням формату конференцій у месенджері Telegram, є спільна робота учнів над проектом у малих групах. Проектна діяльність, як і полілог у форматі ток-шоу, передбачає спілкування з кількома співрозмовниками одночасно, необхідність виявляти ініціативу, ставити уточнюючі питання, з'ясовувати деталі. При цьому учні вступають у

спілкування в природному контексті, оскільки підготовка проекту зазвичай здійснюється у позакласний час.

Висновок. Отже, необхідність звернення до можливостей соціальних мереж у професійній діяльності педагога обґрунтовується придатністю цього засобу до вирішення низки завдань, пов'язаних зі зменшенням кількості витраченого часу, праці, енергії та матеріальних ресурсів у всіх сферах життя людини та сучасного суспільства для формування єдиного інформаційного процесу. Використання соціальних мереж у навчанні іноземних мов має низку переваг. Ці технології сприяють підвищенню мотивації, зменшенню страху помилки, розвитку самостійної діяльності учнів, а також наданню учням автентичних матеріалів. При цьому розвиваються й професійні навички учителя, який засвоює сучасні технології, опановує засоби їх використання у професійній педагогічній діяльності, виходить на новий рівень взаємодії з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ворожбит А. В. Веб-орієнтоване інформаційно-освітнє середовище закладу освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. № 3 (36). С. 20–29.
2. Ворожбит А. В. Аналіз використання веб-орієнтованих технологій в закладах загальної середньої освіти. *Проблеми інформатизації навчального процесу в закладах загальної середньої та вищої освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 9 жов. 2018 р). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 47–49.
3. Зачепа І. М. Використання цифрових медіаресурсів на заняттях з іноземної мови. *Наукові статті кафедри іноземних мов НАУ*. 2018. № 1. С. 59–65.

Veronika Tretiak,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Anhelina Kolisnichenko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

TEACHING READING METHODS OVERVIEW IN PRIMARY NEW UKRAINIAN SCHOOL

The modern educational system of Ukraine will undergo significant changes caused by the processes of globalization and integration, the development of innovative technologies, the emergence of new approaches, methods and techniques of teaching, and the development of new concepts and trends in the sphere of teachers. The problem of the L1 and L2 learners' communicative competence formation remains urgent as it promotes the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and views through the types of language activity and, in particular, through reading. The problem of using the method of teaching reading in the practice of modern primary school is also topical.

Reading is one of the most important and basic skills for L2 learners. There are many reasons why teaching reading in primary school is so important. First, reading is the key to unlocking all other areas of learning. A learner who can read well will be able to understand and learn new information more easily than a learner who struggles with reading. Second, reading is essential for success in learning L2. A learner with good reading skills will do better in the majority of activities. Reading is also important for standardized tests, which are increasingly important in today's world. Third, reading is also a great way for learners to develop their imagination and creativity. It can also help them to develop their individual interests and cognitive abilities.

The aim of the paper is to provide an overview of the basic methods of teaching foreign language reading and to explain their implementation in the educational process.

In order to find the most effective ways of teaching reading the teacher should predict the difficulties pupils may have. Reading in the English language is one of the most difficult types of activity because there are 26 letters and 146 graphemes which represent 46 phonemes. Indeed the English alphabet presents many difficulties to Ukrainian-speaking learners because the Ukrainian alphabet differs greatly from that of the English language. It is necessary for learners to know graphemes and the variants of their reading.

For teaching reading, teachers use different methods. One of these methods is phonics. Phonics is a method of teaching reading that focuses on the sounds of letters and letter combinations. This method of teaching can help students to read words more fluently and with greater comprehension. The Phonics Method is one of the most popular methods for improving a child's Phonics [1, p. 28].

Another method of teaching reading in primary school is through the use of whole-language instruction. Whole language instruction focuses on teaching reading through the use of stories, poems, and other literature. This method of instruction can help students to develop a love for reading and to better understand the meaning of what they read.

A whole-word approach allows students to skip the decoding process and focus on reading at the word level. It aids reading comprehension because it allows you to pay more attention to the details of each word, freeing up your brain for more focus on the words. Reading to a young learner is a personal and individual experience in which he or she makes sense of what they are reading and understands narrative functions.

Another method of teaching reading in primary school is the look-and-say method. This method is based on the belief that the child will read with ease if, she is able to identify/ a word through its features by looking at the written form. The look-and-say method aims at teaching words, phrases and short sentences as a whole, not in parts as the structural and phonics methods. The teaching strategy is to guide the child

to look at the word, phrase or sentence in order to recognise and memorise its forms and features. [1, p. 34].

Some of these methods work better and the best way of defining them is observation. A general secondary education school in the village of Chechelivka was chosen for observation. The participants were teachers of foreign languages and 15 second-grade learners. Teachers were interviewed to define whether certain methods are effective for reading, using the following questions.

- Were the learners active in the lesson when a particular teaching reading method was used?
- Was it easy for children to work with the reading material?
- Which teaching reading method was easier for teachers to apply?
- Which teaching reading method was more productive for learners?

Several L2 lessons were analyzed to compare the effectiveness of teaching reading methods. The improvement of students' ability in reading was also analyzed. During observation, it was found that pupils in the examined grade had different reading skills and some of them performed poorly in solving comprehension-related problems, especially with pronunciation. In order to change this situation, I decided to use methods of instruction and develop appropriate teaching and learning materials. I applied the pupils' phonic method of teaching reading. I offered different kinds of activities, for example, a test on the recognition of the alphabet. The method of phonics really helped students learn reading, helped to obtain knowledge and practical skills of reading and understanding, and also improved the language of pupils, and they easily recognize words. Pupils of the primary school showed better results after the chosen teaching methods application than during observation done before.

Thus, having analyzed the peculiarities of the use of the teaching reading methods in the primary grades of new Ukrainian schools, it is possible to conclude that the formation of learners' reading skills will be effective on the condition of correct and rational methods application. It turned out that often teachers combine different methods of teaching reading in primary grades, but also they believe that the most common is the background method. In order to learn the effectiveness of the

background method, interventions were made for students using the background method of study. After analyzing the results of observation and conducting interviews, I drew a conclusion regarding the results of the research and reported it by also adding suggestions for further research.

REFERENCES

1. Okonkwo U. M., Fatimayin F. F. Methods of Teaching Reading in Primary School : course guide. Jabi, Abuja : NOUN Press, 2022. 134 p.

Олександра Трохименко,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Інна Лаухіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОПОЗИЦІЯ ОДНИНА / МНОЖИНА В СКЛАДІ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Граматична категорія числа вказує на «одиничність чи множинність предметів» і реалізується в певних граматичних формах [3, с. 335]. Зазвичай кількісна співвіднесеність виражається у формах однини й множини, однак однією з проблем категорії числа є те, що поняття обчислюваності застосовується не до всіх іменників, а тільки до тих, які позначають: 1) конкретні об’єкти й мають просторові й часові межі (*a day, un jour / a table, la table*) чи початок і кінець (*a snowstorm / la tempête de neige, a jump / le saut*); 2) конкретні ситуації (*acts / les actes*) [2], [5].

Такі об’єкти, які можна порахувати, називаються злічуваними, або дискретними. Незлічуваними, або недискретними, є назви речовин (*dust, la poussière, wood, la lignine*); назви гомогенних сукупностей об’єктів (*la jeunesse,*

furniture, les meubles); назви властивостей та станів без чітких часових меж (*whiteness, la blancheur, boldness, le courage*) [2], [4].

Недискретні об'єкти не поділяються на елементи, але можуть членуватися на порції або частини. Якщо дискретних одиниць кілька, то можливе використання множини, у недискретних одиницях вживаються тільки форма однини й партитивний артикль у французькій мові [2]. Тільки дискретні об'єкти характеризуються в кількісному плані. Вираження кількості в недискретних об'єктів у порівнюваних мовах репрезентується по-різному: у французькій використовується партитивний артикль *du, de la,* в англійській уживаються такі слова, як *some, any* [2], [5].

Грамема множини, на думку В. Плунгяна, має різноманітний спектр вторинних значень. Основні з них, крім збірного множини, є такі: 1) родове множини з тим самим значенням, що й родове однини: *les autruches disparaissent; the ostriches die;* 2) видове множини, що представляє різні види об'єкта, можливий при назвах речовин та властивостей: *les vins, les tristesses; the wines*; 3) емфатичне множини зі значенням значної кількості: *sands; les sables*; 4) асоціативне множини: *les années trente; in the olden days*; 5) неозначене множини, яке не має кількісної характеристики: *les hôtes, visitors* [7].

Категорія числа є семантичною для іменників на позначення слів, які можна порахувати: форми числа виражають дискретність і континуальність. У незлічуваних іменників форма числа є асемантичною, тому що вони зазвичай мають форму однини: *la balance, le bois: «A six heures, le corps du père Goriot fut descendu dans sa fosse, autour de laquelle étaient les gens de ses filles, qui disparurent avec le clergé aussitôt que fut dite la courte priere due au bonhomme pour* ***l'argent*** *de l'etudiant»* [8, с. 366]. Але в деяких випадках набувають форми множини, такі іменники належать до розряду Pluralia Tantum: *la gent – les gens.*

Форма однини вважається немаркованою, вона використовується частіше, ніж форма множини у функції нейтралізації, а також репрезентується незлічуваними іменниками, тому субкатегорія множини позначає множинність, тоді як однина виявляє «байдужість до числа».

Тільки в злічуваних об’єктах можуть розрізнятися одиничність і множинність [6, с. 336]. Злічуваність / незлічуваність виражаються синтаксичними засобами, тобто різними видами артикля, одиничність / множинність частково виражаються морфологічними засобами, але в деяких випадках реалізуються за допомогою детермінативів. Артиклі виражають одночасно значення детермінації, злічуваності та числа, що є специфікою французької мови [5].

Якщо опозиція одиничне / множинне число охоплює розряд злічуваних іменників, то опозиція дискретність / континуальність застосовується до іменників усіх розрядів числа. На думку Ж. Дамурета й Е. Пішона, специфікою категорії числа у французькій мові є гнучкість граматичної системи, яка має мовні засоби для представлення субстанції: 1) у вигляді дискретних блоків, які можна порахувати (*nombre*); 2) у вигляді континуальної маси, речовини, яку не можна поділити на частини (*masse*) [10].

Якщо розглядати артиклі у французькій мові за ознакою, запропонованою цими лінгвістами, – континуальність (для визначення змісту однини) / дискретність (для визначення змісту множини), то їх можна поділити на дві групи: *le, la, un, une, du, de la / les, des*. Опозиція дискретність / континуальність містить два інші протиставлення – кількісна визначеність / невизначеність. Визначеність надає іменнику здатність представляти предмет у кількості або обсязі, що піддаються обчисленню або виміру. Основна роль у виявленні цієї відмінності належить артиклю, який може надавати іменнику будь-якої семантичної групи той чи той відтінок кількісної визначеності / невизначеності. Ці значення виражені опозицією артиклів *un, une, le, la, les* і *du, de la, des* [5].

Дискретність – це поняття, аналогічне до «переривання». Дискретність може бути зовнішньою та внутрішньою [6, с. 206]. Якщо йдеться про низку різних предметів одного класу, це зовнішня дискретність, якщо йдеться про парні предмети («окуляри», «сани») або складні процеси («перемовини»), то це внутрішня дискретність [1, с. 80–81]. Дискретність характеризує як кілька предметів, так і один предмет, що складається з кількох частин. Основною

перевагою значення множини з позицій дискретності є те, що вона дозволяє охопити всі іменники, а не тільки деякі з підкласів. До злічуваних найменувань застосовується кількісна дискретність, а до більшої частини іменників Pluralia Tantum застосовується поняття просторової дискретності. Якісна дискретність охоплює абстрактні та більшість речовинних іменників.

Іменники у формі однини не завжди позначають тільки один предмет, тому доречним трактуванням однини є неперервність, тобто континуальність, яка відноситься не лише до іменників, що мають форму однини й позначають тільки один предмет, але й до іменників, що не виражають одиничності. Наприклад, іменник *la foule, a crowd* у французькій та англійській мовах має форму однини, але лексично виражає сукупність кількох предметів, тобто множинність, яка сприймається як континуальність.

У плані протиставлення значень дискретність / континуальність особливий інтерес представляє іменник *meuble // furniture*, який має форму однини, але не виражає одиничності. Лексично іменник представляє сукупність декількох предметів, тобто множинність, але оскільки оформлений одниною, множинність сприймається як один предмет, тобто йдеться про значення континуальності. Абстрактний іменник *imagination // imagination* також виражає неперервність і має значення континуальності.

Крім основної опозиції категорії числа «дискретність / континуальність», існують також додаткові опозиції, які утворюють потенційні семи: «цілісність / розчленування», «однократність / неоднократність» [6, с. 335]. При розгляді першої опозиції ватро враховувати, що одиничність пов’язана з цілісністю, а множинність – з дискретністю. Множину презентує множинність як однорідних, так і різнорідних предметів, але точне значення можна зрозуміти із ситуації. Якщо якість конкретних іменників не береться до уваги, то використовується проста множинність: **«Les pensionnaires,** internes et extemes, arrivèrent les uns après les autres, se souhaitant mutuellement le bonjour, et se disant de ces riens qui constituent, chez **certaines classes** parisiennes, un esprit drôlatique dans lequel la bêtise entre comme élément principal, et dont le mérite consiste particulièrement dans

le geste ou la pronunciation» [8, c. 79].

При розгляді протиставлення однократність / неоднократність ураховується, що множина іменників може позначати не одночасність, а множинність у часі, змінність, неоднократність. Наприклад, у фразі *Il a lu deux livres* зрозуміло, що дії відбувалися послідовно: «*Il avait eu honte d'elle et de lui,* ***cinq ans*** *plus tard»* [13, c. 41].

