

ЗБІРНИК

**наукових праць студентів
та молодих учених**

**(за матеріалами IV Всеукраїнської студентської
науково-практичної
Інтернет-конференції
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»
18 березня 2022 рік)**

18 березня 2022 рік

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Факультет іноземних мов
Навчально-науковий центр вивчення іноземних мов
Українська асоціація дослідників освіти

ЗБІРНИК
наукових праць студентів
та молодих учених
(за матеріалами IV Всеукраїнської студентської
науково-практичної
Інтернет-конференції
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»
18 березня 2022 рік)

Умань 2022

Головний редактор:

Постоленко Ірина Сергіївна – Декан факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання

Редакційна колегія:

Комар Олег Станіславович	Доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання
Білецька Ірина Олександрівна	Доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та практики іноземних мов
Безлюдна Віта Валеріївна	Доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри іноземних мов
Бондарук Яна Володимирівна	Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання, заступник декана з наукової роботи факультету іноземних мов

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

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

- Збірник** наукових праць студентів та молодих учених (За матеріалами 41 IV Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації», 18 березня 2022 р.). Умань: Візаві, 2022. 359 с.

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

ЗМІСТ

Передмова	11
Арїна Адамович <i>МОДЕРНІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ</i>	12
Liliia Babych <i>THE CREATIVE POTENTIAL: HOW TO IMPROVE</i>	16
Oleksandra Babii <i>THE ROLE OF ACTIVE METHODS IN DEVELOPING GRAMMAR SKILLS</i>	18
Viktoriia Balakirieva <i>MODERN DIFFICULTIES OF TEACHING</i>	21
Artur Balan <i>PROVIDING CLEAR INSTRUCTIONS AS A DRIVING MECHANISM OF SUCCESSFUL LANGUAGE LEARNING</i>	23
Володимир Беньковський <i>РОЛЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	27
Яна Блашкун <i>МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	30
Микола Бородань <i>ПРОСПЕКТИВНА «ТОЧКА ЗОРУ» У ФРАНЦУЗЬКОМУ НАРАТИВНОМУ ТЕКСТІ</i>	34
Микола Бородань <i>СУТНІСТЬ ТЕКСТОВОЇ КАТЕГОРІЇ «ТОЧКА ЗОРУ» ТА ЇЇ ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ</i>	37
Наталія Бутулінська <i>ПРАГМАСТИЛИСТИЧНИЙ ТА ЛІНГВОСИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДЕТЕКТИВНОЇ РОЗПОВІДІ</i>	42
Любов Ваколюк <i>РОЛЬ ПРАГМАТИЧНОГО АСПЕКТУ У ПЕРЕКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ</i>	44
Анастасія Ганчук <i>СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ ОСОБОВИХ І БЕЗОСОБОВИХ КОНСТРУКЦІЙ З ОМОНІМІЧНИМ ЗАЙМЕННИКОМ «IL» У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ</i>	47
Анастасія Ганчук <i>УЖИВАННЯ ОМОНІМІЧНОГО ЗАЙМЕННИКА «IL» У СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЯХ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ</i>	52
Ірина Грабова <i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ В ТВОРАХ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ</i>	57

Юлія Гречанюк <i>СУФІКСАЛЬНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНАХ САН-АНТОНІО.....</i>	62
Юлія Гречанюк <i>ФРАНЦУЗЬКІ СУБСТАНДАРТНІ МОРФОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ УТВОРЕННЯ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНАХ САН-АНТОНІО.....</i>	67
Oleksandra Dashko <i>VOCABULARY GAMES FOR TEACHING ENGLISH TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS.....</i>	73
Юлія Дзюба <i>ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО КОМУНІКАТИВНОГО ПРОСТОРУ.....</i>	76
Kateryna Zbaravska <i>THE ROLE OF GAMES IN PROMOTING PRIMARY SCHOOL LEARNERS' MOTIVATION TOWARDS LEARNING ENGLISH.....</i>	79
Олександра Звіряка <i>ПОНЯТТЯ ТАБУ. ФУНКЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ТАБУ.....</i>	83
Anastasiia Zraichenko <i>USING GROUP SINGING FOR LEARNING AT PRIMARY SCHOOL.....</i>	86
Vladyslava Kyrylenko <i>CRITERIA FOR CHOOSING APPS FOR LEARNING ENGLISH VOCABULARY IN THE MIDDLE SCHOOL.....</i>	89
Ганна Кичій <i>ОСВІТНЯ ЛЕКСИКА В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ.....</i>	93
Софія Коваленко <i>АНГЛІЦИЗМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ.....</i>	99
Руслана Ковальчук <i>ФРАЗЕОЛОГІЧНА КОНТАМІНАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ УТВОРЕННЯ СТАЛИХ ВИРАЗІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....</i>	101
Ольга Кожевнікова <i>ПРОСОДИЧНІ ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ.....</i>	104
Анна Копитко <i>АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ СТВОРЕННЯ ОБРАЗІВ-ВТІЛЕНЬ ДОБРА ТА ЗЛА.....</i>	108
Анна Копитко <i>ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ.....</i>	118
Anzhela Kokhanovska <i>DEVELOPING STUDENTS' SPEAKING SKILLS DURING DISTANCE</i>	

<i>LEARNING IN THE EFL CLASSROOM.....</i>	125
Дмитро Кравченко <i>ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</i>	128
Дарія Крохмаль <i>ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</i>	133
Nina Kryvusha <i>ETHNIC MINORITIES IN THE UK.....</i>	136
Світлана Куєвда <i>ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....</i>	139
Yana Kurchuk <i>ACTIVITIES FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS OF INTERMEDIATE STUDENTS.....</i>	144
Яна Мальована <i>ЛІНГВІСТИЧНА СУТНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ ВЕРБАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....</i>	147
Bohdan Markov <i>HYPERBOLE ANALYSIS IN ENGLISH TV SHOWS.....</i>	150
Yaroslav Melentiev <i>WAYS OF ENHANCING VOCABULARY OF THE 5th GRADE LEARNERS.....</i>	155
Дарина Михайловська <i>РОЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</i>	157
Ірина Назарчук <i>ПОНЯТТЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОНВЕРГЕНЦІЇ. ФУНКЦІЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОНВЕРГЕНЦІЇ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ.....</i>	163
Іванна Нікітішина <i>КАТЕГОРІЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....</i>	167
Олена Петренко <i>ПОНЯТТЯ ФОЛЬКЛОРНО-МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ NURSERY RHYMES.....</i>	170
Kateryna Polyviana <i>WAYS OF MOTIVATING STUDENTS TO LEARN ENGLISH IN THE 5TH GRADE.....</i>	175
Volodymyr Potseluiko <i>FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS ON ENGLISH LESSONS.....</i>	180
Inna Pochynok <i>GAMES AS ONE OF THE BASIC WAYS OF LEARNING ENGLISH GRAMMAR AT PRIMARY SCHOOL.....</i>	184

Ілля Притула <i>ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ІКТ.....</i>	186
Володимир Ревнюк <i>ЕТИМОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВНИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ДІАХРОНІЧНІ ЗМІНИ.....</i>	189
Анастасія Рижавська <i>ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ.....</i>	193
Світлана Римбалюк <i>ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....</i>	196
Анастасія Руда <i>МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....</i>	201
Марина Руденко <i>ПАРАЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ У ТВОРІ ВІЛЬЯМА МЕЙКПІСА ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРОК МАРНОСЛАВСТВА».....</i>	205
Валентина Савка <i>ТИПОЛОГІЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ.....</i>	209
Крістіна Савицька <i>ПОНЯТТЯ ДОМЕНУ ТА МАТРИЦІ В КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....</i>	213
Аліна Сагайдак <i>ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ ТОПОНІМНИМ КОМПОНЕНТОМ.....</i>	216
Anastasiia Serdiukova <i>INTERACTIVE APPROACH TO TEACHING SPEAKING IN THE ENGLISH CLASSROOM (FORMS 6-7).....</i>	219
Валентина Сидорчук <i>ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНІСТЬ КАЗКИ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ.....</i>	223
Tetiana Syniavska <i>DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH GAMES IN THE 6th GRADE.....</i>	226
Anna Sigalina <i>THE INFORMATIVE CHARACTERISTICS OF THE TEXT.....</i>	229
Діана Сігова <i>СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ЕКОМАРКЕТИНГУ.....</i>	235
Kateryna Sitailo <i>WAYS OF IMPROVING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PHONETIC SKILLS.....</i>	239

Bohdan Sokur <i>FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN PRIMARY SCHOOL AGE: DISCUSSIONS AND FEATURES.....</i>	243
Юлія Тараненко <i>ВИДИ ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ НОМІНАЦІЇ.....</i>	248
Olena Taiarani-Bekhteri <i>DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIONS THROUGH THE USE OF ONLINE RESOURCES FOR SENIOR CLASS STUDIES.....</i>	253
Yuliia Tymoshchuk <i>MNEMONIC TECHNIQUES AS KEY APPROACH IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO PRIMARY LEARNERS.....</i>	260
Марина Чмеренко <i>СПЕЦИФІКА ФІКСОВАНОГО ПОРЯДКУ СЛІВ В АНГЛІЙСЬКИХ ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕННЯХ.....</i>	265
Юрій Шабаш <i>ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДМЕТУ «ЗАГАЛЬНЕ МОВОЗНАВСТВО» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ДОСЛІДНИКІВ МОВИ.....</i>	268
Юлія Шарапанюк <i>ЛАТИНСЬКА МОВА В СУЧАСНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ.....</i>	271
Анна Шарпіло <i>ПРИЧИНИ ТА УМОВИ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....</i>	273
Anna Sharpilo <i>INTERACTIVE ACTIVITIES AS A WAY OF IMPROVING SPEAKING SKILLS OF MIDDLE SCHOOL LEARNERS.....</i>	279
Тетяна Шкурко <i>СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....</i>	282
Вікторія Щербакова <i>КОМПОНЕНТ «ЧЕСТЬ І БАТЬКІВЩИНА» КОНЦЕПТУ «PATRIE» У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ ФРАНЦІЇ.....</i>	285
Вікторія Щербакова <i>ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «ПІВНІЧНОСТІ» У ФРАНЦУЗЬКО-КАНАДСЬКОМУ КОНЦЕПТІ «PATRIE».....</i>	291
Дарина Ящук <i>ВЛАСНІ НАЗВИ В МОВІ І КУЛЬТУРІ: НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....</i>	295
Анастасія Блажчук <i>ОСОБЛИВОСТІ ІРЛАНДСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ТЕРИТОРІАЛЬНОГО ДІАЛЕКТУ.....</i>	300
Надія Дудар <i>ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІРЛАНДСЬКОГО ВАРІАНТУ В</i>	

<i>АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	304
Dmytro Bilan <i>WAYS OF ENCOURAGING MIDDLE-SCHOOL STUDENTS TO LEARN ENGLISH</i>	307
Олександр Лоюк <i>ВНЕСОК РОЛЬОВИХ ІГОР У РОЗВИТОК НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	311
Інна Андріуца <i>ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГОР ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	315
Анна Вовк <i>ТИПИ ІНТЕРНЕТ-ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	317
Богдан Килимниченко <i>СТРАТЕГІЇ ТА ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	320
Дмитро Козій <i>РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У РОЗВИТКУ МОВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ</i>	323
Лілія Мелешко <i>ТЕОРІЯ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	326
Наталя Мельник <i>СПРИЯННЯ ВИВЧЕННЮ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ 6 КЛАСУ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ</i>	329
Євгенія Овчарова <i>ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ</i>	332
Анастасія Пруднікова <i>ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ MALL У НАВЧАННІ ПИСЬМУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ)</i>	335
Олександр Руденко <i>ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	338
Ганна Сігаліна <i>МОВНА ОСОБИСТІТЬ ГЕРОЯ «ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ» У РОМАНІ Е. ХЕМІНГУЕЯ «ФІЄСТА»</i>	341
Анастасія Ткаченко <i>ТИПИ РОЛЬОВИХ ІГОР ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	345

Олена Цигикал <i>ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКТИВНОГО ЗВОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....</i>	348
Вероніка Цуркан <i>ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ТВОРЧОГО ПИСЬМА УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....</i>	351
Anna Polianchuk <i>DEVELOPING STUDENTS' THINKING SKILLS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL.....</i>	354

ПЕРЕДМОВА

Шановні читачі!

Цією передмовою до матеріалів IV Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ» (м. Умань, 18 березня 2022 року) її організатори прагнуть підвести підсумки її роботи та окреслити горизонт подальших наукових розвідок молодих дослідників у галузях романо-германської філології, міжкультурної комунікації, перекладознавства та новітніх тенденцій методики навчання англійської мови у закладах освіти.

Уможлививши інтеграцію наукових зусиль молодих дослідників 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» в розширенні філологічних та методичних горизонтів.

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

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

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

Оргкомітет конференції

Аріна Адамович,
здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет мистецтв,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МОДЕРНІЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Мистецька освіта в Україні набирає популярності, незважаючи на складності і невизначеність в соціальній, економічній та культурній сферах країни. Активний розвиток суспільства, глобальні зміни в економічних, політичних, суспільних сферах, які відбуваються у світі, відкриття нових технологій зумовлюють необхідність постійного вдосконалення системи вищої професійної освіти, зокрема мистецької освіти.

Навчатися мистецтву як майстерності і навчати мистецтву інших – гуманна і перспективна мета для побудови життя і розуміння можливості свого функціонального включення в соціум. Немає сумніву, що професіоналом своєї справи можна стати, лише глибинно усвідомлюючи свій зв'язок із соціальним і культурно-історичним середовищем, з існуючими традиціями. Визначення напрямів і шляхів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва із урахуванням вимог сучасних світових тенденцій освіти розглядається як актуальне питання розвитку суспільства, що впливає на формування духовних потреб підростаючого покоління.

Процес модернізації вищої мистецької освіти характеризується переходом на рівнево – освітню модель (бакалаврат –магістратура). Перехід на цей стандарт задає новий ракурс розглядання організаційно-технологічних і науково-методичних проблем професійної підготовки учителя музичного мистецтва. Перш за все, цей стандарт передбачає інтенсифікацію освітнього процесу на основі оптимізації структури, змісту, форм і методів навчання, включення інноваційних, інформаційних та

інтерактивних технологій навчання, забезпечення пріоритетної ролі самостійної роботи студентів. Це пов'язано з тим, що в результаті чотирирічного навчання бакалавр повинен бути підготовлений до здійснення професійної діяльності в освіті, соціальному середовищі та сфері культури. По-друге, основою побудови змісту, форм і методів навчання в новому освітньому стандарті слугує не дисциплінарно-дидактичний (знання, уміння, навички), а компетентнісний підхід. Причому компетенції трактуються як інструмент для опису направленості навчальної діяльності і професійних завдань, що вирішуються в ній, а також її дидактичного змісту, форм і методів. Компетентність є практичною реалізацією компетенції, її проявах в конкретних діях і вчинках в професійній діяльності, включаючи особистісне ставлення до цієї діяльності.

В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій в освіті для розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва в навчальні плани необхідно вводити дисципліни і факультативи з вивчення сучасних інноваційних технологій. У широкому сенсі до мистецько-інформаційних технологій і ресурсів можна віднести будь-які інформаційні технології та ресурси, організовані для досягнення цілей мистецької освіти. Музично-інформаційні технології – це комплекс засобів і методів, що полягає в інтеграції музичної освіти і комп'ютерних технологій. Швидкий розвиток електромузичного обладнання зобов'язує вчителя музичного мистецтва, крім гри на традиційних інструментах, навчатися так само грі на електромузичних інструментах, вивчати особливості їх роботи, можливості застосування в педагогічному процесі.

Сучасний вчитель музичного мистецтва повинен вміти самостійно вирішувати безліч професійних завдань: - грамотно оформляти нотний навчальний матеріал, за необхідності миттєво піддавати його обробці; - вміти застосовувати музично-інформаційні технології у ході проведення

навчальної діяльності; - швидко і вправно обробляти будь-який музичний матеріал; - інтегрувати музичну інформацію у відео, за необхідності замінювати її; - створювати нову музичну інформацію, якщо цього вимагає навчальний процес; - створювати і застосовувати будь-який вид мультимедіа; - правильно систематизувати і зберігати інформацію музичного характеру; - в повній мірі використовувати ресурси Інтернету.

Суттєвим фактором модернізації вітчизняної системи освіти став її плавний перехід в оптимізацію, головний критерій якої – економічна ефективність. Загальновідомо, що мистецтво ніколи не приносило державі прямих прибутків, а отже економічну ефективність в сфері мистецтва не можна ставити на чільне місце. Це, в свою чергу, формує прагнення до оптимізації вищої музично-педагогічної освіти за рахунок ослаблення педагогічної складової. Очевидним є перехід вузів з напрямку «Педагогічна освіта» на напрям «Культура і мистецтво», де державне фінансування навчання кожного студента майже вдвічі вище. Зрозуміло, що в умовах економічної кризи це суттєвий фактор, але чи завжди адекватно оцінюються змістовні втрати власної «маневреності», яка вже в недалекому майбутньому може обернутися серйозною проблемою? Так, сьогодні в загальноосвітніх закладах відчувається гостра нестача вчителів музичного мистецтва. Незважаючи на омолодження їх контингенту в останні роки, основна маса вчителів музичного мистецтва – люди середнього та старшого віку, які сповідують звичні ідеї музичної освіти поза шляхів її модернізації. Причому, остання розуміється педагогами по-різному: і як оптимізація професійної діяльності з урахуванням сучасних реалій і збереження кращих вітчизняних традицій, і як корінне оновлення існуючої освітньої системи і відхід від традицій, що склалися, зокрема, від музичнопедагогічної концепції і програми Д. Б. Кабалевського, а також програм його послідовників.

Важливою складовою модернізації системи вокально-диригентської підготовки виступає ефективність процесу навчання. Вона розглядається на трьох рівнях: 1 рівень – макрорівень (державний і регіональний), визначений державним освітнім стандартом. 2 рівень – мезорівень (педагогічний вуз і музично-педагогічний факультет) визначається у співвідношенні з показниками інших інститутів, факультетів і кафедр. 3 рівень – мікрорівень (студентський контингент) характеризує якість реально отриманого знання кожним студентом.

Л. Л. Волинець, розглядаючи тенденції розвитку загальної освіти і сфері мистецтва в країнах Європейського союзу, констатує, що сучасний етап розвитку освіти в країнах ЄС характеризується інтенсивним динамічним становленням. Автор зазначає, що існуюча в Європі нова концепція загальної освіти в сфері мистецтва ґрунтується на ідеї відкритості до всіх різноманітних проявів мистецтва, на основі партнерських стосунків міністерств освіти і культури, а також інших міністерств, організацій, інституцій, які вирішують питання освіти, культури, мистецтва [1, с. 36].

Отже, вивчення перспективних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дало можливість визначити, що українська мистецька освіта послідовно проходить шлях інтеграції в європейський освітній простір: вивчається зарубіжний досвід підвищення якості сучасної освіти музикантів-педагогів, впроваджується кредитно-трансферна система навчання, досліджуються шляхи інноваційних змін у змісті музичної освіти в концепції компетентнісного підходу, розглядаються оптимальні системи оцінювання навчальних досягнень студентів; вивчаються можливості підвищення рівня конкурентно-спроможності студентів на світовому ринку праці, через здобуття ними однієї чи декількох спеціалізацій. Водночас, орієнтація на світові тенденції освіти не повинна призводити до бездумної перебудови

національної системи мистецької освіти, її стан необхідно глибоко проаналізувати, порівняти з європейськими критеріями стандартів, зберегти кращі надбання вітчизняної освіти у сфері музичного мистецтва, визначити перспективи перебудови у новому соціально-економічному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волинець Л.Л. Тенденції розвитку загальної мистецької освіти в країнах Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. №2. С. 36–47.
2. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. 396 с.
3. Зязюн І.А. Проблема розвитку особистості у теорії мистецької освіти. *Мистецтво у розвитку особистості: [Монографія / за ред. Н.Г. Ничкало]*. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.
4. Масол Л.М. Інтеграція в системі шкільної мистецької освіти і поліхудожня підготовка вчителів. *Психолого-педагогічна проблема сільської школи*. Вип. 4. К: Наук. світ, 2003. С. 7–15.
5. Кстянтинов В. Сторінки історії. [75 років Вищої художньої школи Харкова: 1921-1996]. Харківський художньо-промисловий інститут; упоряд.: В. Даниленко, Л. Бикова. Харків, 1996. С. 9–31.

Liliia Babych,
3rd-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE CREATIVE POTENTIAL: HOW TO IMPROVE

Edward de Bono said: “There is no doubt that creativity is the most important human resource of all. Without creativity, there would be no progress, and we would be forever repeating the same patterns” [3]. Do you agree with this statement? Imagine that every day you and the people around you do the same things. Will it be interesting and promote improvements for our world? Of course, no. Albert Einstein said that imagination is more important than knowledge [3]. So, as a conclusion we understand the importance of creative potential but how to develop and improve it? To do it you can follow some steps.

Step 1: Find inspiration. You can read a list of world-changing inventions. The people who came up with all this were unsure of their success and failed, but they invented what we can't imagine our lives without today. Could we give up electricity, transport or the Internet today? Maybe you have thought about an invention that will make life even better? Do not be afraid and create!

Step 2: Find free time and do what you want. Have you ever had a situation where you wanted to do something interesting but you didn't have time because you had to do everyday things? Do what you want, even if it seems a little strange. Most great inventors were considered eccentrics [2].

Step 3: Look at things from a new perspective and consider alternative scenarios [1]. Try to find many different ways of using the same thing in different situations. How would you use a pencil? Of course, to write something, maybe for hairstyle, but would you use it as a sun dial?

Step 4: Find the conditions that lead to creativity and practice dreaming [5]. Music, scenery, your favorite café, travelling inspires you to create something. Is it better for you to work in the morning or in the evening? It is worth finding out when you are most productive and what the reasons are for it. At this time and under these conditions that you can have brilliant ideas, although it often happens unexpectedly.

Step 5: Do sport. How is sport related to creativity? It will help your brain relax and think freely. Everyday thoughts will disappear and creative ones will appear.

Step 6: Read books. You will be able to develop imagination and thinking, generate new ideas.

Step 7: Use special techniques. For example, "Six Thinking Hats" that was written by Dr. Edward de Bono. Six "hats" can develop: logic, emotion, caution, optimism, creativity, and control [4].

White Hat. Discuss the facts and other objective information about the problem.

Red Hat. Share feelings and emotions about the issue.

Black Hat. Present negative aspects, or worst case scenarios, regarding the situation.

Yellow Hat. Consider positives, or advantages, of the situation.

Green Hat. Consider creative ideas that come from looking at the problem in a new way.

Blue Hat. Sum up all that is learned.

As you can see, there are many ways to improve creativity, choose the ones you like. It will help you to solve problems easily, quickly, more openly and you will be ready to innovate. Creativity can help you in all areas of your life: studying, work, business and relationships.

REFERENCES

1. Catmull Ed., Wallace A. Creativity, Inc. Random House Publishing Group. 2014. 405 p.
2. Kelley T., Kelley D. Creative Confidence. Harper Collins UK. 2013. 312 p.
3. 71 awesome quotes about creativity. URL: <https://www.curatedquotes.com/creativity/> (date of application: 30.01.2022).
4. Developing Creativity. URL: <https://www.ksl-training.co.uk/free-resources/creativity-and-innovation/developing-creativity/> (date of application: 01.02.2022).
5. 9 Ways to Dramatically Improve Your Creativity. URL: <https://www.inc.com/larry-kim/9-ways-to-dramatically-improve-your-creativity.html> (date of application: 01.02.2022).

Oleksandra Babii,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE ROLE OF ACTIVE METHODS IN DEVELOPING GRAMMAR SKILLS

English is one of the highest priority languages to study. English is recognized as an international language. Knowing this language can significantly improve your life wherever you are. It will help you easily get a prestigious

position in an international company, negotiate with foreign partners, read professional literature in the original, because the latest trends, achievements in a particular field and information about them appears primarily in English. This gives a great opportunity to expand your horizons, find new partners and friends.

When learning English, it should be noted that one of the most important components for quality communication is grammar. Taking this into account, a teacher should find the most effective methods in order to develop grammar skills. Thus, this abstract is focused on investigating the role of active methods in developing grammar skills.

Grammar in the study of a foreign language performs several functions. On the one hand, it is a means of forming communicative competence; on the other hand, it is an independent section in the practice of language, which is increasingly subject to control. Given the fact that students do not like the grammar of their native language, because the rules are very big and poorly remembered. So a foreign language teacher is required good knowledge of Ukrainian grammar and grammar of the foreign language being studied. Indeed, when studying, English grammar, one often has to resort to the grammar of the Ukrainian language; to compare, and more important is the extent to how the teacher uses and creates methods of forming grammar skills in students. Many teachers have questions about how best to engage students in English lessons when it comes to learning grammar, which is sometimes difficult. But if the teacher makes an effort and gets creative – learning will be effective.

Methodical science has a significant potential for research on grammar this theme was developed by famous linguists and scientists Henri Widdowson and Dell Hathaway Hyme, but the problem of developing new teaching methods for grammar is relevant because the ability to use grammar is extremely important for the functioning of foreign language competence in general [1, p. 32; 2, p. 24].

Current trends in foreign language teaching are very diverse. Today the teacher has the right to choose any methods – from innovative to traditional. But in our opinion, active teaching methods are the most appropriate for developing grammar skills because they encourage students to active mental and practical activities in the process of mastering educational material. They are aimed mainly at self-acquisition of knowledge and skills in the process of active mental and practical activities. Grammar occupies an important place in the process of learning a language, because it is, in fact, its framework. Learning grammar causes many difficulties, which are complicated by grammatical terms, rules and exceptions. On the other hand, active teaching methods help students find the necessary motivation to overcome these difficulties. The active method was studied by Charles C Bonwell, in his work "Active learning: creating excitement in the classroom". According to this work we consider such active teaching methods of English as a foreign language as discussions, interactive lectures, games, brainstorming, consideration of practical situations and more [3, p. 18]. In his professional activity, the teacher uses the classification and group of methods that most fully help to carry out the didactic tasks that he sets before the lesson. And active teaching methods are one of the most effective means of involving students in educational and cognitive activities. After all, active methods increase each student's own interest in learning the language because they will need the acquired knowledge in the future in many fields.

In conclusion, we can say active method is effective with students who are fluent in English, because during the discussion they are free to express their own opinion, focusing not only on memorizing new grammatical units. However, this method is often necessary to apply to groups with a low level of knowledge, because students learn to perceive grammar of language by ear and build simple sentences, thus combining the study of vocabulary and grammar of a foreign language.

REFERENCES

1. Hymes, D.H. (1970). Linguistic method in ethnography: Its development in the United States. In P. Garvin (Ed.), *Method and theory in linguistics*. The Hague: Mouton.
2. Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching* (Oxford Applied Linguistics) (1st ed.). Oxford University Press.
3. Bonwell, C.; Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass.

Viktoriiia Balakirieva,
1st-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

MODERN DIFFICULTIES OF TEACHING

Being a teacher is one of the most challenging jobs on the planet. With so many things to get done to ensure that students are intellectually challenged and inspired to continue to learn, teachers deserve a few efficiency tricks that will help them work smarter, not harder (they already work pretty hard). Here are some hacks for teachers which every educator should know [1].

The World Teacher Survey was conducted for the study by Cambridge in 2018. There were few interesting elements related to the technology that teachers use. When asked about the most challenging aspects of their jobs, 28% of teachers identified «technology not working properly» as an issue. 15% had a problem with measuring student performance, and 14% faced difficulties to find resources to use in classes [2].

This section contains lifehacks for teachers to help students during their classwork. So, what modern teachers **should do**:

Show Respect – showing respect for your students includes listening to their needs and preserving their self-respect.

Keep Students Busy and Challenged – busy students are far less likely to exhibit disruptive behavior. Boredom and frustration often lead to students' acting out.

Listen to Students' Suggestions – ask students to make suggestions about what should be expected of them and how misbehavior should be addressed. Students are often more responsible to rules they helped create.

Model Positive Behavior – for example, if you ask students not to drink beverages in classes, refrain from keeping a cup of coffee on your desk, even if you don't drink it during class.

Use Interactive Methods Without Technology:

- **Role-playing** – it is the most effective interactive method that can be used when teaching a foreign language. With the help of this method students will interact with each other speaking the language and will have to conduct full conversations and communicate during the activities.

- **Out of Classroom Activities** – it is important to encourage the use of a foreign language in outside activities. One more way to engage in activities is to visit local areas where locals speak the language being learned.

Compare – it can help students to remember for a long time. This will especially help for those who have a developed imagination.

Induce – be sure that students are working at appropriate levels, but if they don't, encourage them to take action

Be open-minded – people always reach out to the positive and sincere personalities, especially teenage-students. Show them that you can be asked for help at any time.

Find new ways of looking at a situation – develop your and your students' critical thinking.

Give the possibility to use graphic organizers to organize information.

Point out common errors and pitfalls.

Help students set up a practice schedule [3].

Try a «Look Up» Board – have a dedicated bulletin board in the classroom where you post the daily schedule, school calendar, classroom rules,

school discipline rubrics and other information that students routinely can ask you about.

Prioritize Grading – collect homework at the end of a unit of study. This saves paper, gives students some wiggle room to complete assignments before having to turn them in, and saves your sanity. At the end of a unit, collect a pack of homework and simply check it for completion [4].

So, with the rapid growth of educational technology, teachers can use various tools to overcome common obstacles they face. From various apps to important tools like interactive whiteboards, they can receive education to a new better level with the help of technology [5].

REFERENCES

1. 15 Teaching Hacks: Tips To Make A Teacher's Life Easier. URL: <http://www.ingredientsofoutriers.com> (дата звернення: 02.02.2022).
2. Top 7 EdTech life hacks every teacher needs. URL: <https://www.bookwidgets.com> (дата звернення: 31.01.2022).
3. Positive Classroom Behavior. URL: <https://www.teachervision.com> (дата звернення: 28.12.2021).
4. 10 Teacher Organization Hacks to Help You Regain Your Sanity. URL: <https://www.weareteachers.com> (дата звернення: 15.01.2022).
5. Top 7 EdTech life hacks every teacher needs. URL: <https://www.bookwidgets.com> (дата звернення: 31.01.2022).

Artur Balan,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

PROVIDING CLEAR INSTRUCTIONS AS A DRIVING MECHANISM OF SUCCESSFUL LANGUAGE LEARNING

To be a good teacher, you must be aware of the need to give clear and therefore correct instructions. You will spend a lot of time explaining to your students what to do, when to do it, and how to do it. However, if students don't understand what you want them to do, then all your instructions are

meaningless. So, how do we know that we are giving clear instructions to our students?

Each of us can recall experiences where the presenter gave instructions, but we did not know what was required of us. As teachers, most of us have encountered situations where instructions were misunderstood or misunderstood by our students. The occasional error in giving instructions, though, is a fundamental aspect of good classroom teaching practice.

Instructional delivery in the classroom is a determining factor in the success or failure of a lesson. The aim of this article is to explore the importance of giving clear instructions in the second language classroom and suggest techniques for giving effective instructions.

When giving instructions teachers create an English atmosphere in the classroom. When students know what to do, they can accomplish activities more easily. Good instruction keeps learners' motivated and interested in the task and does not let them get distracted. Teachers also benefit from giving good instructions in such ways:

- they avert discipline problems because students will be concentrated on what they have to do;
- it helps them achieve their aims;
- it helps them keep to time set for each activity of the lesson because re-explanation will not be necessary;
- their monitoring will be much more effective since they will be available to help students with problems related to the activity itself rather than being busy giving instructions again and again [2, p. 36].

Parrott mentions an important fact, which reinforces the importance of the English atmosphere mentioned above: *“The giving of instructions in the classroom is one of the few genuinely communicative acts which takes place. The teacher should thus exploit this opportunity by making her instructions as natural as possible. If they are complicated and difficult for the students to understand,*

learners and the teacher are consequently obliged to 'negotiate meaning' to achieve an authentic communicative purpose" [3, p. 88].

There are quite a few factors that should be considered by teachers for giving effective instructions:

- it is necessary to prepare the instructions in advance;
- while giving instructions teachers should call everybody's attention and make sure they are listening before the beginning of the explanation;
- it is useful to keep eye-contact with students (if the instructions are in the written form, the teacher should avoid looking down at the paper for too long);
- if the teacher has some illustrations or other demonstrative materials to show, he should hold it up and point at what is important for the learners;
- only after all the instructions have been given, teachers should hand out task sheets or divide students into groups or pairs;
- it is also important to remember that there are some shy students who may not understand your words and you have to repeat or paraphrase them into comprehensible input. It is a good idea to reinforce the instructions in a different way;
- instructions must be as brief and clear as possible, in order to keep students' concentration. Teachers must think every minute thing of what they are going to include or omit when giving instructions. They must also know how they are going to give them: a clear way would be to give an overall idea of the sequence of tasks first and then, before each step, teachers remind students of what they have to do;
- it is more useful for teacher and students to add demonstration and emphasis while explaining something in front of the class (depending on the complexity of the task, the teacher and a good student can demonstrate it before the whole group carry out the activity);

– teacher must be sure that all the students know what they have to do. “Do you understand?” is not enough to check understanding because students say yes even if their answer is no [4, p. 3–4].

Regarding the misunderstanding of instructions, a good suggestion to overcome the problem is to ask some questions such as “*What do you have to do first?*”, “*And then?*”, “*Are you going to...?*”; to ask the students to repeat what they have to do and to paraphrase or depending on the level, allow students to use L1 [1, p. 243].

To get acquainted with the effective ways of giving instructions Parrot suggests that we need to record a part of our lesson in which we give instructions to our students. When a recording is impossible, a colleague may be asked to observe it and write as many sentences we generate from giving instructions as possible, so that they can be analyzed later on.

Parrots adds that while analyzing the transcripts we should address the following questions:

- To what extent do you explain, what you want students to do?
- To what extent (if at all) do you use the learner’s first language?
- How simple or complicated is your use of the target language in relation to the students’ linguistic ability?
- Do you repeat or modify instructions?
- Do you use any means to check that students have understood the instructions?

It will be suitable for us to stop and listen to what we are saying in the classroom because many times we cannot understand why our students are doing something wrong or instead doing required staff they do something of no importance. Sometimes we are unaware of the ways we are giving instructions in our lessons [4, p. 5].

We should discover our own ways of giving instructions and change them if they are incorrect since this is an important tool for effective language

learning and therefore, good instruction-giving plays an important role in the language classroom.

REFERENCES

1. Atkinson D. The mother tongue in the classroom: A neglected resource. *ELT Journal*. 1987. Issue 41 (4). P. 241–247.
2. Gardner B., Gardner F. *Classroom English*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 40 p.
3. Parrott M. *Tasks for Language Teachers*. CUP, 1993. 336 p.
4. Giving Instructions Among Factors that Should be Considered for Effective Language Learning. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi83KeNz5HhAhVkkIsKHS2qDD0QFjACegQIABA&url=http%3A%2F%2Fpublicacoes.unifran.br%2Findex.php%2Fdialogospertinentes%2Farticle%2Fdownload%2F244%2F198&usg=AOvVaw1ciKBLXdjQQmfOAcw-03zv> (Last accessed: 22.03.2019).

Володимир Беньковський,
здобувач ОС «бакалавр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЛЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Актуальність проблеми зумовлена невинним науково-технічним прогресом, який має колосальний вплив на всі складові людської діяльності, в тому числі й на систему освіти. Людство протягом усієї своєї історії робило нові відкриття, які значно спрощували її життя. Сучасний етап розвитку суспільства визначає необхідність широкого використання інформаційних технологій у системі освіти в цілому та при викладанні окремих навчальних предметів зокрема. Бурхливий розвиток засобів інформатизації відкриває значні можливості для застосування комп'ютерних технологій у навчальних закладах. Завдяки їм педагог отримує додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості дитини, організації спільної роботи. Можливості сучасного

уроку англійської мови значно розширюються завдяки використанню мультимедійних засобів навчання. Метою даного дослідження є визначення основних переваг використання мультимедії при викладанні іноземних мов.

Поняття «мультимедіа» є багатограним. Мультимедіа досить часто використовується як синонім терміну «засоби масової комунікації» (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет).

Мультимедіа є ефективною освітньою технологією і володіє такими якостями як інтерактивність, гнучкість, інтеграція різних типів навчальної інформації. Особливістю мультимедії є також навігаційна структура, що забезпечує інтерактивність (можливість безпосередньої взаємодії з програмним ресурсом). Завдяки інтерактивності технологій мультимедії здійснюється «живий» зв'язок між користувачем і програмою. Таке підлаштування під індивідуальні потреби особистості в навчанні дозволяє говорити про гнучкість мультимедійних технологій. Мультимедійні засоби навчання є невід'ємним компонентом практично будь-якої сучасної методичної системи.

Використання мультимедії сприяє:

- індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здатностей, інтересів і потреб учнів;
- зміні характеру пізнавальної діяльності учнів у бік її більшої самостійності та пошукового характеру;
- стимулюванню прагнення учнів до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання;
- посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій;
- підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному й динамічному відновленню;

- зміні форм і методів організації позанавчальної життєдіяльності учнів та організації їхнього дозвілля

Мультимедійні засоби дозволяють вчителю коригувати навчальні плани, виходячи з інтересів та можливостей окремих учнів. Учні можуть використовувати мультимедійні елементи в своїх домашніх роботах, передаючи їх в електронній формі на дискеті або через Інтернет. І вже тільки той факт, що комп'ютерні засоби є прекрасним наочним матеріалом заслуговує на велику увагу з боку вчителів і потребує більш глибокого вивчення.

Використання мультимедійних засобів навчання передбачає декілька основних напрямів реалізації педагогічної діяльності, які можна поділити на дві групи відповідно до ролі учнів при проектуванні та створенні комп'ютерних засобів навчання. До першої групи слід віднести ті освітні продукти, які розробляються вчителями для подання змісту навчального матеріалу, при роботі з ними учням надається лише пасивна роль отримувача інформаційних даних. До другої групи належать інтерактивні освітні засоби, оскільки вони передбачають активну роль учня, який при їх використанні самостійно обирає розділи для навчання в рамках навчальної теми, визначаючи послідовність їх вивчення. Найефективнішими з огляду на розвиток навичок мислення, пізнавальної діяльності учнів та навичок до самостійної дослідницької діяльності є засоби, які проектуються та розробляються самими учнями при вивченні навчального матеріалу.

Таким чином, розглянуті основні напрями використання мультимедійних технологій дозволяє істотно підвищити ефективність навчального процесу. Застосування мультимедії у процесі навчання англійської мови сприяє індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня мовної та мовленнєвої підготовленості, розвитку здібностей до іншомовного спілкування; урізноманітненню процесу

навчання та врахуванню інтересів і потреб учнів; зміні характеру пізнавальної діяльності учнів у бік її більшої самостійності та пошукового характеру; підвищенню мотивації до вивчення англійської мови, розширенню світогляду дітей; зміні форм і методів організації позанавчальної життєдіяльності учнів та організації їхнього дозвілля.

Яна Блашкун,
*здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У методиці викладання іноземної мови завжди були пріоритетними питання підвищення якості освіти. Тому на сучасному етапі викладання іноземних мов одним із головних завдань, як і раніше, залишається пошук ефективної методики навчання.

Останнім часом багато педагогів вважають метод проектів одним з найбільш ефективних методів у навчанні іноземних мов, оскільки він не тільки сприяє підвищенню комунікативної компетенції учнів, розвитку їхньої мовної особистості, а й підвищує внутрішню мотивацію та інтерес до навчального предмета.

Цей метод був використаний вперше в США в другій половині двадцятого століття для студентів медичних спеціальностей. Згодом проектний підхід почали використовувати при вивченні інших дисциплін. У вітчизняній практиці викладання іноземних мов метод проектів почав активно використовуватися з кінця 90-х років минулого століття, і зараз набуває все більшого поширення.

Проектна робота – це навчання через дію. Проекти дають повне відчуття чогось досягнутого, можливість виготовляти продукт.

Спостерігається віддача з боку тих, що навчаються, коли вони усвідомлюють, що можуть робити з англійською мовою, яку вони вивчають (за словами Е.В. Караско). Ця характерна риса проектної роботи дуже добре підходить для групи студентів з різними здібностями, тому що вони можуть працювати відповідно до їхнього рівня та успішності. Здібні можуть показати, що вони знають незалежно від програми чи плану тоді, коли слабші можуть досягнути того, чим вони можуть пишатися, компенсуючи нижчий рівень володіння мовою показом відеоматеріалу чи наочності [1, с. 216].

Метод проектів стає однією з альтернатив стандартної класно-урочної системи, адже він дає змогу отримувати комплексні знання. Завдяки реформам у освіті дитина стає центральною фігурою в навчальному процесі, що сприяє формуванню особистості школяра як суб'єкта соціальних відносин. Метод проектів має зв'язок із життям і інтересами учнів, а також розвиває критичне мислення.

Популярність методу проектів обумовлена тим, що через свою дидактичній сутності він дозволяє вирішувати завдання розвитку творчих можливостей учнів, умінь самостійно конструювати свої знання та застосовувати їх для вирішення пізнавальних та практичних завдань, орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати отриману інформацію, оскільки в різні моменти пізнавальної, експериментальної чи прикладної, творчої діяльності учні використовують сукупність всіх перелічених інтелектуальних навичок та умінь.

Проектний метод розвивається на основі комунікативно-орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов. Як відзначають науковці М. Легутк і С.Ю. Ніколаєва, основною метою комунікативного підходу є надбання студентами комунікативної компетенції [2, с. 120; 3, с. 44].

А.Н. Баранов описує комунікативну компетенцію як “здатність здійснювати мовну діяльність, реалізуючи комунікативне мовне поведіння, базуючись на фонологічних, лексикограматичних, соціолінгвістичних і країнознавчих знаннях і навичках та за допомогою умінь, зв’язаних з дискурсивною, ілюкативною і стратегічною компетенцією, відповідно до різних задач і ситуацій спілкування” [4, с. 186].

Характерними принципами будь-якої проектної роботи є:

- мотивація учнів;
- обробка й аналіз великої кількості ресурсів;
- практична спрямованість діяльності.

Проект – це певний процес, тому він також має свої етапи роботи.

Виділяють декілька етапів:

- пошуковий етап – пошук та аналіз проблеми, вибір теми проекту, планування проектної діяльності за етапами, збирання, вивчення та обробка інформації по темі проекту;

- конструкторський етап – пошук оптимального розв’язання задачі проекту, дослідження варіантів конструкції з урахуванням вимог дизайну, вибір технології виготовлення, економічна оцінка, екологічна експертиза, складання конструкторської та технологічної документації;

- технологічний етап – складання плану практичної реалізації проекту, підбір необхідних матеріалів, інструменту та обладнання, виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, внесення за необхідності змін у конструкцію та технологію;

- Заключний етап – оцінка якості виконання проекту, аналіз результатів виконання проекту, вивчення можливостей використання результатів [5, с. 8].

Англійські фахівці у галузі методики викладання мов Т. І. Блур та М. Дж. Сент-Джон розрізняють три види проектів:

1. Груповий проект, в якому дослідження проводиться всією групою, а кожен студент вивчає певний аспект обраної теми.

2. Міні-дослідження, що полягає у проведенні “індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв'ю”.

3. Проект на основі роботи з літературою, що має на увазі “вибіркове читання з цікавої для студента теми” і підходящий для індивідуальної роботи [6].

Отже, проектне навчання активно впливає на мотиваційну сферу учня. Дуже важливо також і те, що у роботі над проектом студенти навчаються співпрацювати, а навчання у співпраці виховує в них такі моральні цінності, як взаємодопомога, бажання та вміння співпереживати; удосконалює загальну культуру спілкування та соціальної поведінки загалом, формує творчі здібності та активність учнів, тобто йде нерозривний процес навчання та виховання, і призводить до практичного володіння іноземною мовою.

Використання інноваційних технологій у викладанні не лише підігріває мотивацію студентів, а й робить заняття більш різноманітними та цікавими, але також сприяє саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Nickerson R.S. Teaching of thinking and problem-solving. San Diego, CA: Academic press, 1994. 400 p.
2. Legutke M., Thomas H. Process and experience in teh Classroom. C.N. Candlin, 1997. 245 p.
3. Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 1999. С. 76.
4. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. Эдиториал УРСС, Москва, 2001. С. 186–189.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. №2. С. 3–10.
6. Кочетурова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика. Новосибирск. URL: www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php

Микола Бородань,
здобувач ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРОСПЕКТИВНА «ТОЧКА ЗОРУ» У ФРАНЦУЗЬКОМУ НАРАТИВНОМУ ТЕКСТІ

Проспективна «точка зору» властива оповідачеві, здатному зазирнути в майбутнє, передбачити розвиток подій. Коли оповідач або персонажі подумки звертаються до майбутнього, планують якісь події, йдеться про внутрішню перспективу, оскільки майбутнє має відтінок імовірності, неясності й проблематичності. Оповідач фіксує свою увагу на аналізі того, що чекає на нього в подальшому.

Основу проспективної «точки зору» утворюють структури з особовим займенником і дієслівно-часовою формою в сполученні з локалізаторами слідування. Їх вибір залежить від вихідної часової позиції оповідача й ступеня його впевненості в реалізації дії в майбутньому. До локалізаторів слідування відносяться *bientôt, prochainement, dans trois jours, demain, l'année prochaine* та ін. Усі часові орієнтири цього типу можуть сполучатися з дієслівними планами майбутнього, минулого й теперішнього часів [1].

З огляду на проведений аналіз наративних текстів були виділені такі структури, які виражають майбутню дію стосовно точки референції незалежно від природи останньої: «je + Présent + локалізатор слідування»; «je + Futur simple», «je + Futur immédiat»; «je + Futur dans le passé», «je + Futur immédiat dans le passé»; «il + Futur simple», «il + Futur immédiat»; «il + Futur dans le passé», «il + Futur immédiat dans le passé».

Просторово-часовий центр, відносно якого суб'єкт фіксує подію, може відрізнитися від моменту мовлення оповідача: *Elle fixa le ciel d'un gris*

intense et remarqua que les nuages, noirs d'être si lourds, allaient bientôt crever. L'orage menaçait [5, с. 32].

Використання дієслів «*fixa*», «*remarqua*» указує на те, що роль центру орієнтації в цьому уривку виконує персонаж. Текст представляє розповідь від третьої особи в *Passé simple*, але зміна центру орієнтації, яка відбувається завдяки вживанню *Futur immédiat dans le passé* в сполученні з локалізатором слідування, призводить до зміни перспективи бачення із зовнішньої необмеженої на внутрішню обмежену. Локалізатор указує на слідування подій відносно моменту сприйняття персонажем. З одного боку, читач бачить сцену очима персонажа, перебуваючи в його теперішньому, з іншого боку, разом з оповідачем він зазирає в його майбутнє.

Зауважимо, що ми не розглядаємо приклади, які містять непряму мову, оскільки, на відміну від прямої мови, цей спосіб передачі чужого мовлення представляє єдине висловлювання, у якому всі егоцентричні елементи приписуються мовцеві: *A peine avait-elle achevé que Rudy sortait en trombe de sa chambre où il flirtait avec son nouveau petit copain; ils avaient juste pris le temps de se couvrir d'un caleçon et d'une chemise tant ils avaient hâte d'annoncer à Odette que, selon Internet, Balthazar Balsan donnerait bientôt une autre séance de dédicaces à Namur, pas trop loin d'ici* [2].

У цьому прикладі локалізатор повинен був орієнтуватися на момент мовлення оповідача. Однак *bientôt* локалізує дію (черговий виступ Бальтазара Бальсана) у майбутньому відносно моменту мовлення персонажів, суб'єктів пропозиціональної установки (*ils avaient hâte d'annoncer à Odette que*). Презентація мовлення персонажів не відображає їхніх відчуттів, переживань, їх внутрішню оцінку. Йдеться про звичайну фіксацію майбутніх подій без їх емотивної оцінки, тому такі контексти ми не відносимо до проспективної «точки зору».

Структури «je + Présent + локалізатор слідування», «je + Futur simple», «je + Futur immédiat», «il + Futur simple», «il + Futur immédiat» дозволяють оповідачеві звернутися до майбутнього в межах теперішнього часу розповіді. Крім форм майбутнього часу, маркером проспективної «точки зору» є умовний спосіб, оскільки поняття майбутнього розглядається як більш абстрактне порівняно з поняттям теперішнього й минулого часу, що вказує на його тісний зв'язок з модальними значеннями бажаності, реальності/нереальності припущеної дії. На думку Дж. Ліча, будь-яке звернення до майбутнього має модальний відтінок, оскільки мовець не може бути впевнений у майбутньому настільки, наскільки він впевнений в минулому чи теперішньому [3].

Вищезазначені структури також маркують момент, відмінний від моменту мовлення оповідача. У наступному прикладі відбувається загальна часова транспозиція: момент минулого, пов'язаний з моментом мовлення, позначається формою теперішнього часу, а наступні події передаються майбутнім часом, хоча відносяться до плану минулого: *Début septembre, tôt le matin, tout le monde est de mauvaise humeur: les vacances sont terminées, il faut tenir bon jusqu'à Thanksgiving. Le ciel est bleu mais personne n'en profite.*

Dans un instant, au Windows on the World, une grosse Portoricaine va se mettre à crier. Un cadre en costume-cravate aura la bouche bée. «Oh my God». Deux collègues de bureau resteront muets de stupéfaction. Un rouquin lâchera un «Holy shit!» La serveuse continuera de verser son thé jusqu'à ce que la tasse déborde. [...]

Dans un instant, le temps deviendra élastique. Tous ces gens feront enfin connaissance. Dans un instant, ils seront tous cavaliers de l'Apocalypse, tous unis dans la Fin du Monde [4, с. 14].

Таким чином, проспективна «точка зору» поєднує мовні елементи, які визначають направленість розповіді на майбутнє, і читач може більш

повно представити зв'язок і значення важливих подійних моментів, розширити їх інформаційний зміст. У фрагменті нарації, організованому на проспективній «точці зору», йдеться про події, які відбудуться в найближчому або віддаленому майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
2. Chatman S. Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1990. 260 p.
3. Leech G., Short M. Style in Fiction: *A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. Harlow: Pearson/Longman, 2007. 404 p.
4. Beigbeder F. Windows on the World. Paris: Gallimard, 2003. 185 p.
5. Schmitt E.-E. Odette Toulemonde. Paris: Albin Michel, 2006. 282 p.

Микола Бородань,
здобувач ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СУТНІСТЬ ТЕКСТОВОЇ КАТЕГОРІЇ «ТОЧКА ЗОРУ» ТА ЇЇ ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Уперше поняття «точка зору» було введено в 1884 р. Г. Джеймсом й систематизоване П. Лаббоком. Вони визначають цю граматичну категорію як «ставлення наратора до розповідної історії» [1]. Сьогодні у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці є багато різних підходів до вивчення цього мовознавчого поняття.

Так, В. Тюпа переконаний, що «точка зору» – одна з найважливіших смислоутворювальних категорій художнього тексту, вона «передбачає організацію говоріння в межах тексту» і «є основою суб'єктної організації літературного твору» [6, с. 6]. «Точка зору» слугує інструментарієм ретельного прочитання прозового тексту» й «використовується передусім для опису й аналізу просторово-часових відношень у тексті між «як

розповідається» і «що розповідається», між картиною світу й оцінкою подій, відображених у свідомості оповідача» [там само].

У. Рижа категорію «точка зору» ототожнює з поняттями «кут бачення, оповідна перспектива, фокалізація, наративна перспектива художнього викладу, стратегія викладу, сфокусованість нарації, позиція ведення оповіді, ракурс, фільтр, глибинна композиційна структура твору» [4, с. 47].

Найбільш точно визначення категорії «точка зору» запропонувала Л. Ноздріна: «Точка зору» розуміється як досить значна, ієрархічно вища категорія тексту, яка виникає в результаті взаємодії темпоральної, локальної, персональної, референтної й модальної текстових структур. Текстові структури є основними актуалізаторами, через які здійснюється співвіднесення художнього тексту з позатекстовою дійсністю. Вони ґрунтуються на взаємодії мовних засобів морфологічного, лексичного й словотворчого рівнів, які слугують для вираження певного семантичного змісту» [3].

Розглянемо більш детально концепції різних мовознавців щодо поняття «точка зору».

П. Лаббок розглядає обмежену кількість оповідних форм з численними можливими комбінаціями. Учений виділяє два модули презентації «історії»: сцену й панораму, на основі чого виокремлює такі оповідні форми: 1) панорамний огляд (присутність відстороненого всезнаючого автора); 2) драматизований оповідач (наратор розповідає історію з позиції особистісного сприйняття описуваних подій); 3) драматизована свідомість (зображення внутрішнього світу персонажа, його переживань); 4) власне драма (оповідь подається у вигляді сцен, читач обмежений зовнішнім описом персонажів і їхніми діалогами) [10, с. 70].

Концепція «точки зору» П. Лаббока була покладена в основу досліджень Н. Фрідмана, який розмежовує «суб'єктивну оповідь» усезнаючого наратора й «об'єктивний показ» стороннього оповідача (третьої особи). Учений запропонував класифікацію із семи наративних форм: 1) «редакторське всезнання»; 2) «нейтральне всезнання»; 3) «Я як свідок»; 4) «Я як протагоніст»; 5) «множинне часткове всезнання»; 6) «часткове всезнання»; 7) «драматичний модус» [8, с. 131].

Ф. Штанцель розглядає «точку зору» у зв'язку з типологією «оповідних ситуацій»: ситуації від 1 особи; аукторіальної і персональної, змодельованих ним на основі трьох опозицій: «ідентичність – неідентичність» сфер існування наратора й персонажа, «внутрішня» – «зовнішня» «точка зору», «наратор» – «рефлектор».

Ситуація від першої особи ототожнює наратора й персонажа, який бере участь у подіях і розповідає про них. Аукторіальна ситуація характеризується переважанням зовнішньої «точки зору». Наратор знаходиться за межами вигаданого світу, зберігає часову, просторову й психологічну дистанцію щодо подій, застосовує панорамні огляди, щоб повідомити про минулі події або передбачити майбутні [5]. Аукторіальній оповіді властиві авторські відступи, коментарі й варіювання швидкості розгортання сюжету. Персональній оповідній ситуації відповідає модус рефлектора, у ній є багато діалогів, застосовується технологія «потік свідомості» [11].

Ж. Женетт замінив термін «точка зору» на поняття «фокалізація», яке полягає в тому, що «оповідь може повідомити читачеві більше або менше подробиць, більш або менш безпосередньо, а тому сприйматися... як більш або менш віддалена від повідомлюваного» [9, с. 201–209]. Розповідь стає схожою на оптичний пристрій, який налаштовується на «точку зору» того чи того персонажа, і це не пов'язане з тим, від чийого імені вона здійснюється.

Ж. Женетт виділяє такі типи фокалізації: 1) нульова фокалізація (усезнаючий оповідач, який знає більше, ніж будь-який персонаж), або ситуація «погляд ззаду»; 2) «внутрішня фокалізація» (оповідач говорить тільки те, що знає персонаж), або ситуація «всередині історії», поділяється на три різновиди: а) фіксована, коли наратор пов'язаний з персонажем; б) змінна, коли фокалізація зміщується від одного персонажа до іншого; в) множинна, коли одна й та сама подія може згадуватися декілька разів з точки зору різних персонажів; 3) «зовнішня фокалізація» (оповідач розповідає менше, ніж знає окремий персонаж, тому читач не має доступу до почуттів і думок героя), або «погляд зовні». Розповідна перспектива може постійно змінюватися залежно від того, чия «точка зору» стає предметом опису [там само].

На думку В. Шміда, категорія «точки зору» впливає на розповідний текст на всіх рівнях його побудови: при відборі, композиції й вербалізації. Розповідь – це сукупність окремих елементів (ситуацій, осіб, дій), які добирає наратор, він керується критерієм їх релевантності, тобто значущості для конкретної історії. На рівні композиції реалізується смислова, часова й просторова позиції наратора. При вербалізації здійснюється відбір лексичних одиниць і синтаксичних структур. Наратор може користуватися мовними засобами відповідно до власного стилю або ж розповідати про події мовою одного чи кількох персонажів [7].

Поняття розповідної «точки зору» уточнюється явищем «суб'єктної організації твору», під якою розуміється «співвіднесеність усіх фрагментів тексту» із суб'єктами мовлення (кому належить текст) і суб'єктами свідомості (чия свідомість виражена в тексті) [2, с. 247]. Для кожного суб'єкта свідомості є певний набір доступних йому точок зору. Їхня сукупність утворює його просторову, прямооцінну або фразеологічну зону, сукупність характерних для суб'єкта зон складає його сферу. Твір загалом є

поєднанням суб'єктних сфер, кожній із яких відповідає деякий суб'єкт свідомості, найвищим із яких є автор [там само, с. 263–264].

Отже, текстову категорію «точка зору» трактують як ставлення наратора до того, що він розповідає. «Точка зору» виникає в результаті взаємодії темпоральної, просторової, наративно-мовленнєвої й модальної текстових структур і співвідносить художній текст із позатекстовою дійсністю за допомогою морфологічних, лексичних і словотворчих мовних засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Джеймс Г. Искусство прозы. *Писатели США о литературе*: в 2 тт. М.: Прогресс, 1982. Т. 1. С. 127–144.
2. Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. М.: Просвещение, 1972. 110 с.
3. Ноздрин Л.А. О категориальном статусе некоторых лингвистических явлений. *Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2001. № 2. С. 39–46.
4. Рижа У. Лінгвальне вираження оповідної перспективи в сучасній британській художній літературі (структурно-семантичний та функційний аналіз) / Львівський нац. ун-т імені Івана Франка. Львів, 2020. 264 с.
5. Толмачев В.М. «Точка зрения». *Западное литературоведение XX века*. М.: 2004. С. 404–405.
6. Тюпа В.И. Аналитика художественного: введение в литературоведческий анализ. М.: Лабиринт РГГУ, 2001. 192 с.
7. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
8. Friedman N. Form and meaning in fiction / University of Georgia Press, 1975. 175 p.
9. Genette G. Figures III. Paris: Seuil, 1972. 286 p.
10. Lubbock P. The Craft of Fiction. New York: Fordham University Press, 1963. 232 p.
11. Stanzel Franz K.A Theory of Narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 308 p.

Наталія Бутулінська,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРАГМАСТИЛІСТИЧНИЙ ТА ЛІНГВОСИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДЕТЕКТИВНОЇ РОЗПОВІДІ

Дослідження детективної розповіді у вітчизняній та зарубіжній філології переважно виконувалися в літературознавчому аспекті. Вивчалися природа і сутність розповіді, історія та тенденції розвитку цього жанру; проводилися історико-літературні дослідження [2]. Детективна розповідь переважно розглядалась як складник детективного жанру взагалі. Існує також низка вітчизняних і зарубіжних досліджень детективного жанру з боку його комунікативно-прагматичної та мовленнєвої реалізації.

Проведений аналіз свідчить про те, що лінгвостилістичні дослідження детективної розповіді проводилися здебільшого фрагментарно, отже, виявлення прагматистичних характеристик англомовної детективної розповіді є актуальним для дослідження окремих виявів детективного жанру (детективної розповіді) як складної системи художніх образів, типових концептів, що виникають у тексті з сюжетних ліній, авторських ідей, опису поведінки персонажів і мають специфічну для детективу мовленнєву реалізацію.

Виникнення образів і концептів є динамічним процесом з ознаками самоорганізації, що є предметом вивчення окремої науки – лінгвосинергетики. У руслі лінгвосинергетичних досліджень вивчення синергетичних процесів у створенні детективної розповіді є новим напрямком. Детективна розповідь розглядається як складна система з ознаками самоорганізації своєї структури, композиції.

Важливим є обґрунтування релевантності застосування понять синергетики щодо дослідження становлення та динаміки детективної розповіді. Ключові поняття синергетики знаходять своє специфічне втілення при вивченні руху сюжету, протиріч композиції розповіді, інформаційних процесів моделювання версій слідства.

Попереднє лінгвістичне визначення детективної розповіді виходить з системних уявлень, розроблених у вітчизняній філології на початку ХХІ ст. Детективна розповідь – це малий епічний жанр детективної літератури, головними ознаками якого є сюжетнокомпозиційна та структурно-смілова єдність організації тексту, що базується на наявності вихідної та інтерпретувальної розв'язок; рекурентних центрів на лінії сюжету, що сприяють емоційно-психологічній «нарративній напрузі». У детективній розповіді порушується конфлікт соціального протиріччя, що передається такими головними дійовими особами, як жертва, злочинець, детектив. Основою конфлікту є зіткнення справедливості з беззаконням.

Базові концепти детективної розповіді – злочин, таємниця, розслідування, покарання. Розкриття злочину здійснюється методом логічного аналізу; читач слідом за автором розгадує злочин самостійно, логічно роздумуючи, проявляючи дедуктивні здібності. Метамова детективного тексту має свою специфіку, зокрема характерну корпоративну та професійну лексику; наділена прагматичною силою впливу.

Дискурс детективної розповіді базується на взаємодії експліцитних та імпліцитних смислів, що утворюють підтекст. У детективній розповіді реалізуються такі базові функції, як дидактична, пізнавальна та розважальна. У площині типології жанрів детективу місце детективної розповіді серед споріднених типів жанру визначається тим, що вона може відповідати будь якій тематиці в межах типології жанру, але має свою специфіку щодо об'єму, характеру нарації, динамічності інтриги [1].

Для дослідження прагмастилістичного та синергетичного аспектів англomовної детективної розповіді застосовано комплексну методику, яка поєднує в собі аналіз цілей і функцій розповіді та їх прагматичну реалізацію в текстах композиційними та мовностилістичними засобами, а також аналіз детективної розповіді в аспекті самоорганізації цього жанру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єнікеева С.М. Синергетична лінгвістика як напрямок дослідження мовних явищ і процесів. *Нова філологія*. Запоріжжя: ЗДУ, 2014. № 62. С. 45–50.
2. Фролова І.Є. Регулятивний потенціал стратегії конфронтації в англomовному дискурсі: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04. Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2015. 36 с.

Любов Ваколюк,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЛЬ ПРАГМАТИЧНОГО АСПЕКТУ У ПЕРЕКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ

Кожна фразеологічна одиниця містить у собі повідомлення, яке передається адресату, і повинна бути зрозумілим для нього. Сприймаючи отриману інформацію через фразеологічні одиниці, адресат тим самим вступає в певні особисті стосунки з адресантом. Такі відносини можуть мати різний характер. Наприклад, інтелектуальний характер слугує для адресата лише джерелом інформації про деякі факти і події, що його особисто не стосуються і не є для нього важливими. Здатність ідіом утворювати комунікативний ефект, викликати у адресанта певне ставлення до повідомлення, здійснювати прагматичний вплив на одержувача інформації – називається прагматичним аспектом або прагматичним потенціалом [1].

Втілення прагматичного впливу на отримувача інформації складає найважливішу частину будь-якої комунікації, у тому числі й міжмовної. Формування необхідного прагматичного відношення адресанта до перекладу, якому передається повідомлення, залежить від вибору перекладачем мовних засобів під час створення тексту перекладу. Вплив на хід і результат процесу перекладу, необхідність відтворення прагматичного потенціалу оригіналу та прагнення забезпечити вплив на адресанта перекладу називається прагматичним аспектом або прагматикою перекладу [2].

Перекладач, виступаючи в ролі адресата оригіналу, намагається добути інформацію, яка знаходиться в ньому, для цього він повинен володіти тими ж знаннями, якими володіють носії оригіналу. Успішне виконання функції перекладача передбачає всебічне знайомство з історією, культурою, літературою, звичаями, сучасним життям та іншими реаліями народу, який розмовляє мовою оригіналу.

Прагматичні проблеми перекладу безпосередньо пов'язані з жанровими особливостями оригіналу й типом адресантів, для яких він призначається. З суттєвими труднощами при передачі прагматичного потенціалу оригіналу стикаються перекладачі художньої літератури. Твори художньої літератури на будь-якій мові звернені, в першу чергу, до носіїв мови, але вони мають загальнолюдську цінність і часто перекладаються різними мовами. Разом з тим, в них не рідко зустрічаються опис фактів і подій, пов'язаних з історією окремого народу, побутом, звичаями, назвами національних страв, предметів одягу тощо. Все це вимагає внесення поправок щодо прагматичних відмінностей між мовою оригіналу та мовою, на яку робиться переклад для забезпечення адекватного розуміння тексту адресатом перекладу.

З усіх аспектів перекладу найважливішим є мовний аспект, тому що саме завдяки багатій на ідіоми мові передається вся інформація, яка

міститься в оригіналі. Оскільки під час перекладу перекладач має справу з двома мовами, важливим є усвідомлене знання ним усіх особливостей цільової мови у порівнянні з вихідною мовою [2].

Важливим методом дослідження перекладу є порівняльний аналіз перекладу, тобто, аналіз форми і змісту фразеологічних одиниць перекладу у порівнянні з формою і змістом оригіналу. У процесі перекладу встановлюються певні відношення між двома текстами на різних мовах (текстом оригіналу та текстом перекладу). Порівнюючи такі тексти, можна розкрити внутрішній механізм перекладу, виявити еквівалентні одиниці, а також знайти зміни форм і змісту, які здійснюються при заміні одиниці оригіналу еквівалентної їй одиниці тексту перекладу [3].

Значно рідше виникає необхідність прагматичної перебудови ідіом під час перекладу науково-технічних матеріалів, розрахованих на фахівців, які мають однаковий рівень знань і володіють в усіх країнах приблизно однаковою кількістю фонові інформації. Такі повідомлення добре сприймаються вченими, які розмовляють на різних мовах, і пояснення доводиться давати лише по відношенню до назв фірм, національних одиниць виміру, специфічних номенклатурних найменувань [3].