Актуалізуючись у певних умовах, потенційні значення формують такі нюанси, як цілісність, збірність, виражена одниною, і плюралізація, виражена дискретністю, диверсифікація, ітеративність, інтенсивність, яка передається множиною [6, c. 335]. Відповідно в злічуваних іменниках можна виділити три функції: функція нейтралізації, асемантична функція, дистинктивна функція. Нейтралізація характерна для таких значень іменників: 1) при вираженні узагальненого значення в прислів'ях використовується форма однини: *L'homme est mortel; La nuit porte conseil;* 2) коли кількісна характеристика не важлива: «*Encore que Mathieu se méfiât des hommes débonnaires, comme des idéalistes, comme des absolutistes, comme des fanatiques, comme des empiriques*» [13, c. 188]; 3) форма множини може замінюватися формою однини в дистрибутивному значенні: «*Ils sont entrés dans la fôret et ont admire l'arbré»* [6, c. 335].

Множина злічуваних іменників набуває збірного значення в назвах націй або професій, а також у назвах тварин, плодів, рослин: *des fraises – une fraise, des perles – une perle, des meubles – un meuble.*

Деякі іменники, які позначають предмети, що складаються з парних частин, мають форму множини, виконують асемантичну функцію та відносяться до Pluralia Tantum: *les dames* («шашки»), *les échecs* («шахи»), *les pourparlers* («перемовини»). Але коли ці слова мають різне значення в однині й множині, вони виконують дистинктивну й розрізнювальну функцію: *des fers* / *un fer* – «кайдани» / «підкова», «праска»; *des lunettes / une lunette* – «окуляри» / «підзорна труба».

Незлічувані іменники теж виконують певні функції: у множині їхнє значення не змінюється, але має стилістичний відтінок або значення слова

змінюється, указуючи на злічуваний об'єкт. Це речовинні, одиничні, абстрактні іменники, власні назви. Коли форма множини приєднується до незлічуваного іменника, то він стає злічуваний, дискретний. Така дискретність може мати просторовий, часовий, якісний і кількісний характер. Якщо речовинні іменники вживаються в множині, це вказує на подрібнення, порційність: *deux thés, quatre vins blancs.*

Порівняння категорії числа в англійській і французькій мовах виявило, що в обох мовах є однина й множина. Але не всім англійським іменникам характерне протиставлення форм однини і множини. Англійські іменники в плані змісту розрізнюють обидва числа, але синтаксично, у формах узгоджуваних означень число не виражене. Деякі іменники не мають протиставлення за категорією числа й уживаються лише у формі або однини, або множини. Іменники, які вживаються тільки в однині, означають: 1) предмети, які існують в однині (*soleil, lune, univers*): *«**The Jupiter** drawing room, where the tradesmen used to meet, was papered in blue, and embellished with a large represantation of Leda and swan»* [12, с. 48]; 2) власні назви (*Paris, la Seine)*: *«La comtesse **Anastasie de Restaud,** grande et bien faite, passait pour avoir 1'une des plus jolies tallies de **Paris**»* [8, с. 60]; 3) матеріали (*eau, neige*): «*De **1'eau** fraiche. Un peu **d'eau** fraiche, simplement. Ah!»* [11, с. 22]; 4) збірні назви: *gibier, feuillage // leafage, foliage*; 5) абстрактні назви: *patience, fierte, froid // admiration, imafination*: *«Les termes de **sénsualite**, de **paganisme,** de **présent,** de **plaisir** de vivre, de **bonheur,** aussi bien que de **masochisme**, de **perversion, d'héroisme** et de **narcissisme,** lui paraissaient autant de mots parfaitement secs et confus réinventés par **1'homme** pour s'expliquer ses zigzags – dus aussi bien a un dejeuner un peu trop copieux qu'a un veritable **chagrin d'amour**»* [13, с. 6].

Іменники, які вживаються тільки в однині, іноді можуть мати форму множини, змінюючи своє значення. У міжмовному плані найбільше збігів у використанні числа проявляють одиничні, речовинні й такі абстрактні іменники, уживання однини яких пов'язане з незлічуваністю самого об'єкта. Що ж до розбіжностей у використанні форм числа, то найчастіше вони спостерігаються в іменниках, які називають об'єкти, що складаються з множини окремих одиниць.

Найчастіше це назви плодів, ягід, предметів торгівлі: *pomme(s) de terre, meuble(s)*; найменування речовин і предметів, що вживаються тільки в однині: *l'encre – ink, traîneau – sledge.*

Таким чином, при порівнянні виявлено, що найменш стійкими в мовній системі є слова, що вживаються в множині, і збірні іменники. У перших заміна числа при переході до іншої мови пов'язана лише з формальною характеристикою слова, у других – із самим способом представлення предмета, об'єкта. Тому збірні іменники часто не мають лексичних еквівалентів в іншій мові, тоді як іменники, що вживаються в множині, мають еквівалент, але з іншою формою числа.

У плані вираження категоріального значення число в англійській та французькій мовах представлене семою одиничності, яка у французькій мові виражається лише нульовою морфемою – *une table, une lamp, une maison.* Категорія множини представлена семою множинності за допомогою морфеми числа -*s*. Іноді у французькому усному мовленні множина не виражається: «*Leur maison se trouve dans le pare. Leurs maisons se trouvent dans le pare*». В англійській мові множина виражається і в усному, і в писемному мовленні: «*We talked a few minutes that way, not saying anything, and yet it was nice and friendly»* [9, с. 20].

В англійській та французькій мовах існує група іменників з семою множинності – це іменники, що позначають парні або складені предмети: *scissors – les ciseaux, eye glasses – les lunettes*. Подібні іменники збігаються, оскільки в обох мовах вони виражені семою одиничності: *rake – râteau, swing – balançoire, cream – crème, perfume – parfum.*

Отже, в англійській і французькій мовах поняття кількості застосовується до іменників, що позначають конкретні об'єкти, які мають просторові й часові межі, початок і кінець, конкретні ситуації. Об'єкти, які можна порахувати, бувають злічуваними, або дискретними. Незлічуваними, або недискретними, є назви речовин, гомогенних сукупностей об'єктів, назви властивостей і станів, які не мають чітких часових меж. Категорія числа є однією з найбільш складних категорій іменника. У порівнюваних мовах вона виражена опозицією двох

значень: континуальність / дискретність, тоді як протиставлення одиничність / множинність представляє частковий випадок у класі злічуваних найменувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Граматика української мови : навчальний посібник. Київ, 1993. 335 с.
2. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М. : Добросвет, 2000. 832 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К. : Вища школа, 1985. 360 с.
4. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. М. : Наука, 2003. 168 с.
5. Илия Л. И. Пособие по теоретической грамматике французского языка. М. : Высшая школа, 1979. 214 с.
6. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови: Морфологія. Донецьк, 1996. 435 с.
7. Плунгян В. А. Общая морфология: введение в проблематику. М. : Эдиториал УРСС, 2000. 384 с.
8. Balzac H. Le père Gorio. P. : Folio classique, 2001. 436 p.
9. Cain J. The root of his evil. СПб. : Антология, 2003. 192 с.
10. Damorette J., Pichon Ed. Des mots a la pensee. Essai de grammaire de la langue française. V. 2. P. : D'Artrey, 1970. P. 232–239.
11. Guide A. Les caves de Vatican. P. : Folio classique, 2001. 536 p.
12. Mauppassant G. The best short stories. G. B. : Wordsworth Classics, 1997. 237 p.
13. Sagan F. Un chagrin de passage. P. : Pocket, 1994. 220 p.

Олександра Трохименко,
здобувачка ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Інна Лаухіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Категорія числа виражає кількісні відношення, які в реальній дійсності відображаються у свідомості мовця й мають морфологічне вираження у відповідних мовних формах. Ця категорія опирається на опозицію значень

одиничності / множинності, які «реалізуються у граматичних формах однини і множини того самого слова» [2, с. 66].

Категорія числа може виражатися синтетично «(за допомогою внутрішніх ресурсів слова: закінчення, суфіксів, морфонологічних явищ усічення, нарощення, чергування, зміни місця наголосу)» або аналітично [4, с. 66].

У французькій мові категорію числа мають іменники, прикметники, присвійні форми, особові й вказівні займенники [3]; в англійській мові число характеризує іменники, особові й вказівні займенники [5]. В обох мовах число виражене і в дієслівних формах.

Зауважимо, що Ш. Баллі ставив під сумнів наявність категорії числа у французькій мові: «…французька мова або зберігає ще ясне сприйняття однини й множини, або вона її втратила, або починає втрачати» [1, с. 280]. До першої категорії, на думку автора, відносяться іменники з нульовим означальним, коли неможливо визначити в усному мовленні число іменника. До другої категорії відносяться сполуки, у яких відмінність між множиною й одниною стосується всього словосполучення, наприклад *verre a liqueur*.

Згідно з цією концепцією множина найчастіше виражається означуваним, яке передує іменнику або прикметнику, наприклад: «*Je n'ai pas voulu faire souffrire ces cheres creatures de mes dissensions avec leurs maris, et l'ai prefere les voir en secret*» [7, с. 164].

У французькій мові є випадки внутрішнього позначення граматичного числа, це іменники, що закінчуються *-al, -ail: -aux*, які, на думку Ш. Баллі, можуть зникнути [1]. У французькій мові багато іменників мають незмінну основу, і їхнє число виражається за допомогою аналітичних засобів: *le chat, au chat, du chat, des chats,* однак відрізнити на слух однину від множини іноді важко: *«Le deuxieme enfant de Juste-Agenor de Baraglioul, Julius, qui depuis son marriage vivait completement range, avait eu quelques passions dans sa jeunesse»* [7, с. 20].

На думку А. Загнітка, семантика категорії числа іменників здебільшого не знаходить свого формального вираження, тому що «зовнішні маркери» іменника відіграють важливішу роль, ніж «внутрішні» [6, с. 332], тобто показниками числа

є певні детермінативи, зокрема прикметники, які узгоджуються з іменниками, або артиклі, властиві певним мовам, наприклад, французькій та англійській.

У французьких іменників**,** що утворюють множину за допомогою закінчень, число можна визначити в усній та писемній формах [3]. Іменники, що закінчуються на *-ai* в однині, мають закінчення *-aux* у множині (крім слів-винятків *bals, cals, carnavals, chacals, festivals, finals, regals, recitals*). До іменників на *-ail* додається флексія *-s* у множині (крім *mail – maux, soupirail – soupiraux, travail – travaux, vantail – vantaux, vitrail – vitraux*). Іменники, що закінчуються на *-au, -eau, -eu,* мають відмінності на письмі й у множині закінчуються на *-x,* відповідно в мовленні деякі іменники мають дві форми множини зі своїм значенням: *ciel-cieux* – «небеса» – *ceils* – «балдахін, верхній край». В англійській мові є іменники, які мають різні форми в однині і множині: *child – children, tooth – teeth.* Якщо за формою іменника важко визначити число в мовленні (*man – men*), то його можна визначити за допомогою аналітичних засобів [5].

Отже, в усному мовленні проявляються не всі способи вираження числа. Основним і найчастіше вживаним є аналітичний метод. Наприклад, за допомогою аглютинації можна розрізнити множину тільки в писемному мовленні, а за допомогою аналітичного способу – і в усному, і в писемному.

У французькій мові категорія числа виражається в особових займенниках 3-ї особи, у присвійних і вказівних займенниках: *il – ils, le – les, lui – leur, le mien – les miennes, celui – ceux*. Французькі прикметники в писемному мовленні мають флексію множини *-s, -x,* крім тих, які закінчуються на *-s, -x* в однині: *bas – les maisons bas; paresseux – les enfants paresseux* [3].

Часто категорія іменників виражається за допомогою детермінативів або дієслів. Порівняймо дві фрази: *Quels poemes sont lus?* і *Quels poemes avez-vous lus?* У першій форма дієслова відображає множину, а в другій неможливо визначити число в мовленні. З трьох знаків множини іменника в писемному мовленні в усному не зберігається жодний. У фразі *je dois lui dire la verite* число визначається за допомогою артикля. Особа і число дієслова виражається

аналітично – у зв'язку з підметом чи займенником. У французькій мові вживання займенника обов'язкове за відсутності номінативу, причому це залежить від омонімічності дієслівних форм: *nous venons, on dit, il pleut // je parle, il parle.*

Що стосується формального вираження категорії числа, то у французькій мові вона виражається флективним та аналітичним способом [3]. До аналітичних засобів відноситься артикль, особливу роль відіграє партитивний артикль, якому немає аналога в українській та англійській мовах.

В англійській мові категорія числа також поширюється на різні частини мови, але має відмінності від французької мови. Перед іменниками можуть уживатися присвійні, вказівні займенники або артиклі [5]. Присвійні займенники мають одну форму й не змінюються за числом: *my, your, his, her, its, our, their*, тобто присвійні займенники не вказують на число іменників: «***Her black dress**, with skirt fanning out around her, made **her look** taller і більше slender. **Her head** was raised, **her ha**nds were clasped, **her eyes** looked up to the neavens*» [9, с. 268].

Вказівні займенники мають форму однини і множини й узгоджуються з іменниками*: this car – these cars, that car – those cars*. В англійській мові існує тільки означений і неозначений артикль, який не має форми множини, тобто не може вживатися перед іменниками у множині [5], тому в деяких випадках у мовленні важко визначити число іменника: *businessman – businessmen*. У такій ситуації число можна встановити за допомогою аналітичних засобів: вказівного займенника, наявності або відсутності артикля та форми дієслова: A *businessman goes to work. **Those** businessmen **go** to work. A businessman **has** an office. **These** businessmen **have** many offices. **The** businessman **is** very clever. **These** businessmen **are** very clever.*

Ще однією особливістю англійської мови є те, що прикметники не узгоджуються з іменниками в числі: *«The long, slow minutes passed, but all the night I heard only three sounds – a step creak, a renewal of the snarling noise, and a deep human groan»* [8, с. 128].