Для перекладу фразеологічних одиниць необхідно знати значення фразеологічної одиниці та правильно передати її смисл. Оскільки фразеологічні одиниці в більшості випадків мають національне забарвлення, вони не мають абсолютного відповідника в іншій мові. Трудність перекладу фразеологічних одиниць полягає у тому, що перекладач повинен вміти їх розпізнавати і знайти відповідний український варіант. Фразеологічні одиниці не можна перекладати дослівно. Типовою помилкою є приклад буквального перекладу, коли перекладач не розпізнав фразеологічну одиницю в англійському спортивному терміні *"to catch a crab"* ("закопати весло", "впіймати ляща") – і переклав його дослівно – "впіймати краба" [1].

Важливу роль у забезпеченні прагматичної адекватності перекладу відіграють соціолінгвістичні фактори, що обумовлюють різницю в мовленні окремих груп носіїв мови. Додаткові труднощі для забезпечення всебічного розуміння адресатом перекладу повідомлення, можуть виникнути в зв'язку з наявністю в тексті оригіналу відхилень від загальнонародної норми мови оригіналу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Назаренко О.В. Українська фразеологія як вираження національного менталітету. Донецьк, 2001. 20 с.
2. Рогач О. Етнос. Мова. Фразеологізм. *Дивослово*. 1998. № 9. С. 14–15.
3. Словник фразеологізмів української мови / Уклад. В. М. Білоноженко та ін. К.: Наук. думка, 2003. 1104 с.

Анастасія Ганчук,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ ОСОБОВИХ І БЕЗОСОБОВИХ КОНСТРУКЦІЙ З ОМОНІМІЧНИМ ЗАЙМЕННИКОМ «IL» У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

У нашому дослідженні для встановлення структурних схем особових і безособових речень ми опираємося на положення про вербоцентричність речення [3, с. 21], коли дієслово у функції присудка є центром речення, реалізується в ньому й вступає в різні комбінації з іншими словами, що називають валентністю дієслова.

При встановленні моделей особових і безособових речень ми розрізняємо обов'язкову й факультативну валентності. Обов'язкова валентність – це необхідне вживання дієслова разом з іншим словом для збереження повноти цієї синтаксичної конструкції. Факультативна валентність виявляється тоді, коли її вираження / невираження в межах синтаксичної конструкції не потребує опори на контекст при її розумінні.

У моделях особових і безособових речень сучасної французької мови ми беремо до уваги реалізацію як лівої валентності (позиція підмета), так і правої валентності (позиції іменної частини присудка; об'єктного додатка – прямого (безприйменникового) й непрямого (прийменникового); обставинного додатка).

У разі реалізації і лівої, і правої валентностей дієслова-присудка структура дієслівної конструкції є трикомпонентною й зводиться до моделі S – V – C, де S – символ, що позначає позицію підмета; V – символ, що позначає позицію дієслова-присудка; C – символ, що позначає іменну частину присудка, об'єктного додатка – безприйменникового або прийменникового, а також позицію обставинного додатка [1, с. 4–22].

У сучасній французькій мові позиція присудка в особових і безособових конструкціях може бути заповнена як особовим, так і безособовим дієсловом. Установлюючи структурні схеми особових і безособових речень, ми проаналізуємо їх за допомогою лівої й правої валентностей особових і безособових дієслів, як нижче розглянемо більш детально.

1. Ліва суб'єктна валентність особових і безособових дієслів.

Основною ознакою підмета є його позиція перед присудком у реченні-висловленні. Наприклад: *Les enfants dorment; Il ouvre la fenêtre*. Залежно від способу реалізації лівої валентності безособові дієслова сучасної французької мови можуть бути поділені на дві групи.

До першої групи відносяться дієслова «стихійної семантики», до яких відносяться такі дієслова:

1) з модальним значенням: *falloir* (*il faut* – «треба»), *chaloir* (*il m'en chaut* – «важливо»);

2) які позначають стан навколишнього світу, атмосферні явища: *il pleut, il tonne, il bruine*.

Французькі лінгвісти називають їх «*verbes météorologiques*». Їхня суб'єктна валентність завжди має формальне вираження, наприклад за допомогою займенника «il», що має неозначено широкий референтний зв'язок у контексті, або вказівного займенника «ça», наприклад: *il pleut; ça pleut*. Такі конструкції функціонують у сучасній французькій мові як безособові.

Зауважимо, що позиція підмета при деяких дієсловах «стихійної» семантики може бути заповнена іменником-неістотою, наприклад: *Les coups pleuvaient*. У цьому разі парадигма дієслів «стихійної» семантики розширюється, і вони утворюють форму третьої особи множини. У сучасній французькій мові до таких дієслів належать *pleuvoir, neiger, grêler*.

Крім того, біля дієслова *pleuvoir* позиція підмета може бути заповнена й особовим займенником [4, с. 31], [5, с. 291], наприклад: *Misères et deuils, vous pleuvez sur moi. Eau, quand donc pleuvras-tu?* У таких конструкціях значення безособового дієслова метафоричне, вони функціонують як особові й сприймаються зазвичай як стилістично марковані [2, с. 129].

До другої групи відносимо дієслова з модальним значенням. Суб'єктна позиція при них заповнена займенником «il», який має неозначено-широкий зв'язок, наприклад: *Il faut partir le plus tôt possible*.

Особові дієслова залежно від способу реалізації лівої валентності також можуть поділятися на дві підгрупи. До першої належать дієслова, суб'єктна валентність яких може реалізуватися за допомогою антропоніма, наприклад: *Pierre marche*. У суб'єктній позиції при цих дієсловах, крім іменника, використовуються й займенники 1-ї, 2-ї, 3-ї особи, а також неозначено-особовий займенник «on». Відхилення фіксують у просторіччі: ідеться про заперечні речення з дієсловом-присудком у формі першої особи однини. Позиція підмета виявляється незаповненою за відсутності заперечної частки «ne», наприклад: *sais pas; connais pas; crois pas* [6, с. 70].

До другої підгрупи відносяться особові дієслова, при яких у суб'єктній позиції, крім антропоніма та особових займенників, може виступати займенник «il», що має в контексті неозначено-широкий референтний зв'язок, наприклад: *Il arrive des invités*. Це дієслова зі значенням буття, руху / переміщення, мислення, модальні, судження, які в сучасній французькій мові вживаються в значенні безособових.

Заповнення позиції підмета при дієслові-присудку цієї підгрупи в безособовій конструкції є обов'язковим, інакше дієслівна конструкція втрачає граматичну правильність, наприклад: *Il vient des invités; Vient des invités*. У подібних дієслівних конструкціях неперехідні дієслова вказаних лексико-семантичних груп уживаються в активній формі, а перехідні дієслова – у пасивній або займенниковій формі.

Зауважимо, що наявність антропоніма в суб'єктній позиції характеризує синтаксичну конструкцію з указаними дієсловами як особову. Наявність займенника, навпаки, не завжди може бути визнане релевантним для встановлення функціонального навантаження дієслівної конструкції в ролі особової або безособової. Так, заповнення лівої позиції при дієслові-присудку особовим займенником 1-ї, 2-ї особи однини або множини, а також займенником 3-ї особи множини однозначно визначає функціонування синтаксичної конструкції в ролі особової, наприклад: *Je viens à six heures; Ils viennent à la maison*.

Однак якщо підмет при дієслові цієї групи виражений формою «il», яка в сучасній французькій мові заповнює позицію підмета, як в особових дієслівних конструкціях, так і в безособових, виникають двозначні конструкції: особова конструкція (*Il vient à la maison*) – безособова конструкція (*Il vient des invités*). Ми бачимо, що розуміння конструкції «il + особове дієслово» (IL + V) поза контекстом зумовлює певні труднощі, оскільки така конструкція може репрезентувати в мовленні контекстно-мовленнєві реалізації моделі особового речення (*Il vient à la maison*) і

моделі безособового речення сучасної французької мови (*Il vient des invités*).

2. Права валентність особових і безособових дієслів.

Права валентність дієслова – це поєднання його із залежними словами: прийменниковим або безприйменниковим іменником у функції непрямого або прямого додатка, прислівником або прийменниковим іменником у функції обставини. При контекстно-мовленнєвій реалізації права позиція при безособових дієсловах «стихійної» семантики може бути заповнена: *Il pleut à l'averse; Il pleut des balles; La lune neige sa lumière* [7].

Отже, права валентність особових і безособових дієслів є факультативною. Опозиції заповнення / незаповнення правої позиції при дієслові-присудку відповідає опозиція «особова конструкція / безособова конструкція з безособовим дієсловом». Її можна позначити відповідними символами: $S - V - C / S - V$, де модель $S - V - C$ характеризує особові дієслівні речення сучасної французької мови, а модель $S - V$ – безособові речення з безособовими дієсловами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бородина М.Л., Скрелина Л.М. Категория субъекта и объекта в романских языках. *Категория субъекта и объекта в языках различных типов / Редкол.: С.Д. Кацнельсон (отв. ред.), И.О. Гецадзе, С.А. Шубик. Л.: Наука, 1982. С. 4–22.*
2. Пиотровский Р.Г. Очерки по стилистике французского языка: Морфология и синтаксис: 2-е изд., перераб. и доп. Л: Учпедгиз, Ленингр. отд-ние, 1960. 224 с.
3. Скрелина Л.М. Очерк исторического синтаксиса французского языка (развитие структуры предложения в связи с изменением валентных свойств фундаментальных глаголов): Учеб. пособие по курсу грамматики и истории французского языка. Минск, 1973. 362 с.
4. Béchade H.D. *Syntaxe du français moderne et contemporain.* Paris: Presses universitaires de France, 1986. 332 p.
5. Brunot F. *La pensée et la langue: 3^e éd., rev.* Paris: Masson et Éditeurs, 1965. 982 p.
6. Gadet F. *Le français populaire.* Paris: Presses universitaires de France, 1992. 127 p.
7. Verlaine P. *Œuvres poétiques.* Paris: NRF; Gallimard, 1984. 1551 p.

Анастасія Ганчук,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

УЖИВАННЯ ОМОНІМІЧНОГО ЗАЙМЕННИКА «IL» У СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЯХ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У сучасній французькій мові синтаксична омонімія виявляється на рівні особових і безособових речень. Займенник «il», який заповнює позицію підмета в безособових конструкціях, і займенник «il», який заповнює позицію підмета в особових конструкціях, є омонімами. Це можна спостерігати в синтаксичній конструкції сучасної французької мови *Il impers + se + V + N*, яка може виступати як мінімально трискладова, включати позицію обставини місця, вираженої прислівником (adv) або прийменниковим іменником (prépN), а також позицію непрямого додатка, вираженого прийменниковим іменником (prépN). Відповідно вона має кілька різновидів.

1. Конструкція *Il impers + se + V + N*.

Ця дистрибутивна формула об'єднує безособові конструкції, у яких перехідне дієслово в прономінальній формі виступає в сполученні з безприйменниковим іменником в об'єктній позиції (N), які відносяться до лексико-семантичної групи темпоральних іменників. Іменник в об'єктній позиції має при собі кількісне уточнення, наприклад: *Il s'écoula trois, puis quatre, puis cinq minutes* [11, с. 17].

Безособові конструкції цього типу слугують для позначення часових меж за допомогою таких дієслів, як *s'écouler; s'enfuir; s'ensuivre*.

2. Конструкція *Il impers + se + V + N + adv / prépN*

Ця дистрибутивна формула об'єднує безособові конструкції, які можуть бути поділені на дві групи. Перша включає безособові конструкції,

де прономінальним еквівалентом обставини місця, вираженої прислівником (adv) або прийменниковим іменником (prépN), може бути «en» (питання «d'où?») і «у» (питання «où?»).

До другої групи відносяться безособові конструкції, де при дієслові-присудку обставина місця, виражена прислівником (adv) або прийменниковим іменником (prépN), має прономінальний еквівалент «у» (питання «où?»). Непрямий додаток, виражений іменником на позначення істоти з просторовим прийменником, указує на напрям руху або місцезнаходження об'єкта й уживається в прямому значенні.

Першу групу залежно від категоріальної семантики іменника в об'єктній позиції (N) можна поділити на дві підгрупи. Перша включає безособові конструкції, де іменник в об'єктній позиції (N) указує на особу або предмет у функції суб'єкта дії й залежить від дієслова зі значенням руху/переміщення в просторі в прямому значенні. Дієслова представлені такими смисловими групами: а) позначення переміщення в просторі в найбільш загальному значенні (стилістичні синоніми неперехідних дієслів), наприклад: *Et s'il s'amène une cliente, fais-lui prendre patience...* [4, с. 38]; б) позначення переміщення в просторі з уточненням напрямку руху, наприклад: *De la corne des hêtres, il s'en avança un, deux, trois, quatre, cinq et enfin jusqu'à douze à la file indienne* [5, с. 165].

Безособові конструкції цього типу використовуються здебільшого в розповіді, у яку «уводять» новий, раніше не відомий об'єкт – особу, представлену предметним іменником у функції прямого додатка (N).

Нормативним для цих конструкцій є використання іменника в об'єктній позиції (N) з індивідуалізованим значенням з неозначеним артиклем без оцінних епітетів. Динаміка розповіді підкреслюється формами Passé composé або Passé simple.

Друга підгрупа об'єднує безособові конструкції, у яких об'єктна позиція (N) заповнена процесним іменником. Дієслова руху / переміщення

виступають в напівслужбовій функції, а самі безособові конструкції позначають стан природи, зовнішнього світу, навколишнього середовища, наприклад: *Il se leva un petit jour couleur de perle* [8, с. 187].

Серед перехідних дієслів у прономінальній формі в такій дистрибуції можуть використовуватися дієслова *se lever, se répandre*.

Друга група може бути поділена на три підгрупи. Перша об'єднує безособові конструкції, де дієслово-присудок виступає з іменником в об'єктній позиції (N) конкретно-предметної семантики. Це іменник на позначення істоти або неістоти, який указує на суб'єкт стану, наприклад: *Il s'y trouvait un mur assez solide et le gardien n'eut pas de mal à le rattraper* [11, с. 233].

За наявності при дієслові-присудку прислівника (adv) або прийменникового іменника (prépN) у функції обставини місця такі безособові конструкції указують на місцезнаходження суб'єкта в просторі.

Перехідні дієслова, як і неперехідні в межах безособових конструкцій цього типу можна поділити на два розряди. До першого належать дієслова, що мають буттєве значення й відносяться до таких смислових підгруп:

а) положення в просторі: 1) з узагальненим лексичним значенням (*se trouver*); 2) з обмеженим сполученням, тобто з прямим додатком, вираженим іменником зі значенням простору (*s'étendre, se déployer*) або протяжності в довжину (*s'enfoncer*), наприклад: *Par-devant, il se trouve une banquette garnie de cuir sur laquelle se relève un tablier* [2, с. 283]; *Il s'étend un pays obscur où se perd la pensée ainsi qu'Orphée aux approches de l'enfer* [1, с. 138];

б) дієслова стану здебільшого з певною ознакою, до яких відносяться:

- дієслова на позначення характерного спонтанного стану людини, наприклад: *Au coin des carrefours, il se caille des couples* [9, с. 80];

- дієслова на позначення характерного руху однорідних предметів у їх природному середовищі, позначеному обставиною місця, наприклад: *Une gaze d'or à mailles très fines cachait une partie de la tête et la figure. Il s'en échappait des boucles légères d'admirables cheveux blonds* [7, с. 136];

в) дієслова функціональної дії, при яких іменник указує на об'єкт, що виконує ту чи ту функцію, для якої визначене місце, позначене обставиною, наприклад: *.. on savait bien qu'il se cachait quelque part dans l'île, un homme du P.N.I., le parti nationaliste indonésien* [8, с. 264];

г) дієслова сприйняття, наприклад: *Il s'y rencontrait plusieurs poètes, comme il s'en voit dans toute réunion d'hommes oisifs* [12, с. 193].

До другого розряду відносяться фазові дієслова, які вказують на появу або зникнення об'єкта, наприклад: *Il s'était fait sur une lieue de front une poussée de maisons* [10, с. 194].

Зазначимо й використання в аналізованих безособових конструкціях дієслів конкретної семантики, наприклад: *Chaque jour, il s'ouvre un musée en Europe* [6, с. 61].

Іменник у функції прямого додатка (N) знаходиться в ремовидільній позиції: у комунікативний фокус потрапляє власне клас предмета, а тому закономірним є сполучення іменника з неозначеним артиклем.

Безособові конструкції, взаємодіючи з семантикою обставини місця, можуть підкреслювати деяку неминучість або незвичайність події, пов'язаної з появою або зникненням об'єкта, однак використання фазових дієслів у цій дистрибуції досить нечасті.

Друга підгрупа включає безособові конструкції, у яких прямий додаток (N) виражений абстрактним іменником. В аналізованих безособових конструкціях прямий додаток може бути виражений іменником якості, наприклад: *Il se développe ainsi une insécurité anxieuse, car il semble toujours possible d'entendre de nouvelles répétitions* [3, с. 140].

Третя підгрупа включає безособові конструкції, у яких конкретний або абстрактний іменник в об'єктній позиції (N) указує на предмет або явище, наприклад: *En 1992, il s'est vendu 1000 bolides de moins, avec une production ramenée à 3500 voitures* [5, с. 40].

Отже, для безособових конструкцій сучасної французької мови, які об'єднуються дистрибутивною формулою II impers + se + V + N, характерним є використання дієслів, які належать до лексико-семантичних груп з дієсловами руху/переміщення й буття. Відмінною рисою вказаних безособових конструкцій є позначення різних відтінків стану й конкретних видів руху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aragon L. Blanche ou L'oubli. Paris: NRF; Gallimard, 1967. 515 p.
2. Balzac H. Splendeurs et misères des courtisanes. Paris: Librairie Générale Française, 1988. 573 p.
3. Barthes R. Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques. Paris: Éditions du Seuil, 1972. 187 p.
4. Bosco H. Le jardin des Trinitaires. Paris: NRF; Gallimard, 1966. 268 p.
5. Capital. 1993. № 20. 176 p.
6. Colette. Romans Récits-Souvenirs. Paris: Laffont, 1989. 1386 p.
7. Dictionnaire de la langue française. E. Littré. Paris, Hachette, 1874. Vol. 11. 177 p.
8. France A. Les Dieux ont soif. Л.: Просвещение, 1974. 254 p.
9. Le Point. 1995. № 1192. 80 p.
10. Romains J. Les hommes de bonne volonté: En 19 t. T. 1: Le six octobre. Paris: Flammarion, 1932. 308 p.
11. Romains J. La vie unanime. Paris: Éd. de N. B. F., Gallimard, 1926. 267 p.
12. Vian B. Romans. Nouvelles. Œuvres diverses. Paris: Librairie Générale française, 1992. 1343 p.

Ірина Грабова,
*здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ В ТВОРАХ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Мова як основа людського спілкування не тільки забезпечує обмін інформацією, але й відображає емоційний стан мовців в процесі спілкування.

Питання співвідношення мови та емоцій є актуальними у сфері лінгвістики, адже поряд із мовленнєвими засобами на процес спілкування впливають жести співрозмовників, інтонація, паузи, рухи тіла тощо. Невербальна комунікація доповнює, підсилює мовленнєве висловлювання, допомагає розкрити змістовний бік інформації.

Проблеми використання невербальних засобів досліджували багато вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема використання невербальних засобів знайшли відображення в роботах Шаховського В. І. [1], Мороховського А. Н. [2], Арнольд І. В. [3], Славової Л. Л. [4] та ін., які займалися вивченням паралінгвістики як мовознавчої дисципліни, що розглядає сферу немовної комунікації в цілому. Завдання дослідження полягає у визначенні основних видів невербального вираження емоцій, вивченні особливостей їх використання в сучасній англійській літературі. Об'єктом дослідження є вивчення певних аспектів вираження емоційних станів персонажів сучасної англійської прози невербальними засобами.

Згідно з останніми дослідженнями лінгвістів та психологів уся сфера інформації, що не пов'язана безпосередньо з передачею її в структурно-оформленому мовленнєвому висловлюванні, належить до «емоційної мови».

Основними засобами цієї мови є інтонація голосу, жести, міміка, ситуація мовлення тощо. Враховуючи останні тенденції у дослідженні невербальних засобів комунікації, класифікувати немовні засоби спілкування можемо на такі складові:

- паралінгвістика, об'єктом якої є вокалізація, тобто якості голосу, інтонація, паузи тощо;
- оптико-кінетична система, до складу якої входять жести, міміка, пантоміміка;
- проксеміка, орієнтована на характеристику просторових потреб людини.

У лінгвістичній літературі існують різні погляди на визначення об'єкту паралінгвістики. Одні лінгвісти визначають паралінгвістику як мовознавчу дисципліну, що займається вивченням усіх невербальних засобів, інші звужують предмет дисципліни до вивчення лише вокальних характеристик людського голосу.

До голосових якостей належать ознаки мовлення, що артикуються, тобто акустичні характеристики голосу (тембр, висота, гучність), паузи, інтонація тощо. І хоча люди зважують свої слова, справжні почуття можна прочитати через інтонацію голосу, паузи, гучність.

Найважливішим із засобів перетворення інтелектуального висловлювання в емоційне в англійській мові є інтонація, що визначається як складний комплекс елементів, які включають мелодику, ритм, інтенсивність, темп, тембр та логічний наголос. У більшості випадків висловлювання стає зрозумілим лише завдяки інтонації. Завдяки голосу можемо виражати різні стани: веселість, образу, побоювання бути незрозумілим або отримати відмову, наполегливість, гнів, хвилювання та ін [5, с. 21-22].

Влучним прикладом використання автором саме різної інтонації голосу може бути такий уривок:

“What in the name of fortune are you going to do? Say what you mean to do”, cried Fred Henry, with futile intensity” (D. H. Lawrence) [6, с. 124].

Автор звертається до невербального засобу, щоб показати гнів персонажа та його неспроможність вплинути на рішення іншої людини. Підвищуючи голос, герой намагається змінити думку іншого, довести свою владу та авторитет. За словниковою дефініцією слово *to cry* визначається як *to speak in a loud voice*.

Не менш важливим вважається використання засобів кінетичної системи. Жести, міміка, пантоміміка тісно пов'язані зі словом, до того ж, будучи виразником думок та емоцій, жести надають більш повну та детальну інформацію читачеві. Серед засобів вираження емоцій, що входять до складу кінетичної системи, виділяють:

- 1) жести – рухи тіла, що виконуються свідомо і розраховані на спостерігача;
- 2) пантоміміку – рухи усього тіла;
- 3) міміку – рухи м'язів обличчя, які у свою чергу поділяються на: рухи чола та брів, рухи очей, рухи рота;
- 4) пози – різні положення людського тіла;
- 5) вирази обличчя;
- 6) різні симптоми душевних станів.

Саме до цього способу передачі інформації найчастіше звертаються письменники, а саме:

“Who undressed me?” she asked, her eyes resting full and inevitable on his face” (D. H. Lawrence) [6, с. 136].

У цьому випадку автор вдається до кінетичних засобів зображення емоційного стану героїні, щоб показати важливість відповіді для неї, незважаючи на те, що запитання ставилося у звичайному незацікавленому тоні.

Також існує тенденція поєднання різних видів невербальної комунікації багатьма сучасними англійськими письменниками для досягнення більшого ефекту. Зазначене можна проілюструвати в наступних таких прикладах:

“He reached his hand and softly closed it on her bare arm. “I love you!” he said in a soft, low voice, unlike himself” (D. H. Lawrence) [6, с. 141].

Д. Лоуренс вдається до поєднання кінетичних та паралінгвістичних засобів, щоб показати, що, щойно відкривши почуття кохання, юнак вже бажає переконати дівчину у цьому.

Щоб зобразити сильні емоційні переживання, письменники часто вдаються до поєднання жестів та різких змін душевних станів персонажів, наприклад, крайній ступінь гніву, як видно з наведеного нижче прикладу:

“He wheeled on her hand and pounded the table with his fist”.

“I didn’t ask for this!” The colour rose feverishly to his thin cheeks and his breath was agitated” (Jean Stafford) [7, с. 196].

Серед невербальних засобів особливе місце займає проксеміка – система організації простору і часу спілкування. Під час спілкування важливо якою є відстань між учасниками спілкування.

У зв’язку з цим розрізняють чотири зони спілкування: інтимну (15-46 см), особисту (46-120 см), соціальну (120-360 см) та громадську (понад 360 см). Успіх комунікації залежить від того, яка відстань між мовцями, далека чи близька, та чи не порушують вони її кордони. Просторові зміни порушують тональність повідомлення, впливають на емоційний стан співрозмовників. Просторова відстань яскраво простежується в цьому прикладі: *“He stepped backward again, putting more space between himself and Agnes, as if to let her see that he was not going to attack her”* (Jean Stafford) [7, с. 87].

У наведеному вище прикладі герой звільняє інтимний простір героїні, який він порушив, щоб заспокоїти її. Таким чином, вплив

проксемного фактора в процесі спілкування зумовлює зміну емоцій. Зокрема, прояв негативних емоцій спричиняється порушенням інтимного простору одного мовця іншим.

У дослідженні ж розглядалася репрезентація емоційних станів за допомогою невербальних засобів. Зауважимо, що невербальне спілкування проявляється, як правило, несвідомо й самодостатньо. Навіть коли люди обмірковують над своїми словами, справжні почуття та емоції можна прочитати через міміку, жести, пантоміміку, інтонацію голосу тощо. Невербальні засоби вираження емоційного стану людини можуть посилювати або послаблювати взаємне спілкування.

Враховуючи останні тенденції у дослідженні невербальних засобів комунікації, невербальні засоби можна класифікувати таким чином:

- паралінгвістика (якості голосу, інтонація, паузи);
- кінетична система (жести, міміка, пантоміміка);
- проксеміка (просторові кордони людини).

У спілкуванні всі види невербальних засобів поєднуються та складають єдиний комунікативний процес. Таким чином, вплив невербальних засобів допомагає краще розкрити та інтерпретувати емоційні стани мовців, що досліджувалося на прикладі творів сучасних англійських письменників.

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз саме специфічних особливостей використання невербального спілкування сучасними англійськими письменниками, що і обумовлює актуальність проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шаховський В.И. О роли эмоций в речи. *Вопросы психологии*. 1991. №6. 111 с.
2. Мороховский А.Н. Воробьева О.П. Лихошерст Н.И. Тимошенко З.В. *Стилистика английского языка*. К.: Вища школа, 1984. 248 с.
3. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Ленинград: Просвещение, 1973. 303 с.

4. Славова Л.Л. Комунікативні невдачі в англомовному спілкуванні: паралінгвістичний аспект. *Вісник Київського державного лінгвістичного університету*. Сер. Філологія. 2000. Т. 3. №1. 169 с.

5. Язык жестов: Деловой бестселлер / Сост. Шарпило В.В.: Ред. В.М. Глушко. МН.: Парадокс, 1995. 414 с.

6. D.H. Lawrence. *The Horse Dealer's Daughter. The Tree of Knowledge*. М.: Айрис Пресс, 2002. 335 с.

7. Jean Stafford. *A Country Love Story. Short Story Selections*. М.: Айрис Пресс, 2002. 341 с.

Юлія Гречанюк,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СУФІКСАЛЬНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНАХ САН-АНТОНІО

Індивідуально-авторські неологізми (ІАН) французького письменника Сан-Антоніо, утворені за допомогою суфіксів, найбільш численні серед одиниць синтетичного типу – 170 (54,7%) прикладів проти 118 (38%) індивідуально-авторських дієслів, 11 (3,5%) префіксальних утворень і 12 (3,8%) одиниць парасинтетичної моделі формування цього виду.

З огляду на те, що деякі французькі суфікси мають декілька значень, їх можна класифікувати або за значенням афікса, або за частиною мови похідного слова. Для розмежування ІАН Сан-Антоніо цього типу творення ми обрали другий критерій (частина мови похідного слова), відповідно до якого в досліджуваних романах письменника виявлено утворені суфіксальним способом іменники (110 одиниць), прикметники (53 одиниці) і прислівники (7 одиниць).

При виділенні суфіксально утворених ІАН Сан-Антоніо вибір другого критерію (класифікація за семантичною ознакою – «дія, результат дії, особа, якість, різні ставлення до предмета» та ін.), на нашу думку, є утрудненим, оскільки словотворче значення суфікса завжди тісно

пов'язане з граматичним класом твірного слова, що приводить до утворення слів різного лексичного значення. Наприклад, індивідуально-авторські іменники з суфіксом *-erie*, утворені від основи дієслова, мають значення «дія, стан, властивість», а від основи іменника – значення «торгівля, виробництво, діяльність»: *se dévergonder* «бути розпусним» → *dévergonderie* «розпуста» [3, с. 158], *urger* «поспішати» → *urgerie* «поспіх» [2, с. 126], *chiotte* «колимага» → *chiotterie* «торгівля колимагами» [5, с. 140]; *méninges* «мозок» → *méningerie* «продукування думок», «мисленнева діяльність» [4, с. 38]. Таким чином, при класифікації суфіксів треба враховувати як значення словотворчого елемента, так і граматичний клас твірного слова.

Твірною основою ІАН Сан-Антоніо є три частини мови – іменники, прикметники, дієслова:

1) *твірне слово іменник*: *étendard* «прапор» → *étendardiste* «прапорonoсець» [2, с. 153], *paluche* «рука» → *paluchette* «ручка» [4, с. 149], *blabla* «балаканина» → *blablateux* «балакучий» [там само, с. 47];

2) *твірне слово прикметник*: *fugace* «швидкоплинний» → *fugacement* «швидкоплинно» [2, с. 194], *monstre* «жахливий» → *monstrement* «жахливо» [3, с. 275], *émérite* «умілий» → *émériterie* «уміння» [там само, с. 186];

3) *твірне слово дієслово*: *activer* «діяти» → *activance* «дія» [2, с. 24], *laper* «хлебтати» → *lapée* «хлебтання» [там само, с. 66], *chouraver* «красти» → *chouravage* «крадіжка» [3, с. 72].

Від основ дієслів та іменників утворено найбільша кількість ІАН Сан-Антоніо (66 і 80 одиниць відповідно). Від прикметників утворюється значно менша кількість похідних слів – 24 одиниці.

Похідні ІАН Сан-Антоніо представлені трьома частинами мови: іменниками, прикметниками й прислівниками:

1) *похідні іменники*: *articuler* «вимовляти» → *articulance* «вимова» [5, с. 119]; *résigner* «відмовлятися, уступати» → *résignance* «відмова, уступка»

[2, с. 90], *agripper* «присмоктатися» → *agrippage* «присмоктування» [3, с. 242];

2) похідні прикметники: *besogne* «робота» → *besognant* «робочий» [там само, с. 233], *serrure* «замок» → *serrural* «замковий» [4, с. 72], *colimaçon* «слимак» → *colimaçonique* «закручений спіраллю» [2, с. 25];

3) похідні прислівники: *foutrale* «шикарна» → *foutrèlement* «шикарно» [3, с. 276], *guillerette* «грайлива, вільна» → *guillerètement* «грайливо, вільно» [5, с. 107].

Індивідуально-авторські іменники складають найбільш численну групу як з точки зору кількості похідних (110 одиниць порівняно з 56 прикметниками й 7 прислівниками), так і відносно кількості афіксів, які утворюють ІАН. Суфікси іменників і прикметників представлені приблизно однаковою кількістю одиниць – 13 і 12 афіксальних елементів відповідно.

Серед іменникових суфіксів найбільш продуктивним є афікс *-anee*, який утворює іменники жіночого роду зі значенням «дія, стан, властивість» від основи дієслова: *désoler* «спричиняти горе» → *désolance* «горе» [5, с. 107], *hurler* «вити, завивати» → *hurlance* «виття, завивання» [4, с. 211], *préluder* «попереджати» → *préludance* «прелюдія» [там само, с. 85], *se vermouler* «бути з червоточиною» → *vermoulance* «червоточина» [3, с. 18].

Суфікси *-erie* (словотворче значення «дія, стан, властивість»), *-age* (словотворче значення «дія і/або її результат») і *-eur/-euse* (словотворче значення «особа») представлені в досліджуваних романах Сан-Антоніо дещо меншою кількістю ІАН:

- *-erie* (16 індивідуально-авторських іменників жіночого роду, утворених від основи дієслова або прикметника): *dégligner* «псувати» → *déglignerie* «псування, руйнування» [5, с. 137], *émérite* «умілий» → *émériterie* «уміння» [3, с. 186], *urger* «ночнішати» → *urgerie* «ночніш» [4, с. 51];

- *-age* (10 індивідуально-авторських іменників чоловічого роду, утворених від основи дієслова): *penser* «думати, міркувати» → *pensage* «міркування, думка» [2, с. 195], *chouraver* «красти» → *chouravage* «крадіжка» [3, с. 72], *sourciller* «насунитися» → *sourcillage* «насупленість» [2, с. 149];

- *-eur/-euse* (17 індивідуально-авторських іменників чоловічого або жіночого роду, утворених від основи дієслова): *ahaner* «важко дихати» → *ahaneur* «людина із задишкою» [5, с. 138], *ragoter* «бурчати» → *ragoteur* «буркотун» [3, с. 242], *ronronner* «мурчати» → *ronronneur* «муркотун» [4, с. 209].

Інші суфікси представлено меншою кількістю утворених похідних слів:

- *-et(te)* (4 індивідуально-авторські іменники чоловічого або жіночого роду зі значенням «зменшеність»): *paluche* «рука» → *paluchette* «ручка» [там само, с. 149], *pinson* «зяблик» *pinsonnet* → «зябличок» [2, с. 35];

- *-iste* (6 індивідуально-авторських іменників чоловічого роду зі значенням «особа»): *horoscope* «гороскоп» → *horoscopiste* «укладач гороскопів» [4, с. 81], *opéra* «опера» → *opériste* «оперний співак» [3, с. 203];

- *-ée* (2 індивідуально-авторські іменники жіночого роду зі значенням «дія, стан, властивість»): *ahaner* «важко дихати» → *ahannée* «важке дихання, задишка» [5, с. 138], *laper* «хлебтати» → *lapée* «хлебтання» [4, с. 178];

- *-ation* (3 індивідуально-авторських віддієслівних іменників жіночого роду зі значенням «дія і/або її результат»): *majeur* «повнолітній» → *majeuration* «процес дорослішання, повноліття» [2, с. 170], *lugubre* «понурий, тужливий» → *liigubration* «понуристь, тужливість» [4, с. 18];

- *-oir* (1 індивідуально-авторський віддієслівний іменник чоловічого роду зі значенням «знаряддя дії»): *claper* «жертити» → *clapoir* «рот» [2, с. 129].

Суфікси прикметників за своїм словотворчим значенням і кількістю сформованих за їх допомогою ІАН складають більш однорідну групу. Афікси *-ant* і *-esque* (по 7 прикладів), *-eux/-euse* (13 прикладів) і *-é* (8 прикладів), які утворюють прикметники від основи іменника, представлені найбільшою кількістю ІАН. Суфікс *-esque* надає похідному слову відтінок незвичайності, усі інші афікси цього типу мають словотворче значення «різне ставлення до предмета»:

- *eux/-euse: fouailler* «хльоскати» → *foiailleux* «хльосткий» [3, с. 242], *sanglot* «ридання» → *sangloteux* «який ридає» [5, с. 172];
- *-ant(e): besogne* «робота» → *besognant* «який має відношення до роботи» [3, с. 233], *tarte* «дурень» → *tartant* «безглуздий» [2, с. 14].
- *-ier/-ière: tartuffe* «лицемір, дворушник» → *tartuffier* «лицемірний, криводушний» [3, с. 29], *plumard* «ліжко» → *plumardier* «ліжковий» [там само, с. 19];
- *-al(e): Dante* «Данте» → *dantal* «дантівський» [4, с. 69] (реалізація тенденції сучасної французької мови до утворення слів від власних назв [1, с. 116]);
- *-é(e): uppercut* «аперкот» → *uppercuté* «який отримав удар аперкот» [2, с. 104];
- *-ique: anomalie* «аномалія» → *anomalique* «аномальний» [там само, с. 25];
- *-esque: dindon* «дурник» → *dindonnesque* «дурний» [3, с. 64], *Ali Baba* «Алі-Баба» → *alibabesque* «алібабський» [4, с. 75].

В утворенні 7 індивідуально-авторських прислівників від прикметників жіночого роду бере участь суфікс *-ment: foutrale* «шикарна» → *foutralement* «шикарно» [3, с. 276], *fugace* «швидкоплинна» → *fugacement* «швидкоплинно» [5, с. 92], *torne* «похмура» → *tornement* «похмуро» [там само, с. 79].

Отже, суфіксація є найбільш продуктивним способом утворення індивідуально-авторських одиниць у романах Сан-Антоніо. Суфіксальним способом утворюються іменники, прикметники й прислівники, твірною основою яких є іменники, прикметники й дієслова. Від основи дієслів та іменників утворено найбільшу кількість авторських неологізмів. Індивідуально-авторські іменники є найбільш численними за кількістю утворень та афіксами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bacquet P. Le vocabulaire anglais. Paris: PUF, 1982. 127 p.
2. San-Antonio. Bouge ton pied que je voie la mer. Paris: Editions Fleuve Noir, 1982. 223 p.
3. San-Antonio. Cocottes-minute. Paris Editions Fleuve Noir, 1990. 288 p.
4. San-Antonio. De A jusqu'à Z... Paris: Editions Fleuve Noir, 1997. 224 p.
5. San-Antonio. San-Antonio chez les gones. Paris: Editions Fleuve Noir, 1996. 192 p.

Юлія Гречанюк,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ФРАНЦУЗЬКІ СУБСТАНДАРТНІ МОРФОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ УТВОРЕННЯ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНАХ САН-АНТОНІО

Субстандартні морфологічні моделі словотворення індивідуально-авторських неологізмів (ІАН) Сан-Антоніо утворюються за допомогою афіксів та усічення основ твірних слів. Афіксальний тип морфологічного способу представлений трьома підтипами – суфіксацією, вербалізацією, префіксацією.

Суфіксально утворені ІАН Сан-Антоніо можна умовно поділити на дві групи – похідні одиниці, утворені за допомогою французьких просторічних або арготичних суфіксів з пейоративним значенням, які надають ІАН образливого відтінку [4, с. 157].

У досліджуваних романах виявлено низку ІАН Сан-Антоніо з такими просторічними суфіксами:

- -os: *peinard* → *peinardos* «безтурботний» [5, с. 189];
- -ot: *chacale* → *chacalot* «шакалисько» [8, с. 21];
- -zingue: *potre* → *potpezingue* «помпа» [7, с. 33];
- -on: *crochet* → *crocheton* «зубик» [5, с. 50].

Арготичні суфікси, які беруть участь у формуванні ІАН Сан-Антоніо, більш численні, виразні й експресивні. У сучасному французькому субстандарті, зокрема в арго, одним із найбільш продуктивних є суфікс -ard, який надає твірним словам відтінок неповаги. Однак серед ІАН Сан-Антоніо виявлено тільки два приклади з таким афіксом: *gosier* → *gosiard* «глотка» (заміна суфікса -ier зі збереженням першого голосного звуку) [8, с. 158]; *fraîche* «свіжа» → *fraîchouillard* «свіжачок» (подвійна суфіксація шляхом приєднання арготичного суфікса -ouill-) [5, с. 139].

Інші арготичні суфікси беруть участь в утворенні більшої кількості ІАН Сан-Антоніо:

- -oche: *Arménoche* «вірменчик» [8, с. 61] (заміна суфікса -ien/jar); *dinoche* «садівничок» [6, с. 69] (заміна суфікса -ier); *rédoche* «гомик» [там само, с. 253] (заміна суфікса -é); *parhtaloché* «кокаїнчик» [там само, с. 27] (заміна суфікса -ine); *Iglésioche* «Іглесіасик» [5, с. 189] (заміна елемента -as); *irlandoche* «ірландський, ірландчик» [там само, с. 94] (заміна суфікса -ais);
- -asse: *moulassé* «придурок» [6, с. 43], *robassé* «платтячко» [5, с. 153], *vieillassé* «старість» [там само, с. 29] (заміна суфікса -esse), *ternassé* «бліднячок» [6, с. 277], *veuvassé* «вдовиця» [7, с. 25];
- -ouille: *bisouille* «поцілуночок» [5, с. 32], *jarponouille* «япончик, япошка» [6, с. 87] (заміна суфікса -ais), *larfouille* «гаманець, гаман» [5, с. 28] (заміна елемента -euil);
- -(a/é)ga: *futéga* «димище» [там само, с. 188], *roulaga* «зроблений нашвидкуруч» [6, с. 153];

- *-ouse/-ouze: cravetouze* «краваточка» [там само, с. 170] (заміна кореневого голосного [a] на *e-muet* для полегшення вимови);
- *-uche: poiluche* «волосся на тілі» [там само, с. 126], *larbinuche* «прислужник, холуй» [5, с. 152] (деназалізація й заміна кінцевого звука твірного слова шляхом приєднання суфікса);
- *-oune: chattoune* «вувльочка» [там само, с. 171];
- *-aille: juraille* «спідничина» [там само];
- *-anche: respiranche* «дихання, дихалка» [там само, с. 173] (заміна суфікса *-ation*);
- *-osse: chouettosse* «здорово, класно» [7, с. 38];
- *-ingue: cosmopolingue* «космополіт» [8, с. 61] (заміна суфікса *-ite*);
- *-aresse: chamboularesse* «вражений» [7, с. 104] (заміна суфікса *-é*).

ІАН Сан-Антоніо, утворені за допомогою субстандартних суфіксів французької мови, зазнають додаткових трансформацій, аналогічних до механізмів стандартної суфіксації:

- **заміна суфікса:** *roulé* → *roulaga* «зроблений нашвидкуруч» [6, с. 153], *bravoure* → *bravoche* «хоробрість, відвага» [7, с. 201];
- **збереження першого голосного звука суфікса твірного слова:** *rombière* → *rombiasse* «важлива дама, тітка» [5, с. 133] (заміна суфікса *-ière*);
- **заміна в основі твірного слова відкритого голосного звука на закритий:** *crochet* → *crocheton* «зубик» [8, с. 88];
- **деназалізація й заміна кінцевого приголосного твірного слова:** *larbin* → *larbinuche* «прислужник, холуй» [5, с. 152];
- **збереження кінцевого *e-muet* твірного слова:** *rotre* → *rotrezingue* «помпа» [7, с. 33];
- **заміна в основі твірного слова відкритого голосного звука на *e-muet*:** *cravate* → *cravetouze* «краваточка» [6, с. 170];

- **заміна роду похідного слова шляхом приєднанням суфікса:**

boyaui → *boyasse* «кишка» [7, с. 154] (заміна чоловічого роду на жіночий);

- **подвійна суфіксація:** *fraîche* → *fraîchouillard* «свіжачок» [5, с. 139].

У деяких прикладах відбувається заміна одного просторічного або арготичного суфікса іншим: *limouse* → *limouille* «сороченція» [6, с. 249]; *virón* → *virouse* «нетривала подорож» [7, с. 203].

Кількість похідних одиниць, утворених шляхом приєднання субстандартних суфіксів, складає 8,5% від загальної кількості всіх ІАН Сан-Антоніо.

Субстандартне формування індивідуально-авторських дієслів підпорядковується загальним дериваційним законам вербалізації французької мови. Ми опиралися на критерій наявності в стандарті аналогів, від яких індивідуально-авторські дієслова відрізняються тільки інтерфіксами – французькими просторічними й арготичними суфіксами зі значенням пониження, ослаблення чи посилення дії [3, с. 397]. Відповідно в досліджуваних романах були виявлені такі лексичні одиниці з інтерфіксами:

- **-ass-:** *grouillasser* «носішати» [8, с. 71], *existasser* «вести жалюгідне існування» [5, с. 94], *fouinasser* «усюди сунути свого носа» [8, с. 41], *miaulasser* «нити, нарікати» [6, с. 134], *ignorasser* «не знати, ігнорувати» [7, с. 104], *passasser* «проводити» [6, с. 80];

- **-av-:** *emmerdaver* «набридати» [7, с. 27];
- **-ach-:** *pleuracher* «пхикати» [5, с. 137];
- **-och-:** *se grumelocher* «запікатися» [там само, с. 135].

Загальна кількість індивідуально-авторських дієслів субстандартного типу утворення (11 одиниць) складає 1,9% від усіх ІАН Сан-Антоніо.

Серед ІАН письменника виявлено одиниці з особливими, відмінними від стандартних префіксальними елементами, які надають похідному слову більшої експресивності. Ці лексеми можна поділити на дві групи. До першої входять ІАН з префіксами інтенсивності, які здебільшого використовуються у французькому субстандарті:

- *archi-*: *archinoué* «наднеприродний» [5, с. 35], *archicon* «архіпридурок» [6, с. 126];
- *super-*: *supercoriace* «супержорсткий» [7, с. 164], *superbraque* «надлегковажний» [6, с. 241];
- *extra-*: *extrabidon* «супербрехня, блеф» [7, с. 69];
- *sur-*: *surtembré* «надмірно розтягнутий» [6, с. 273].

Другу групу ІАН Сан-Антоніо цього типу творення складають одиниці з французьким префіксом *re-*, при цьому твірною лексемою є дієслово: *rebanaliser* «знову опошлиту» [там само, с. 211], *rebâiller* «знову позіхнути» [там само, с. 75], *recongrotuler* «знову привітати» [8, с. 69], *refarder* «заново підфарбувати обличчя» [6, с. 276], *retartiner* «намастити ще один шматок хліба» [там само, с. 144], *relourder* «знову зачинити двері» [там само, с. 38].

Серед ІАН Сан-Антоніо з префіксом *re-* також виявлено два приклади вторинної префіксації для посилення дії, яке передається твірними дієсловами й має комічний ефект [2, с. 183]: *rerentrer* «знову повернутися» [6, с. 241], *rerécouter* «знову послухати» [5, с. 195]. Кількість префіксально утворених ІАН Сан-Антоніо субстандартного типу формування, серед яких переважають одиниці з префіксом *re-*, складає 2,4% від кількості всіх індивідуально-авторських одиниць, виявлених у досліджуваних романах.

Процес абрєвіації ІАН Сан-Антоніо субстандартного типу формування представлений усіченням початкової (афереза) і кінцевої (апокопа) частини твірної лексеми [1, с. 411]. Варто зазначити, що при утворенні таких ІАН Сан-Антоніо усікатися може будь-яка кількість букв і

складів твірної лексеми незалежно від правил її поділу на склади: *margoule(tte)* «глотка» [5, с. 203], *méno(pause)* «менопauза» [6, с. 262], *(a)nomalie* «аномалія» [8, с. 187], *(é)rotisme* «еротизм» [7, с. 126], *(in)terlocuteur* «співрозмовник» [5, с. 53].

У процесі усічення твірної лексеми відбуваються додаткові зміни:

- поява кінцевої *e-muet*: *supposition* → *suppose* «припущення» [6, с. 243], *allusion* → *alluse* «натяк» [там само, с. 71], *proposition* → *propose* «пропозиція» [там само, с. 118], *réputation* → *répute* «репутація» [там само, с. 230], *scoitoune* → *scoite* «невдача» [там само, с. 226], *nostalgie* → *nostalge* «ностальгія» [5, с. 115], *pyjama* → *pyje* «піжама» [7, с. 52];

- поява *accent grave* над складом, який став після усічення наголошеним: *devoir* → *dève* «домашнє завдання» [6, с. 43] (поява кінцевої *e-muet*);

- подвоєння приголосного [s], який став після усічення кінцевим: *atavisme* → *ataviss* «атавізм» [7, с. 134];

- зміна й назалізація звука, який став після усічення кінцевим: *avoisinant* → *avoisin* «прилеглий» [5, с. 67];

- оглушення дзвінкого приголосного звука з його заміною: *anniversaire* → *annif* «роковини» [6, с. 49].

При усіченні ініціальної частини твірного слова, тобто при аферезі, такої трансформації не виявлено: *aujtomobile* «автомобіль» [5, с. 39], *aujtomobiliste* «автомобіліст» [там само, с. 23], *effectivement* «насправді» [там само, с. 82], *contemporain* «сучасний» [8, с. 42]. Кількість ІАН, утворених шляхом усічень, складає 5,6% від усіх індивідуально-авторських одиниць Сан-Антоніо, виявлених у досліджуваних романах.

Таким чином, при аналізі ІАН Сан-Антоніо, утворених за субстандартними морфологічними моделями, виявлено тенденцію, аналогічну до тенденції морфологічного способу творення індивідуально-авторських одиниць стандарту, зокрема: аналітичні моделі представлені

значно меншою кількістю прикладів, ніж синтетичні. Суфіксація є найбільш продуктивним способом субстандартного формування ІАН Сан-Антоніо порівняно з іншими типами субстандартної деривації французької мови. Далі в порядку зменшення прикладів ІАН Сан-Антоніо цих моделей утворення слідує апокопа, префіксація, афереза, вербалізація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. М.: Индрик, 2001. 504 с.
2. Caradec F. Dictionnaire du français argotique et populaire. Paris: Larousse, 2006. 297 p.
3. Cohen M. Histoire d'une langue: le français (des lointaines origines à nos jours). Paris: Editions sociales, 1973. 513 p.
4. Khovanskaya Z. La stylistique française / Z. Khovanskaya, L. Dmitrieva. Moscou: Ecole Supérieure, 1991. 396 p.
5. San-Antonio. Bouge ton pied que je voie la mer. Paris: Editions Fleuve Noir, 1982. 223 p.
6. San-Antonio. Cocottes-minute. Paris: Editions Fleuve Noir, 1990. 288 p.
7. San-Antonio. De A jusqu'à Z... Paris: Editions Fleuve Noir, 1997. 224 p.
8. San-Antonio. San-Antonio chez les gones. Paris Editions Fleuve Noir, 1996. 192 p.

Oleksandra Dashko,

4th-year student,

the faculty of foreign languages,

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

Uman

VOCABULARY GAMES FOR TEACHING ENGLISH TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS

Vocabulary is important for effective speaking, listening, reading, and writing. It influences fluency, comprehension, and learners' achievements. Modern classrooms provide broader options of customizing words and word meanings, so that learners can practice, review, and play games with words.

This paper is a part of the action research during the Pre-Service School Teacher Practice in one of the Ukrainian schools. Action research aims to test vocabulary games for studying English at primary schools. So, in this paper, we

try to speak about vocabulary games to understand their goals and ways of usage.

Vocabulary games are effective in teaching English to young learners as it enhances vocabulary and are fun activities. Jill Hadfield defines a *game* as ‘an activity with rules, a goal and an element of fun’ in his book “Elementary Vocabulary Games” [1, p. 4].

J. Hadfield classifies games into competitive and cooperative, and into two categories – linguistic and communicative, which precede different goals and aims.

Nowadays it is actually to speak about the type of vocabulary games – digital or traditional, as both of them are to be effective. Moreover, Kimberly Tyson defines some advantages of digital tools, so they allow students to:

- hear pronunciation;
- read words in a variety of authentic examples;
- view photos and images related to words (important for English language learners);
- reinforce word learning through interactive games;
- play with and manipulate language;
- discover rhyming words;
- collaborate with classmates to create virtual words walls [3].

We consider that for primary school learners the following type of vocabulary games are to be appropriate: guessing, searching, matching, exchanging, exchanging and collecting, arranging, sequencing and ordering, board games and card, puzzle-solving games.

Nowadays under the condition of World Pandemic the form of vocabulary games is taken into account, as distance learning suggest online form instead of offline. Let’s look through some of the possibilities for primary learners.

It is very convenient to use websites such as *Wordwall*, it gives possibility for teachers to create activities due to the type of the game and theme of the

unit. *Wordle* suggest typing (or copy & paste) in a chunk of text or individual words and *Wordle* generates a word cloud of the key vocabulary based on word frequency. *Wordle* can also be used for many varied purposes.

Vocabulary Spelling City includes many more game-like activities useful for reviewing words. A number of teacher-made lists are included such as analogies, compound words, math words, and many more. The free version seems to include about 5 activities and teachers can save lists. ‘Teach Me’ pronounces words and uses each word in context.

Another very effective online space to create a collaborative, digital word wall is *Padlet*. Getting used to more traditional word wall, *Padlet* allows users to create sticky notes that can include text, images, links, and videos. Teachers can place it into Google classroom page which makes it a collaborative space for learners. A great, collaborative tool and virtual classroom space to build online key vocabulary for content units.

ThingLink is a tool for making images interactive. To use, learners need just to upload an image, identify hot spots on specific parts of the image, and add text or web links to the image. In the classroom, teachers could use *ThingLink* to launch a unit by introducing students to key vocabulary or students could design interactive images as they become more familiar with vocabulary.

Despite the wide variety of games and websites teachers should take into account different characteristics of young learners such as age and psychological factors. M. Slattery and Willis J. in the book “English for Primary Teachers” point out that young learners:

- 1) acquire through hearing and experiencing;
- 2) learn through doing things;
- 3) love playing, learn best when they are enjoying, and using their imagination;
- 4) love playing with language sounds;
- 5) are not able to organize their learning;

- 6) their grammar will develop gradually on its own;
- 7) understand situations more quickly than the language used;
- 8) use language skills long before they are aware of them;
- 9) have a very short attention and concentration span and so need variety;
- 10) are comfortable with routines and enjoy repetition;
- 11) respond to the language well through concrete things (visual things) rather than abstract things;
- 12) need physical movements and real activities to stimulate their thinking [2].

So, we analyzed possibilities of vocabulary games usage in primary schools and approved tools allowing teachers to easily customize words so that learners can practice, review, and play games with words.

REFERENCES

1. Hadfield J. Elementary vocabulary games. Longman, 119 p.
2. Slattery M., Willis J. English for Primary Teachers (Resource Books for Teachers), Oxford University Press, 2001.
3. Digital Tools to Build Vocabulary. URL: <https://www.teachthought.com/literacy/21-digital-tools-build-vocabulary/> (дата звернення: 31.01.2022).

Юлія Дзюба,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО КОМУНІКАТИВНОГО ПРОСТОРУ

Мультимодальна лінгвістика та мультимодальна стилістика як універсальні галузі дослідження усного й писемного мовлення покликані полівекторно дослідити конвергенційні інтеракційні процеси, реалізовані шляхом використання вербальних, невербальних і паравербальних засобів

у різножанрових площинах, незалежно від обраного каналу й середовища, в якому відбувається спілкування, цілей та учасників комунікативного акту.

Формування сучасного англомовного мультимодального комунікативного простору забезпечується вербальними, невербальними та паравербальними засобами, які функціонують самостійно або симбіотично, утворюючи логічні, завершені, зв'язні й цілісні семіотично та семантично гетерогенні тексти.

Приєм візуального синтаксису уможливорює ідентифікацію спектра ресурсів, які використовують для продукування мультимодальних речень, виявлення можливих способів сполучуваності вербальних, невербальних і паравербальних засобів; виокремлення типів мультимодальних речень, з'ясування їх значення та значень окремих складників, а також усіх одиниць, уживаних під час продукування. Приєм графічної композиції дає змогу простежити варіанти організації мас-медійного комунікативного простору загалом і текстів, які входять до нього, зокрема: установити взаємозв'язок і взаємозалежність складників, що належать до їх структури, а також виявити можливі шляхи їх прочитання і сполучення з урахуванням стратегій і тактик репрезентації матеріалу та концепції мультимодальної грамотності.

Інфографічні мультимодальні конструкції складають значну частину англомовного масмедійного комунікативного простору, виконуючи такі функції: компресивну (економія засобів), інформативну, логічного структурування, упорядкування великих за обсягом текстів та унаочнення кількісних показників. В англомовному масмедійному комунікативному просторі функціонують комунікативно значущі та семантично місткі одиниці, а їх дешифрування залежить від рівня мультимодальної грамотності реципієнтів [1]. Вибір семіотичних ресурсів зумовлений конкретною комунікативною ситуацією та її прагматичною

спрямованістю, а також відповідністю обраного компонента графічному, лексичному і текстовому рівням.

Невербальні та паравербальні модуси можуть виконувати роль графем і лексем. У мультимодальних лексемах невербальні та паравербальні засоби заміщують від однієї до трьох вербальних графем, унаслідок чого лексеми набувають мультимодальних ознак. Найпоширенішими є випадки співфункційності графем і піктограм, графем і геометричних фігур, графем і візуальних компонентів, які можуть корелювати або не корелювати із семантикою лексеми.

Іконічні елементи, що функціонують в масмедійному просторі, переважно не залежать від вербального складника та не мають вербального підпису-пояснення. Такі одиниці слугують засобом акцентуації уваги та здебільшого виступають рівносильними у семантичному плані щодо вербального складника, полегшуючи процес декодування інформації.

У мультимодальних масмедійних текстах ілюстративний компонент може бути як інтегральним, так і неінтегральним композиційним елементом, якому властиве таке функційне призначення: часткового або повного дублікатора вербального еквівалента, семантичного інтенсифікатора, засобу ідентифікації установ, контрадиктора вербального елемента та носія додаткового змісту, який має глибшу семантичну місткість, ніж власне вербальні компоненти [2].

Частина масмедійного комунікативного простору постає у вигляді мультимодальних гомогенних синтаксичних конструкцій (що складаються з вербальних складників і знаків пунктуації або з невербальних складників, які належать до однієї знакової системи) та мультимодальних гетерогенних синтаксичних конструкцій (утворених шляхом поєднання різних знакових систем), в основі продукування яких знаходяться

вербальні та невербальні засоби або ж винятково невербальні, які входять до різних систем.

Невербальні та паравербальні засоби реалізації англомовного мультимодального комунікативного простору мають статус універсально або культурно маркованих, оскільки вони здатні відображати як загальноприйняті культурні цінності, так і специфічні британські й американські ціннісні орієнтири.

Сучасному англомовному мультимодальному комунікативному простору притаманні такі прийоми і техніки лінгвальної гри: квотація, паренсесис, злиття, виправлення, вставки, поліваріантне прочитання, розчленування, шрифтове уподібнення предметам та процесам об'єктивної дійсності з подвійним дублюванням семантики, формотворча і змістотворча техніка, дублювання графічної експресії й змісту, закладеного у вербалізатор.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зацний Ю.А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС, 2007. 228 с.
2. Карп М.А. Текстотвірні ознаки когезії та когерентності в англійських мультимодальних літературних казках (на матеріалі творчості Філіпа Арда): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Одеса, 2016. 20 с.

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

THE ROLE OF GAMES IN PROMOTING PRIMARY SCHOOL LEARNERS' MOTIVATION TOWARDS LEARNING ENGLISH

The problem of motivating students to study, and especially primary school ones, is especially important and extremely relevant today. Solving it will

contribute to achieving success by learners in all studying activities and promote gaining knowledge and the formation of abilities and practical skills.

One of the most useful strategies to encourage learning a foreign language is using games. The application of games for educational purposes has been observed and studied for many years with an aim to increase students' motivation and attention in the English language classroom. It has been proved that a game-based learning context helps to shape a higher level of motivation of an individual. However, a great number of issues are still left to be discussed. Teachers need to know what kinds of games are more suitable for their students and how to use them appropriately in the classroom.

The purpose of this abstract is to identify the role of games in the process of motivating primary school learners towards learning English. Special attention is paid to the peculiarities of applying games into the teaching and learning process.

Nowadays, many language games are applied in classrooms at all educational levels. They have a significant role in changing a traditional teacher-centred classroom into learner-centred one. The use of games in class provides the students with an exciting learning experience. Accumulating points and getting a sense of competition-driven systems such as competing for prize and ranking are typical features in gamification [1, p. 17]. As a result, students become attentive because games make their learning more enjoyable, that is very important for primary school learners.

To use games in the classroom properly, it is beneficial for teachers to have a complete understanding of their definition. According to lexicographic sources, games are models of real situations in which the issues are quite simply drawn and the participants can become engaged without any confusions [3]. The main function of games is to intensify human experiences in the ways that are relatively safe. The theory of games might be called the mathematics of

competition and cooperation, as the situations are analyzed in terms of gains and losses of opposing players.

It is widely believed that games should be used as short warm-up activities or when there is some time left at the end of a lesson. However, a game ought not to be regarded as a marginal activity filling in odd moments when the teacher and class have nothing better to do. Educational games should be at the heart of teaching foreign languages, they must be used at all the stages of the lesson, if they are suitable and carefully chosen. Thus, it is essential to choose an appropriate time and integrate games into the regular syllabus and curriculum. Nevertheless, games cannot often be used, as much as they should be because of the limitations of the syllabus. Thus, it may be challenging for teachers to try to add some games into the class in order to develop students' motivation towards learning the target language. It is also advisable to apply games into the revision exercises helping learners recall the material in a pleasant and entertaining way.

Motivation is a very important constituent part of the teaching and learning process because it can encourage students to explore new knowledge. Language games are highly motivating as they are amusing and at the same time challenging. Moreover, they employ meaningful and useful language in real contexts. Besides, games encourage and increase cooperation; they can be used to practice different types of communication and all language skills.

According to Cornelius-White, a positive climate is very important for experiential learning [2]. Students ought to feel comfortable to consider new ideas and they should not be threatened by interference. Teachers are regarded to be facilitators who do not intervene, but focus their attention on creating an enabling environment to facilitate the natural development of a learner. When students feel safe, they are more apt to demonstrate creativity, intellectual curiosity, and higher-level thinking. Dealing with this problem, Qi pointed out that effective education should promote learners' desire to learn (be interested), involve learners in the decision-making processes of learning (ownership), and

provide opportunities to evaluate themselves [4]. All these can be best achieved via games.

Educational games prepare young learners for life and help them acquire positive social attitudes. Games teach children sharing, helping each other and working as a team. A student learns by doing, living, trying and imitating. Therefore, games are must-have activities in teaching and learning English.

Choosing a game is not an easy task for a teacher. When planning games teachers should take into consideration the following factors: classroom space, noise, materials necessary for the game; the amount of time needed for each game; the level, interest and age of students. Moreover, a successful teacher should be aware of the relevance of the game to the topic, whether it fulfills the structure and the objectives of the lesson. A game must be easily understood, it should be intellectually challenging, and make participants feel that they have had to work to achieve success. A game needs less supervision from the teacher, who may act as a judge, a scorer or a referee.

In conclusion, the use of games as a learning medium to primary school learners has proven its effectiveness. Despite being noisy and sometimes too much entertaining, games are still worth paying attention to and implementing in the classroom, since they motivate learners largely, promote communicative competence and generate fluency and may have a significant role in improving a second language acquisition. Besides, language games have many advantages, such as the ability to capture students' attention, lower their stress, promote self-confidence, and give learners the chance for real communication.

REFERENCES

1. Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. Brookline, MA: Bibliomotion Incorporated.
2. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
3. Lexicon Universal Encyclopedia. (1983) Lexicon Publication. New York.
4. Qi, A. (2012). On the theoretical framework of autonomous learning. *International Journal of Education and Management Engineering*, 11, 35–40.

Олександра Звіряка,
*здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ПОНЯТТЯ ТАБУ. ФУНКЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ТАБУ

У сучасних лінгвістичних дослідженнях велика увага приділяється національним особливостям спілкування (Р. Арчаков, Є. Бабаєва, Р. Газізов, Л. Гришаєва, М. Колтунова, Г. Крейдлін, Т. Ларіна, О. Леонтович, О. Мосейко, І. Стернін, Л. Цурікова та ін.). Неможливо отримати уявлення про культуру народу, не знаючи специфічних правил поведінки. Системне дослідження комунікативної поведінки народу передбачає опис прийнятих у певній лінгвокультурній спільності комунікативних табу, що є «традиціями, правилами та установками уникнення певних вербальних та невербальних елементів комунікативної поведінки» [6, с. 11]. Проблема комунікативних табу є однією із найскладніших та теоретично маловивчених питань сучасної лінгвістики. Особливістю цієї проблеми є те, що табу належать «до сфери мовчазних угод» [1, с. 24] між представниками тієї чи іншої лінгвокультурної спільності, що ускладнює їх виявлення та формулювання.

Отже, актуальність дослідження зумовлена, в першу чергу, значно збільшеним нині інтересом до комунікативних досліджень ефективності спілкування і визначається необхідністю виявлення ролі табу у комунікації.

Щодо тлумачення дефініції табу в лінгвістичному аспекті серед учених немає однастайності, однак дослідники сходяться на тому, що табу – це передусім заборона. Табу у розумінні Дж. Фрезера, який вперше систематично досліджував це явище, є негативними розпорядженнями або категоричними заборонами на релігійній або магичній основі, порушення яких карається надприродними силами [9].

О. Леонтьєв також тлумачить табу як заборону на вживання слів, висловів або власних імен, поведінку, контакти з людьми, предметами, а також номени, співзвучні з ними, зумовлену вірою в магічну функцію мови, тобто можливістю безпосереднього впливу на навколишню дійсність за допомогою мови [10, с. 501].

У статтях О. Тараненка й О. Ахманової мовне табу характеризується як заборона на вживання певних слів, що зумовлюється поза лінгвістичними чинниками, зокрема цензурними, культурними, морально-етичними, містично-забобоннимим, соціально-політичними [2, с. 677; 8, с. 467].

М. Маковський одним із перших досліджував табу не лише у культурі, а й у мові. Аналізуючи зв'язки табуйованих слів у мові індоєвропейців із їхньою символікою та семантикою, М. Маковський робить висновок, що саме табу справило серйозний вплив як на формальну структуру мови, так і на її семантику. Визначаючи поняття табу, дослідник наголошує на «несвідомості» табу, представляючи табу як «певний блок архетипів» у рамках різних людських культур [4, с. 9].