Проаналізувати ітеративний (повторюваний) характер категорії числа в англійській та французькій мовах можна, порівнявши французький і англійський тексти:

Done depuis un mois j'errais à travers **cette île magnifique,** avec la sensation que j'étais au bout du monde. **Point d'auberges, point de cabarets, point de routes.** On gagne, par des sentiers à mulets, **ces hameaux accrochés** au flanc des montagnes, qui dominent des abimes tortueux d'où l'on entend monter, le soir, le bruit continu, la voix sourde et profonde du torrent. On frappe aux portes des maisons. On demande un abri pour la nuit et de quoi vivre jusqu'au lendemain. Et on s'asseoit à **Phumble table,** et on dort **sous 1'humble toit;** et on serre, au matin, la main tendue de l'hôte qui vous a conduit jusqu'aux limites du village» [10, c. 109].	«For a month I wandered through **this magnificent island,** with the feeling that I was at the end of the world. **No inns, no taverns, no roads.** You reach by mule-parths **those little villages,** which seem to be hooked on to the sides of mountains, and which look down on wimding abysses, from which you hear, at night, the everlasting, melancholy, long-drawn-out roar of the mountain torrent. You knock at the door and ask for the shelter and food till next morning. You sit down at **their poor table,** and you sleep under **their poor roof,** and in the morning you shake the haand of your host as he leaves you at the end of the village» [11, c. 235].

В англійському та французькому варіантах тексту можна спостерігати подібності та відмінності ітеративного характеру категорії числа. У поєднанні «*cette lie magnifique*», «*this magnificent island*» іменник використовується в однині, про що свідчить форма вказівних займенників та прикметників. В іншій пропозиції «*Point d'auberges, point de cabarets, point de routes*», «*No inns, no taverns, no roads*» можна побачити помітні розбіжності. У французькій мові в писемному мовленні всі іменники вживаються в множині, але в усному мовленні число іменників в цьому разі визначити не можна, тому що закінчення *-s* не вимовляється й інших «зовнішніх маркерів» (детермінативів, артиклів) немає. В

англійській мові і в писемному, і в усному мовленні зрозуміло, що іменник вживається в множині, тому що закінчення -*s* вимовляється.

Розбіжності можна також побачити у поєднанні «*ces hameaux accroche*s», «*those little villages*». У французькій мові з іменником узгоджуються вказівний займенник та прикметник у множині. В англійській мові в цьому прикладі тільки вказівний займенник та іменник мають форму множини, прикметник своєї форми не змінює.

У словосполученнях «*l'humble table, 1'humble toit*» визначити число іменника в усному та писемному мовленні можна за формою артикля, який є аналітичним показником числа іменника. В англійській мові сама форма іменника свідчить про однину.

Отже, в англійській та французькій мовах поряд з артиклями перед іменниками можуть вживатися інші детермінативи, такі як присвійні та вказівні займенники, які можуть вказати на число іменника. Проте в англійській мові за числом змінюються лише вказівні займенники: *that – those, this – these*. Присвійні займенники мають однакову форму в однині й множині і не є показником числа іменника. У французькій мові і вказівні, і присвійні займенники є «зовнішніми маркерами» числа іменника, тому що вони мають форму однини і множини.

Також відмінною рисою в порівнюваних мовах є те, що в англійській мові артиклі не мають форм однини і множини, існує тільки певний артикль *the*, який може вживатися перед іменниками в однині і множині, а неозначений артикль *a (an)* оформляє тільки іменники в однині [5]. У французькій мові артиклі мають форму однини і множини та є одним з основних засобів вираження категорії числа [3]. Відмінністю англійської та французької мови є те, що у французькій мові іменники узгоджуються в числі з прикметниками, в англійській мові такого узгодження не відбувається.

Специфікою французької мови у питанні вираження категорії числа є відмінність між усною та писемною формами мовлення. В усному мовленні такі показники числа, як форма множини прикметника присвійного займенника, виявляються тільки в тому разі, якщо іменники починаються з голосного або «*h*

muet», у результаті фонетичного зв'язування *(liason*). В інших ситуаціях цей показник нейтралізується.

Отже, категорія числа є лексико-граматичною категорією і реалізується через опозицію одиничності / множинності. Вона виражається за допомогою синтетичних і аналітичних засобів. У французькій мові узгодження за числом відбувається між іменником і дієсловом, артиклем, присвійними і вказівними займенниками, прикметниками. В англійській мові іменники можуть узгоджуватися в числі тільки з дієсловом і вказівними займенниками. Відмінною рисою французької мови є партитивний артикль, партитивність в англійській мові виражається лексично, за допомогою неозначених займенників: *some, any*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Эдиториал УРСС, 2001. 416 с.
2. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ, 2004. 400 с.
3. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М. : Добросвет, 2000. 832 с.
4. Горпинич В. О. Морфологія української мови : підручник. Київ : Академія, 2004. 335 с. (Альма-матер).
5. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. М. : Наука, 2003. 168 с.
6. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови: Морфологія. Донецьк, 1996. 435 с.
7. Balzac H. Le père Gorio. P. : Folio classique, 2001. 436 p.
8. Bronte C. Jane Eyre. M. : Айрис пресс, 2006. 241 p.
9. Flaubert G. Madame Bovary. L. : Penguin Popular Classics, 1995. 360 p.
10. Mauppassant G. Les nouvelles. M. : Прогресс, 1998. 335 p.
11. Mauppassant G. The best short stories. G. B. : Wordsworth Classics, 1997. 237 p.

Alina Turkalova,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Anhelina Kolisnichenko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

VOCABULARY GAMES APPLICATION IN THE ENGLISH CLASSROOM

Knowledge of foreign languages, including English, is a big benefit. Especially in the current situation, when many people have gone abroad without knowing languages and parents are trying to force their children to learn languages. Teaching English promotes the development of children's vocabulary and language skills and creates a pleasant atmosphere during learning.

In my opinion, the most effective and interesting method of teaching vocabulary to middle school students is the use of game forms. However, we must take into account the age of the students, their interests, level of knowledge, the purpose of the lesson, the number of participants and how they best remember information. Exercises can be group, individual or paired.

Games make lessons interesting and maintain interest in learning. They create an atmosphere of meaningful communication, where students communicate before, during and after the game. This atmosphere helps to give comprehensible input that incorporates learners' understanding via listening and reading, including written and spoken language. In addition, games evoke emotions when language learning becomes serious and boring. They help to reduce nervousness and shyness, especially if the game is played in small groups. In addition, they can include all four language skills: speaking, writing, reading and listening.

Therefore, the purpose of my research is to study teachers' experience in the use

of games during English language classes in middle school, to determine practical goals and find out what games are effective when learning vocabulary, what methods are appropriate for their application in the classroom

To achieve my goals, I got an insight into the study of this topic. I was interested in vocabulary games concept in the process of learning English. This information is very useful and interesting for me as a future teacher. In the methodology of teaching foreign languages, games are considered as a situational and variable exercise, in which the possibility of multiple repetition of language material is created in conditions as close as possible to real speech communication with its characteristic features – emotionality, spontaneity, purposefulness of speech interaction [1, p. 59]. For example, in the role-playing game, the communicative function of the language as a means of communication is realized to the maximum extent, and moreover, the very essence of the language. In this regard, we can talk about role-playing as an effective tool in the teaching of oral speech [2]. Having a lot of experience in game activities associated with pleasant emotions, students in secondary school easily and with pleasure perceive the game during the educational process. As experience shows, the game does not lose its appeal for students in foreign language lessons. However, for the teacher, the structure of the game is complicated precisely by the inclusion of educational tasks, as well as the creation of didactic conditions necessary to achieve game and educational goals [3].

The practical session will involve working with students in a secondary school where they will participate in vocabulary games. Their vocabulary should improve, motivation to study should increase, and this would allow students to involuntarily remember the necessary words. They will have a certain amount of time to play, after which I can evaluate the results.

In general, learners who participated in the game always showed better results than others. However, the teacher have to pay attention to the game selection and choose the tasks taking into account their age, level of the English language. The games should relate with the curriculum. During the preparation of games application, teachers have to provide each student with didactic material, monitor and evaluate

learners. In addition, games should bring learning pleasure to both teacher and learner.

REFERENCES

1. Ігрова діяльність як засіб формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти на уроках іноземної мови. URL: https://lib.iitta.gov.ua/713298/1/Polonska_Game_Key_Competences.pdf (last accessed: 21.02.2023).

2. The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200055.pdf (last accessed: 21.02.2023).

3. Features of role-playing games in teaching a foreign language. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/features-of-role-playing-games-in-teaching-a-foreign-language.pdf (last accessed: 21.02.2023).

Галина Тьосова,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Євгенія Процько,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ – ЯК ОБРАТИ НЕЙЕФЕКТИВНІШИЙ

Вивчення іноземної мови протягом століть було тісно пов'язане з вивченням мови в цілому, а також з історією та змінами в житті, які змушували людей вступати в діалог. Залежно від цілей і мотивів, які спонукали людей до вивчення нової мови, змінювалися і методи її навчання. Тому різноманітність методів насьогодні є великою, і вибір нейефективнішого стає досить складним завданням для вчителя.

Починаючи навчати іноземній мові, потрібно перш за все враховувати, який метод найкраще відповідатиме інтересам учня, його стилю навчання, тематиці курсу, способу передачі знань та часу, яким ми володіємо. Також варто

враховувати й те, які навички вчитель хотів би розвинути під час курсу та які цілі навчання мови.

Серед методів навчання іноземних мов можна виділити дві основні групи: традиційні та нетрадиційні методи.

Традиційні методи навчання мови є більш давніми та перевіреними, але це не означає, що їх не потрібно застосовувати у навчанні сьогодні. Більше того, найкраще комбінувати методи, беручи до уваги загальні аспекти викладання та адаптуючи різні елементи до мовного курсу. Традиційні методи, такі як прямий метод, граматико-перекладний, аудіолінгвальний або когнітивний, використовуються у викладанні мови вже давно. У прямому методі акцент робиться на безпосередньому контакті з мовою, природному засвоєнні нової лексики та граматики і постійному контакті між учителем і учнем, що не завжди можливо сьогодні.

Граматично-перекладний метод, який спрямований насамперед на вивчення граматики та лексики і використовується переважно для читання та розуміння прочитаного, також не може працювати сьогодні як єдиний і основний метод навчання, але він, безумовно, може бути частково використаний для навчання окремих навичок.

Аудіолінгвальний метод навчання ґрунтується на частому та нерефлексивному повторенні. У курсі навчання мові такий метод може підійти для відпрацювання мовного матеріалу або ж принципи цього методу можна використовувати для виконання домашніх завдань.

Когнітивний метод робить акцент на вивченні правил, які згодом дозволять учневі самостійно продукувати мовлення. Як і в граматично-перекладному методі, знання системи можна використовувати для подальшої творчої комунікації. Однак це не може бути єдиним методом, який використовується на заняттях, оскільки на сьогодні комунікативні навички, а не знання граматики та правил, відіграють головну роль у вивченні мови [1].

Нетрадиційні методи, як правило, більш молоді та популярні в сучасній дидактиці. Одними із таких методів є метод повної фізичної реакції (TPR – Total

physical response), метод соціалізованого навчання (CLL – Community Language Learning) або сугестопедія. TPR, або повна фізична реакція, ґрунтується на виконанні інструкцій учителя і використанні всього тіла для виконання цих інструкцій, таким чином стимулюючи обидві півкулі мозку. У CLL важливими є самопочуття учня та розвиток його особистості. Тому вчитель відіграє більш терапевтичну роль, надаючи учневі свободу дій. Так само в сугестопедії важливу роль відіграє відчуття безпеки та зняття стресу. Техніки релаксації, що використовуються в цьому методі, повинні зробити мозок учня більш сприйнятливим для швидшого засвоєння нової інформації.

Нетрадиційні методи спираються на технологічний прогрес і враховують різні можливості та способи вивчення і засвоєння нової інформації. На сьогоднішній день однією з найпопулярніших методик у викладанні іноземних мов є комунікативний метод, який важко віднести до звичайних або традиційних методів. У комунікативному підході найголовнішим є вміле спілкування, відповідне до ситуації, в якій опинився співрозмовник. У наш час спілкування відіграє дуже важливу роль, тому цей метод стає основоположним у викладанні мови [2].

Вибір методу навчання є непростим завданням для кожного вчителя. Беручи до уваги особистісні фактори учня, досвід викладання, умови та робочий час, можна вибрати правильну стратегію навчання. Різноманітність методів відкриває багато можливостей для викладання. Вибір правильного методу або коригування різних елементів декількох методів допоможе досягти бажаного результату навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої.К. : Ленвіт, 1999. 320 с

2. Нікіфорова С., Пивоварова Н. І., & Пивоварова О. І. Еволюція методів навчання іноземної мови. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 46. С. 70–91.

Vadym Udnikov,
4th-year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yuliia Zahrebniuk,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

PRACTICES OF GRAMMAR TEACHING TO HIGH SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Grammar is an essential part of any language, and it is crucial for high secondary school students to develop strong grammar skills to be successful in their academic and professional lives. Grammar is the rules of a language and a system of meaningful structures and patterns that are governed by particular pragmatic constraints [1]. In another definition grammar is a description of the rules for forming sentences, including an account of the meanings that these forms convey. Teaching grammar is to show how language works. Accurate teaching of grammar guides learners how to use the language correctly. Some scientists highlight the significance of teaching grammar: one important aspect of grammar teaching is that it helps learners discover the nature of language, i.e., that language consists of predictable patterns that make what we say, read, hear and write intelligibly. Without grammar, we would have only individual words or sounds, pictures, and body expressions to communicate meaning. Grammar is the weaving that creates the fabric [2; 3]. To establish precise sentences, grammar knowledge is essential. In another idea about why teaching grammar is important, Ellis writes: Grammar Teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it [4, p. 84].

However, teaching grammar can be challenging, as it can be dry and technical, leading to disinterest and disengagement from students. Therefore, it is essential to employ effective strategies that make grammar instruction more engaging and relevant to high secondary school students. Some of them are as follows:

1. Introduce grammar in context:

Grammar should not be taught as a stand-alone subject, but rather as part of reading and writing assignments. When students encounter grammar in context, it is more likely to make sense to them, and they will be more motivated to learn it. Teachers can use authentic texts and real-world examples to demonstrate grammar rules and illustrate how they are used in context.

2. Use authentic materials:

Students are more likely to be engaged in grammar instruction if they can see its relevance to their lives. Using authentic materials such as advertisements, news articles, and popular songs can be an effective way to introduce grammar concepts in a meaningful way. It also provides an opportunity for students to practice using grammar in context.

3. Visual aids:

Visual aids such as diagrams, charts, and illustrations can be useful in presenting grammar concepts to high secondary school students. Visual aids can help students who are visual learners understand grammar rules and concepts better.

4. Interactive activities:

Interactive activities such as group work, peer editing, and games can help make grammar instruction more engaging and interactive for high secondary school students. These activities can help students apply grammar rules and concepts in a fun and engaging way, making it easier for them to remember what they have learned.

5. Scaffolded instruction:

Breaking down complex grammar concepts into smaller, more manageable pieces can help high secondary school students build their understanding of grammar over time. Teachers can start with basic grammar concepts and gradually move on to

more complex topics. This approach can help students develop a strong foundation of grammar knowledge, which they can build on in the future.

6. Regular practice:

Regular practice is essential to developing strong grammar skills. Teachers should provide students with regular opportunities to practice applying grammar rules and concepts. This can be done through writing assignments, quizzes, and in-class exercises.

7. Feedback:

Providing timely and constructive feedback on students' grammar errors is critical to their learning process. Teachers can use feedback to help students identify their areas of weakness and work on improving their grammar skills. Feedback can also motivate students to improve their grammar skills by showing them the progress they have made.

In conclusion, teaching grammar to high secondary school students requires creativity, patience, and persistence. By using strategies such as introducing grammar in context, using authentic materials and visual aids, providing interactive activities, scaffolding instruction, regular practice, and giving feedback, teachers can make grammar instruction more engaging, relevant, and effective for high secondary school students.

REFERENCES

1. Larsen-Freeman D. Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA : Thomson/Heinle, 2001. P. 251–266.

2. Azar B. Grammar Teaching and Communicative Teaching: A Hybrid That Works. 2006. URL: http://www.azargrammar.com/assets/authorsCorners/Transcript-TESOL2008_HybridThatWorks.pdf.

3. Azar B. Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. TESL-EJ. No. 11 (2). URL: http://www.tesl-ej.org/ej42/a1.pdf.

4. Ellis Rod. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly.* No. 40 (1), 2006. P. 83–107.

Дарина Федосенко,
здобувачка ОС «Бакалавр» І курсу,
факультет соціальної та психологічної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Вікторія Павлюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дитячий садок – це важливий етап у житті кожної дитини, адже це перехідний період від домашнього до формального навчання. Навчання малюків у дитячому садку – це особлива можливість познайомити дітей зі школою та прищепити їм любов до навчання. Однак, робота педагога з дітьми у дитячому садку може бути однією з найскладніших.

Серед шляхів вдосконалення роботи педагога у дитячому садку необхідно виділити наступні:

Навчання за допомогою конференції – це базовий метод навчання, який дозволяє вчителю спілкуватися один на один з кожним учнем та сприяє кращому розумінню сильних сторін та інтересів учня.

Кооперативне навчання – це метод навчання, який об’єднує учнів у пари або малі групи, де їм пропонується виконати завдання. Цей метод навчання сприяє розвитку поваги між однолітками та розвитку розуміння інтересів, навичок і потреб один одного.

Практичний підхід – це метод, який заохочує учнів вчитися на прикладі. Використання реквізиту допомагає учням вивчати абстрактні поняття, розвивати критичне мислення та вирішувати проблеми.

Метод гри для дітей дошкільного віку надає дітям широкі можливості для гри, що, у свою чергу, розвиває впевненість і соціальні навички. Цей метод

допомагає вчителям ділитися досвідом з дітьми, представляти ідеї та матеріали, які допоможуть перетворити гру на навчальний досвід.

Дошкільна освіта включає в себе низку освітніх практик раннього дитинства. Мистецтво навчання дітей дошкільного віку включає різні навчальні розробки, які допомагають дітям навчатися у своєму власному темпі, перебуваючи в соціальному середовищі та середовищі співпраці.

До методів навчання дітей дошкільного віку, які дієвими у дошкільній освіті відносять навчальну гру, яка більше захоплює дітей навчанням, якщо ви робите свій предмет цікавим. Для проведення навчальної гри необхідно дотримуватися рекомендацій: замість того, щоб розповідати дітям, чого ви збираєтеся їх навчати, створіть історію навколо певної теми та попросіть їх підіграти вам; встановіть чіткі та послідовні очікування поведінки, розкажіть про відповідну поведінку під час гри та поясніть їм, що всі вони повинні поважати один одного. Якщо ви помітили будь-яку погану поведінку, негайно поговоріть з дитиною, щоб вона зрозуміла, що така поведінка неприйнятна; заохочуйте дітей грати разом і залучайте одне одного до навчальної гри; допомагайте дітям, адже дитячий садок може бути для деяких дітей першим досвідом спілкування з групою дітей.

У дитячому садку керована гра може стати опорою, яка узгоджує життєвий досвід дітей з формалізованим навчанням. Ігрове навчання дозволяє дітям помічати, дивуватися та наполягати – звички, які заохочують їм сповільнюватися, стежити за запитаннями, знаходити рішення і вчитися. Ці зміни є критично важливими для навчання регулюванню емоцій, приймати рішення та вирішувати проблеми, тощо. У маленьких дітей ще не сформована здатність розуміти абстрактні поняття та навчання у початковій школі значною мірою спирається на абстракції, які вимагають від дітей відкласти свій досвід і концептуально обдумати речі. Однак ці структури як неефективні, так і непотрібні – у початкових класах і надалі, тому що більша частина навчання може відбуватися в межах досвіду реального життя (або змодельованого реального життя), а не на повністю абстрактних прикладах. Класи дитячого

садка можуть, наприклад, використовувати структуровані рольові ігри для вивчення різних понять. Програми для дитячих садків, які починаються з вивчення реального світу можуть закласти основу для подальшого навчання, а також допомогти дітям з'єднувати більш абстрактні поняття, коли вони пізніше зіткнутися з їх власним контекстом.

Оскільки більшість дітей віком від 3 років тепер відвідують дитячі заклади на регулярній основі, дуже важливо, щоб маленькі діти мали доступ до високоякісного догляду та дошкільної освіти. Мистецтво навчання дітей дошкільного віку – це виховання та підтримка, а не змагання. Діти навчаються за допомогою веселих і захоплюючих занять, таких як мистецтво та музика, перетворюючи ігровий час на можливість прищепити важливі когнітивні навички, моторику та соціальні навички. Хороша збалансована навчальна програма дитячого садка повинна поєднувати безліч методів навчання та інструкцій, а саме: щоденний досвід читання педагогами змістовних і захоплюючих історій та інформаційних текстів; систематичне навчання разом із змістовною діяльністю; щоденні можливості та підтримка вчителя для написання текстів для різних цілей, включаючи історії, списки, повідомлення іншим, вірші, звіти та відгуки на навчальну літературу; досвід письма, який дозволяє гнучко використовувати спочатку нетрадиційні форми письма (вигадане або звукове написання), а з часом перейти до звичайних форм; можливість працювати в малих групах для цілеспрямованого навчання та співпраці з іншими дітьми; інтелектуальна, захоплююча та складна навчальна програма, яка розширює знання про світ і словниковий запас дітей; адаптація навчальних стратегій або більш індивідуальне навчання, якщо дитина не досягає очікуваного прогресу в навчанні, тощо.

Крім того, вихователі дитячих садків відіграють невід'ємну роль у ранньому розвитку дитини, сприяючи розвитку базових інтелектуальних і соціальних основ. Вихователі дитячих садків повинні застосовувати кілька методів навчання, які спонукають учнів виражати себе під час навчання. Успішне навчання дітей дошкільного віку полягає в пошуку правильного

балансу між розвагою та навчанням. Щоб допомогти учням зробити критичний перехід від дошкільного навчання в школі, вихователі повинні поєднувати навчання з навичками, які діти вже мають.

Отже навчання та догляд у ранньому віці відіграють важливу роль у розвитку дітей. Він спрямований на цілісний розвиток соціальних, емоційних, когнітивних і фізичних потреб дитини, щоб створити міцну та широку основу для навчання та благополуччя протягом усього життя. Навчання дітей у закладі дошкільної освіти має бути відзначений заходами та практиками, які подолають розрив між досвідом учнів і тим, як вони навчатимуться в школі. Навчальна гра, яка допомагає дітям навчитися брати на себе відповідальність за своє навчання, може привести до далекосяжних переваг дошкільників, оскільки вони продовжуватимуть свій освітній досвід з більшим почуттям свободи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Taking Back Kindergarten: Rethinking Rigor for Young Learners. 2009. No. 6. P. 20.
2. The Art of Teaching for Kindergarten Kids. URL: https://exeedcollege.com/blog/the-art-of-teaching-for-kindergarten-kids/ (дата звернення: 19.02.2023).

Ліна Хілобоченко,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ірина Постоленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
в. о. декана факультету іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

АНГЛОМОВНІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Однією з важливих компетенцій сучасної людини є вміння ефективно використовувати в роботі інформаційно-комунікаційні технології, а також

здатність позиціонувати себе у віртуальному просторі, найбільш доступному засобі спілкування. Сьогодні для фахівців у галузі навчання іноземних мов важливим є той факт, що мова як засіб спілкування, набула нової форми існування у віртуальному просторі, а викладачі іноземних мов отримали унікальну можливість використовувати сучасну живу іноземну мову в процесі навчання і створювати власний інформаційний віртуальний простір. Як і все нове, проблема використання віртуального простору вимагає додаткового осмислення. Всесвітня мережа має величезний потенціал і поширюється практично на всі сфери людської діяльності, у тому числі й у галузі навчання іноземних мов. Проте в цьому й полягає складність її використання: занадто багато можливостей. До навчання іноземної мови слід залучати лише ті ресурси, які будуть дійсно ефективні та зроблять навчання іноземних мов цікавим і захоплюючим.

Використання сучасних інформаційних технологій на занятті – надзвичайно актуальне і водночас проблематичне питання для викладача іноземної мови. В методиці викладання іноземних мов ця проблема розробляється із початку XX століття [1, с. 33].

Наприклад, американські педагоги переконані, що застосування Інтернет-технологій у процесі іншомовної освіти сприяє формуванню інтересу до знань, що, у свою чергу, впливає на активізацію та зосередження уваги студентів підчас вивчення іноземної мови.

У наш час освітні послуги мають бути не тільки якісними, але й сучасними та привабливими для потенційного споживача. Можливості використання Інтернет-контенту під час навчання можуть суттєво підвищити якість проведення занять і засвоєння знань. Викладання іноземних мов має відповідати вимогам часу, базуватися на останніх досягненнях і прогресивних здобутках науки й техніки.

Розвиток сучасних технологій ставить нам певні вимоги, без урахування яких рух уперед стає неможливим у жодних сферах життя, в тому числі і освіті. Як відомо, мережа Інтернет надає необмежені можливості викладачам

іноземної мови для отримання будь-якої інформації. Це може зробити заняття цікавішим, а момент підготовки до заняття швидким і ефективним.

Можливості використання Інтернет-контенту надзвичайно великі. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої інформації з різних частин світу: країнознавчий матеріал; новини з життя молоді й країн, відомих людей усього світу, доступ до статей, газет, журналів, книг, аудіо- та відеоматеріалів різного характеру [3, с. 62].

На нашу думку, інтеграція Інтернет-ресурсів у навчальний процес для вивчення англійської мови студентів мовних спеціальностей ЗВО значно підвищує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, урізноманітнює та збагачує зміст навчальної дисципліни, підвищує мотивацію студентів-філологів до вивчення англійської мови, створює позитивну атмосферу під час навчання та умови для більш тісної співпраці між викладачами та студентами і забезпечуватиме якісну підготовку педагогічних кадрів відповідного рівня. Освітній процес, який забезпечує комплексний підхід щодо використання Інтернет-ресурсів в основних видах діяльності – говорінні, письмі, читанні й аудіюванні та поєднує комплекс мультимедійних технологій з високим дидактичним потенціалом, телекомунікаційну технологію, комп’ютерне навчання англійської мови та сучасні методи навчання іноземних мов буде забезпечувати розвиток комунікативних, творчих і професійних знань, потребу у самовдосконаленні, постійній самоосвіті студентів [4, с. 43].

Безсумнівно, нові комп'ютерні технології відіграють важливу роль у навчанні іноземних мов на сучасному етапі. Особливе місце відводиться Інтернету. Головним чином, це залежить від широкого спектру можливостей мережі.

По-перше, Інтернет дозволяє постійно отримувати нову інформацію на тему, що цікавить. При цьому інформація іноземною мовою буде абсолютно автентичною і, крім того, сучасної.

По-друге, існуючі сайти дозволяють відстежити рівень своїх знань, виконуючи ту чи іншу тренувальне вправу.

По-третє, за допомогою Інтернету можна створити справжню мовне середовище на основі інтенсивного спілкування з носіями мови, роботою з автентичною літературою, аудіювання оригінальних текстів, що, безсумнівно, сприяє підвищенню рівня мотивації школярів.

І, нарешті, Інтернет є незамінним помічником при навчанні різним видам і аспектам мовної діяльності. Ресурси Інтернет, безсумнівно, можуть бути присутніми на всіх етапах навчання іноземної мови. Особливо важливу роль глобальна мережа буде відігравати при самостійній роботі учнів, спонукаючи їх до пошукової та творчої діяльності.