Як бачимо, єдине розуміння поняття «табу» у науковій літературі відсутнє. На нашу думку, всі визначення тією чи іншою мірою мають на увазі під терміном «табу» якусь заборону. В рамках нашого дослідження нам є важливим не розмежовувати ці поняття та використовувати в роботі як рівнозначні та синонімічні, маючи на увазі, що комплексний аналіз комунікативних табу в англійській лінгвокультурній спільності передбачає вивчення конвенційних (тобто загальноприйнятих, традиційних, негласних) заборон та розпоряджень заборонного характеру в даній лінгвокультурі.

Спираючись на етнологічну та психологічну працю Дж. Фрезера, З. Фрейда та інших дослідників, О. Рутер виділяє запобіжну, пояснювальну та регламентуючу функції табу [5, с. 14]. Ці функції вчений називає

традиційними, оскільки аналізуються насамперед архаїчні табу, під якими в авторській концепції маються на увазі табу, пов'язані з найдавнішими віруваннями [Там само, с. 10]. Запобіжна функція табу полягає у необхідності захисту від небезпеки. Наприклад, табу на спілкування з хворими – спосіб захистити тих, хто дотримується табу від зараження хворобами; заборона торкатися вождів – це спосіб захистити об'єкт табування тощо. Пояснювальна функція табу - це свого роду спосіб пояснити причинно-наслідкові зв'язки навколишнього світу за допомогою табу. Регламентуюча функція у тому, що система заборон регулювала особисте, сімейне, соціальне життя всього суспільства. Правила засвоювалися усіма членами суспільства з дитинства та регламентували усі сторони життя [Там само, с. 15-17].

Запобіжна, пояснювальна та регламентуюча функції табу, властиві і сучасним табу, що вивчаються у рамках комунікативних досліджень ефективності спілкування. Так, М. Тульнова відносить комунікативні табу до основних та найсильніших регуляторів поведінки представників тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти [7, с. 179].

Досліджуючи тему функціонування табу в англомовному рекламному дискурсі, Л. Кочетова виділяє також функцію впливу комунікативних табу [3, с. 5]. Суть цієї функції у тому, що у рекламі цілеспрямовано порушуються деякі табу з метою привернення уваги до товару чи послуг. Функція впливу табу відзначається також О. Ісерс. На думку дослідника, порушення, наприклад, тематичних табу може бути навмисним і бути комунікативним прийомом впливу на співрозмовника.

Отже, розглянувши концепції походження, змісту та функціонування табу, ми приходимо до висновку, що табу – це найдавніше явище, характерне для багатьох народів, у тому числі на етапі розвитку. В основі табу лежить заборона, обумовлена різними факторами: соціальними, політичними, історичними, культурними, етичними, емоційними. Крім

традиційних функцій табу (запобіжна, пояснювальна та регламентуюча), дослідниками виділяються також функція впливу і функція так званого «комунікативного фільтру».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики. *Новое в зарубежной лингвистике: Вып. XVI: Лингвистическая программа*. М.: Прогресс, 1985. С. 3–42.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. Энциклопедия, 1966. 608 с.
3. Кочетова Л.А. Концептуализация и динамика табу в рекламном дискурсе. *Язык и культура*. 2014. №2 (26). С. 5–17.
4. Маковский М.М. Феномен табу в традициях и в языке индоевропейцев: сущность, формы, развитие. Москва: Издательство «Азбуковник», 2000. 268 с.
5. Рутер О. А. Табу в фольклорных поэмах М. Цветаевой (лингвистический аспект): дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 01. Ростов-на-Дону, 2007. 259 с.
6. Стернин И.А. Возрастное коммуникативное поведение: сборник научных трудов. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2003 (а). 252 с.
7. Тульнова М.А. Табу в контексте глобализации. *Политическая лингвистика*. 2010. №4 (34). С. 176–181.
8. Українська мова: енциклопедія. К.: Вид-во «Укр. енциклопедія ім. В.М. Бажана», 2004. 824 с.
9. Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. URL: <https://www.gumer.info/bogoslov/Buks/Relig/Frezer/22.php> (дата звернення: 10.02.2022).
10. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. 685 с.

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

USING GROUP SINGING FOR LEARNING AT PRIMARY SCHOOL

Songs, chants, and rhymes develop children's language and as well as their physical development when used in conjunction with dance and mime. The language in traditional songs is rich and colourful and extends the children's vocabulary beyond the limited range of their own day-to-day experiences. The use of rhyme encourages children to explore the sounds of words, and the use of

imagery enriches their perception of the world and their ability to express what they feel [1].

When words are linked to rhythm and music they seem to have more emotive and personal significance and so are remembered better. One of the linguistic advantages of songs, chants, and rhymes is that the learners will happily repeat the same structure, even the same words, over and over again without getting bored. The rhythm forces us to put the stress in the right places and to observe the strong and weak forms. At the same time pronunciation is improved as the students are concentrating on sound rather than meaning. Young children are excellent mimics. They are particularly good at copying intonation [1].

The first couple of times, the teacher can play the song and sing it once or twice and encourage the children to join in. There will always be some children who do not sing and it is not advisable to insist on it. If the song is catchy enough and simple enough, they will usually want to sing it.

The usage of songs develop different language skills – speaking, pronunciation, writing, reading. The best learning happens when young learners have fun. It important to choose music that learners like. The best songs for learning English are: not too long (1–3 verses), not too fast (easy to sing along), in everyday English (not too many new or difficult words), clear (you can easily hear all the words) [2].

Singing is great for learning the rhythm of a language. It helps us learn how words are linked together in connected speech. Singing along can be challenging, even for native speakers. So there are easy steps to encourage learners' singing:

1. Find the song lyrics online, or find a music video with subtitles. For example, *Sing and Learn* is great for younger children.
2. Read the song lyrics out loud. Look up any unknown words in a dictionary.

3. Listen to the song and read the lyrics at the same time. Encourage your child to sing along.

4. When they're ready, try singing along without looking at the lyrics.

5. Remember, they don't have to get it perfect straight away! It's actually more effective to repeat regularly [2].

Some children find it hard to speak English because they are shy or lack confidence. Singing with other people can help. It creates a safe space for children to practise expressing themselves aloud.

Singing along to phonic songs is a good way to practise the different sounds of the English language. The following activities are appropriate:

- practise pronouncing one-letter sounds (for example, a, b, c). Search on *YouTube* for: *phonic songs English language*.

- practise pronouncing two-letter sounds (for example, ou, ue, ch, th). Search on *YouTube* for: *phase 3 phonics digraphs* [2].

Any chance to hear English is helpful. Even if it's just putting on background music during mealtimes, playtimes. Make some time to understand the song lyrics and think about what they mean. But for improving their English, your child will need to listen carefully.

Songs can be a great inspiration for creative writing. After 10–20 seconds listening to a song, ask your child to draw whatever comes into their head. Play another 10–20 seconds, pause and draw again. Keep doing this until the song finishes. Learners should have several drawings, your learners can write a short story to go with their pictures.

For developing reading activities print out some song lyrics, cut up the lyrics into separate lines or verses. Ask your learners to guess the correct order. Then listen to the song to check if it's right.

This approach could be used developing listening activities. Print out some song lyrics, change 5–10 words. Then listen to the song. Ask your learners to 'spot the differences'.

The *Sing and Learn* videos from Cambridge Assessment English are a good way to learn, remember and use new language. Young learners could also try singing along to *nursery rhymes*. They can practise lots of different vocabulary through songs singing. For example: numbers (*Ten in the bed*), animals (*Old MacDonald had a farm*), colours (*I can sing a rainbow*), weather (*Incy wincy spider*), vehicles (*The wheels on the bus*), left and right (*You put your right mitten in*), actions (*If you're happy and you know it*), materials (*This is the way we lay the bricks*) [2]. Most of the traditional songs in this book are available on the *Jingle Bells* and *Super Songs*.

REFERENCES

1. Reilly V., Ward S.M. *Very young learners. (Resource Book for Teachers)*. Oxford, 1997.
2. Learn English through songs. Режим доступу: <https://www.cambridgeenglish.org>

Vladyslava Kyrylenko,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

CRITERIA FOR CHOOSING APPS FOR LEARNING ENGLISH VOCABULARY IN THE MIDDLE SCHOOL

Due to the quarantine restrictions caused by Covid-19, people from all over the world had to adapt to the new conditions and quality of life. The educational sphere was not an exception in this global process. Teachers from everywhere had to find new effective ways of teaching to make the study process of their learners as fulfilled and efficient as it was possible. That said, Ukraine was also affected by these processes. Ukrainian teachers have also had to adapt to a brand-new system of education, the so-called distance learning.

In state of the distance learning more and more teachers started to use information and communication technology (ICT). This problem was discussed

in the works of such Ukrainian scientists as, for example, V. Kosik [2], N. Prokopchuk, V. Kalinin, L. Kalinina, and T. Mjanovska [1] etc. The issue of using smartphones and apps in foreign language classes was also touched in the research works of the following foreign scholars: P. Thornton, Ch. Houser [4], W. Shudong, M. Higgins [3].

Nowadays our main concern is to provide more ideas for dealing with the new conditions that can also be implemented into a normal way of learning. One of them is the use of smartphone apps during English classes in Ukrainian schools. We tried to find out, which criteria are taken into consideration by Ukrainian teachers to choose the best app to be used in their lesson. To make our research more specific, we decided to choose only one language skill (vocabulary) and a particular level of school – middle school.

Following that, we conducted an online questionnaire for middle school teachers of English with the help of Google Forms and posted it on the national educational platform “Vseosvita” («Всеосвіта»). This allowed us to take the data from the teachers from different parts of Ukraine. They were asked to choose all the criteria they take into account when choosing the best app for learning English vocabulary. Among the criteria we suggested, there are credibility, coverage, audience, accuracy, objectivity, visual appeal, navigation, and accessibility. Let us discuss these criteria in a more specific way to explain the meaning of each.

The first one of them is credibility. It refers to the quality, relevancy and trustworthiness of the product (in our particular case it is a smartphone app). The app should provide clear verified information with no controversial meanings or statements. The credible product presents credible resources, provides links, is plausible and convincing. It has to contain as few semantic errors as it is possible.

The next criterion is coverage. Coverage concerns the length of the content sections. In other words, it is the amount of material our smartphone apps contain.

The audience is connected with the age, level, interests of the users. For us, it seems clear that this criterion is crucial and should be one of the first taken into consideration when choosing the best apps to be used in a classroom. When this criterion is met, the work with the app will be easier and more interesting to a certain group of learners we are to teach.

Accuracy is the next criterion and it is somehow similar to one of the previous ones – credibility. The difference is that accuracy can be also referred to as the correctness of the language used in the app by its developers, its structure and quality. The more accurate is the app, the more accurate is the level of the vocabulary of our learners.

Objectivity is connected with the objective presentation of the material. It means that the information we gain from the app is not affected by someone's personal point of view, i.e., unbiased. Objective information will not affect the worldview of the learners and will not cause any internal conflicts.

Visual appeal is about how do our eyes perceive the overall picture, the appearance of the app. Whether the colors in the app are too bright or not, the pictures used are of high quality, the fonts are easy to read, the letters are of an appropriate size. Appealing enough, the app can engage more learners to work actively.

Navigation refers to how the content is structured in the app. It is about how easy it can be to find the exact piece of information the learner needs. If the app provides differentiation into chapters, sections, levels, paragraphs, etc.

And the last criteria mentioned before is accessibility. Accessibility is about how easy it is to get access to the materials and tasks the app provides. Whether it requires the internet connection to be used, how simple and understandable is the interface of the app.

The number of teachers who took a part in our research is 14. They were allowed to choose as many criteria for choosing apps for learning English vocabulary in Middle School as they would like. Among the most popular ones, there were visual appeal (57,1%) and accessibility (50%). Then went such criteria as credibility, accuracy, and navigation – each of them has numbered 42,9%. Objectivity has taken 35,7%. Coverage and audience were the least popular among the asked teachers – only 28,6% for each one of them.

Taking into account these results, we can conclude that teachers pay much of their attention to how good does a certain app look and how understandable its interface of it. This fact can be easily explained in the way that to make the process of learning the most pleasant and easy for the middle-schoolers it is vital to provide the most visually appealing app. This, alongside the accessibility of the materials we are trying to implement, can also help to grow the interest and motivation of the learners.

Such important criteria as credibility, accuracy, and navigation are also widely taken into consideration by the teachers of English in Middle School. However, the criteria like coverage and audience, unfortunately, are being neglected by the majority of the teachers. In our opinion, it demonstrates that the Ukrainian teachers of English pay more attention to how the information is presented and not to what exactly is presented.

Further research in this direction may be connected, in our opinion, with the comparison of methods of using the apps for learning English vocabulary in the Middle Schools that are successfully used in other countries of the world.

REFERENCES

1. Калінін В.О., Калініна Л.В., Мянєвська Т.М., Прокопчук Н.Р. Інтерактивні технології навчання іноземної мови як засіб реалізації завдань нової української школи: Навчально-методичний посібник. Житомир, 2017. С. 67.
2. Косік В.М. Використання мобільних пристроїв та планшетів на базі ОС Android в навчальному процесі / В.М. Косік, Т.А. Хомич, Ю.Є. Хомич. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. №4. С. 19–21.

3. Shudong W., Higgins M. Limitations of Mobile Phone Learning. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education. 2006. URL: http://journal.jaltcall.org/articles/2_1_Wang.pdf.

4. Thornton P., Houser Ch. Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2005. P. 217–228.

Ганна Кичій,
*здобувачка ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСВІТНЯ ЛЕКСИКА В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

У сучасному перекладознавстві все більше уваги приділяється дослідженню термінів у терміносистемах, що відображають досить різні концептосфери. Терміносистема освіти, а, ширше, освітня лексика, поряд з терміносистемами права, державного управління та інших, належить до сфер, розбіжності між якими досить істотні, а це, безумовно, викликає особливий інтерес перекладознавців. Відмінності в концептуальній структурі систем освіти України, США й Великій Британії та, відповідно, між освітньою лексикою української й англійської мов наявні в усіх аспектах. Цим зумовлена необхідність точного перекладного прирівнення освітніх лексем та знаходження точних перекладних відповідників. Відомо, що професійні мови відіграють у наш час дуже важливу роль [1, с. 32], освітня лексика є однією з них. Безумовно, неточні перекладні відповідники термінів певної терміносистеми стають значним бар'єром у міжмовному спілкуванні.

Питаннями перекладу термінології англійської мови займалися такі вчені, як: Н. Драпова, В. Балабін, К. Бауш, О. Гутиряк, Ю. Жлуктенко, Т. Журавльова, Л. Пономаренко, Є. Скороходько та ін. Проблеми перекладу

англійської освітньої лексики досліджували А. Белова, В. Гольдберг, Р. Зорівчак, Т. Іванов, В. Карабан, В. Левицький, О. Череденко та ін.

Мета дослідження – аналіз лексики сфери освіти англійської та української мов, визначення основних способів та прийомів перекладу англійської освітньої лексики українською мовою, визначення українських перекладних відповідників англійських етноспецифічних освітніх термінів.

У дослідженні використовувалися такі методи: перекладознавчий контрастивний аналіз; порівняння лексики в оригінальних та перекладних текстах у перекладознавчих цілях.

Для окреслення меж освітньої лексики необхідно визначити її інтегральну ознаку. Такою ознакою для досліджуваної лексики є «приналежність до освіти» – «belonging to education».

У межах освітньої лексики української та англійської мов виділяються: 1) терміни: а) терміни власне терміносистеми освіти; б) терміни суміжних галузей; 2) номенклатура; 3) власні назви; 4) колоквіалізми: а) розмовна шкільна лексика; б) розмовна студентська лексика; в) професійна розмовна лексика викладачів та вчителів. Активно освітня лексика використовується двома категоріями населення: професіоналами (особами, задіяними у процесі освіти) та користувачами освіти.

Проблема розмежування професіоналізмів та термінів є досить складною. Відомо, що терміни «мають більш упорядкований та нормалізований характер, тоді як професіоналізми є напівофіційними лексичними одиницями, що вживаються вузьким колом фахівців, причому, переважно в розмовній мові». Вважається, що професіоналізм може існувати як синонім терміна, його еквівалент [1, с. 43].

Ми дотримуємося думки, що професіоналізми «виступають як дуплети наукових і технічних термінів і не становлять замкненої системи –

це розрізнені, не об'єднані між собою одиниці. Професіоналізм, як правило, властива деяка забарвленість, образність». Професіоналізми (розмовні терміни) – це неофіційні, але загальноприйняті спеціалістами певної галузі загальноновживані розмовні спеціальні слова [1, с. 7]. Сленгізми (професійні жаргонізми) – це загальноновживані фамільярно-розмовні слова [2, с. 79].

Студентський сленг охоплює всі сфери студентського життя: *co-ed* – амер. розм. студентка, учениця, *rah-rah rarry* – амер, студент, який створив сім'ю, не маючи коштів на її утримання; *dodo* – розм. курсант школи аеродромних фахівців; *medic* – амер. розм. студент медичного факультету; *mortar-board* – розм. академічний капелюшок; *post-mortem* – розм. переекзаменування; *flooger* – розм. важке екзаменаційне питання, завдання; нерозв'язна задача; *phi-bete* – амер. студ. жарг. фі-бет (член братства «Фі-бета-каппа»); *Pig-Market* – розм. вестибюль богословського факультету (в Оксфордському університеті); *pill* – розм. провалити на екзамені; *pill-pedler* – амер. розм. студент-фармацевт; *pin fraternity* – амер. 1. значок студентської організації, 2. розм. заручитися з дівчиною (давши їй значок своєї студентської організації); *plebe* – амер. розм. курсант першого курсу (військового училища).

Шкільний жаргон (*schoolboy slang*), як і студентський, багатий на переосмислену лексику: *hookey-player* (*hooky-player*) – амер. розм. сачок, прогульник (про школяра); *rop* – розм. дискусійний клуб (при Ітонському коледжі, Великобританія); *sickroom* – розм. медичний кабінет, кабінет лікаря (у школі); *parleyvoo* – жарт. урок французької мови; *wetbob* (*wet bob*) – учень Ітонського коледжу (Великобританія), що займається водним видом спорту, весляр; *dot-and-carry-one* – жарт. учитель(ка) арифметики, *tug* – розм. стипендіат Ітонського коледжу (Великобританія); *ботанік* (жарт. відмінник, старанний учень) – јос. *straight A student* [3, с. 55]; *Чукотка, Камчатка* (остання парта) – *the last desk in the row*; *кондуїт*

(шкільний журнал) – register [30, с. 146]; *драйка* (трійка) – satisfactory mark («three») [3, с. 103]; *твікс* (двійка) – poor mark («two») [3, с. 255]; *диря* (директор школи) – school principal [30, с. 98]; *матра* (математика) – maths [3, с. 171]; *украма* (учителька української мови та літератури) – Ukrainian language teacher [3, с. 265]; *франя* (учителька французької мови) – French teacher.

Деколи важко визначити належність лексеми до студентського сленгу чи до жаргону викладачів, наприклад: *cribbage* – плагіат, *go down* – закінчити чи кинути університет (Оксфордський чи Кембриджський), *вікно* (велика перерва в заняттях, коли відмінене або не передбачене розкладом заняття) – free period [27, с. 74], *двері* (велика перерва в заняттях, коли відмінені або не передбачені розкладом два заняття) – two free periods.

Власні назви освіти англійської та української мов позначають:

➤ навчальні заклади різного рівня (однаково широко використовуються в обох мовах): гімназія «Ерудит» – gymnasium «Erudite», гімназія № 86 «Консул» – gymnasium № 86 «Consul», лицей «Наукова зміна» – Lyceum «Scientific Successors», Києво-Могилянська Академія – University of Kyiv-Mohyla Academy, Львівський державний університет «Львівська політехніка» – Lviv State University «Lvivska Politehnica», Winside Public School – (амер.) державна школа Віндсайд, Manor House Primary School – (брит.) початкова школа Менор Хаус, Rossiter Elementary School – (амер.) Росітерська початкова школа, York Technical College – Йоркський технічний коледж, Bank Street School – школа (на) Банк Стріт, St Edward's (School) – (брит.) школа святого Едварда;

➤ студентські об'єднання (більше характерно для англійської мови): Delta Sigma Theta Sorority – Студентське братство Дельта Сігма Тета (жіноче братство), Zeta Phi Beta Sorority – Студентське братство Зета Фі

Бета (жіноче братство), Alpha Kappa Alpha Sorority – Студентське братство Альфа Каппа Альфа (жіноче братство), Omega Psi Phi Fraternity – Студентське братство Омега Псі Фі (чоловіче братство), Kappa Sigma Fraternity – Студентське братство Каппа Сіґма (чоловіче братство), Kappa Alpha Psi Fraternity – Студентське братство Каппа Псі (чоловіче братство), Асоціація Гайдів України – Guides of Ukraine Association, Асоціація молодих українських політологів – Association of Young Ukrainian Politologists (Political Scientist) та ін.

➤ освітні організації, асоціації (більше характерно для англійської мови): Universities' Central Council on Admissions – (брит.) Головна рада з питань вступу до університетів, National Education Association (NEA) – Національна освітня асоціація, Council on International Educational Exchange – Рада з міжнародного обміну у сфері освіти, School Examinations and Assessment Council – Рада з питань проведення іспитів та оцінювання у школі, Council for National Academic Awards (CNNA) – Рада з питань надання ступенів;

➤ стипендії, гранти (більше характерно для англійської мови): Fullbright Scholarship – стипендія ім. Фулбрайта, Chevening Scholarships, Pell Grants – амер. гранти Пелла, державна стипендія імені сенатора Пелла (надається студентам, які ще не отримали ступінь бакалавра);

➤ документи про отримання певного освітнього рівня (однаково широко використовуються в обох мовах): Атестат про повну загальну середню освіту – Certificate of complete general secondary education, диплом кваліфікованого робітника – qualified worker diploma, Атестат про неповну загальну середню освіту з відзнакою – Certificate of incomplete general secondary education with honors, International Baccalaureate (IB) Certificate – Сертифікат про отримання міжнародного бакалаврату, High School Graduation Diploma (Certificate) – диплом про закінчення середньої школи,

Intermediate GNVQ – Загальнонаціональна професійна кваліфікація середнього рівня.

Аналіз власних назв української мови освіти дозволив виявити запозичення (транскодовані відповідники) з англійської мови. Особливо це помітно в назвах методів організації навчально-виховного процесу (Віннетка- план (Winnetka Plan), Дальтон-план (Dalton Plan), Детройт-план (Detroit Plan) та ін.).

У межах освітньої лексики англійської й української мов виділяються: 1) терміни: а) терміни власне терміносистеми освіти, б) суміжні терміни; 2) номенклатура; 3) колоквіалізми: а) розмовна шкільна лексика, б) розмовна студентська лексика, в) професійна розмовна лексика викладачів та вчителів.

Отже, освітня лексика в англійській і українській мовах – це сукупність лексем, що об'єднана асоціативно-логічними зв'язками в межах лексико-семантичного поля «освіта» та забезпечує спілкування на різних рівнях в освітній сфері. Інтегральною ознакою цієї лексики є семантичний множник «належність до освіти».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози). Львів: Вид-во при Львів, ун-ті, 1989. 216 с.
2. Англо-український словник освітньої лексики / Уклад. Л. Вергун. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 184 с.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Ed. by J. Crowther. 5th edition, 2nd impression. Oxford University Press, 1995. 1428 p.

Софія Коваленко,
здобувачка ОС «бакалавр» I курсу,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

АНГЛІЦИЗМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ

Англiцизмом вважають лексичну одиницю, запозичену з англійської та активно вживану в будь-якій іншій мові. Термін «англiцизм» також іноді використовують на позначення використання англійської граматичної структури в будь-якій комунікативній ситуації, під час перекладу сталого вислову, у рамках дослівного перекладу. Наразі активне вживання англiцизмів можна вважати характерною ознакою української мови та окремою проблемою українського мовознавства відповідно. Відомо, що «лексичні запозичення з англійської мови в українську проникли пізніше, ніж з французької чи німецької, головним чином у ХІХ та ХХ ст.; засвоювалися вони в основному через російську мову» [1, с. 129]. Такий стан речей можна пов'язати з міжнародним значенням англійської мови, інтернаціональними зв'язками між країнами, а також певною складністю інтерпретації іншомовних запозичень в україномовному контексті.

Запозичення насамперед спостерігаємо в словах на позначення різних сфер діяльності: в економіці (*баєр, лот*); у суспільно-політичній сфері (*аплікант, спічрайтер*); у засобах зв'язку, ЕОМ (*роумінг, онлайн*); в науці, культурі, освіті (*едиція, перфоманс, коледж*), зокрема у молодіжній субкультурі (*ді-джей, чил-аут*), у масовій культурі (*трилер, блокбастер, хепі-енд*); у спорті (*стритбол, скейтинг*); у побуті (*хот-дог, степлер*); у ЗМІ (*копірайтер*); у рекламі (*слоган, біг-борд*); у дизайні (*стайлінг*) [1, с. 129].

Аналізуючи причини появи англiцизмів, однозначно виокремлюємо потребу в існуванні містких за змістом слів, які окреслюватимуть поняття без національного колориту мови, яка запозичує, а також слів на позначення нових явищ; необхідність конкретизації поняття (наприклад,

гамбургер і *чизбургер*). Англіцизми в мові також представлені у формі запозичених штампів (*no problem, no comment*) та вигуків і прислівників (*вау, фіфті-фіфті, соу-соу*) [2, с. 164].

Переважно англіцизми є основою молодіжного сленгу, що можна пов'язати з тенденцією активного вивчення англійської мови серед молоді. Яскравими прикладами є слова *краш* (від англ. *crush* – людина, яка дуже подобається), *крінж* (від англ. *to cringe* – морщитися), *токсик* (від англ. *toxic* – токсичний, у переносному значенні «той, що постійно скаржиться та псує настрій іншим»), *шеймти* (від англ. *to shame* – соромити).

Користь англіцизмів полягає в «приведенні мови на її номінаційно-лексичному рівні (мовної картини світу) в синхронну відповідність із її поняттєвою картиною» [3, с. 47]. Практичною проблемою активного запозичення слів із англійського словника є складність транслітерації. Фахівці вагаються щодо правильного орфографічного відтворення тих чи інших лексичних одиниць: з одного боку існує потреба «підлаштувати» слово під власні норми, з іншого – не спотворити його автентичного звучання. Паралельно серед мовців існує тенденція знаходити або й створювати українські відповідники для лексем англійського походження із метою збереження питомих рис української мови (наприклад, активно вживаний «дедлайн» пропонують замінити на «реченець»).

Отже, англіцизми, як і будь-яке інше мовне явище, потребують обережного ставлення. Їхнє надходження в українську є динамічним процесом, який потребує контролю. Якщо мова є у вжитку, вона так чи інакше розвивається, зазнаючи певних видозмін, але частка запозиченої лексики домінувати не може. Загалом, коли йдеться про вибір між англіцизмом та українським словом, варто зважати на контекст ситуації й обирати найбільш продуктивну мовну одиницю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чернікова Л.Ф., Смілик Т.І. Англiцизми в сучасній українській мові. *Культура народів Причорномор'я*. 2009. №152. С. 129-133.
2. Заремблук Ю. Англiцизми в українській мові. Наука. Освіта. Молодь. 2016. С. 163-165.
3. Петрова О.П., Попова Н.О. Аспекти засвоєння англiцизмів у сучасній українській мові новітнього періоду. *Лiнгвістичні дослідження*. 2013. Вип. 35. С. 44-48.

Руслана Ковальчук,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФРАЗЕОЛОГІЧНА КОНТАМІНАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ УТВОРЕННЯ СТАЛИХ ВИРАЗІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У сучасних лiнгвістичних дослідженнях не згасає інтерес до фразеології, зокрема проблематики походження сталих виразів. У контексті лiнгоцентричної та антропоцентричної наукових парадигм розглядаються питання перетворення структури та семантики фразеологічних одиниць у процесах індивідуально-авторської фразеотворчості.

Актуальність дослідження визначається необхідністю ретельнішого вивчення трансформаційних процесів у фразеології, що зумовлюють динамічний стан та розвиток фразеологічної системи та мови в цілому. Аналіз особливостей одного із механізмів оказіонального перетворення фразем дозволяє виявити, з одного боку, прагматичні можливості фразеологізмів як експресивних знаків, а з іншого – креативну здатність носіїв мови до мовотворення, які прагнуть до максимально точного вираження думок і гранично повного прояву оцінки та експресії у відношенні до явищ навколишнього світу.

Фразеологічна контамінація – це один із способів індивідуально-авторської зміни фразеологізмів у тексті. У різних аспектах це лінгвістичне явище розглядали І. Абрамець, О. Бабкін, О. Бойко, Л. Болдирєва, А. Коваль, О. Молотков, Л. Скрипник, В. Ужченко та інші.

Механізм контамінації полягає у схрещуванні в межах одного виразу двох (іноді й більшої кількості) ідіом. У цьому процесі деякі вихідні форми сталих виразів можуть цілком зберігати всі свої компоненти й структуру в модифікованій одиниці, приймаючи при цьому деякі елементи з іншої (інших) фразем, що підлягають контамінації. У разі застосування контамінації першої частини одного вихідного звороту й другої частини іншого кожен фразеологізм у складі трансформованої одиниці якісно змінюється, втрачаючи один із своїх складників (іноді – декілька) унаслідок поєднання [1, с. 178]. Контамінація базується на трансформації всіх рівнів структури фразеологічної одиниці.

Процес фразеологічної контамінації зумовлений низкою чинників, до яких відносяться: протиріччя між окремооформленністю фразеологізму і цілісністю його значення, семантична і граматична сполучуваність вихідних фразеологізмів, асоціативні компоненти значення фразеологічних одиниць, граматична модель фразеологізму. Модель визначається залежно від особливостей зовнішнього та внутрішнього плану сталих виразів.

Виокремлюють два типи контамінації: первинна і вторинна. Первинна охоплює три способи власне фразеологічної трансформації:

- 1) схрещення, яке включає в себе прогресивну перехресну заміну компонентів ($ab + cd = ad$) і регресивну заміну компонентів ($ab + cd = db$);
- 2) накладання ($ab + cd = abd; acd; bcd$);
- 3) лінійне з'єднання ($ab + cd = abcd$).

До вторинної фразеологічної контамінації відносяться складні комбінації способів власне фразеологічної контамінації та лінійного з'єднання.

Явище контамінації може стосуватися стійких словосполучень різних типів. Це може бути контамінація двох або трьох прислів'їв, контамінація прислів'я і фразеологічної одиниці або ж контамінація двох або трьох ідіоматичних фразем.

Цілісне значення отриманої в результаті контамінації фразеологічної одиниці повністю переосмислюється. Досить часто в одне ціле об'єднуються далекі, а іноді парадоксальні за своїми значеннями частини. Інколи таке об'єднання фразем призводить до неправильного розуміння фразеологічного звороту, що веде до буквалізації, в результаті якої сталий вираз стає нісенітницею і служить для вираження негативної та іронічної думки автора. Отже, цей тип трансформації відображає поняття, що стоять за ним.

Контамінація може відбуватися на всіх мовних рівнях: як на фонетичному, так і на рівні речення. Приміром, у контексті «*He does not look a gift horse, fat cat or golden goose in the mouth either*» [2] зустрічається ідіоматичний вираз *not to look a gift horse in the mouth* «дарованому коневі в зуби не дивляться», утворений за допомогою контамінації-об'єднання. У цьому випадку автор об'єднує тварин. Використовуючи епітети «відгодований» і «золотий», він показує значущість подарунків і наголошує на тому, що, не дивлячись на їхню різну цінність, ми повинні приймати будь-які подарунки. Крім того, наведений контекст засвідчує явну іронію по відношенню автора до героя, якому доля презентувала несподіваний подарунок.

Розглянемо такий елемент тексту: «*Straight from the dark horse's mouth. Although he has only been an MP for a few months, Chris Huhne tells Oliver King he is not just making up the numbers in the Lib Dem leadership race*» [3];

straight from the horse's mouth – «з перших вуст»; *dark horse* – «темна конячка; політик-кандидат, про якого суспільству мало що відомо». Автор використовує цю трансформацію для того, щоб показати недосвідченість молодого політика, але, не дивлячись на цей факт, означена людина є досить шанованою, не пустим місцем. Використана трансформація демонструє, що будучи новачком у будь-якому роді діяльності, можна відразу утвердити себе в якості кваліфікованого фахівця у відповідній області, змусити людей зважати на Вашу думку.

Наведені приклади дозволяють зробити висновок про те, що контамінація є важливим механізмом утворення сталих виразів в англійській мові. З-поміж її типів найчастіше використовується контамінація-об'єднання, за допомогою якої автор передає сильніше емоційне забарвлення та видозмінює цілісне значення фразеологізму, намагаючись урізноманітнити мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Цимбалюк-Скопненко Т. Контамінація як структурно-семантичний спосіб трансформації фразеологічних одиниць (на матеріалі перекладів Миколи Лукаша). *Лексикографічний бюлетень*: зб. наук. пр. Київ, 2006. Вип. 13. С. 177–181.
2. The Guardian: News & Media. URL: <https://www.theguardian.com>
3. The Wall Street Journal. URL: <https://www.wsj.com>

Ольга Кожевнікова,
здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРОСОДИЧНІ ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ

Категорія стилю є об'єктом дослідження у лінгвістиці досить довгий час. Займається її вивченням функціональна стилістика, або стилістика мови – «вчення про виразні засоби мови, що вивчає стилістичну структуру

мови як «системи систем», функціональні мовні стилі, стилістичні властивості мовних засобів незалежно від конкретних умов їх використання» [1, с. 19].

На думку І. Гальперіна, кожна розвинена літературна мова має специфічні системи мовного вираження, які відрізняються один від одного особливостями вживання загальнонаціональних мовних засобів [2, с. 56].

Внаслідок системного характеру використання мовних засобів у різних галузях вживання мови впорядковується вибір слів та спосіб їх вживання, звернення до певних синтаксичних конструкцій, характер використання образних засобів мови тощо. Такі системи отримали назву «стиль мови» чи «мовний стиль». Згідно з дослідженнями В. Виноградова, стиль – це суспільно усвідомлена та функціонально обумовлена, внутрішньо об'єднана сукупність прийомів вживання, відбору та поєднання засобів мовного спілкування у сфері тієї чи іншої загальнонародної, загальнонаціональної мови, співвідносна з іншими такими ж способами вираження, які служать для інших цілей, виконують інші функції у мовній суспільній практиці даного народу.

Однак функціональні стилі не відповідають фонетичним стилям, вивченням яких займається фоностилїстика – розділ стилїстики, що вивчає експресивні властивості вимовних варіантів слів та словосполучень.

Об'єктом дослідження фоностилїстики є методи використання фонетичних засобів у певній ситуації, на яку впливають екстралінгвістичні чинники. Виділяють такі цілі фоностилїстики: 1) аналіз різноманітних видів усних висловлювань з метою визначення сегментних та надсегментних фонетичних ознак, обмежених конкретним типом контексту; 2) пояснення використання саме цих ознак; 3) класифікація вищезгаданих ознак на основі виконуваних ними функцій.

Фонетичний стиль, або стиль вимови, можна визначити як «різновид вимови, що виконує диференціальну експресивно-оцінну функцію» [3, с. 143].

М. Соколова пропонує наступну класифікацію п'яти фонетичних стилів залежно від мети комунікації: 1) інформаційний (формальний); 2) науковий (академічний); 3) публіцистичний (ораторський); 4) декламаційний (художній); 5) розмовний (фамільярний) [4, с. 63].

На думку М. Соколової, стилістичні варіації у звуках мовлення та інтонації обумовлені різними комбінаціями екстралінгвістичних факторів. Наприклад, якість звуків головним чином впливає на ступінь формальності, проте, розбіжності в інтонації залежать від мети комунікації. Саме класифікація, запропонована М. Соколовою, повною мірою відображає стилістичні зміни звуків мови та інтонації під впливом наступних екстралінгвістичних факторів: мета комунікації, ступінь формальності, ступінь спонтанності, ставлення того, хто говорить до висловлювання [4, с. 67].

Далі ми докладніше розглянемо публіцистичний (ораторський) стиль, який має наступні цілі: 1) вплинути на слухача; 2) переконати його у безпомилковості свого висловлювання; 3) досягти певного ставлення до викладеного; 4) спонукати до дії [2, с. 117]. До цього стилю вдаються у громадських виступах політичного характеру, урочистих промовах, оголошеннях у суді та проповідях.

Загальновідомим є те, що саме просодичне оформлення суспільної промови впливає на її успішність. Для того, щоб аудиторія правильно інтерпретувала зміст мовлення, необхідно подбати про правильне оформлення всіх структурних та змістовних елементів мовлення погляду просодії [5, с. 82].

Публічна мова характеризується ритмічною організацією, що спостерігається в особливому синтагматичному членуванні, періодичність

та тривалість якого відрізняються впорядкованістю та точністю. Шляхом виділення складів, відзначених різними видами наголосу (синтагматичним, логічним, фразовим), створюється певна ритмічна організація. Отже, оратор свідомо виділяє певні слова, щоб надати їм конкретний відтінок сенсу.

Багато літературних джерел стверджують, що для публічної мови найхарактернішим є спадний тон. Разом із цим ораторську мову відрізняє присутність складних термінальних тонів (Fall-Rise, High-Fall, High-Rise), що використовуються, головним чином, для надання слів у фразі експресивності, значущості чи своєрідності. Втім, вживаються вони нечасто, оскільки розташовуються наприкінці фрази і до них звертаються, щоб оформити емпатичний наголос [6, с. 65].

Найчастішим явищем у таких промовах є паузація. Це головним чином пояснюється тим, що в публічній промові паузи відіграють важливу роль: поділяють текст, ритмічно його структурують, виділяють головне, підтримують контакт з аудиторією.

Вирізняють 6 видів пауз: 1) дихальні – підтримують фізіологічні механізми говоріння; 2) синтаксичні (граматичні) – розмежовують і поєднують фрази в тексті, що звучить; 3) логічні (сміслові, емпатичні) – підкреслюють особливо важливі за змістом частини тексту; 4) психологічні (паузи хезитації) – надають оратору можливість якнайкраще оформити свої думки; 5) риторичні – допомагають оратору підтримувати зворотний зв'язок із аудиторією; 6) ритмічні – сприяють ритмічній організації публічної мови [7, с. 56].

Також для публічного виступу характерна мінливість темпу мови та варіативність мелодійної шкали (Stepping Head, Sliding Head, Level Head, Falling Head). Промовець здійснює постійні переходи з середнього темпу, що відрізняє академічний стиль, на швидкий, характерний для розмовного

стилю. До повільного темпу він звертається на ділянках із більшою інформаційною щільністю.

Отже, в нашому дослідженні розглянуто категорію стилю в лінгвістиці, розрізнено поняття функціонального та фонетичного стилю, вивченням якого займається фоностилістика. Подано класифікацію фонетичних стилів М. Соколової, яка повною мірою відображає стилістичні зміни звуків мови та інтонації під впливом різних екстралінгвістичних факторів. Розглянуто просодичне оформлення публічної мови, що відноситься до публіцистичного (ораторського) стилю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976. С. 19.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.
3. Соколова М.А., Тихонова И.С., Тихонова Р.М., Фрейдина Е.Л. Теоретическая фонетика английского языка. Дубна: Феникс+, 2010. 192 с.
4. Брантов С.А. Просодическая составляющая риторической аргументации в публичной речи (на материале британских лекций): дис. канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2004. 182 с.
5. Постникова Л.В. Просодия и политический имидж оратора (на материале речей американский президентов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2003. 198 с.
6. Блох М.Я. Публичная речь и её просодический строй. М.: МПГУ Прометей, 2011. 234 с.

Анна Копитко,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ СТВОРЕННЯ ОБРАЗІВ-ВТІЛЕНЬ ДОБРА ТА ЗЛА

Під час дослідження було проведено аналіз особливостей використання лінгвостилістичних засобів створення образів-втілень добра і зла в англomовній літературній казці на матеріалі серії романів про

Гаррі Поттера сучасної британської письменниці Дж. Роулінг. Розглянемо приклади за хронологічним порядком:

1) He was tall, thin, and very old, judging by the silver of his hair and beard, which were both long enough to tuck into his belt. He was wearing long robes, a purple cloak that swept the ground, and high-heeled, buckled boots. His blue eyes were light, bright, and sparkling behind half-moon spectacles and his nose was very long and crooked, as though it had been broken at least twice. This man's name was Albus Dumbledore [3, с. 25].

У першому описі одного з представників «добра», Альбуса Дамблдора, письменниця характеризує його через портрет, активно використовуючи метафори та епітети, тематично пов'язанні з лінгвоконцептом «Світло»: the silver of his hair and beard, blue eyes, light, bright, sparkling behind half-moon spectacles. Такі дескриптивні засоби, а також одяг героя (long robes) та його поважний вік, викликають у читача, який ще не знає, що представляє собою цей персонаж, асоціації із класичним добрим чаклуном, щось на кшталт Мерліна чи Гендальфа.

2) A woman standing right behind his reflection was smiling at him and waving... She was a very pretty woman. She had dark red hair and her eyes – her eyes are just like mine, Harry thought, edging a little closer to the glass. Bright green – exactly the same shape, but then he noticed that she was crying; smiling, but crying at the same time. The tall, thin, black-haired man standing next to her put his arm around her.. They just looked at him, smiling...The Potters smiled and waved at Harry and he stared hungrily back at them, his hands pressed flat against the glass as though he was hoping to fall right through it and reach them [3, с. 185].

У дзеркалі Яцрес юний Гаррі побачив примари своїх батьків, які в романі мають статус мучеників, оскільки вони віддали свої життя, щоб зупинити Темного Лорда та врятувати сина. Саме тому під час їх оказіональних появ у тексті, Дж. Роулінг зображує цих героїв радісними від

зустрічі з Гаррі, але у той же час сповненими потойбічної печалі та смутку: письменниця використовує повтор форм дієслів smile та cry. Образи Лілі та Джеймса Поттерів характеризуються приємною зовнішністю, в них усмішка завжди справжня та приємна, хоч і сумна, вона прикрашає їх, як й усі добрі образи (у казках зло не може бути гарним, воно завжди спотворене). Пор. з посмішкою головного персонажа-антагоніста, чорного чаклуна: The smile had gone from Riddle's face, to be replaced by a very ugly look. Riddle's face contorted. Then he forced it into an awful smile. Як бачимо, письменниця акцентує увагу на тому, що посмішка «зла» не може бути приємною, вона скоріше є гримасою, деформує обличчя, робить його огидним.

3) Where there should have been a back to Quirrell's head, there was a face, the most terrible face Harry had ever seen. It was chalk white with glaring red eyes and slits for nostrils, like a snake [3, с. 291].

У цьому фрагменті наводиться опис головного антигерою твору, уособлення самого зла, персонажу, який не має жодної позитивної риси – Волдеморту. Епітетами the most terrible (найжахливіший) та glaring (найлютіший) позначено враження Гаррі від другої свідомої зустрічі зі своїм смертельним ворогом (під час першої Темний Лорд мав форму безтілесного духа), і саме таким Том Редл назавжди закарбувався у пам'яті жителів чарівного світу. Незважаючи на те, що в подальших частинах фентезійного циклу Волдеморту буде змінювати фізичну оболонку та повертати колишню могутність, постійними рисами його зовнішності після розщеплення душі можна вважати chalk white face (крейдова білизна обличчя, причому мається на увазі білий колір не як символ чистоти, а як позначення порожнечі, втрати всього людського, відсутності життя), red eyes (червоні очі, ознака демонічних істот), slits for nostrils, like a snake (порівняння зі змією, найогиднішою та найпідступнішою істотою в християнській традиції). Ураховуючи контекст усього твору, можемо

вважати Темного Лорда лічем – персонажем із давньогерманського фольклору, чаклуном, який став живим мерцем, для того щоб досягти вічного існування. Між Волдемортом та іншими антагонічними представниками казок у світовій літературі простежується очевидний зв'язок, наприклад до схожих образів-втілень цілковитого зла доречно віднести Ангмарського Короля-Чаклуна з роману Дж. Толкієна «Володар пернів», Коція Безсмертного зі східнослов'янської міфології, Баш-Челика з сербського фольклору. Єдиним можливим завершенням традиційної казки є цілковите знищення подібного персонажу.

4) At the age of one year old, Harry had somehow survived a curse from the greatest Dark sorcerer of all time, Lord Voldemort, whose name most witches and wizards still feared to speak [1, с. 87].

Ще одна важлива ознака жорсткої зловорожої сутності Лорду Волдеморту спостерігається у атрибутивному підрядному реченні *whose name most witches and wizards still feared to speak*. Саме через панічний страх більшість персонажів «Гаррі Поттера» використовують для позначення цього суб'єкта перифрази типу «You-Know-Who» або «He-Who-Must-Not-Be-Named». Таке явище може бути пов'язаним з давнім забобонним віруванням, що вимовлене вголос ім'я лиходія накликає біду. Утім, варто зазначити, що в останній частині епопеї, це побоювання перестає бути безпідставним, оскільки спеціальне закляття, Табу накладене на антропонім, дозволяло виявити місцезнаходження кожного, хто насмілювався б проговорити ім'я темного чаклуна.

5) Harry felt it shudder – he knew what was happening, he could sense it, could almost see the giant serpent uncoiling itself from Slytherin's mouth. The basilisk was moving toward Harry; he could hear its heavy body slithering heavily across the dusty floor... The enormous serpent, bright, poisonous green, thick as an oak trunk, had raised itself high in the air and its great blunt head was weaving drunkenly between the pillars. The basilisk's head was falling, its

body coiling around, hitting pillars as it twisted to face him. He could see the vast, bloody eye sockets, see the mouth stretching wide, wide enough to swallow him whole, lined with fangs long as his sword, thin, glittering, venomous [1, с. 174].

До образів-втілень зла варто віднести й Василиска, величезного отруйного змія. Ця істота потворна, кровожерлива, її єдина мета – вбивати, вона не знає жалю. У творі цей персонаж характеризується стилістичними засобами, що передають ознаки жаху та огиди. Серед них виділяємо епітети (bright, poisonous, green, blunt, vast, bloody), метафори (was weaving drunkenly; the mouth stretching wide, wide enough to swallow him whole), метонімію (Slytherin's mouth), порівняння (thick as an oak trunk). Відзначимо, що з метою підкреслення динамізму ситуації та пришвидшення ходу оповіді, Дж. Роулінг рясно використовує паралельні конструкції (The basilisk's head was falling, its body coiling around,) та прийом наростання (Harry felt it shudder – he knew what was happening, he could sense it, could almost see the giant serpent...).

6) Music was coming from somewhere... The music was growing louder. It was eerie, spine-tingling, unearthly; it lifted the hair on Harry's scalp and made his heart feel as though it was swelling to twice its normal size. Then, as the music reached such a pitch that Harry felt it vibrating inside his own ribs, flames erupted at the top of the nearest pillar. A crimson bird the size of a swan had appeared, piping its weird music to the vaulted ceiling. It had a glittering golden tail as long as a peacock's and gleaming golden talons, which were gripping a ragged bundle [1, с. 195].

Образом добра, який протиставляється Василиску є фенікс Фоукс, птах Дамблдора (виникає антитеза, оскільки змії служить головному антагоністу білого чарівника – Волдеморту). Це магичне створіння раз за разом повторює свій життєвий цикл: після смерті у вогні фенікс відроджується з попелу. Письменниця зображує його як надзвичайно

гарного за допомогою метафор, епітетів та порівнянь, що відносяться до тематичної групи «Вогонь» та «Світло»: flames erupted, crimson bird the size of a swan, glittering golden tail as long as a peacock's, gleaming golden talons. Колористика при описі птаха також підібрана не випадково, оскільки фарби, що належать до червоного та жовтого спектрів, у цій літературній казці представлені як кольори «добра»: таким є денне сяйво, стяги Грифіндору (факультету школи чарівників Гогвартс, на якому навчалась переважна більшість позитивних персонажів), основні «світлі» закляття, вогонь, який є головною зброєю проти зла, особливо живих мерців. Цим кольорам протиставляється зелений: прапор Слізерину (майже усі лихі чарівники закінчили цей факультет), зміїна луска, найстрашніше смертне прокляття «Авада Кедавра», тощо.

Використовуючи лексичні повтори, паралельні конструкції та асиндетон, Дж. Роулінг описує надзвичайний та проникливий спів фенікса (його антагоніст, змії може видавати лише огидне шипіння), який дарує втіху та сили світлим образам і приголомшує темних: Music was coming from somewhere... The music was growing louder. It was eerie, spine-tingling, unearthly... music reached such a pitch that Harry felt it vibrating inside his own ribs. У кінці аналізованого епізоду, птах урятує життя хлопцеві за допомогою своїх цілющих сліз (асоціація з ангелом). Відзначимо, що чарівні палички Гаррі та Волдеморта містили пір'їни з хвоста Фоукса, і коли настав час помірятися силами між ними, паличка Темного Лорда відмовилася шкодити своїй сестрі-близнючці та зламалася, оскільки була зроблена для добра.

7) ... was a cloaked figure that towered to the ceiling. Its face was completely hidden beneath its hood. Harry's eyes darted downward, and what he saw made his stomach contract. There was a hand protruding from the cloak and it was glistening, grayish, slimy-looking, and scabbed, like something dead that had decayed in water... And then the thing beneath the hood, whatever it

was, drew a long, slow, rattling breath, as though it were trying to suck something more than air from its surroundings. An intense cold swept over them all... [4, с. 276].

З лінгвоконцептами «Страх» та «Огида» пов'язані істоти, які також представляють бік «зла», – дементори. Ці потвори були магічно прикликані для охорони магічної в'язниці Азкабану, їх основним умінням є спроможність витягувати усю радість і навіть душу живих істот, тому немає нічого дивного в тому, що дементори перейдуть на бік Темного Лорда після його повернення (за казковою традицією огидні моторошні створіння не можуть бути союзниками добра). Вже при першій появі цих химер на сторінках роману, Дж. Роулінг за допомогою стилістичних засобів та символів підводить читача до лихої природи монстрів, що наводить на думки стосовно майбутньої ролі дементорів: метонімія *face was completely hidden beneath its hood*, дескриптивний перифраз *what he saw made his stomach contract*, однорідні епітети *hand protruding from the cloak and it was glistening, grayish, slimy-looking, and scabbed, like something dead that had decayed in water*, порівняння *drew a long, slow, rattling breath, as though it were trying to suck something more than air*. Відмітимо словосполучення *intense cold*, яке можна вважати символом «зла», оскільки в казках воно протиставляється образу вогню, тепла, життя; лиходії-чарвіники зазвичай люблять холодні темні місця (ймовірно тому, що такі умови найкраще підходять живим мерцям); холод може означати відсутність людяності, емоцій – Дж. Роулінг у своїх романах позначає Волдеморта цим епітетом більше сотні разів.

8) Something was driving the dementors back.... They were leaving.... The air was warm again.... saw an animal amid the light, galloping away across the lake.... It was as bright as a unicorn.... For a moment, Harry saw, by its brightness, somebody welcoming it back ... [4, с. 301].

And out of the end of his wand burst, not a shapeless cloud of mist, but a blinding, dazzling, silver animal... It was galloping silently away from him, across the black surface of the lake. He saw it lower its head and charge at the swarming dementors.... Now it was galloping around and around the black shapes on the ground, and the dementors were falling back, scattering, retreating into the darkness.... The Patronus turned. It was shining brightly as the moon above ... Its hooves made no mark on the soft ground as it stared at Harry with its large, silver eyes. Slowly, it bowed its antlered head. And Harry realized ... «Prongs, «he whispered [4, с. 361].

Єдиною можливістю подолати дементора є використання закляття «патронус», яке створюється шляхом концентрації чарівника на найсвітліших життєвих спогадах, тобто своєрідного заряду «добра». Патронус завжди має форму тварини, що складається зі сліпучого сяйва, яке розвіює пітьму (an animal amid the light) та відновлює життя (The air was warm again). Письменниця описує цих магічних істот через епітети (найчастіше однорідні для посилення емотивної функції) blinding, dazzling, silver, large, silver, порівняння shining brightly as the moon, as bright as a unicorn, повтори та паралельні конструкції ... an animal galloping away; It was galloping silently; it lower its head; Now it was galloping around; It was shining brightly, it bowed its antlered head, які разом з однорідними присудками посилюють динамічність моменту та враження від сили та могутності патронуса. Варто зазначити чергову антитезу у літературній казці: світло – темрява, тепло – холод. Вважаємо за необхідне додати, що патронусом головного героя циклу є Prongs (вилоріг). Ця тварина дуже схожа на єдинорога і також відноситься до світу «добра», що, незважаючи на наявність у Гаррі частини душі Волдеморта, відповідно характеризує хлопця як світлого чарівника, оскільки патронус відображає саму сутність мага, його єство.

9) «Later,» said a second voice. – but it was strangely high-pitched, and cold as a sudden blast of icy wind. Something about that voice made the sparse hairs on the back of Frank’s neck stand up... The man with the cold voice had killed a woman. He was talking about it without any kind of remorse -- with amusement [2, с. 24].

Розв’язка твору позначається специфічним для казки мотивом розплати, коли добро перемагає зло і усі лиходії отримують, що заслужили. Так, спотворена душа Волдеморта ніколи не зможе знайти пристанку в потойбіччі, вона завжди страждатиме, оскільки її рештки прийняли форму химерної жалюгідної почвари. Дж. Роулінг з метою деталізації справедливого кінця Темного Лорда використовує однорідні стилістично забарвлені означення: small, naked, curled, raw, rough, flayed-looking, shuddering, unwanted, stuffed out of sight, struggling for breath.

Існування Альбуса Дамблдора є зовсім протилежним: Albus Dumbledore was walking toward him, sprightly and upright, wearing sweeping robes of midnight blue. He spread his arms wide, and his hands were both whole and white and undamaged. Dumbledore’s long silver hair and beard, the piercingly blue eyes behind half-moon spectacles, the crooked nose... Happiness seemed to radiate from Dumbledore like light; like fire: Harry had never seen the man so utterly, so palpably content.

Білий чарівник сповнений сили більше ніж за життя, він нарешті щасливий. Дамблдор виконав своє призначення, допоміг зупинити «зло». Фактично, дух Альбуса поєднався з концептом «Світло», він став його частиною, що найкраще простежується у порівняннях happiness seemed to radiate from Dumbledore like light; like fire. Серед інших засобів варто виділити низку епітетів: sprightly, upright, sweeping, midnight blue, white, undamaged, silver, piercingly blue, palpably content. Такий лексико-семантичний контекст згладжує в читача відчуття співпереживання та

суму від загибелі чарівника, оскільки Дамлдор перейшов в іншу, досконалішу форму існування.

Таким чином, проведений аналіз мовностилістичних засобів літературної казки дозволяє стверджувати, що найчастіше при створенні образів-втілень добра і зла Дж. Роулінг послуговується прийомом контрасту, а також епітетами, метафорами та порівняннями відповідної тематики: світло, тепло, радість, любов, тощо на позначення добра; темрява, холод, біль, ненависть і т.п. для опису зла. На синтаксичному рівні особливої уваги заслуговують такі засоби, як паралельні конструкції та повтори. Окрему важливу роль грає символіка та колористика твору: так, фенікс уособлює добро, а змії – зло, жовто-червоні кольори характерні для світу позитивних персонажів, а темно-зелені – негативних. Композиційно письменниця відтворює необхідні елементи традиційної казки: наявність та боротьба двох антагонічних образів, чітка визначеність сценарію, симпатії автора на боці позитивних персонажів, фінальна перемога добра та щасливий кінець, мотив розплати лиходіїв за свої злочини. Тим не менш, у творі присутні й риси сучасної постмодерної літературної казки – інтертекстуальність, своєрідний чарівний хронотоп, відчуття певної незавершеності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Rowling J.K. Harry Potter and the Chamber of Secrets. London: Bloomsbury, 1998. 251 p.
2. Rowling J.K. Harry Potter and the Goblet of Fire. London: Scholastic Press, 2000. 734 p.
3. Rowling J.K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. London: Scholastic Press, 1997. 309 p.
4. Rowling J.K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. London: Scholastic, 1999. 435 p.

Анна Копитко,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ

Сучасна британська літературна казка надзвичайно популярна у всьому світі. Авторами казок, які мають найвищий рейтинг у читачів, є Роальд Даль, Джоан Роулінг і Філіп Пулман.

Британські письменники-казкарі розвивають основні типологічні властивості, які були закладені ще з часів Люїса Керрола їхніми попередниками, англійськими письменниками, в жанр літературної казки. Як зазначає А. Тананихіна, такими рисами є: гумор, гра, іронія, постійна зміна настроїв, часто зустрічаються сумні чи навіть трагічні мотиви, дивовижна легкість, з якою розвивається оповідання, структура казки, в якій проза і вірші природно змінюють одне одного. Автори постійно використовують інтертекстуальний зв'язок та асоціації, і, необхідно підкреслити, що головним героєм британської літературної казки є дитина, яка веде себе нарівні з дорослими, часто навіть перевершуючи їх і яка сприймається читачами цілком серйозно, адекватно дорослим персонажам [4, с. 136-139].

Звернення до вивчення мовностилістичних особливостей сучасної англomовної літературної казки вимагає виявлення концептуального змісту тексту сучасної казки. Згідно дослідженням О. Белоглазової, основними концептами сучасної британської літературної казки є емотивні концепти добра і зла, концепти чарівництва і дива, які разом з казковим концептом «людина» формують основу концептуального змісту тексту сучасної літературної казки.

З. Брокет та Г. Шрейберг додають з цього приводу, що сучасні письменники-казкарі вибудовують сюжет літературної казки на протистоянні базових концептів сучасної цивілізації, парних емотивних концептах добра і зла, які мають своє лінгвістичне втілення у вигляді дій персонажів казки і виражаються лексичними засобами, що володіють позитивними і негативними конотаціями, нейтральними лексичними засобами, що визначають конотації в контексті, а також різноманітними стилістичними засобами, які допомагають створити яскравий, багатий фарбами образ цих емотивних концептів [2, с. 24].

На художню казкову картину світу, яка вибудовується письменником у тексті сучасної британської літературної казки, на її концептуальний сенс величезний вплив мають прецедентні тексти, які є тим культурним тлом, на якому, власне, і створюється казкова картина світу. Л. Прохорова підтверджує широке використання прецедентних текстів при формуванні концептуального змісту тексту літературної казки, зазначаючи, що при цьому використовуються різні типи інтертекстуальних знаків: паратекстуальність, внутрішня і зовнішня інтертекстуальність, інтексти, кодова або мовна інтертекстуальність, цитати, алюзії та ремінісценції, а також синкретична інтертекстуальність [49, с. 9].

Т. Доброницька вважає, що поруч із сукупністю концептів, системою смислових і естетичних комплексів, концептуальний зміст тексту сучасної англійської літературної казки представляє собою також і систему емоційно-оцінних комплексів, представлених на мовному рівні, які знаходять мовне втілення в тексті сучасної літературної казки [22, с. 21]. У свою чергу Н. Будур виявила, що в літературній казці описування емоційного стану персонажів не є автономною подією, воно є наслідком або причиною дії, що відбувається в казці, або ж характеристикою персонажів. Основними стратегіями авторської мови в емотивних ситуаціях є емотивна характеристика персонажів, яка представлена

описом рухів і дій, типових для описуваних емоційних станів героїв. У емотивних ситуаціях літературних казок широко використовуються вигуки, окличні речення, оцінна лексика, кінеми стану, що характерно і для фольклорних казок. Крім того, для репрезентації емоцій у сучасній казці характерне використання лексичних і синтаксичних стилістичних засобів (епітетів, порівнянь, повторів, літот, метафор) [3, с. 362].

Як вважає С. Адоньєва, однією зі специфічних особливостей формування концептуального змісту тексту сучасної британської літературної казки є те, що в загальній сукупності концептів казки поряд з широко поширеними, універсальними концептами неодмінно з'являються виняткові, фантастичні, казкові концепти, які належать перу автора казки. Сучасні англомовні літературні казки в основному є чарівними казками, в яких письменники створюють неймовірні, фантастичні світи з новими явищами, поняттями, предметами, що реалізують абсолютно нові концепти казкової картини світу. Придуманим казковим концепту необхідно давати імена, тобто сам жанр літературної казки припускає словотворчість, тому явище авторської номінації є невід'ємною властивістю сучасної британської літературної казки. А. Тананихіна доводить, що основними способами створення нових слів казкової лексики в сучасній британській казці є словотвір (affixation), словоскладання, нестандартні способи створення нової казкової лексики, що використовують моделі словотворення, яких немає в сучасній англійській мові та розвиток полісемії, коли вже існуючим лексичним значенням слів додаються нові семантичні ознаки [4, с. 156].

А. Брандаусова визначає низку лінгвостилістичних засобів, характерних для жанру англомовної літературної казки. Стилiстично марковані синтаксичні одиниці функціонують в тексті англійської літературної казці на тлі багатого шару лексичних, фонологічних, морфологічних засобів, оскільки реалізація функції впливу може

спостерігатися на різних мовних рівнях. Серед фонологічних засобів, які використовуються авторами англійських літературних казок, особливе місце посідають звуконаслідування, алітерація, рима. На морфологічному рівні експресивність створюється за рахунок наявності варіативності у вживанні морфологічних категоріальних форм, вживання просторічних форм дієслова, за рахунок хибної орфографії (в мові персонажів). Найбільш помітно елементи функції впливу проявляються на лексичному рівні за рахунок використання лексичних повторів, порівнянь, епітетів, авторських неологізмів [1, с. 16].

Ці особливості, зокрема, описала Н. Ладісова. На думку автора, для віднесення тих чи інших засобів до експресивних лінгвостилістичних маркерів необхідно враховувати три характеристики: специфічність, частотність і типовість. Специфічними є ті засоби, які, незалежно від частотності їх вживання, властиві лише даному жанровому стилю. Типовими є ті засоби, які зустрічаються в більшості творів досліджуваного корпусу текстів. Частотними є засоби, що володіють високою частотною дистрибуцією в досліджуваному корпусі текстів.

Н. Костюк виділяє парентетичні конструкції з точки зору загального змісту за наступними категоріями: відсилання, екземпліфікації, деліберативності й уточнення. У літературних казках найбільш широко представлені парентетичні категорії деліберативності, за допомогою якої виражаються різні відтінки впевненості або сумніву, а також авторське ставлення до описуваних подій. Зміст парентез в даному випадку зводиться до певної зміни модальності висловлювання:

The Buckets, of course, didn't starve, but every one of them – the two old grandfathers, the two old grandmothers, Charlie's father, Charlies's mother, and especially little Charlie himself – went about from morning till night with a horrible empty feeling in their tummies. (R. Dahl «Charlie and the Chocolate Factory») Mr and Mrs Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say

that they were perfectly normal, thank you very much. (J. K. Rowling «Harry Potter»).

За допомогою категорії екземпліфікації, що грає особливу роль в літературних казках, автори вміють ненав'язливо дати у вигляді парентетичної конструкції пояснення слова або поняття. Ю. Мамонова вважає, що такі відомості пізнавального характеру тактовно вводяться в оповідання у вигляді вставок, які часто створюють гумористичний ефект і мінімізують повчальність:

But an English witch, for example, will know all the other witches in England. They all are friends. They ring each other up. They swap deadly recipes. Goodness knows what else they talk about. (R. Dahl «The Witches»).

Уточнюючі лінгвостилістичні засоби, як стверджує А. Брандаусова, «визначають ставлення автора чи персонажа до описуваних явищ: автор перериває основний хід оповідання для того, щоб показати читачеві думку персонажа або дати позитивну або негативну характеристику герою, який вперше згадується» [1, с. 19], наприклад, лихому чарівникові Волдеморові:

Harry had been a year old the night that Voldemort – the most powerful Dark wizard for a century, a wizard who had been gaining power steadily for eleven years – arrived at his house and killed his father and mother. (J. K. Rowling «Harry Potter and the Goblet of fire»).

Основною функцією однорідних членів речення в літературній казці є конкретизація опису і створення наочності розповіді. Н. Немченко зазначає, що описуючи дії в їх часовій послідовності, передаючи динаміку дії, однорідні присудки полегшують сприйняття речення, тому в лаконічній формі передають зміст, для якого могло б знадобитися використання складносурядних або складнопідрядних речень. Використання ланцюжків однорідних присудків (часто в поєднанні з

полісиндетоном) передає в літературних казках високий ступінь експресивності.

За допомогою однорідних присудків описується не тільки сама дія, але і його характер (швидкість або неквапливість, супроводжуючі дію емоції). Навіть у тих випадках, коли однорідні присудки виражають просту послідовність дій, їх поєднання зазвичай несе в собі додаткову інформацію. Наприклад, у казковій повісті Дж. Роулінг «Гаррі Поттер і таємна кімната» нанизування семи однорідних присудків показує, як багато справ встиг зробити Гаррі, поки Дадлі відпочивав:

While Dudley lilled around watching and eating ice-cream, Harry cleaned the windows, washed the car, mowed the lawn, trimmed the flowerbeds, pruned and watered the roses and re-painted the garden bench.

Передача швидкості дій створює в даному прикладі різкий контраст з поведінкою іншого героя, який, не знаючи, чим йому зайнятися, знемагає від нудьги. Ряд численних присудків з його швидким ритмом посилює напругу і дозволяє продемонструвати цей контраст.

Один і той же ланцюжок однорідних членів може неодноразово повторюватися протягом всієї літературної казки (якщо казка коротка) або, наприклад, в межах глави (якщо це казкове оповідання) [1, с. 19].

Т. Доброницька доводить, що англійська літературна казка характеризується високою частотністю перерахувань, елементами яких є дієслова і іменники; вживанням лінійних перерахувань з полісиндетичним зв'язком; використанням тематичних перерахувань.