Дидактичні можливості мережі дуже великі. Вона може стати засобом досягнення освітніх цілей як для учня, так і для вчителя. У цьому випадку вчитель стає помічником, які виконують роботу, яка найбільш органічна в сучасному контексті освіти. Інтернет не замінює вчителя, а стає одним з найбільш важливих засобів навчання іноземної мови на сучасному етапі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 15. С. 30–37.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2016. 328 с.
3. Мозайкіна І. О. Особистісно орієнтовані технології навчання іноземних мов. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 2017. С. 61–63.
4. Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. № 5. С. 40–45.

Анна Шарпіло,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Людмила Веремюк,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КОНЦЕПТ ЯК КОГНІТИВНА КАТЕГОРІЯ ЛІНГВІСТИКИ

Будь-яка мова оперує системою форм та відповідних їм значень. Основна функція мови – комунікативна, адже з її допомогою мовець виражає та транслює свої думки на слухача, який їх сприймає та інтерпретує. Це і виступає передумовою концептуалізації.

Свої судження про об'єктивну реальність ми передаємо за допомогою мови, але сприйняття та осмислення цієї реальності втілюється у наборі різних за своєю організацією та змістом концептів [1, с. 80]. Отже, концепти виступають будівельним матеріалом для формування мовної картини світу, адже концепти формуються у процесі пізнання світу та відображають знання про цей світ.

Рідден та Дірвен описують мову як екологічну систему, в якій категорії займають екологічну нішу. Процес встановлення цих категорій називається категоризацію, яка структурує наші знання про світ [2, с. 5–6]. Категорії існують в реальному світі, а їхні ментальні репрезентації відповідають концептам, які є результатом діяльності нашої свідомості. Тому концепти та категорії перебувають у складній взаємодії.

У когнітивну лінгвістику термін «концепт» було запозичено з когнітології та когнітивної психології. Незважаючи на те, що на сьогодні когнітивна лінгвістика активно оперує словом «концепт», погляди дослідників щодо дефініції поняття різняться.

Р. Лангакер вважає, що концепти – це вирази, що формуються у «мові розуму», складаються із примітивів (слів) та принципів їх комбінації (синтаксису) [3, с. 32].

Відповідно до класичної теорії, концепт – це ментальний образ зі своєю структурою та з набором відповідних ознак, які є атомарними символами або зображеннями, що є достатніми і необхідними умовами для його існування [4, с. 254].

Ф. Унгерер та Х.-Йорг Шмід замість терміну «концепт» вживають синонімічний йому «когнітивна одиниця» [5, с. 8]. Таке визначення є виправданим, адже концепт і справді є когнітивною категорією, але на нашу думку, цей термін є дуже узагальненим та може нівелювати специфіку концепту.

У західних студіях на найбільш елементарному рівні концепт розуміється як «ментальна репрезентація» або «ментальне відображення».

М. Полюжиним пропонує таке визначення, що концепт – це базова категорія когнітивної семантики, що «… реалізує зв'язок мисленнєвої діяльності людини з мовою взагалі та її безпосереднім репрезентантом у вигляді слова …» [1, с. 80–81].

На нашу думку, спільним у всіх цих визначеннях є те, що концепт – це продукт нашої свідомості, який виступає медіатором між людиною, мовою та зовнішнім світом.

Значення, яке виникає при ознайомленні з лінгвістичним символом, має зв’язок з певним концептом. Джерелом концепції є перцепція. Уся характеристика (форма, колір, текстура, смак тощо) предмету, або асоціації та почуття пов’язані з певним явищем/ абстрактним поняттям, які сприймає наш мозок, інтегрується в ментальне зображення (англ. mental image) на рівні людської свідомості. На основі цього ментального зображення і виникає концепт [6, с. 7].

Структура концепту є двосторонньою, тобто концепт включає:

- *Семантичну структуру* – закодована інформація (лінгвістичний зміст);

➢ *Концептуальну структуру* – маніфестація концепту через мову полегшуючи доступ до концептуального змісту [7, с. 100–101].

Загалом концепти складаються з прототипів та периферії. Прототипи концептів (також «найкращі представники категорії») – це представники категорії, які мають великий набір спільних рис для однієї категорії, що максимально відрізняють їх від іншої категорії. Периферія або маргінальні концепти – це концепти, що існують в межах однієї категорії та менше сумісних рис з іншими представниками своєї категорії, але мають такі риси, які мають представники інших категорій [5, с. 32–33].

Як і у випадку із значенням, так і у відношенні класифікації концептів серед дослідників немає спільної думки. Концепти мають специфічну будову та можуть поєднуватися з іншими, тому вони включаються до складної багаторівневої таксономії.

Р. Лангакер класифікує концепти на:

- Основні – мінімальні концепти в певних доменах: лінії, кути, викривлення в домені ПРОСТІР, яскравість та основні кольори в домені ЗІР/БАЧЕННЯ тощо.
- Конфігураційні концепти, які є незалежними від домену, адже можуть підходити до будь-якого: контраст, зміна, контакт, включення, продовжуваність тощо.
- Концептуальні архетими, що часто вживаються у повсякденні: фізичні об’єкти, статичні та рухомі об’єкти, людське тіло тощо [3, с. 33–34].

Значення та концепти не існують самі по собі, вони належать до певного поля, а саме: до фреймів та доменів. Простими словами фрейми та домени – це контекст (як правило, навіть група контекстів) як ментальний феномен, в який вбудовані концепти.

Поняття «фрейм» у 70-х роках було відкрито американським лінгвістом Ч. Філмором на основі розробленого фрейму «Commercial Event».

Фрейм – це тип когнітивної моделі, яка представляє знання та переконання, що стосуються конкретних і часто повторюваних ситуацій [5, с. 212].

Простими словами, фрейм (або сценарій) – це опис концептуального контексту, що втілюється в наборі типових ситуацій, які асоціюються з певним концептом.

Пізніше на основі фрейму Р. Лангакер та Дж. Лакофф ввели термін «домен».

Згідно з Р. Лангакером домени – це «контекст для характеристики семантичної одиниці» [5, с. 192].

Домен – це сукупність знань в межах однієї концептуальної системи, що містить і організовує відповідні ідеї та досвід [6, с. 14].

На відміну від фрейму, домен є більш широким поняттям. Він виступає як загальним поле концептуалізації, в яке входять категорії та фрейми. Домени показують зв'язок між фреймами. Найтиповішими доменами є ПРОСТІР, ЧАС, ЕМОЦІЇ, СПОРТ, ПОДОРОЖУВАННЯ тощо.

Засобом конструювання нашого ментального світу є метафоризація, це коли концепти з одного домену, який базується на тілесному досвіді, переходять в інший. Це відбувається наступним чином: аспекти домену-джерело, що оперує фізичними об'єктами, метафорично проєктуються на цільовий домен для того, щоб передати якусь нову ідею [3, с. 36].

Отже, нами з'ясовано, що людина концептуалізує світ опосередковано – через рідну мову. Мова як дзеркало відображає наше мислення та те, як ми сприймаємо об'єктивну реальність. Вона сприяє процесу концептуалізації, адже є основним інструментом кодування та вербалізації думок. Слово виступає як експресивний засіб концепту, а його сукупність семантичних ознак відображає структуру концепту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Полюжин М. М. Типологія й аналіз концептів. *Іноземна філологія*. Львів, 2009. Вип. 121. С. 80–89.

2. Radden G., Dirven R. Cognitive English Grammar. *Cognitive Linguistics in Practice*. John Benjamins Publishing Company, 2007. V. 2. 374 p.

3. Langacker R. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. Oxford University Press, 2008. 562 p.

4. Canzhong J., Yang, K. Concept and Conceptualization // *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistic*s / ed. by X. Wen, J. R. Tyler. Routledge, 2021. P. 255–267.
5. Ungerer F., Schmid H.-J. An Introduction to Cognitive Linguistics. 2nd ed. Routledge, 2006. 400 p.
6. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh University Press, 2006. 830 p.
7. Evans V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction. Oxford University Press, 2009. 371 p.

Анна Шарпіло,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРЯМИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНОЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Витоки прямого методу сягають ще 16–17 ст. Прототипом методу було «навчання через спілкування» (англ. Learning-Through-Communication). Англійський просвітитель Дж. Лок писав, що вивчення мови через спілкування є найбільш ефективним, правильним та природнім способом. Дж. Веббе, всвою чергу, також виступав проти тоді панівного граматико-перекладного методу та вважав, що навчання має базуватися на соціальній взаємодії [1, с. 249]. Саме ці ідеї стали у подальшому підґрунтям для відкриття спочатку прямого методу, а й пізніше – природнього та комунікативного підходів. У 19 ст. використовувався так званий «інтерактивний підхід», який згодом було систематизовано М. Берліцом. І, зрештою, він отримав свою остаточну назву – прямого методу [1, с. 249–250].

Пізніше на зміну прямому методу прийшли інші метоли, дещо модифіковані, але майже ідентичні прямому: в США – аудіо-лінгвальний метод та в Великій Британії – усно-ситуативний підхід. Все ж на відміну від «вдосконалених» версій, прямий метод характеризується більшою гнучкістю, що дає йому перевагу, адже його можна легше адаптувати під умови школи. Суть методу полягає в тому, що навчання відбувається прямо без використання перекладу. Учні мають використовувати мову, а не демонструвати свої знання про її функціонування. Для дослідження прямого методу було використано такі методи наукових досліджен як аналіз та узагальнення.

Прямий метод акцентує увагу саме на розвитку навичок говоріння та сприйняття на слух. Слушно зауважити, що говоріння як базова навичка не повинна сприйматися учителем як окремий вид діяльності на уроці, на який потрібно спеціально виділяти час на уроці. Мова має виступати основним засобом комунікації, інструктування та навчання на уроці англійської мови. Це і є головним постулатом прямого методу.

Відомо, що серед вчителів загальноосвітніх шкіл існує тенденція зловживання українською мови під час уроків англійської. Такий підхід є не зовсім доречним, адже надмірне використання рідної мови ізолює учнів від можливості прогресувати у вивченні іноземної мови, сприяє появі ефекту інтерференції та може завадити розвитку комунікативної компетенції. Саме тому прямий метод – це не лише сукупність регламентованих принципів, це, перш за все, концепція монолінгвального або іншими словами безперекладного навчання.

На основі усіх опрацьованих теоретичних праць можна виокремити такі аспекти прямого методу:

– мета навчання – комунікація на основі спонтанних ситуацій;
– повна заборона перекладу на рідну мову;
– використання візуальних засобів для пояснення;
– граматичні конструкції представляються в контексті, учні генерують правила вживання самі;

– пріоритетним є покращення вимови;

– читання текстів повинно супроводжуватися активною дискусією;

– учні повинні здійснювати само-корекцію;

– лінгвокультурологічний аспект: учні повинні бути обізнані з історією, географією та побутом країни, мова якої вивчається [3, с. 28–30].

Вивчення іноземної мови, на відміну від будь-якої іншої дисципліни, є досить специфічною діяльністю, адже вимагає формування «мовленнєвих звичок». Засобами формування цих звичок можуть виступати заучування та систематичні повторення. Цінність прямого методу саме в тому полягає, що він дає змогу формувати ці звички під впливом англомовного середовища, роблячи процес повторення якісним та невимушеним.

Хоча заучування як спосіб запам'ятовування граматики та лексики часто критикується, такий погляд є дещо стигматизованим. Усне заучування є доволі ефективним для розвитку правильності вживання [3, с. 45].

Незважаючи на свої переваги, прямий метод нерідко підпадав під критику.

Найперше, що турбує методистів це суворе використання виключно іноземної мови на уроках. Тому В. Рівервс пропонує дещо модифіковану версію прямого методу, де винятками для використання рідної мови може бути функціональне пояснення граматики та переклад лексики для перевірки її розуміння [4, с. 25]. Такий спосіб може бути цілком виправданим (особливо для учнів початкової ланки), якщо це допоможе зекономити час на уроці, але цим не потрібно зловживати. Серед інших недоліків є те, що прямий метод є ефективним лише для невеликих класів, не вписується в часові обмеження уроку, вимагає високого професіоналізму вчителя [5, с. 22].

Незважаючи на свої мінуси, метод є класичним та широко використовується у шкільний практиці по сьогодні. Амбасадорами прямого методу наразі є школи Берліца та Каллана, які успішно функціонують по всьому світу. На сьогодні ці школи використовують дотичні до прямого методу підходи, техніки та інші методи, а саме:

- інтенсивне та асоціативне навчання;

- монолінгвальне середовище;
- повна заборона використання рідної мови/перекладу;
- використання інтерактивних засобів та комунікативних завдань;
- метод повного занурення;
- модель PPP (англ. present, practice, perform);
- індуктивний підхід;
- розвиток усіх чотирьох навичок з акцентом на говоріння та сприйняття на слух;
- використання візуальних засобів;
- систематичне повторення [6], [5, с. 21], [7].

Використання англійської мови для повсякденної комунікації в класі допомагає налаштувати правильний тон і це, в свою чергу, підвищує ефективність навчального процесу. Завдяки застосуванню прямого методу, можна забезпечити умови, за яких коли учні навчаються думати цільовою мовою та створювати асоціації між значенням і формою. Прямий метод включає розвиток усіх чотирьох основних навичок комунікативної компетентності, але все ж говоріння знаходиться на першому плані. Тому у перспективі прямий метод так і залишиться у ряді провідних методів навчання англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Thornbury S., Slade D. Conversation: From Description to Pedagogy. Cambridge University Press, 2006. 364 p.
2. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and Principles in Language Teaching, 3rd edition. Oxford University Press, 2011. 252 p.
3. Harmer J. The Practice of Language Teaching, 5th edition. Pearson Education, 2015. 447 p.
4. Thornbury S. Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods. Cambridge University Press, 2017. 140 p.
5. Brown D. H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, 3rd edition. Allyn & Bacon, 2007. 569 p.
6. What is the Berlitz Method? URL: https://www.berlitz.com/about/the-berlitz-method (дата звернення: 19.02.2023).
7. The Callan Method. URL: https://callan.co.uk/the-method/ (дата звернення: 19.02.2023).

Назар Швець,
здобувач ОС «Магістр» ІІ курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ АНГЛОМОВНОЇ РЕКЛАМИ

Сучасне суспільство неможливо уявити без реклами, оскільки реклама стала невід'ємною частиною економічного, соціального та культурного життя. Завдяки цьому рекламний дискурс став об'єктом аналізу багатьох дослідників. Так, вивченню лінгвістичних аспектів реклами, мовних особливостей рекламного тексту приділяється велика увага як у вітчизняній, так і в зарубіжній лінгвістиці. Дослідженням мовних особливостей рекламного дискурсу займались такі науковці, як Т. М. Дрідзе, Т. А. Безугла, Т. В. Булигіна, І. В. Городецька, Ю. С. Степанов, І. С. Алексеєєва, Б. А. Зільберт, Є. В. Медведєва та ін.

Для глибшого розуміння поняття рекламного дискурсу та впливу його на адресата необхідно вивчити його специфічні характеристики. Саме тому, мета дослідження полягає у виокремленні характерних рис притаманних рекламному дискурсу англомовної реклами.

По-перше, англійська мова характеризується чіткістю граматичних структур та лексичною лаконічністю, відповідно однією з головних особливостей рекламного дискурсу вважається завершеність повідомлення, яке має чітко орієнтовану прагматичну установку (привернення уваги до предмета реклами). Саме прагматична спрямованість рекламного дискурсу диктує вибір граматичних та лексичних одиниць, стилістичних прийомів, особливого

синтаксису, а також специфіку використання організації друкованого матеріалу та елементів різних знакових систем.

По-друге, повідомлення, що належить жанру рекламного дискурсу, поєднує в собі дистинктивні ознаки письмового тексту та усного мовлення з комплексом пара- та екстралінгвістичних засобів [Бове, Аренс, 2010]. До екстралінгвістичних засобів рекламного дискурсу відносяться культурно–історичний аспект процесу створення рекламного тексту і невербальне оформлення (шрифт, колір, розмір, форма, наявність ілюстрацій; міміка і жести персонажів рекламного повідомлення; аудіосупровід). У сукупності з графічним компонентом у друкованому чи аудіовізуальному вигляді рекламний текст є мотивовано-цілісне, змістовно-смислове, ієрархічно-організоване знакове утворення.

По-третє, звернення лінгвістичних досліджень до антропології, яке спостерігається останніми десятиліттями у межах мовознавства, призвело до стрімкого розвитку міждисциплінарних галузей гуманітарних наук, в основі яких лежить єдність ключових понять: людина, мова, культура. Ці галузі сформували окремі дисципліни такі, як соціолінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокраїнознавство, лінгвокультурологія. Тому, ще однією характеристикою рекламного дискурсу розглядається антропоцентризм, оскільки саме тексти реклами обслуговують потреби людини і соціуму, і характеризуються прагматичною направленістю.

Отже, до основних тенденцій написання сучасних рекламних текстів відносять, з одного боку, виразність, з іншого боку, стислість, лаконічність і ємність інформації. Іншою важливою складовою рекламного дискурсу можна також вважати те, що він є засобом соціального регулювання та впливу на різні соціальні групи, який пропонує спосіб мислення і стиль життя, які цінуються в даний час і є відображенням розвитку культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравець Т. В. Український рекламний текст в прагмалінгвістичному аспекті. Київ : Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2012. 25 с.
2. Макєдонова О. Д. Лінгвостилістична організація та прагматичне функціонування англійськомовного рекламного дискурсу : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2017. 19 с.
3. Мартинюк А. П. Дискурсивний інструментарій аналізу англомовної реклами. *Лінгвістика XXI століття : нові дослідження і перспективи*. Київ : Логос, 2009. № 3. С. 159–167.

Oleksandr Shestirnin,
Master student of the 1st year of study,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

Scientific supervisor:
Yakiv Boiko,
PhD in Education, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language
and Methods of its Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

USE OF MOBILE PHONES IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH IN SCHOOLS

The development of modern society takes place in the era of informatization, which is characterized by the use of various means of information technologies in many areas of human activity, including in the field of education. A rational combination of traditional educational means with modern digital technologies is one of the possible ways to solve the task of modernizing education.

Learning, for example, English in the modern educational environment does not take place in an English-speaking context. In English classes, there is a general desire to engage students in the language as a 'living language', providing natural opportunities to practice the language through the use of authentic texts and the use of real patterns of spoken English. In this case, the role of modern digital technologies can provide a significant addition to other more common means (blackboards, textbooks, players) that were traditionally used in school. Digital technologies, in

particular the Internet, provide access to large volumes of authentic material and provide opportunities for gaining experience and foreign language practice. Teachers and students are no longer separated by a foreign language or culture and can «...participate in the social practices of the community» [3, p. 46]. Even if a student does not have direct access to the Internet because they do not have their own computer at home or in the classroom, teachers often have and can use additional resources to reinforce material offered through traditional means.

Among all modern devices, mobile phones are one of the most effective means of communication. With such devices, the student controls the learning process and his progress based on cognitive abilities. Computer-assisted learning, or e-learning, allows students to study in a non-classroom environment when they are at home in front of their personal computers, online or offline. However, learning through mobile phones provides students with the opportunity to study when they are on the bus, away from home or on vacation. In fact, they can gain knowledge anywhere and anytime.

When mobile phones were first invented in 1973, no one could have predicted that they would become an integral part of people's lives. As soon as mobile phones became the basis of human existence, there was a need to use them for foreign language learning tasks.

The main characteristics of mobile devices are portability and connectivity. Mobile phones possess the ability to connect and exchange information with educational sites using wireless networks, including text messaging and e-mail. Portability enables students to carry mobile devices and use educational materials [1].

American scientist Klopfer highlights the following properties of mobile devices:

1. Portability: Such devices can be carried to different places due to their small size and weight.

2. Social interactivity: data sharing and collaboration with other students is possible thanks to mobile phones.

3. Context-Aware: Data on mobile devices can be collected and tailored to a specific location and time.

4. Connectivity: Mobile phones can be connected to other devices that collect data or share networks.

5. Individuality: the use of resources and information is adapted to the individual needs of students [4].

General market trends have increased the popularity of mobile phones in the education system and provided teachers with the need for technical and software equipment for students in educational contexts. Also, compared to wireless devices like laptops, cell phones are fairly inexpensive and include Internet browser features on most of them. With such cheap devices, which are accessible even to the poorest sections of the population and include the functionality of e-mail, SMS messages, it is possible to transfer information between the teacher and students without significant obstacles.

In addition, the emergence of the Internet caused the appearance of distance education, which made it a means of obtaining information from different parts of the world. In a very short span of time, the appeal of distance education has led to the realization that various mobile devices provide a rich resource for teaching and learning. In fact, it has been a challenging task to involve the mobile phone in solving learning objectives [5].

Although learning with a mobile phone has a number of advantages, it has some limitations: difficulty in reading from such a small screen, data storage, multimedia limitations, etc. Many of the mobile devices were not designed for educational purposes. This is why it is difficult for students to use them to complete the teacher's tasks. Cell phones, which are still suitable for certain educational tasks, are very valuable for students. That is why teachers should take into account the presence of certain models of mobile phones among students and select materials accordingly [6].

Mobile Assisted Language Learning (MALL) is one of the most exciting and new options for digital technology to enhance the learning process. Learning a foreign language through a mobile phone is especially relevant now because the amount of people who have them is constantly increasing. The mobile phone has «evolved from a simple voice device to a multimedia communication tool capable of transmitting and

downloading text, data, audio and video – from text messages, social media updates to breaking news, the latest music hits, the latest top rated video». A mobile phone can also be used as a wallet, a compass, a television, as well as an alarm clock, calculator, address book, newspaper, and camera [2, p. 11].

Hence, mobile technologies are constantly improving and penetrating all aspects of our life, due to which this technology plays a vital role in the education industry. Today, the unequivocal transition from teacher-led learning to student-led one allows active use of mobile devices. Mobile phones provide a more conducive educational environment for students.

REFERENCES

1. Huang C., P. Sun. Using mobile technologies to support mobile multimedia English listening exercises in daily life. *The International Conference on Computer and Network Technologies in Education.* 2010. URL: http://cnte2010.cs.nhcue.edu.tw/
2. Kelly T., Minges M. Maximizing mobile, information and communications for development. *The World Bank.* 2012. URL : www.worldbank.org/ict/IC4D2012
3. Kirsch C. Teaching foreign languages in the primary school. London : Continuum. 2008. 240 p.
4. Klopfer E., Squire K., Jenkins H. Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education. 2002. Vaxjo, Sweden : IEEE Computer Society. P. 95–98.
5. Kukulska-Hulme A., Shield L. An Overview of Mobile Assisted Language Learning: Can Mobile Devices Support Collaborative Practice in Speaking and listening? 2008. URL: http://portal.acm.org/ citation.cfm?id=1520087.
6. Kukulska-Hulme A. & Traxler J. (Eds.). Mobile learning: A handbook for educators and trainers. London : Routledge, 2005. 208 p.

Аркадій Шумара,
здобувач ОС «Магістр» І курсу,
Навчально-науковий інститут філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

Науковий керівник:
Ольга Мілютіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Сучасний етап розвитку світової цивілізації супроводжується проникненням комунікації в усі сфери життєдіяльності суспільства, переосмисленням комунікативної природи соціальної взаємодії, місця і ролі комунікації у розвитку суспільства.

Поняття «інформаційне суспільство» означає сучасне суспільство з високим рівнем розвитку інформаційної культури (створення, переробки та використання інформації) [1]. В інформаційному суспільстві з'являється віртуальна форма комунікації, що виникла завдяки можливості отримувати та швидко передавати велику кількість інформації, спілкуватися з використанням аудіо-візуальних засобів, взаємодіяти з великою кількістю учасників з усього світу шляхом використання новітніх інформаційних технологій [2]. Така комунікативна взаємодія суб'єктів означає опосередковане комп'ютером спілкування двох або більше осіб і характеризується невидимістю комунікантів, писемною формою повідомлень, що надсилаються, можливістю негайного зворотнього зв'язку та електронним каналом передачі інформації [2]. Отже, віртуальна комунікація – це електронне спілкування з уявними співрозмовниками, на відміну від актуальної, що означає спілкування з реальними людьми.

Здійснення віртуальної комунікації відбувається завдяки використанню глобальної мережі Інтернет. Один з перших дослідників лінгвістики Інтернету Д. Крістал назвав новий спосіб спілкування в мережі революційним та ввів поняття «Global village», що охоплює всіх учасників Інтернет-комунікації [3, с. 5–6].

Електронна комунікація включає в себе Інтернет-комунікацію та комп’ютерно-опосередковану комунікацію і належить до масових комунікацій, які поширюють інформацію серед великої кількості людей. Поняття Інтернет-комунікація є вужчим, ніж комп'ютерно-опосередкована комунікація, та входить до його складу [4].

Соціальними чинниками виникнення електронної комунікації вважають глобалізацію та інформатизацію світу, які забезпечують швидке розповсюдження і одержання інформації у мережі Інтернет. Передумовами виникнення електронної комунікації є недостатнє насичення спілкуванням у реальних взаєминах, можливість реалізації якостей особистості, програвання ролей, переживання емоцій, які є неможливими у реальному житті. Дослідники вважають, що появі цього виду комунікації сприяють анонімність, відсутність безпосереднього слухового або зорового контакту зі співрозмовником, висока швидкість передачі інформації [4].

Характрними рисами електронної комунікації є опосередкованість, відкритість, інтерактивність, процесуальність, умовність, прагматична організованість, доступність, дистантність, дистанціювання у часі та просторі, наявність власної форми мови – усно-писемної [5]. Важливою ознакою електронної комунікації є її спроможність забезпечувати миттєве й багатовекторне розповсюдження інформації.

Основними рисами електронної комунікації є анонімність, добровільність контактів, прагнення до емоційного забарвлення тексту, що виражається у використанні спеціальних знаків для позначення емоцій, прагнення до нетипової поведінки, залежність від співрозмовника у спілкуванні (більша, ніж у реальному

світі), відсутність єдності простору і часу, письмовий характер спілкування (у більшості випадків) [2].

Визначною рисою електронної комунікації дослідники називають її гіпертекстуальність [2]. Гіпертекст – комп'ютерний спосіб подання інформації, при якому відображуваний на екрані монітора текст містить виділені слова, звертання до яких викликає висвітлення подальшої інформації. Невід'ємну частину гіпертекстів становлять гіперпосилання, що забезпечують миттєвий зв'язок між залежними один від одного різними документами (текстами, їх групами або частинами), які знаходяться на різних сайтах мережі, що забезпечує об'єднання мільйонів документів, які знаходяться в електронних мережах [6].

Формою вираження електронної комунікації є писемний текст, що може мати ознаки і форми візуального чи аудіального характеру [7, с. 194]. Для електронної комунікації характерним є некодифіковане використання певних графічних знаків, наприклад, крапок, що здебільшого використовуються для позначення роздумування, невпевненості чи здивування; відсутність лінійності у спілкуванні – втрачається порядок чергування повідомлень у зв'язку з одночасним передаванням чи прийманням інформації; недотримання орфографічних та інших літературних норм, що властиве розмовній мові і зумовлене економією часу для відтворення ефекту неперервності розмови; створення ефекту звукової мови за допомогою використання запису слова, схожого на транскрипцію. Мова, якою спілкуються учасники електронної комунікації, характеризується як писемна розмовна мова, що виникає у результаті адаптації засобів розмовної мови (інтонація, тон) до писемної форми (шрифт, колір, графічні символи тощо) [8].