Випадки вживання однорідних означень у літературній казці (як правило, виражають конкретні ознаки предметів – колір, розмір, форму) не є частотними, а однорідні члени, виражені не дієсловом, в переважній більшості випадків, представляють собою перерахування конкретних іменників – предметів або людей, сприяючи створенню наочності

оповіданн. Повторювані слово в слово або дещо змінені ланцюжки однорідних членів є типовим явищем для літературної казки.

А. Брандаусова окремо визначає прийом наростання, який широко використовується для посилення виразності оповідання, емоційного впливу на читача. У літературних казках кількісне наростання зустрічається частіше, ніж логічне [1, с. 17].

If a person has ugly thoughts, it begins to show on the face. And when that person has ugly thoughts every day, every week, every year, the face gets uglier and uglier until it gets so ugly you can hardly bear to look at. (R. Dahl «The Twits»)

Наростання також може бути виражене чисто графічно або одночасним вживанням повторів і графічного виділення, що відображає можливе інтонаційне оформлення, яке дозволяє створювати виразну й емоційну картину, наприклад, способу життя сучасної відьми:

REAL WITCHES dress in ordinary clothes and look very much like ordinary women. They live in ordinary houses and they work in ORDINARY JOBS. (R. Dahl «The Witches»)

А. Тананихіна важливе місце відводить анафорі й епіфорі, які активно використовуються в літературних казках (хоча епіфора характеризується більш низькою частотою вживання, ніж анафора). Як і в інших жанрах художньої літератури, ці види синтаксичного паралелізму використовуються в казках в цілях емпатичного виділення важливих елементів [4, с. 173].

The story had been picked over so many times, and had been embroidered in so many places, that nobody was quite sure what the truth was any more. (J.K. Rowling «Harry Potter and the Goblet of Fire»)

Отже стилістично марковані синтаксичні конструкції є лінгвостилістичними засобами, типовими ознаками англійської літературної казки. Реалізуючи функцію впливу, ці експресивні засоби

також виконують ряд функцій, типових для текстів словесно-художньої творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брандаусова А.В. Основные синтаксические особенности английской литературной сказки: автореферат дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – германские языки. М., 2008. 25 с.
2. Брокет З. Целительная сила сказок / Брокет З., Шрейбер Г.М.: Аквариум Бук, 2003. 303 с.
3. Будур Н.В. Английская литературная сказка. *Английская литературная сказка XIX-XX вв.* М.: ТОО Новина, 1997. С. 358-362.
4. Тананыхина А.О. Лингвостилистические особенности современной англоязычной литературной сказки: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. СПб., 2007. 241 с.

Anzhela Kokhanovska,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPING STUDENTS' SPEAKING SKILLS DURING DISTANCE LEARNING IN THE EFL CLASSROOM

The modern lesson is significantly different from its predecessors. It is based on an approach to learning that focuses on developing each student's personality. Moreover, if before the teacher just gave new knowledge to students, he is now obliged to organize the learning process so that the student can conclude. Distance learning is an opportunity to learn and gain knowledge. Modern distance learning is carried out mainly with the help of technologies and resources on the Internet.

The student's speaking skills are manifested orally or in writing during conversations with other students or the student and the teacher. Incorrect pronunciation of words in oral and written speech creates discomfort in communicating with adults and peers. It does not allow students to fully disclose their abilities and tasks to express themselves as individuals. The teacher's main

task is to form students' speech competence as the basis of communication [1, p. 17].

Nowadays, children are pretty diverse, especially in forming speaking skills during distance learning in the EFL classroom. The main task is to "align" students. The communicative line of the content of educational programs is subordinated to this purpose that provides pupils with four basic kinds of speech activity - listening, speaking, reading, writing. The main task is to teach students to use language as communication, cognition, influence. All this is closely related to listening and understanding oral statements. Students do not listen well during distance learning, i.e. most students lack attention: they find it difficult to perceive and understand what they have heard for the first time, so important information needs to be repeated several times. It has been proved that listening and other speech activities need to be taught, especially according to a particular method. In addition, the main tasks of such classes are: active and purposeful enrichment and improvement of students' speaking skills; direct preparation for students to compile their texts; literacy of oral and written speaking skills; development of logical thinking [2, p. 220].

Speech development, as a result, is a system of various personality qualities - psychophysiological, speech, cognitive, creative, ideological, spiritual. These qualities characterize the effectiveness of human speech: content, expressiveness, linguistic excellence, communicative expediency, social significance and value. Many students have limited vocabulary, overuse surzhyk, use words in their uncharacteristic meaning because they often do not understand the meaning of a concept. Also, they do not know how to associate verbal pairs of thematically related words, clearly express their opinion, dialogue and reproduce violations, orthoepic, lexical, grammatical, stylistic norms, etc. [3, p. 644].

The formation of students' speaking skills during distance learning requires various forms of organization of educational activities. At the same

time, preference is given to forms that create such a speech situation when each student has the opportunity to express themselves and express themselves.

An effective method in the EFL classroom is the interactive learning that provides for modelling life situations. These role games contribute to the formation of speaking skills, creating an atmosphere, interaction.

A special place in the lessons is occupied by creative games that help students develop speaking skills. These include those in which the child shows his imagination, initiative, independence. Creative manifestations of children in games are diverse: from inventing the plot and content of the game to finding ways to implement the idea of reincarnation in the roles assigned to the literary work.

Therefore, using didactic games during distance learning makes the process exciting and promotes students' rapid formation of speech skills. After all, playing, students learn, and learning – play.

The development of speaking skills during distance learning in the EFL classroom is one of the essential tasks of a teacher. Learning and developing speaking skills in lessons is a complex process that must be continuous, active, focused and conditioned by the communication situation. The success of its implementation depends on the correct choice of educational and methodological support: the use of methods and content of work that contribute to the formation of students' necessary knowledge, skills and abilities to speak the language at different levels.

REFERENCES

1. Sadykova G.; Meskill C. Interculturality in Online Learning: Instructor and Student Accommodations. *Online Learning*. V. 23. 2019. P. 5-21.
2. Salmon G. E-moderating: the Key to Teaching and Learning Online (2nd ed.) London: Taylor & Francis. 2004. 284 p.
3. Semushina E., Galeeva M., Galiullina G. Peculiarities of Teaching Speaking in Distant Form as a Part of Formation of Translator's Competence of Technical Specialists. International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM. 2014. P. 641-648.

Дмитро Кравченко,
здобувач ОС «бакалавр» II курсу,
факультет фізики, математики та інформатики,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В епоху стрімкого розвитку інформаційних технологій суспільство пред'являє до майбутніх фахівців вимогу мати навички та вміння, необхідні для самостійного набуття знань, та застосування їх на практиці для ефективного вирішення різних проблем, збору та аналізу фактів, виконання узагальнення та аргументованих висновків, для досягнення успіху необхідно бути комунікабельними, працювати спільно у різних ситуаціях, шукати вихід із конфліктних ситуацій; мислити критично і творчо, знаходячи шляхи вирішення проблем з використанням сучасних інформаційних технологій; самостійно працювати над підвищенням свого культурного рівня. Розвиток вищевказаних умінь та пізнавальних навичок учнів в освітньому процесі відбувається за рахунок технологій активного навчання [1, с. 22].

В даний час основним показником при виборі засобів навчання є досягнення підсумкових рівнів володіння іноземними мовами, розроблених Радою Європи, що представляють ефективну загальноєвропейську систему інформаційного обміну [2, с. 90]. «Навчальна діяльність з засвоєння мови має стати захоплюючим, осмисленим заняттям та справжньою мовною творчістю. Лише в цьому випадку студент з учня перетвориться на учня, здобуде автономність і бажання саморозвиватися відповідно до нових освітніх стандартів» [1, с. 21-22].

Сьогодні глобальна комп'ютеризація охопила всі сфери діяльності людини, в тому числі науку і освіту. Розвиток Інтернету і поява безлічі комп'ютерних програм, що спрощують процес навчання, значною мірою

змінити вивчення іноземних мов, прискоривши і полегшивши роботу з автентичними джерелами.

Комп'ютерні навчальні програми мають низку переваг перед традиційними методами навчання, будучи насамперед засобами прямої аудіовізуальної інтерактивної взаємодії. Застосування їх на заняттях спільно з традиційними методами навчання дозволяє тренувати різні види мовної діяльності, освідомити природу мовних явищ, формувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні та мовні навички та забезпечити реалізацію особистого підходу та інтенсифікацію самостійної роботи ученика, а також сприяє підвищенню пізнавальної активності, мотивації та якості знань учнів.

Комп'ютерні комунікаційні технології дозволяють по-новому реалізовувати методи, що активізують творчу активність учнів. Вони можуть брати участь у віртуальних дискусіях на різних освітніх сайтах та тематичних форумах, виконувати спільні творчі проекти спільно з учнями різних навчальних закладів. Таким чином, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі може розглядатися як одна з активних форм індивідуалізації навчання [2, с. 90].

Невід'ємні властивості нових технологій такі, як їх інтерактивність, полімодальність, мультимедійність, візуалізація змісту, відіграють важливу роль у навчанні. Так, комп'ютерна візуалізація освітнього контенту, особливо в ігровій, інтерактивній формі розвиває когнітивні стилі мислення, креативність і розумову активність учнів, а також позитивно впливає на їх психологічний та емоційний стан [3, с. 250].

За словами Н.К. Рябцева, «застосування комп'ютерної техніки вносить евристичну новизну в процес навчання і створює мотивацію для продуктивного самопізнання і самовдосконалення, а також робить заняття привабливим і по-справжньому сучасним, відбувається

індивідуалізація навчання, контроль і підбиття підсумків проходить об'єктивно і своєчасно» [4, с. 456].

За словами Тоні Прінса, академічного директора NILE (Norwich Institute for Language Education), коли викладачі розмірковують над застосуванням цифрових технологій з навчальною метою, вони найчастіше фокусуються на питанні: «Які програми або комп'ютерні програми необхідно використовувати для досягнення найкращого результату?» [4].

При цьому дуже рідко задається, здавалося б, першочергове питання: «Навіщо нам використовувати цифрові ресурси?». Необхідно зазначити, що, якщо ми хочемо, щоб навчання було найбільш ефективним, ми повинні змінити порядок розгляду цих питань на зворотний і розпочати планування використання технологій з постановки мети, до досягнення якої ми прагнемо, т. е. з питання «Навіщо?».

При розгляді з питання «Що використовувати?», ми неминуче зіткнемося з величезною кількістю доступних цифрових ресурсів, кожен з яких має велику кількість шанувальників, які віддають перевагу саме йому, як найефективнішому чи революційному. Існує безліч цифрових ресурсів, як он-лайн так і вимагають установки налаштування, що реалізують процеси створення нового або дослідження вже існуючого.

Дані ресурси також можуть бути представлені у вигляді різних курсів (MOOCS, I-tunes Courses), інструментів (Google Docs, Camtasia, Explain Everything), енциклопедій та інших академічних джерел (Google Search, Wikipedia, автономних словників, Microsoft Office) і допомагати проводити дослідження на різних етапах: збір інформації, синтез, подальше керування процесом вивчення та робота з результатами дослідження. А також процес створення, починаючи від об'єднання в творчі групи, планування, і закінчуючи аналізом проведеної роботи.

Основна складність при виборі цифрових технологій, задаючись насамперед питанням: «Що використовувати в процесі навчання?» і розгляді всіх цих додатків полягає в тому, що ми часто не усвідомлюємо труднощів, які виникають при безпосередньому використанні вибраних ресурсів.

Яка основна мета використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі? Причини можуть бути різними: покращити розуміння досліджуваного; збільшити час навчання, закликаючи студентів використовувати освітні додатки та ресурси за межами аудиторії; підвищити рівень ефективності роботи викладача; розвиток самостійності у студентів; підвищення рівня навичок роботи з комп'ютерними технологіями; розвиток у студентів таких якостей як рішучість і цілеспрямованість у досягненні результату; підготовка учнів до майбутнього життя; підвищення мотивації у студентів; скорочення кількості використовуваних фізичних ресурсів та ін.

Наприклад, якщо ми хочемо покращити розуміння студентами вивченого матеріалу або теми, ми повинні при плануванні розглянути ресурси, які сприятимуть усвідомленню цієї теми. Для цього необхідно поглянути на дану проблему під різними кутами. В даний час інтернет і різні он-лайн ресурси пропонують викладачам і студентам широкий доступ до думки експертів з багатьох питань. Викладач не завжди може виступати в якості такого експерта у зв'язку з тим, що неможливо бути повністю обізнаним у кожній сфері, а також у зв'язку з тим, що часто він надто занурений у проблеми та потреби своїх студентів, щоб об'єктивно оцінювати те чи інше питання. Тому для вивчення певної теми необхідно ознайомитися з думкою експерта, що володіє більш повним і сучасним баченням предмета дослідження.

Щоб ознайомитися з думкою експертів, підходять такі ресурси інтернет, як [youtube.com](https://www.youtube.com) та [ted.com](https://www.ted.com) із платформою [ed.ted.com](https://www.ed.ted.com), що дозволяє

на основі запропонованого відео створити свій урок. Викладач може розбити відео на тематичні фрагменти та опрацювати обговорення побаченого на заняття [4, с. 235].

Основними питаннями при виборі викладачем цифрових технологій є: що застосовувати, як застосовувати і, найголовніше, навіщо застосовувати той чи інший ресурс. Необхідно, перш за все, визначитися з основними цілями і завданнями самого заняття, а, отже, і застосування комп'ютерних інновацій у рамках даного заняття. Потім ми повинні вже задаватися питанням, який ресурс необхідно задіяти для найбільш ефективного досягнення цих цілей і завдань, і, нарешті, як функціонує обраний нами засіб навчання. Детальне осмислення вищезгаданих питань може значно збільшити залученість студентів до освітнього процесу та розвитку у них навичок і умінь, необхідних для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляева И.С. Из опыта составления учебного пособия по английскому языку для студентов технического вуза. *Вестник Тверского государственного технического университета*. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. №3. С. 18–23.

2. Иванова Т.А. Обучение иностранным языкам в Тверском государственном техническом университете в условиях интеграции России в единое образовательное пространство / Т.А. Иванова, И.В. Скугарева, А.Е. Шабанова // *Вестник Тверского государственного технического университета*. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. №2. С. 88–93.

3. Окань Г.И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения. *Научный диалог*. 2012. №1. С. 265–270.

4. Рябцева Н.К. Новые коммуникативные тенденции в современной культуре и инновации в области преподавания иностранного языка. *Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодический сборник статей*. Выпуск 8. Электронное научное издание. М.: Институт языкознания РАН. 2016. 557 с.

Дарія Крохмаль,
*здобувачка ОС «бакалавр» I курсу,
факультет дошкільної та спеціальної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Існують різні можливі підходи до використання історій на уроці англійської мови. Вони варіюються від періодичного використання оповідань тематичного характеру, або використання додаткових історій на основі навчальної програми. Наразі популярним є цифровий сторітелінг у навчанні молодших школярів іноземним мовам. Зокрема, Л. Панченко пропонує вчителям та методистам з англійської мови, користуючись рядом цифрових інструментів, на кшталт вільного інструменту My StoryMaker, який дозволяє створити просту історію у вигляді дитячої книжки шляхом обирання головного персонажу, його мети та тих об'єктів, які він хоче знайти, отримати тощо [3].

Для роботи з цифровим сторітелінгом важливо провести з учнями мозковий штурм історії, а саме: донести повідомлення, яке сторітелер хоче передати, задати загальні запитання щодо можливого змісту історії (Які персонажі будуть задіяні? Яким буде сюжет? Що буде відбуватися?). Важливо також визначитися із елементами розповіді, наочністю, використанням ТЗН, джерела історії, видами створення образів (за допомогою зображення, звуку, руху, тощо), написати сценарій сторітелінгу і об'єднати його з елементами цифрового медіа, визначитися з темпом мовлення та продуктом відтворення історії учнями (усна розповідь, малюнок, власний електронний формат історії, тощо).

Сучасні діти цікавляться такими типами цифрових оповідань як веб-щоденники блогерів, веб-серіали та фотожурнали. Зокрема, на заняттях з англійської мови з молодшими школярами, доцільно виділити онлайн-

платформи для створення власних історій My Storybook («Моя книга історій») та ZooBurst.

В усьому світі платформа My Storybook використовується вчителями початкової школи для навчання цифрової грамотності та розвитку навичок читання й письма. Для роботи із молодшими школярами на My Storybook необхідно провести інтегроване заняття з англійської мови з елементами інформатики.

Для початку роботи учні повинні мати створені адреси електронної пошти, за цієї умови вони можуть зареєструватися та почати користуватися платформою My Storybook. Платформа дозволяє учням писати текст власної історії, додавати додаткові сторінки до книги, оформлювати історію картинками, представленими у безкоштовних шаблонах. По закінченні історії, її можна опублікувати та поділитися посиланням зі своїм класом. Існує можливість вивести історію на екран і прогортати її як презентацію з коментарями. Навіть якщо учні не мають адрес електронної пошти, або батьки ще не дозволяють їм їх створювати, можливо заходити до платформи з однією адресою електронної пошти, наприклад, вчителя. Можна створювати безліч історій, і вони відобразатимуться у бібліотеці вчителя в розділі «Мої книги».

Платформа MyStorybook.com є безкоштовною для створення і подальшого використання історій. Недоліком платформи є стягнення плати за скачування історій у PDF-файлах для їх друку, однак, кількість переваг платформи, наприклад, оновлення шаблонів, участь у конкурсах на написання історій, поетапний інструктаж та поради щодо створення історій, розвиток навичок грамотності дитини, тощо, робить останню невід'ємним інструментом в навчанні молодших школярів англійської мови на уроках сторітелінгу.

ZooBurst є альтернативною цифровою платформою для створення оповідання англійською мовою, який дозволить створити власну книжку

3D pop-up. ZooBurst дозволяє юним письменникам використовувати більше ніж 10 000 безкоштовних зображень та інших матеріалів у наявній базі даних. Користувачі ZooBurst можуть ділитися своїми книгами між собою, використовуючи гіперпосилання або розміщуючи їх в будь-якому блозі і на сайті. Ресурс ZooBurst Basic на є повністю безкоштовним, інші ресурси на платформі (ZooBurst Premium, ZooBurst School License) є платними для використання додаткових функцій.

Отже, цифрові платформи як технічний ресурс, який використовується у навчанні іноземної мови молодших школярів, сприяє створенню природного контексту та позитивної атмосфери для навчання та розвитку базових мовних навичок молодшого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гич М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2015. №4 (51). С. 188–190.
2. Машкіна С.А. Використання методів «фішбоун» та «сторітелінг» на уроках у початковій школі на прикладі вивчення теми: «Закріплення літери її. Опрацювання тексту «Гроші України». *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*. Збірник наукових праць. Випуск 14. С. 86–92.
3. Panchenko L. (2008) Digital storytelling: co-creation of teacher and student, *Metodyst*, No. 6(78), pp. 34-38, 2018. (in Ukrainian) Libraries Unlimited.
4. MyStorybook.com. URL: <https://www.mystorybook.com> (дата звернення: 20 лютого 2022 р.).
5. Teaching English. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips> (дата звернення: 20 лютого 2022 р.).
6. ZooBurst. URL: <https://zooburst-ios.soft112.com/> (дата звернення: 21 лютого 2022 р.).

Nina Kryvusha,
3rd-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

ETHNIC MINORITIES IN THE UK

The United Kingdom is one of the most ethnically diverse countries in Europe, with London probably being the most cosmopolitan capital in the EU. This is mainly due to the large numbers of immigrants from commonwealth countries who have arrived in the UK since the 1950's. Despite the influx of these recent arrivals the vast majority of the population is still overwhelmingly white.

The last major census that was carried out in the UK was held in 2001, that survey indicated that over 92 per cent of the population or 54 million people could be classed as White British.

The major ethnic minority groups that are currently living in the UK include British Black who can trace their origins to the Caribbean or West Indies. There are also British Asian these can trace their origins to countries like Pakistan, India and Bangladesh. Most of these groups started to arrive in this country from the 1950's onwards, all of the countries named were former British colonies.

In 2001 it was estimated that the non-white ethnic minority community in the UK was in the region of 4.6 million people. This is one major factor that encouraged multiculturalism in the country, successive governments have taken many steps to increase integration by ethnic minority groups with mainstream society.

There is also a substantial Irish community in England, these are sometimes classed as a white minority group.

Different groups of ethnic minorities in the UK

British Black

After the Second World War many thousands of black people emigrated from the Caribbean to England, they are sometimes referred to as Black Caribbean. Initially most of these were single men looking for work, but after they settled they were joined by their spouses and children. The total British black population of the UK was estimated in 2001 as being 1.2 million people, this figure included people from the West Indies and also Africa. From the 1990's onwards large numbers of immigrants have come from Africa to settle in this country, they have come primarily from Nigeria and Ghana.

British Asian

Statistics from the population census in 2001 which asked participants to list their racial background showed that there were 2,331,423 people of south Asian descent in the UK. Although that number will almost certainly have increased to today as the number of 3rd and 4th generations British Asians increase. Virtually all of these have come from India, Pakistan and Bangladesh, with the biggest group being from India.

British Chinese

Hong Kong was a British colony and after the second world war Chinese people started to come here in small numbers. The second wave of immigrants from Hong Kong came here in the early 1990's just prior to the Chinese take over of Hong Kong. The 2001 UK census estimated their numbers to be in the region of 247,403. An interesting point to note is that previous Chinese immigrants have all come from South China and Hong Kong.

You should also note that there has always been a significant number of Chinese students coming to the Universities of England.

Non-British white immigration

For many centuries large numbers of Europeans have been migrating to the UK. These are separate from the most recent arrivals from Eastern Europe. Large numbers of Irish people travelled and settled in mainland England from the 18th century onwards. Other white immigration to this country have come

from countries like Italy, Greek Cypriots and more recently from East European countries who have joined the EU.

Polish immigration to the UK

During the second world war many polish soldiers and airmen were based in England, and after the war a significant amount chose to remain in the UK to live. The next wave of polish immigrants came after Poland joined the EU in 2004. Population statistics estimate that over 450000 people of polish origin were living in the UK in 2007. Although it must be said that their movement is fluid with many reported going back to Poland due to the worldwide recession.

We can conclude that the English language is and always has been a diverse entity. It has changed dramatically over the centuries since it first arrived on the shores of Britain from the north of Europe, and these changes mean that the language that was spoken at that time is almost incomprehensible to us now. As the language has spread beyond Britain it has continued to change, and to change in different ways in different contexts. It has diversified to such an extent that some scholars suggest that it is no longer accurate to talk of a single 'English'; that instead there are many different English languages around the world today.

At the same time, however, English exists in the world today as a means of international communication – as a way for people from different social groups to communicate with each other – and to fulfil this function it would seem that variation in the language needs to be curtailed to a certain extent. That is to say, if the language becomes too diverse it will not remain mutually comprehensible across different social groups. So, we have two impulses at work that are seemingly incompatible, or perhaps even in conflict, and the question we are faced with is how to render them as consistent, as both being part of the existence of a single entity we call 'English'. This is one of the central issues in English language studies today – and it's a very modern issue because it has come about as a direct result of the unprecedented position that English now

occupies in the world: as a language with global scope which is implicated in the history and present-day existence of societies all around the world.

REFERENCES

1. A Look at the Minority Languages in the UK. URL: <https://albionlanguages.com/a-look-at-the-minority-languages-in-the-uk/>
2. British Accents and Dialects. URL: <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/asian-english>
3. British Black English. URL: <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/british-black-english>
4. How did Polish and English languages mutually influence each other? URL: <https://kafkadesk.org/2019/08/16/how-did-polish-and-english-languages-mutually-influenced-each-other/>

Світлана Куєвда,
здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Інформаційний світ став значним та важливим доповненням сучасної реальності. Цей факт сприяє збільшенню можливостей та географічному розширенню вивчення, усуваючи кордони завдяки інформаційним технологіям. Система засобів маркетингу має величезну кількість методів спрямованих саме на рекламу курсів, приватних уроків, репетиторство, різних платформ для вивчення англійської мови. Існує значна кількість навчально-методичних матеріалів, метою яких є якісне навчання англійської, як іноземної. Попри все, лише завдяки Всесвітній мережі «Інтернет» вивчення мови міжнародного спілкування, стало доступним та безоплатним як у сенсі доступу до ресурсів так і матеріальному аспекті. Основна запорука успіху – це наявність часу, доступності, сил і бажання.

Тому найважливішою причиною для успішного оволодіння мовою є можливість та сили вчити іноземну мову і мати мотивацію високого рівня.

Враховуючи важливість питання ролі інформаційних засобів у вивченні англійської мови, у коло наших наукових інтересів потрапляють перешкоди та проблеми, які з'являються внаслідок впливу внутрішніх і зовнішніх факторів, що визначаються як мета нашого дослідження. Для досягненні вказаної мети були використані методи аналізу джерел та інформаційних ресурсів і систематизації матеріалів, що досліджувались.

Говорячи про зовнішні фактори, варто зазначити обмежену кількість способів вивчення англійської мови, адже більшість методів, які виглядають новими та оригінальними, насправді, можуть бути вже існуючими, але інтерпретованими у сучасних умовах по-іншому. Також певна кількість цих методів виявилися не ефективними для вивчення мови іноземцями. Такі недоліки спостерігаються у вивченні лексики, наприклад, транскрипції словників (застаріле прочитання), розгляд значення слова без контексту, невідповідність вимогам аудіо чи інших інформаційних матеріалів, які часто пропонуються неперевіреними джерелами, що є у відкритому доступі в Інтернеті. Всім відомий даний факт, що два поняття «абсолютно правильно» і «дуже цікаво» іноді бувають полярними. Доступ до великої кількості інформації, яка стосується вивчення іноземної мови, певним чином призводить до відхилення від літературного варіанту мови. Тобто носії англійської мови, навіть дуже інтелігентні та освічені люди, припускаються помилок у лексиці та граматиці англійської мови, навчаючи через мережу Інтернет, не несучи за це жодної відповідальності за правильні знання іноземної мови. Хоча для вивчення розмовної англійської мови, важливо час від часу чути сленг, всі можливі діалекти та навмисні помилки носія, такий досвід може бути корисним для тих учнів, які планують у майбутньому потрапити в одну з англомовних країн.

Одним з найпоширеніших доступних засобів для вивчення англійської мови є мас-медіа. Вільний доступ багатьох ресурсів та їх неординарність завдяки різноманітності менталітету країн робить вивчення мови надзвичайно цікавим. В культурі людей особливо в США, є традиція спілкуватися через всі відомі платформи, які є у вільному доступі для всього світу. Це чудова можливість зануритись в культуру, спосіб життя, а найголовніше в особливості американського варіанту англійської мови чи інших країн. Особливого визнання на платформах соціальних мереж набули блогери, які створюють різний контент, з метою матеріального забезпечення. Але нас цікавить інший аспект їхньої діяльності, адже їхня діяльність дає змогу слухати носія мови, що позитивно впливає на покращення мовних навичок та навичок аудіювання того, хто вивчає іноземну мову. Блоги створюються у вигляді онлайн-журналу із тематикою, яка може зацікавити учнів. Там можна писати про свої інтереси, ідеї, побажання, усе що спаде на думку автору. Тобто з іншого боку, можна запропонувати учням розпочати свій власний блог англійською мовою, що сприятиме практиці у створенні коротких розповідей та у письмі. Діти любляють витратити більше часу на блоги, бо там вони пишуть для справжньої аудиторії з реальною метою. Це є основною захоплюючою причиною користі соціальних мереж.

Але такі соціальні мережі як Instagram та Twitter не повністю вирішують проблему вивчення англійської через Інтернет. Базуючись в основному на популярності яскравих фотографій, лаконічних в дуже коротких висловів не розвивається вміння висловлювати свої думки вербально. Крім того те, варто врахувати, що використання іноземної мови для передачі інформації є значним викликом для не носія мови. Вимова, артикуляція та вміння говорити – це важливий аспект, який впливає на вірне сприйняття інформації, що доноситься. Та влучно буде сказати, що усе взаємопов'язано, також і вміння говорити напряду залежить від

уміння читати, писати та сприймати інформацію на слух. За даними спостереження TOEFL за тими хто брав участь у тесті, більшість не англомовних країн не набирають десяти балів до відмінного результату з кожного виду діяльності на англійській мові. Таким чином в Україні в основному бал із міжнародного тесту стоїть на позначці 86 із 120. За тими ж даними уміння говорити серед учасників усіх країн не перевищує 25 балів із 30, що насправді видається не звичним та дивним для носіїв англійської мови [6].

Важливим фактором зацікавлення учнів до самостійного пошуку ресурсів іноземною мовою та перегляд їх є, насамперед, мотивація, тобто усвідомлення важливості уміння говорити іноземною мовою задля пошуку потрібного чи цінного контенту. Перешкодою для розвитку мотивації може бути наявність такого контенту рідною мовою. Деякі із викладачів з англійської мови радять не переглядати контент рідною мовою, вивчаючи іноземну.

Людство в усі часи особливу увагу приділяло умінню спілкуватися. Наразі 743 мільйони людей у світі розмовляють англійською як другою мовою. Це свідчить про те, що лише 4 відсотки з усіх розмов англійською мовою здійснено носіями мови. Всі інші 96 слугують для спілкування між людьми з інших країн [7].

Зважаючи на статистику та на розвиток технологій, навчати майбутнє покоління спілкуватися англійською через сучасні соціальні мережі стає необхідністю. Найкращим варіантом для учнів є Youtube. Загалом сайт відвідує 1,7 мільярд користувачів кожного місяця: це набагато більше, порівняно з Facebook, Wikipedia, Amazon та Instagram. Також за даними статистики значна частина дітей в США до 11 років переглядає відео на Youtube [8]. Співзасновник та комерційний директор компанії LinguaTrip, Марина Могілко, із власного досвіду, радить при вивченні англійської мови створити блог, який буде виключно англійською.

Вона рекомендує 3 платформи: Youtube, Instagram та Twitter. Августіна Савіні пропонує створювати більше двох акаунтів Instagram, щоб писати на різні теми та використовувати функцію сторіс, знімати короткі відео, а найголовніше публікувати фотографії із теми, яка актуальна на даний момент [10]. Проте найкращою із усіх соціальних мереж буде звичайно Youtube, де можна набути уміння, як говорити так і писати та читати. Також, Марина зазначала, що регулярний спів разом з улюбленими співаками, використовуючи відео з субтитрами, буде прекрасним стартом для початківців. Таким чином Youtube була і зостанеться, найкращою соціальною мережею для вивчення мови. Тим більше – це практика правильного висловлювання думок і емоцій перед зацікавленою аудиторією.

Потрібно зауважити, що велика кількість студентів світових університетів підтримують ідею перегляду фільмів США мовою оригіналу, як прогресивний спосіб вивчення іноземної мови. Netflix.com залишається найкращою платформою для вивчення англійської мови, завдяки широкому вибору найрізноманітніших фільмів, що будуть цікавими саме для певної аудиторії. Загалом телебачення – це унікальна форма розвитку особистості. Результати дослідження показують, що під час прослуховування людина запам'ятовує 15% мовленнєвої інформації, дивлячись – 25% візуальної інформації, під час прослуховування й перегляду – 65% інформації. Інформаційні можливості телебачення дозволяють учням іноземної мови використовувати автентичні засоби спілкування з носіями мови. Вони сприяють практичному наслідуванню природного мовного середовища [9].

В основному, стало набагато легше навчатися завдяки новим можливостям. Важливу роль грає активна участь в соціальних мережах, та доступ до багатьох платформ, де звучить англійська мова. Ведення

особистих блогів та отримання зворотного зв'язку від цільової аудиторії, надзвичайно допоможе в покращенні англійської мови, як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пояснення ефективних методів вивчення англійської мови. RareJob Inc, 2007. URL: <https://www.rarejob.com/englishlab/column/20201015/> (дата звернення: 28.01.2022).
2. Вивчення англійської через соціальні мережі. Cambridge University Press & Assessment, 2022. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/your-childs-interests/learn-english-through-social-media/> (дата звернення: 28.01.2022).
3. Чому японці, вивчаючи англійську, не можуть заговорити нею. RareJob Inc, 2007. URL: <https://www.rarejob.com/englishlab/column/20150916/> (дата звернення: 28.01.2022).
4. 4 веселих та простих способи вивчення англійської мови. SHOWBIE. URL: <https://www.showbie.com/4-fun-easy-ways-to-learn-english-faster/> (дата звернення: 30.01.2022).
5. 17 цікавих і простих способів вивчення англійської мови. Eflux Education Limited, 2022. URL: <https://www.fluentu.com/blog/english/fun-easy-ways-to-learn-english-esl/> (дата звернення: 30.01.2022).
6. TOEFL iBT. Підсумок даних про тести та результати 2019 року. Educational Testing Service, 2020. URL: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf (дата звернення: 17.02.2022).
7. Статистика із вивчення англійської мови. Lemon Grad. URL: <https://lemongrad.com/english-language-statistics/> (дата звернення: 17.02.2022).
8. Статистика YouTube, яка має значення для маркетологів у 2022 році. Hootsuite Inc, 2022. URL: <https://blog.hootsuite.com/youtube-stats-marketers/> (дата звернення: 19.02.2022).
9. Використання ЗМІ в процесі вивчення англійської мови. Articlekz. URL: <https://articlekz.com/en/article/14585> (дата звернення: 19.02.2022).
10. 8 ідей щодо використання Instagram у процесі навчання. Cambridge University Press 2022. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/05/04/8-ideas-using-instagram/> (дата звернення: 19.02.2022).