Електронна комунікація послуговується використанням знаків-символів, нехарактерних для писемної мови. Найчастішою формою передавання емоцій є емотикони, за допомогою яких відправник виражає радість, сум, здивування або ставлення мовця до повідомлення чи до іншого комуніканта.

На даний момент в Інтернеті функціонують такі форми спілкування: чат, веб-пейджер, форум, блог, соціальна мережа, електронна пошта (e-mail), гостьова книга, телеконференція.

Існують різні думки мовознавців щодо ролі електронної комунікації в сучасному світі. Лінгвісти виокремлюють як переваги електронної комунікації, так і її недоліки. До переваг електронної комунікації відносять:

- можливість більшої взаємодії між національними культурами;
- можливість інтегрування з іншими культурами та засвоєння їхнього досвіду;
- можливість бути базою інтеграції загальнолюдських цінностей.

Недоліками електронної комунікації вважають:

- спрощення інформаційного поля, національної та світової культури;
- поява «інформаційного сміття»;
- універсалізація мови Інтернет, що відображається на функціонуванні національних мов [9, с. 5].

Визначальними чинниками для успішного здійснення електронної комунікації є ситуативна поведінка учасників Інтернет-комунікації особливості їх мовної поведінки [9, с. 6].

Отже, виникнення електронної комунікації зумовлене інформатизацією та глобалізацією суспільства. Електронна комунікація – це вид масової комунікації, що передбачає використання електронно-обчислювальної техніки та сучасних засобів зв’язку і включає в себе Інтернет-комунікацію та комп’ютерно-опосередковану комунікацію. ЇЇ характерними особливостями є діалогічність, поєднання категорій автор-читач, статусне рівноправ’я учасників, відсутність часових та просторових обмежень, необмеженість у виборі мовних засобів, спроможність забезпечувати миттєве поширення інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бебик В. М. Глобальне інформаційне суспільство: поняття, структура, комунікації. *Інформація і право*. 2011. № 1 (1). С. 41–49.

2. Зайцева С. В. Інтернет-спілкування як нова форма міжособистісної комунікації. *Дослідження з лексикології і граматики української мови :* збірник наукових праць. Дніпропетровськ : Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2012. Вип. 11. С. 45–53.
3. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press, 2004. 272 p.
4. Мережеве спілкування. URL: https://www.wiki-data.uk-ua.nina.az (дата звернення: 19.01.2023).
5. Калита О. М. Елекронна комунікація: мовнокомунікативні особливості й жанрова диференціація. URL: http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22050/Kalyta.pdf?sequence=1 (дата звернення: 17.01.2023).
6. Універсальний словник-енциклопедія. URL: http://tlumach.com.ua/use_universalnyy_slovnyk_entsyklopediya/page/gipertekst.5011/ (дата звернення: 08.02.2023).
7. Карпа І. Б. Мова та Інтернет: функціональні характеристики та ефективність інтерактивної комунікації. *Мова і культура*. К., 2009. Вип. 11. Т. VII (119). С. 192–200.
8. Чемеркін С. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси. К., 2009. 240 с.
9. Компанцева Л. Ф. Інтернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти : автореф. дис ... д-ра філол. наук : 10.02.02. К., 2007. 56 с

Володимир Юрченко,
здобувач ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Алла Гембарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ КРЕАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Навичка говоріння є такою ж важливою, як і будь-яка інша мовна навичка. Чотири навички (читання, письмо, говоріння та аудіювання) природно пов’язуються разом на кожному занятті з англійської мови. Науковці фокусують увагу на тому, що аудіювання, говоріння, читання та письмо також природно поєднуються під час навчальних заходів у школі на всіх рівнях навчання, навіть якщо традиційно їх викладали окремо [2]. Крім того, для того, щоб навчитися

говорити іноземною мовою, потрібно більше ніж знання граматики та словникового запасу. Учні повинні набути навичок взаємодіючи один з одним [3]. Однак учням, які вивчають англійську мову, важко розмовляти іноземною мовою в класі через обмежене використання мови в їхньому реальному житті.

Афективні фактори – це найважливіші чинники, які можуть сприяти розвитку мовлення учнів. До афективних факторів належать самооцінка, емоції, ставлення, тривожність і мотивація. Це фактори, які впливають на мовлення учнів у більшості контекстів англійської мови. Однак, рівень мови може бути занадто складним, або занадто багато матеріалу дається одразу, а кількість мовного матеріалу, який вчитель дає учням на кожному занятті може бути завеликим [3].

Вчителі англійської мови повинні заохочувати учнів використовувати мову для соціальної взаємодії в класі. Важливим є те, щоб учні мали достатньо можливостей для практики мови. Це допомагає їм засвоювати мову в більш природних контекстах. Завдяки взаємодії учні можуть створювати свої власні розмови і сенс який вони розуміють, і який підтримує і допомагає їм краще вивчати іноземну мову. Деякі дослідники вважають, що спілкування надає учням можливості зосередитися на використанні мови, а не на говорінні та вивченні структури мови. Тому теми, які учні вивчають повинні привертати їхню увагу і заохочувати їх більше взаємодіяти один з одним. Учителі повинні зосереджуватися на створенні сенсу, а не на виправленні помилок [5].

Стратегії, на яких має зосередитися вчитель, мають бути цікавими і привертати увагу учнів. У класі молодших школярів ці види діяльності зазвичай зосереджені на піснях, віршах, драматизації, розповідях, іграх та вправах на загальну фізичну реакцію (TPR). Усі ці види діяльності можуть вплинути на молодших школярів і сприяти кращому засвоєнню ними мови. Багато вчителів вважають ігри просто розвагою, яка є марною тратою часу. Але ігри в контексті вивчення англійської мови корисні, тому що вони пропонують ситуації, які знижують стрес в учнів і дають їм можливість брати участь у реальному спілкуванні. Отже, вчителі можуть використовувати ігри для презентації та

повторення нових знань, лексики та граматики. Ігри є гарним інструментом навчання, який можна використовувати для розвитку мовних навичок учнів та практики спілкування [6].

Вчителі повинні взяти до уваги, що пісні можуть розвивати мовні навички та приносити задоволення від вивчення мови. Вважається, що аспект задоволення від вивчення мови за допомогою пісень безпосередньо пов'язаний з афективними факторами [1]. Пісні є одним із методів, які забезпечують слабкий афективний фільтр і сприяють вивченню мови, і можуть бути використані для представлення нової теми; практики мови; стимулювати обговорення; забезпечення комфортної атмосфери, а також урізноманітнення процесу навчання.

Крім того, використання ляльок допомагає учням взаємодіяти один з одним. Дослідники вважають, що ляльки можна використовувати для навчання мовних функцій мови та соціальних навичок вітання, реагування на розмову та ініціювання розмови. Використання ляльок у класі є одиним із способів заохочення учнів вивчати англійську мову. На заняттях з англійської мови учні можуть почуватись некомфортно і соромляться розмовляти англійською, бо не впевнені у правильності використання слів або граматики. Коли дитина говорить від імені ляльки, то вона звертає менше уваги на мовні огріхи [4].

Стратегії, які використовує вчитель, можуть бути різними, і в той же час досягати академічних цілей. Вчителі повинні обирати ті види діяльності, які сприяють навчанню учнів, і уникати тих, які є марною тратою часу вчителя та учнів. Отже, можна зробити висновок, що цікаві стратегії можуть бути використані для розвитку говоріння на заняттях з англійської мови у початковій школі. Якщо стратегії є внутрішньо мотивуючими і відповідають цілям та інтересам учнів, то вони можуть мати позитивний вплив на їхнє говоріння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Barker L. M. Under Discussion: Teaching Speaking and Listening: Care to Elaborate: Encouraging Students to Build on Others' Ideas. *The English Journal*. 2015. No. 104 (3). P. 97–100.

2. Bemiller M. Inclusion for All? An Exploration of Teacher's Reflections on Inclusion in Two Elementary Schools. *Journal of Applied Social Science*. 2019. No. 13 (1). P. 74–88.
3. Chou M.-H. Speaking Anxiety and Strategy Use for Learning English as a Foreign Language in Full and Partial English-Medium Instruction Contexts. *TESOL Quarterly*. 2018. No. 52 (3). P. 611–633.
4. Excell D. Connecting Classrooms: bringing together Bradford and Peshawar, primary and secondary schools, history and English. *Teaching History*. 2016. No. 165. P. 42–51.
5. Goldman J. D. G., & Grimbeek P. Pre-service primary school teachers' self-reflective competencies in their own teaching. *European Journal of Psychology of Education*. 2015. No. 30 (2). P. 189–207.
6. Kelly L. B., Ogden M. K., & Moses L. Collaborative Conversations: Speaking and Listening in the Primary Grades. *YC Young Children*. 2019. No. 74 (1). P. 30–37.

Ірина Юрчишина,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ РІЗНИХ РЕЖИМІВ НАВЧАННЯ

Технологія класно-фіксованої системи протягом століть виявлялася найбільш ефективною для масової передачі знань, умінь, навичок учням. Сучасні зміни в суспільному житті вимагають розробки нових способів навчання, педагогічних технологій, що стосуються індивідуального розвитку особистості, творчої ініціативи, навичок індивідуального пересування в інформаційному просторі, формування в учнів універсальних умінь ставити і розв'язувати завдання для себе.

Викладачі мають зібрати достатню кількість інформації, щоб допомогти учням зрозуміти та інтерпретувати критерії досягнення певної мети чи рівня. Сучасний викладач повинен не тільки володіти знаннями у сфері міжнародних інформаційних технологій, а й бути фахівцем щодо їх застосування у своїй

професійній діяльності [1]. Можна з упевненістю сказати, що система освіти в подальшому буде характеризуватися стрімким розвитком і різних режимів навчання, де використовуватимуться елементи впровадженням технологій, інтерактивних елементів, а також застосунків для дистанційної подачі інформації.

На сучасному етапі політико-економічної ситуації як у світі так і в Україні знання іноземної мови є одним з найважливіших критеріїв оцінки професіоналізму майбутнього фахівця, якому в процесі професійної діяльності необхідно працювати з учнями. Враховуючи те, що іноземна мова – це інструмент майбутньої фахової діяльності, педагоги базової школи ставлять завдання формувати не тільки мовні і мовленнєві вміння і навички в учнів, а й розвинути зацікавлення до навчання за допомогою різних методик проведення занять.

Для дослідження теоретичних засад застосування сучасних методів навчання англійської мови було використано аналіз та узагальнення як наукові дослідницькі методи. На практиці буває важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний “пакет”, систему прийомів, за допомогою яких педагог і учні реалізують поставлені цілі.

Вибір методів навчання зумовлений:

- цілями навчання;
- змістом навчального матеріалу та специфікою предметної області;
- темпом та терміном процесу навчання;
- стилем навчання та рівнем педагогічної майстерності педагога;
- дидактичним та матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання;
- рівнем підготовки учнів.

Кожен з методів навчання має певні переваги і недоліки. Ефективність їх застосування визначається специфікою конкретного процесу навчання. Універсальних рекомендацій щодо складу і застосування методів навчання не існує. Педагог самостійно приймає рішення про використання того чи іншого

методу на основі свого власного досвіду, врахування особливостей учнівської аудиторії з метою максимальної ефективності процесу навчання.

Ефективним прийомом удосконалення іноземної мови під час різнопланового навчання (очного і дистанційного) можна вважати тематичні презентації. Візуальне сприйняття інформації краще сприймається учнями, і краще запам'ятовується матеріал. З цього також можемо визначити, що оптимально для даних занять використовувати презентації різних типів, впливає одразу на декілька видів пам'яті: зорову, слухову, емоційну і моторну. Під час організації заняття з використанням презентації навчальний матеріал представляється наочно та доступно. Наступним видом заняття для покращення вивчення англійської мови доречно вважати – тренінг. Тренінг – це форма інтерактивного навчання, метою якої є розвиток навичок міжособистісного спілкування. Великою перевагою тренінгу вважається те, що всі учасники активно включені у процес навчання. Викладач, котрий проводить тренінг, повинен володіти психолого-педагогічними знаннями та вміти доцільно використовувати їх у процесі навчання, знати методику отримання інформації, вміти збирати її та представляти учасникам. Плюсом даних занять є те, що їх можна проводити онлайн і офлайн.

Робота (а саме обговорення) у групах проводиться зазвичай за конкретною темою та націлена на знаходження правильного рішення і досягнення кращого взаєморозуміння. Групові дискусії сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Актуальною та результативною вважається така форма роботи, як веб-квест. Веб-квест – це такий вид пошукової діяльності, за якого учні добувають необхідну інформацію в Інтернет-мережі за вказаними адресами. Квести сприяють розвитку критичного мислення та синтезу отриманої інформації. Представлення результатів виконання умов веб-квесту може відбуватися за допомогою усного звіту, створення презентації, написання есе, створення веб-сторінки тощо. Найбільш розповсюдженими платформами для такого формату навчання є Moodle, LOTUS Learning Space, Teams, Sakai, eFront [2]. Також одним із методів, який сприяє розвитку мовної компетенції та має високий рівень

мотивації як учнів так і студентів, є гра. Серед ігрових видів діяльності можна виокремити ділові ігри, проектування, індивідуальні та інноваційні ігри, моделювання ситуацій, пошуково-апробаційні, проблемно-орієнтовані та керівні ігри.

Підсумовуючи можемо зазначити, що робота вчителя англійської мови: презентації, ділові ігри тощо проводиться у безпосередньому контакті з учнями або ж якщо це дистанційні заняття, то віртуальному просторі. При цьому застосовуючи цікаві підходи до зацікавлення у вивченні англійської мови. Формат навчання переважно змішаний та характеризується як доволі клопіткий, проте, за хорошої фахової підготовки вчитель легко може застосовувати різні прийоми для зацікавлення у предметі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Подзигун О. А., Петрова А. І., Клос Н. С. Використання проблемно орієнтованого навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи.* Збірник наукових праць / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів : ЛБУ БЖД, 2017. Випуск 5. С. 269–272.

2. Доценко С. О., Прокопенко А. І. Цифрова грамотність майбутніх учителів у контексті STEM-освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квіт. 2018 р.). Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Стиль-Издат, 2018. С. 298–300.

Анна Яковлева,
здобувачка ОС «Бакалавр» ІІ курсу,
факультет філології та журналістики,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Яків Бойко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІРЛАНДСЬКОГО ДІАЛЕКТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мова Великобританії дуже багата та різноманітна. Основа сучасної англійської літературної мови представлена діалектами та говорами етнічних територій, що зараз є складовими частинами Сполученого Королівства. Тому англійська літературна мова поділяється на групи, які також складаються з окремих діалектів.

Сучасні мовознавці виділяють п’ять основних груп діалектів англійської мови у Великобританії, які поділяються на наріччя: північна група, південно-західна, валійська, ірландська та шотландська групи. Проте, на думку багатьох дослідників, така класифікація не є досконалою, оскільки такі групи як валійська, ірландська та шотландська можуть бути представлені самостійними діалектами [1].

Діалект – це різновид мови, що вживається як засіб для спілкування між її носіями, які проживають на спільній території, які пов’язані фаховою або соціальною приналежністю. Для діалекту характерні такі особливості:

1. Соціальна, вікова, статева обмеженість кола носіїв діалекту.
2. Обмеження сфери використання діалекту сімейними та побутовими ситуаціями.
3. Формування напівдіалектів як результату взаємодії та взаємовпливу різних говорів та пов’язана з цим перебудова відносин між елементами діалектних систем.

4. Поява проміжних форм, наприклад, діалектно забарвленої літературної мови під впливом літературної мови за допомогою засобів масової інформації, книг, освітньої системи [2].

Розглянемо детальніше особливості ірландського діалекту англійської мови, який використовується в Ірландії, а саме детально зупинимось на аналізі його граматичних та лексичних особливостей.

Ірландський варіант англійської мови має свої граматичні особливості. Так, наприклад, ірландці не дуже часто відповідають на запитання словами «yes» і «no», що зумовлено повною відсутністю слів «так» і «ні» в гаельській мові.

Скорочення am not майже не використовується в мові жителів Ірландії, адже в інших англомовних країнах дане скорочення не дуже поширене. В англійській мові існує скорочення isn't для is not, don't для do not, aren't для are not, тощо, і також використовують amn't.

Більшість ірландців переконані, що використання одного займенника для однини та множини другої особи, який позначається одним словом «you», створює певні непорозуміння. Як і у великої кількості інших мов світу, в ірландській гаельській мові використовується займенник для звертання до однієї людини – «tú», а інша лексична одиниця для звертання до групи людей – «shiv». Коли представники ірландського етносу спілкуються англійською мовою, то дуже чітко розрізняють вищезазначені звертання. В залежності від місцевості проживання для посилання на групу людей використовуються «ye», «yis» чи навіть «yous», а до однієї людини звертаються за допомогою «ya».

Фраза «To give out» не має нічого спільного із роздаванням рекламних проспектів. Це перекладена форма ірландського виразу «tabhairt amach», що означає «скаржитись», що не є пересічним явищем в стандартній англійській мові.

Словосполучення «Your man» – це тонка техніка уникнення від необхідності називати ім'я людини. Зазвичай з контексту зрозуміло особу, на яку посилається співрозмовник. Займенник «your» не можна сприйматися буквально, тобто згадана особистість може взагалі не мати до вас жодного

відношення та навіть бути повним незнайомцем. Але стосовно близьких друзів використання цієї конструкції так само можливе. Якщо діалог відбувається стосовно представниці жіночої статі, то використовуємо «your one». «Don't give out about your one» – використовується в тому випадку, наприклад, якщо існує потреба уникнути скарг співрозмовника стосовно останньої невдалої пісні його улюбленої співачки.

Під час використання діалогу англійською мовою можливе вживання гаельських ірландських слів. До них відносимо лексичну одиницю «craic», що означає «веселощі» або «втіха», але також використовується для того, щоб привітатись чи запитати про новини: «How's the craic?» або «Any craic?» [2].

Отже, однією із особливостей ірландської англійської мови є використання досить великої кількості граматичних конструкцій. Даній мові також властиве вживання власне ірландських слів, наприклад: «craic». В ірландській мові набуло великого поширення словосполучення «your man», яке допомагає уникати згадування ім'я конкретної людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верба Л. Г. Історія англійської мови. Київ : Нова Книга, 2004. 296 с.
2. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. Київ : Нова Книга, 2004. 248 с.
3. Raven I. McDavid, Usage, Dialects, and Functional Varieties. *Random House Dictionary of the English Language, the. College Edition, Laurence Urdang Editor in Chief*. Random House: New York, 1998. 300 p.

Катерина Яциків,
здобувачка ОС «Магістр» І курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Ольга Сушкевич,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЛЬ РІЗНИХ ВИДІВ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кожна дитина є унікальною особистістю, яка потребує індивідуального підходу в процесі навчання та спілкування. В умовах сучасності спостерігається спадання мотивації та інтересу школярів до навчання та конкретно до англійської мови. Великий відсоток учнів старшого шкільного віку не мають конкретної мети чи цілі на майбутнє, а зазвичай, якщо відсутня ціль, то відсутня й мотивація до навчання, адже учень самостійно ставить перед собою мету й докладає зусилля задля її досягнення.

Тож, що таке мотивація? Посилаючись на думку різних дослідників та психологів, таких як А. К. Маркова [1], можна дати таке визначення, що мотивація – це причина або спонукання до дії, яке керує людиною на шляху до досягнення мети та кінцевого результату, тобто – успіху.

Відсутність чи наявність мотивації супроводжується впливом внутрішніх та зовнішніх чинників на учня. Загальноприйнятим вважається [2], що існує два види мотивації: зовнішня та внутрішня. Зовнішня мотивація залежить від впливу суспільства на дитину та має два підвиди: уникнення помилок та невдач та престижність.

Уникнення помилок та невдач. Учні не досягають успіху в навчанні через страх зазнати невдачі, зробити помилку, а страх, як відомо – це мотивація низького рівня. На розвинення цього підвиду зовнішньої мотивації прямий вплив

має вчитель, який зазвичай не стимулює до вивчення англійської мови, а лише критикує, особливо, якщо це відбується у присутності всіх однокласників. В такій ситуації учень зазнає певних психологічних травм, які можуть зіграти ключову роль у подальшому спаданні рівня навчальної мотивації.

Мотивація престижністю. Цей підвид зовнішньої мотивації можна назвати негативним, так, як вона полягає в уподібненні себе до інших, з їхніми успіхами та досягненнями, що призводить до знецінення себе. Коли учитель або батьки постійно порівнюють дитину з більш успішними учнями, використовуючи вирази типу «Беріть приклад з Олесі, в неї завжди лише високі оцінки, вона завжди готова до уроку» і т.д., то в такій ситуації починається знецінення себе, учень вважатиме себе недостатньо гідним чи розумним серед інших, щоб досягти успіху в навчанні.

Внутрішня мотивація вважається позитивною, базується на самоусвідомленні, сприйнятті себе таким, яким ти є та має такі підвиди: досягнення успіху та пізнавальна мотивація.

Мотивація досягнення успіху. Цей вид внутрішньої мотивації базується лише на конкретних цілях учня, які він поставив перед собою та якими керується задля їх досягнення. В такому випадку, жодні негативні чинники, такі як думка інших чи критика не впливають на учня на шляху до результату.

Пізнавальна мотивація є однією з найвищих видів мотивації на учнів не лише старшого шкільного віку при вивченні англійської мови, а й на інших. Як стверджують на сайті дистанційної школи «Джерело» [2], пізнавальна мотивація виникає уже в процесі навчання.

Зацікавленість у вивченні англійської мови безпосередньо залежить від того, наскільки матеріал та інформація, отримані під час уроку відповідають інтересам та майбутнім планам здобувача освіти старшого шкільного віку. Також, є важливим не лише наповненість цього матеріалу, а й подача його вчителем. Для більшої зацікавленості варто використовувати інтерактивність та візуалізацію під час уроку, які вважаються головними методами у вивченні іноземної мови. Можна впроваджувати на кожен урок завдання на зразок

«Кроссенс», «Хмара слів», «Дудлінг», використовувати меми, взяті з популярних серед підлітків серіалів та фільмів для запам'ятовування нових ідіом і слів, інтелект-карти та сайти з інтерактивними завданнями на різну тематику.

Навчальна мотивація [3] – це процес, який дає змогу учням спрямувати свої зусилля у вірному напрямку, допомагає усвідомити цінність навчання та знань, набутих під час навчального процесу, а також, як побороти невдачі та чому варто залишатися вмотивованим на шляху до кінцевого успіху.

Отже, мотивацієє є основним компонентом навчання та фактором успішності у вивченні англійської мови здобувачами старшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Просвещение, 1983. С. 24–25.
2. Куц Д. І. Мотивація учнів старших класів. Блог дистанційної школи «Джерело».
3. Волянюк А. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. URL: https://op.ua/pedclass/naukova-stattya/motivaciya-yak-faktor-pidvischennya-navchalnoyi-uspishnosti-molodshih-shkolyariv (дата звернення: 18.02.2023).

Артем Кузьменко,
здобувач ОС «Бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

Науковий керівник:
Юлія Загребнюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КОМУНІКАТИВНІ ІГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Комунікативні ігри відносяться до типу кооперативних ігор, оскільки змагальні елементи або ігри, в яких робиться акцент на швидкість виконання, порушують правильне використання мови.

Комунікативні ігри слід відрізняти від лінгвістичних ігор, оскільки основна мета комунікативних ігор полягає не у вирішенні лінгвістичних завдань, а в організації непідготовленої комунікації.

Успішне завершення комунікативної гри полягає у виконанні певного завдання (нанесення маршруту на карту, заповнення схеми, діаграми або знаходження двох співпадаючих картинок), ніж правильна побудова структури речення (використання мови) [1].

Основний акцент в комунікативній грі робиться на успішну комунікацію, а не на правильну мову. Комунікативну гру слід використовувати на порівняно просунутій стадії навчання або на заздалегідь відпрацьованому і доведеному до автоматизму мовному матеріалі.

Ігри слід віднести до істотної частини мовної програми, а не до розважальної діяльності, які використовуються на останньому тижні занять або в кінці чверті. За допомогою ігор на просунутому рівні навчання з'являється можливість для реальної комунікації. Гра є діагностичним інструментом для вчителя, що дозволяє визначити найбільш важкі моменти, ступінь засвоєння матеріалу, і стало бути вжити всіх заходів для їх ліквідації [1].

В основі комунікаційних ігор лежать різні технології такі, наприклад, як заповнення пропусків, дописування здогадів, пошук, підбір однаковою пари, обмін, накопичення чи збір інформації, комбінації і карткові ігри, проблеми та загадки, рольові ігри та відтворення.

Найпростіші види діяльності ґрунтуються на принципі інформаційного пробілу (нестачі інформації). У цих іграх учні групи А мають усвоєму розпорядженні таку інформацію, яка відсутня в учнів групи Б. Учні групи Б повинні отримати цю інформацію. Причому цей тип гри може бути одностороннім або обопільним (взаємним), коли обидва гравці мають в своєму розпорядженні лише частиною інформації, яку вони повинні об'єднати спільно, для вирішення загальної проблеми [1].

Комунікативні ігри розігруються в парах або в невеликих групах, при цьому всі члени групи зазвичай мають певну інформацію.

Ігри на здогадування: принцип гри полягає в тому, що гравці, які володіють інформацією, навмисне притримують її, в той час, як інші учасники намагаються здогадатися.

Пошукові гри: кожен учасник гри зазвичай має одну з частин інформації, яка необхідна для заповнення анкети або рішення проблеми. Основне завдання – зібрати всю наявну інформацію. Таким чином кожен гравець є одночасно інформантом і збирачем інформації.

Ігри на підбір пар: це ігри із залученням учасників на підбір схожих пар, карт або картинок і можуть бути розіграні цілим класом, при цьому кожен учасник гри повинен ходити по класі до тих пір, поки не знайде партнера з такою ж карткою або картинкою.

Ігри на відповідність: ігри ґрунтуються на мозаїчному принципі, де кожен гравець групи має перелік думок, переваг або пропозицій. Тільки одна з написаних поділяється кожним в групі. Через дискусію група визначає, що є кращим в даній ситуації.

Ігри з обміну чи збору інформації: гравці мають певні предмети або карти, якими вони охоче обмінюються для того, щоб заповнити набір. Це може бути розіграно всім класом, де гравці вільно ходять, обмінюючись статтями або картками або виконують це завдання у групі [1].

Комбінована діяльність: гравці повинні розіграти певну інформацію для того, щоб організуватися в групи такі як сім'ї або люди, що живуть в одній і тій же квартирі.

Всі ці діяльності можуть включати елементи рішення проблем, елементи рольової гри або гри на уяву [1].

У комунікативних іграх передбачена робота в парах, групах великих і маленьких і цілим класом, при цьому учасники повинні мати можливість вільно просуватися по кімнаті.

Роль вчителя у грі: моніторинг, ресурсний центр, вчитель повинен пересуватися від групи до групи, прослуховувати, постачати необхідною

інформацією, (тобто надавати мовну допомога) помічати помилки, але не перебивати і не виправляти. Робити позначки на папері [1].

Отже, комунікативна гра сприяє інтенсифікації мовної практики, створює контакт на підставі якої мова засвоюється більш осмислено, а крім того є діагностичним інструментом для вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комунікативні ігри на уроках англійської мови. URL:https://olgabuta.wordpress.com/2015/11/24/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96-%D1%96%D0%B3%D1%80%D0%B8-%D0%BD%D0%B0-%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%85-%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D1%96%D0%B9%D1%81/ (дата звернення: 06.02.2023).