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

ACTIVITIES FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS OF INTERMEDIATE STUDENTS

Speaking is one of the most important components of learning a foreign language. However, speaking could be considered as a much more difficult skill

for mastering, because of effect of age, motivation or context in which language is learned (i.e. in the context of foreign or second language). Speaking as a skill involves a variety of processes. Firstly, student should acquire linguistic knowledge to maintain the conversation in various contexts. Furthermore, apart from the linguistic competence, students should possess sociolinguistic, discourse and strategic competences, which are part of communication competence [4, p. 130].

Unfortunately, today's average teachers, like in the past century, prefers audio-lingual or grammar-translational methods. These two methods are concentrated on language structures and forms, but do not contribute to the fluency in oral communication. However, with time the communicative language teaching (CLT) arose and was focused on authentic communicative practice, sometimes omitting grammar forms. This method is realized through interactive activities usually carried out in tasks or projects which are based on communication and cannot be scripted beforehand for pattern practice [2, p. 1-2].

Even nowadays, English teachers in our country continue to use a course-book only, without using any additional authentic materials for developing oral competence. The reasons of this phenomenon are: lack of awareness of authentic sources and teacher's/students' unwillingness of development.

According to modern approaches and strategies for improving the process of teaching, teachers have a great opportunity to develop students' speaking competence through various types of interactive activities. One of the most valuable benefits of interactive speaking tasks is the principle of collaboration, which features the components of positive interdependence and individual accountability [2; 3]. In this case, participation of the part of students increases, there is less competition within the group, and teacher has less domination during the process.

Speaking activities include role-play scenarios, interactive games, simulations, and activities for negotiating or creating meaning, such as jigsaw tasks in which group members provide individual pieces of information to create a meaningful whole. Materials also include realia such as authentic materials and visuals (i.e., newspapers, magazines, restaurant menus, travel brochures, news broadcasts, songs and TV programs), as well as everyday objects, which act as catalysts for communicative activities.

Taking into consideration everything what was described above, creating activities, teacher should take into account such factors as:

1. Target learners' instructional, professional and/or personal/affective needs.
2. Finding a clear focus.
3. Necessity of an appropriate proficiency level.
4. Ability to differentiate in contexts characterized by multi-levels.
5. Knowing how to integrate speaking skills with other skills with uses of technology.
6. Aptitude to integrate speaking activities with assessment.
7. Power to engage learners.
8. Being authentic.
9. Being current and up to date.
10. Development of intercultural and/or critical social awareness.
11. Ability to vary (i.e., in terms of groupings, purposes, learning styles, and nature of materials [Adapted from 1, 3]).

Activities for developing oral competence had developed throughout last decades. Such activities include current text-books, learning Web-sites, visuals and etc. Informational technologies have created easier access to a wide range of supplementary materials. In addition, even students themselves can create their own activities. Teacher must take cognizance of the issues and complexities involved in selecting, developing, adapting and evaluating materials. Regardless

of what materials are used, being aware of the issues and having a principled approach to materials development in teaching speaking is key to success.

REFERENCES

1. Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
2. Low, G. (2018). *The TESOL Encyclopedia of English Teaching Language: Interactive Activities for Promoting Speaking*. First Edition. Published by John Wiley & Sons.
3. McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. London, England: Bloomsbury.
4. Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom competence*. Reading, MA: Addison-Wilsey.

Яна Мальована,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЛІНГВІСТИЧНА СУТНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ ВЕРБАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

З лінгвістичного погляду вербальний конфлікт – це семантично-прагматичне явище, представлене сукупністю різнорівневих мовних одиниць, що репрезентують позитивну, негативну, нейтральну чи амбівалентну реакцію мовця на зміст повідомлення та спрямовані на реалізацію певної комунікативної інтенції і досягнення бажаного перлокутивного ефекту [1]. Міжособистісна функція скерована на інтерперсональний аспект спілкування та призначена для визначення, сприяння або завершення позитивно, негативно або нейтрально маркованих відносин комунікантів.

Лінгвістичне дослідження вербальних конфліктів інтегрує основні положення комунікативної, соціологічної, прагматичної та функціональної лінгвістики (Ф.С. Бацевич, А.Е. Левицький, І.П. Сусов, Г.П. Грайс, Дж.Н. Ліч, М.А.К. Геллідей і К. Матіссен), теорії мовленнєвих актів (Д. Вундерліх, В.І.

Карабан, Г.Г. Почепцов, О.Г. Почепцов, Дж.Л. Остін, Дж. Серль, І.Є. Фролова, І.С. Шевченко) та теорії дискурсу (О.Р. Валігура, О.П. Воробйова, С.П. Денисова, О.М. Ільченко, Н.К. Кравченко, О.С. Маріна, І.С. Шевченко, А. Вежбицька, Т.А. ван Дейк).

Засобом утілення міжособистісної функції є дискурсивна стратегія як здійснена інтенція інтерактанта, що створюється на підґрунті сукупного знання про типи поведінки в суспільстві, розглядається як відповідна досягненню очікуваних соціально важливих цілей у певній комунікативній ситуації та реалізується висловленнями, що актуалізують стратегічний сенс, який створюється суб'єктами взаємодії.

У процесі вербального конфлікту адресат виступає не лише об'єктом впливу, але і його суб'єктом, себто, згідно з правилом обміну ролями, він власною реакцією впливає на подальший перебіг комунікації. У межах вищезгаданого вербальний конфлікт трактується як мовленнєвий акт, що, по-перше, слугує засобом вияву мовленнєвого впливу ініціюючої репліки, тобто її перлокутивного ефекту; по-друге, одночасно виражає інтенцію (стратегії й тактики) відносно співрозмовника; по-третє, реалізує певну функційну спрямованість у дискурсі. Зазначені функційні характеристики вербального виступають параметрами їх лінгвопрагматичної типології.

Лінгвопрагматичні типи вербальних конфліктів визначено відповідно до перлокутивного ефекту ініціюючої репліки: власне вербальний конфлікт та маніпулятивні вербальні конфлікти. До першого із згаданих типів відносимо квалітативні – емотивні, конативні (поведінкові) поетичні (естетичні), референтивні, метамовні, фатичні, етичні, та соціальні вербальні конфлікти. У межах другого типу виокремлюємо вербальні конфлікти маніпуляції образами, конвенційні, операційно-предметні, вербальні конфлікти експлуатації особистості співрозмовника, вербальні конфлікти маніпуляції духовністю.

Подолання вербальних конфліктів може бути досягнене лише за умови відповідного вибору мовленнєвих стратегій і тактик. Власне вербальним конфліктам притаманні регулятивна, диктальна й модальна стратегії, що здійснюються завдяки таким тактикам: пояснення (розширення) висловлення, підвищення або зниження значущості, протиставлення (контрасту), непогодження з комунікантом, категоричності висловлення, спрощення понять, коригування думки співрозмовника, (само)презентації.

Маніпулятивним вербальним конфліктам притаманні маніпулятивна стратегія та низка комунікативних тактик: вплив на емоції й почуття, нав'язування власної чи суспільної думки, затримання або уникнення відповіді, посилення на авторитет, апеляція до інтересів та потреб адресата, надання гарантій.

Міжособистісна взаємодія комунікантів та визначена природа мовних одиниць і явищ дозволяють виділити такі функції вербальних конфліктів: когнітивну, соціальну, емотивну, фатичну, спонукальну, маніпулятивну, акумулятивну. З огляду на найбільшу частотність застосування когнітивної, соціальної, емотивної, волюнтативної (спонукальної та маніпулятивної) функцій, можна констатувати поліфункціональність та універсальність вербального конфлікту як лінгвістичного явища, себто його спроможність забезпечувати відповідне розуміння навколишньої дійсності, її емоційно-психічне сприйняття, та реалізовувати безпосередній або імпліцитний вплив на вербальні чи позавербальні дії партнера з інтеракції [2].

Характерними засобами вираження власне вербальних конфліктів та маніпулятивних вербальних конфліктів є такі особливості: дескриптивно-оцінні лексеми, використання образності, маркери модальності, залучення прихованої інформації, коригування розміру висловлення, застосування комплексу мовних засобів усіх рівнів, корекція категоричності

висловлення (інтенсифікатори та деінтенсифікатори), конструкція власної думки, слова-заповнювачі пауз тощо. Позавербальні засоби є характерними маркерами конотативних відтінків та мають велике значення при трактуванні маніпулятивних вербальних конфліктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
2. Чайка Л.В. Вербальний конфлікт: методологічні та термінологічні питання дослідження. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир, 2009. Вип. 45. С. 65–72.

Bohdan Markov,
*Master student of the 2nd year,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,
Uman*

HYPERBOLE ANALYSIS IN ENGLISH TV SHOWS

This thesis focuses on categories of hyperbole. The aim is to show in what ways TV series may be a reflection of naturally-occurring spoken language following a set of criteria. Our goal is, using statistical data, is to illustrate how the findings can be conducive to EFL classes, which is delineated within the theoretical framework and a lesson plan can be formed on basis of our research.

Hyperbole is defined as a form of extremity, an exaggeration that either magnifies or minimises some real state of affairs. After metaphor, hyperbole is the most common trope. The term goes back to Aristotle, and “features throughout the historiography of rhetoric” (McCarthy and Carter). Together with other tropes and types of figurative language, hyperbole has been studied largely within the area of literature and rhetoric. However, advancements within the areas of cognitive psychology and psycholinguistics have led many scholars to investigate the comprehension of figures of speech and hyperbole. Though, as

C. Mora warns, the bulk of psycholinguistic research has relied on artificial texts as stimulus materials [2].

Nevertheless, the theories of figurative language and tropes discussed within the cognitive and psycholinguistic traditions have brought forth useful insights concerning the comprehension of hyperboles. Moreover, recent research has shifted the focus to natural data, rather than invented sentences, by means of large corpora of spoken language. Let's start our research on hyperboles from a psycholinguistic perspective.

In their experiments, Winner et al. assessed comprehension of hyperboles (together with sarcasm and understatement) in 6-, 8-, and 10-year-olds. Their findings revealed that, in understanding hyperboles, the mean number of incorrect responses dramatically decreased (from 3.0 to 1.3) as the children got older. They finally argued that it is the relationship between sentence meaning and speaker meaning that determines ease of comprehension of hyperbolic utterances.

In analyzing the recognition of verbal irony (including hyperboles) in spontaneous speech, Bryant and Fox Tree presented their participants with spontaneously produced ironic and non-ironic utterances from radio talk shows in written or auditory form, with or without written contextual information. The findings of their experiments suggested that both acoustic and contextual information are used when inferring ironic intent in spontaneous speech [1].

Although they did not refer specifically to hyperboles in their studies, Gibbs and O'Brian and Toplak and Katz studied the psychological aspects of understanding irony and the uses of sarcastic irony respectively. Though there can be mismatches between speakers' intended meaning and listeners' comprehension and responses. From a psycholinguistic framework, Toplak and Katz contrasted the effects of making criticism directly with that of making it via sarcastic irony [3].

The use of hyperboles has also been of interest to critical discourse analysts. From a collection of expressions used by right-wing British newspapers, Van Dijk showed how rhetorical hyperboles played a prominent role in the formulation of opinions. Additionally, upon analyzing speeches in Spanish Parliament with a critical discourse analysis approach, he found that semantic polarization can be emphasized by hyperboles [3].

In the new millennium, many researchers have made use of corpora for analyzing the functions of tropes and hyperbole in naturally-occurring language, which has not been a reaction to the psycholinguistic experiments relying on invented sentences, but rather is claimed to be complementary to these.

McCarthy and Carter's study, the methodological and analytic framework of which is adopted here for the purposes of the present study, has been an enormous step towards the analysis of tropes in general using a large corpus. In analyzing the use of hyperbole in everyday conversation, they drew upon data from their 5-million word corpus of spoken English (CANCODE) and built a framework for the description and understanding of hyperbole in interaction.

Using a list of criteria McCarthy and Carter tried to reveal the degree of an item's hyperbole-proneness. An item's hyperbole-proneness was identified using five basic categories and was illustrated in numerical values:

- (1) expressions of number (millions of, hundreds of, etc.),
- (2) words referring to large amounts/quantities (masses of, loads of, etc.),
- (3) adjective modification of amount(s) and number(s) (adjective + amounts of, etc.),
- (4) time expressions (years, weeks, hours, etc.),
- (5) size, degree and intensity (enormous, endless, gigantic, etc.).

The interactive dimension of hyperbole as an extension of the view that it is a joint activity between speaker and listener was also addressed by C. Mora. For her study, only spoken language was subject to analysis. She was primarily interested in listeners' reactions to hyperbole and developed a framework in

order to reveal that listener response is crucial in understanding the nature of hyperboles. She found that relevant next contribution and back channel responses (e.g. yeah, mm, oh, etc.) were the most recurrent pattern of listeners' responses to hyperbole, which indicates understanding of the speakers' overstatement [2].

This study uses the framework of McCarthy and Carter's study in order to analyze hyperboles in a British TV series and investigate their potential application in EFL classes. Although the corpus used in this study is not the product of naturally occurring English discourse, the analysis showed that the conversations in *Coupling* exhibit almost the same features as natural conversations.

The use of TV series may enhance language learners' pragmatic skills. Additionally, the use of corpora in foreign language classes was also claimed to be very useful by many researchers. However, space precludes a full account of the contributions of corpora here. It is worth mentioning that this is the first attempt to analyze hyperboles in a corpus gathered from a TV series and to establish links with foreign language pedagogy.

It can be claimed that TV series can be helpful guides for language learners, as they reflect on naturally occurring spoken language.

The hyperbole-proneness of lexical items was identified using five basic categories: (1) expressions of number (millions of, hundreds of, etc.), (2) words referring to large amounts/quantities (masses of, loads of, etc.), (3) adjective modification of amount(s) and number(s) (adjective + amounts of, etc.), (4) time expressions (years, weeks, hours, etc.), and (5) size, degree and intensity (enormous, endless, gigantic, etc.). Concordances were taken into consideration while deciding whether an item was used hyperbolically or not. Additionally, the contexts in which hyperboles occurred were examined carefully so as to avoid potential misinterpretations.

In order to enhance reliability, the criterion for labelling hyperbole was also adopted from McCarthy and Carter's study. Hyperboles in the conversations, therefore, must display at least three of the following characteristics:

- Disjunction with context: the speaker's utterance seems at odds with the general context.
- Shifts in footing: there is evidence (e.g. discourse marking) that a shift in footing is occurring to a conversational frame where impossible worlds or plainly counterfactual claims may appropriately occur.
- Counterfactuality not perceived as a lie: the listener accepts without challenge a statement which is obviously counterfactual.
- Impossible worlds: speaker and listener between them engage in the construction of fictitious worlds where impossible, exaggerated events take place.
- Listener take-up: the listener reacts with supportive behaviour such as laughter or assenting back-channel markers and/or contributes further to the counterfactuality, impossibility, contextual disjunction, etc.
- Extreme case formulations and intensification: the assertion is expressed in the most extreme way (e.g. adjectives such as endless, massive) and/or extreme intensifiers such as nearly, totally are used. These are not necessarily counterfactuals or absurd worlds, as many may be heard as (semi-) conventional metaphors.
- Relevant interpretability: the trope is interpretable as relevant to the speech act being performed, and is interpreted as figurative within its context, though there may also be evidence of literal interpretations being exploited for interactive/affective purposes.

Another variable to be considered throughout the analysis is the humorous effect of hyperboles, which is a part of the listener response. Humour was pointed out as one of the primary goals of exaggeration. It is also important

in that humour is an integral part of TV shows, and hyperboles were defined as sources of humour in various studies in the literature. Given that accompanying laughter by the listeners is an absolute indicator of humour, the audience laughter sound effects were identified within the linguistic environments of hyperbole during the analysis.

REFERENCES

1. Bryant G.A., Fox Tree J.E., Recognizing verbal irony in spontaneous speech. *Metaphor and symbol*. L: Oxford. 2002. Is. 17 (2), P. 99–117.
2. Cano Mora L. At the risk of exaggerating: how do listeners react to hyperbole? NY. 2004. P. 161–168.
3. Gibbs R.W. Irony in talk among friends. *Metaphor and symbol*, 2015 (1), P. 5–27.

Yaroslav Melentiev,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

WAYS OF ENHANCING VOCABULARY OF THE 5th GRADE LEARNERS

In modern society, English has been and remains one of the main languages of world communication. As a result, high demands to learner's vocabulary are common things. When we are teaching vocabulary to young learners we should notice the role of vocabulary forms.

Vocabulary forms the central core of language learning. We need words to express our thoughts and ideas. We also need words to point objects and describe things.

Lack of vocabulary is a major handicap for the learners of English as a second language. They fumble for words when they have to express an idea either in writing or in speech. An important objective of teaching a language is to develop vocabulary of the learners and help them to comprehend the meaning of

words and sentences. Vocabulary learning is a relational process, it could be described as making friends with the words of the target language [1, p. 97].

My field of research is enhancing learners' vocabulary it makes me chose what has primal importance. In my case, there are selecting and practice. I have to emphasize that selecting refers to vocabulary leaning strategies not to vocabulary itself. All of them are avialible to Communicative approach and provide flexible teaching.

There are such types of vocabulary teaching strategies:

- Determination strategies (DET) which can be done through guessing from one's structural knowledge of a language, guessing froman Ll cognate, guessing from context, or using reference materials.

- Social strategies (SOC) that use interaction with other people to improve language learning.

- Memory strategies (MEM) (traditionally known as mnemonics) that involve relating the word to be retained with some previously learned knowledge, using some form of imagery, or grouping.

- Cognitive strategies (COG), or those that exhibit the common function of “manipulation or transformation of the target language by the learner”.

- Metacognitive strategies (MET) involving a conscious overview of the learning process and making decisions about planning, monitoring, or evaluating the best ways to study [2, p. 135–136].

After that teacher decides what activities to use for practice, it's important to make interaction interesting and communicative, even if it just deals with written repetitions or naming physical objects. As an example, teacher may suggest word map activities for a group work.

Word maps are an extremely engaging way of building up vocabulary knowledge as well as provoking students into retrieving and using what they

know. For example, the students may work on aspects of houses and the things in them.

We can now put students in groups, and allocate one room per group. They are given marker pens and told to add as many words as they can to the word map for their room. It will be entirely appropriate if they think they are in competition with the other groups to see who can find the most words [3, p. 235–236].

In conclusion, it's up to teachers to estimate how effectively they use vocabulary learning strategies and what activities they have to choose to reveal students' potential.

REFERENCES

1. Pratima Dave. Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language. Himalaya Publishing House, 2010. 197 p.
2. Schmitt. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press, 2000. 240 p.
3. Harmer. The Practice of English Language Teaching (4th Edition), Pearson Longman ELT, 2007. 448 p.

Дарина Михайловська,
*здобувачка ОС «магістр» І курсу,
факультет мистецтв,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

РОЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Актуальність проблеми. Важлива ознака реформи вищої системи педагогічної освіти орієнтована на підготовку фахівців, здатних діяти за певних умов, постійно змінюватися і бути конкурентоспроможним на ринку праці, не тільки в Україні, а й на міжнародному рівні, вони усвідомлюють культурні особливості різних країн і готуються до взаємодії в полікультурному просторі. Це стає актуальним у навчанні, новий підхід спрямований не лише на розвиток навичок учнів на розумне

використання власного досвіду для адаптації до потреб суспільства й готує їх грати роль культурних посередників між місцевою та іноземною культурами, може успішно подолати міжкультурне непорозуміння та конфліктні ситуації. Одним із них є міжкультурний підхід, реалізація якого, у разі вивчення іноземної мови, забезпечити розкриття національної самобутності інших культур, що свідчить про їх належність до світової культури, заснованій на почутті загальнолюдських цінностей. Його використання обумовлено використанням різноманітних засобів, зокрема музичного мистецтва, яке відображає культурну спадщину суспільства, передає атмосферу та колорит країни, мова якої вивчається. Тому важливим чинником навчального процесу є звернення до музичного матеріалу, формування міжкультурних знань, вміння спілкуватися між культурами, сприяти розвитку мотивації учнів до навчання.

Проблема виховання майбутніх фахівців на основі міжкультурного підходу відображено Л. Вітковського, К. Кляне, Є. Нікіторовича, А. Краузе, Ю. Габермаса, Т. Левовицького, М. Бахтіна, Т. Тодорова. Проблеми міжкультурної комунікації як важливий компонент дослідження міжкультурної освіти С. Мартиненко, Р. Льюїс, І. Дидра, Н. Іконников, Г. Крючков, З. Бакум, А. Василюк, Н. Мойсеюк, С. Ніколаєва, О. Романовський та інші. Визначними є праці вчених, присвячені ролі мистецтва у засвоєнні культурних цінностей свого та інших народів (І. Бех, І. Зязюн, О. Отич, Г. Тарасенко, Г. Филипчук та інші); специфіки музики як порядку культурних цінностей та її значущості у становленні індивідуальності (Г. Падалка, М. Каган, Е. Абдулін, Є. Назайкінський, О. Ростовський та інші).

Метою цього дослідження є розкриття функціональних можливостей програми міжкультурного підходу та роль музичного мистецтва у навчанні іноземної мови.

Для досягнення цього було сформовано наступні низки завдань:

1) Підкреслити актуальність розвитку соціокультурної компетентності;

2) Показати роль музичного мистецтва у вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Вчені наголошують що міжкультурний підхід є важливою передумовою вирішення проблеми розуміння: розуміння відносин між собою та іншими, людьми та суспільством, розуміння цінностей та відмінностей між націями та їх культурами. Однак деталі цього підходу призводять до серйозних уточнень визначення. Тому в зарубіжній навчальній літературі кінця минулого століття з'явилися нові способи вивчення іноземних мов: «соціокультурний», «крос-культурний», «транскультурний», «мультикультурний», «полікультурний», «міжкультурний». Хоча ці методи засновані на концепції «культура», які мають свої відмінності, зумовлені особливостями тієї чи іншої мови. Загальноєвропейські рекомендації компетентії з мов зазначають: «У рамках міжкультурного підходу головною метою навчання мови є сприяння розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мови, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [3, с. 54]. Аналіз наукової літератури показує, що існує багато спільного крос-культурного підходу з соціально-культурним. Обидва підходи базуються на вивченні культури країни, мова якої вивчається. За соціокультурним підходом також передбачаються власні культурні знання; знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих в іншій країні.

Мистецтво формулює складний порядок культурних цінностей. Його ознакою є те, що при взаємодії з ним можна прожити багато життів людей різних епох, і завдяки цьому спланувати власну особистісну практику.

Це зумовлено тим, що матеріал, зафіксований у художніх творах, дає можливість людині зробити висновки узагальнюючого характеру, які за

істиною, глибиною і силою не поступаються висновкам, отриманим у результаті пізнання [5, с. 152].

Специфіка музичного мистецтва, полягає в тому, що воно відображає не сам світ, а переживання світу. Завдяки своїй потужній емоційній силі музика наділяє людей духовною силою, та зміцнює їхнє внутрішнє «Я» до масштабів всього світу, благотворно впливаючи на духовний світ. Матеріали музики – це голоси, які впливають на весь людський розум і тіло, інтегрує минуле і сьогодення в багате відчуття життя. Різні тони тісно пов'язані з кожним поетичним часом, конкретні образотворчі концепції, різний емоційний стан, що спонукає слухача до формування стійких асоціацій [1, с. 141].

Зокрема, умови музичного мистецтва А. Сохор відзначив значущими. Сприйняття музики, її розуміння і переживання може бути тільки на основі різноманітності слухових вражень, асоціацій, навичок і вмій людиною, під впливом її соціокультурного середовища життя. Відтак знання особливостей цього середовища, сприяє кращому розумінню змісту музичних творів.

М. Каган писав, що процес пізнання музичного мистецтва здійснюється на основі спілкування з ним, що сприяє усвідомленню ціннісних орієнтирів, закладених у музичних творах, встановленню з ними тісного зв'язку, забезпечує «досягненню духовної спільності між людьми», оскільки «ні передачею повідомлення, ні прямим матеріальним впливом неможливо сформувавши особистісні смисли, систему цінностей індивіда» [2, с. 300].

Застосування музики в процесі вивчення іноземних мов, міжкультурні знання та ідеї студентів пов'язані з їх залученням до різноманітних форм взаємодії з ним: слухання музичних творів композиторів країни, мова якої вивчається, вивчення народних і сучасних пісень цією мовою. Це сприяє збагаченню власної духовної культури

майбутніх фахівців, зацікавлюють, підвищують мотивацію, допомагають усунути мовні бар'єри, щоб вони могли краще ставитися до вчителів, однокласників.

Слід підкреслити, що вчителям потрібно ретельно готувати практичні заняття з використанням музичного матеріалу, вибрати твір і прослухати його кілька разів на вибір. Так, під час вивчення німецької мови можна застосовувати твори німецьких та австрійських композиторів-класиків: І. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Р. Шумана, Ф. Мендельсона, І. Брамса, Р. Штрауса, Р. Вагнера, К. Орфа та інших. Слухання цих творів розвиває уяву, самостійне творче мислення учнів, маючи розуміння цінностей іншої країни, демонструє ставлення композиторів до різних реалій крізь призму своєї культури.

Особливе значення мають твори українських композиторів (М. Лисенка, Л. Ревуцького, М. Леонтовича, М. Скорика, Є. Станковича та інших), притягнення до яких дозволяє відчутти специфіку української культури і на цій основі зіставити особливості власних ціннісних орієнтирів та орієнтири країни, мова якої вивчається. Слухання творів означених композиторів значно покращать усвідомлення відмінностей та подібності між «своєю» та «чужою» культурами, сприятимуть подоланню стереотипів, формуванню толерантності.

Інакшою формою притягнення до культурних здобутків, є вивчення й спів пісень різних жанрів країн, мова яких вивчається. При цьому у студентів значно удосконалюються суто мовні здібності, вимова, лексика, краще засвоюються й активізуються граматичні конструкції, що сприяє формуванню комунікативних навичок. У ході вивчення англійської мови можна звертатись до пісень, що виконуються на свята, зокрема: **ABBA**: Dancing Queen; Eagle; Fernando; Hasta Mañana; Honey, Honey; I Do, I Do, I Do, I Do, I Do; SOS; Take a Chance on Me; Thank You for the Music; **Ace of Base**: All that she wants; Beautiful Life; **Adele**: Skyfall.

Висновок. Отже, міжкультурний підхід передбачає оволодіння знаннями щодо ціннісних здобутків різних народів, усвідомлення самотності власної культури. Його впровадження зумовлює організацію міжкультурного навчання у ході якого здійснюється переживання, оцінка й осмислення відмінності та подібності різних культур. Важливим засобом реалізації означеного підходу є музичне мистецтво, взаємодія з яким сприяє міжкультурному спілкуванню, поглибленню міжкультурних знань. У процесі вивчення іноземної мови це забезпечується шляхом залучення студентів до слухання народної музики, творів композиторів різних країн, співу та вивчення пісень мовою країни, що вивчається. Подальшого вивчення потребують розробка конкретних завдань для вивчення іноземної мови з використанням музичного матеріалу, методичні рекомендації для практичних занять, дослідження закономірностей впливу різних видів мистецтв на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Восприятие музыки: сб. статей. М.: Музыка, 1980. 256 с.
2. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Вид-во Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. 752 с.
5. Органова О.Н. Специфика эстетического восприятия. М.: Высш. шк., 1975. 223 с.
6. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. М.: Сов. композитор, 1981. Т. 1. 296 с.
7. Byram M., Zarate G. Defining and Assessing Intercultural Competence Some Principles and Proposals for the European Context // *Language Teaching*, 1996. № 10. P. 239–243.
8. EFIL Tenth Anniversary Statement, European Federation for Intercultural Learning, 1981. 180 pp.

Ірина Назарчук,
здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОНВЕРГЕНЦІЇ. ФУНКЦІЇ СТИЛІСТИЧНОЇ КОНВЕРГЕНЦІЇ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Актуалізація мовних одиниць у тексті є одним із засобів, за допомогою яких письменник намагається привернути увагу читача до певного фрагменту, події, думки, передати і підсилити важливу естетичну і прагматичну інформацію. Поняття актуалізації (або висування) у західній лінгвістиці передається лексемою *foregrounding* [3]. Це поняття було запропоновано Я. Мукаржовським, який вважав, що функцією поетичної мови є максимальна актуалізація висловлення [6]. Під актуалізацією, або висуванням, розуміють «такі способи організації тексту, які фокусують увагу читача на певних елементах» [2, с. 99].

До головних прийомів актуалізації відносять ефект ошуканого очікування (термін Р. Якобсона), зчеплення (С. Левін), стилістичну конвергенцію (М. Ріффатер). Із цих трьох прийомів найбільш виразним і, водночас, на наш погляд, менш дослідженим є стилістична конвергенція.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що явище «конвергенція», зустрічаючись як у природничих, так і в гуманітарних науках, використовується у значенні «схожість», «зближення», «сходимість», «об'єднання», «рух у напрямку один до одного», «уподібнення» та «інтеграція» різних сутностей в одному «ареалі», «полі», в одній «площині» тощо [1].

У лінгвістичному контексті «конвергенція» є «зближення або співпадання двох і більше лінгвістичних сутностей» [4, с. 102]. Сучасні лінгвістичні дослідження двопланово презентують вивчення конвергенції: з одного боку, науковці розглядають це явище як синтаксичну реалію, а з

іншого – як стилістичну. Так, за визначенням І. Арнольд, синтаксична конвергенція – це «група з кількох елементів, що співпадають за функцією, об'єднані однаковим синтаксичним відношенням до слова або речення, що їх підпорядковує» [2, с. 56]. Оперуючи поняттям стилістичної конвергенції, науковці мають на увазі «скупчення в одному місці кількох стилістичних прийомів», при цьому в поняття «стилістичний прийом» вкладаються різні змісти [7].

Н. Маторина, визначаючи поняття стилістичної конвергенції, підкреслює експресивну силу складних стилістичних прийомів і трактує конвергенцію як «складний стилістичний прийом, що є скупченням стилістичних прийомів і виразних засобів мови в певному місці тексту, що характеризується смисловою і структурною інтеграцією і особливо сильною експресивністю [5, с. 29]. Стилістична конвергенція, на думку Н. Маториної, передбачає особливе граматичне і смислове оформлення, при цьому компоненти конвергенції (лексичні, синтаксичні і фонетичні стилістичні прийоми і засоби мови) втрачають у мікроконтексті конвергенції свою автономність і працюють на створення загального ефекту, єдиного сенсу, цілісного мовного образу [5, с. 172-173]. Стилістичні конвергенції, пише автор, можуть поєднуватися, утворюючи конвергенції конвергенцій, які, в свою чергу, можуть приймати різні форми організації (паралельні, послідовні, ступінчасті); структура таких конвергенцій обумовлена порядком інформації, що вноситься, і залежить від комунікативної установки автора, розстановки акценту і загальної емоційної налаштованості [5, с. 177-178].

Сучасний науковець О. Іванова підкреслює, що конвергенція – це «співпадання в одному місці пучка стилістичних прийомів, які беруть участь у єдиній стилістичній функції. Взаємодіючи, стилістичні прийоми відтіняють, висвітлюють один одного, і сигнал, який вони передають, не може пройти непоміченим.

Влучним є визначення, запропоноване дослідницею В. Малеванною, у якому синтаксична природа конвергенції представлена через стилістичний потенціал: «Синтаксична конвергенція є комплексним синтактико-стилістичним прийомом, що виникає в результаті сполучення кількох синтаксичних виразних засобів і стилістичних прийомів в одному контексті і характеризується багатокomпонентністю структури, поліекспліцитним характером синтактико-стилістичним видом міжфразового зв'язку між компонентами та єдністю стилістичної функції» [7].

У нашому дослідженні, на підставі розглянутих вище визначень, під стилістичною конвергенцією розумітиметься спільне вживання у рамках єдиного контексту комплексу стилістичних прийомів для досягнення певної прагматичної мети. При цьому ми зосередимося на конвергенціях стилістичних прийомів, які формуються в англомовних медійних заголовках і в яких бере участь каламбур.

Конвергенції як стилістичній реалії властиві різні функції. Так, використана в художньому мовленні, вона реалізує:

1) функцію виразності, що представлена наступними складовими: функція створення більшої наглядності образу; динамічна функція (функція динамічного зображення), що передбачає «зображення енергійності, стрімкості дії, події, швидкої зміни думки, предметів при сприйнятті дійсності»; «функція створення і/або посилення ефекту подовженості подій, що описуються»; «функція зображення несподіваності дії»;

2) характерологічну функцію – здійснюється мовленнєва характеристика суб'єкта розповіді (автора, оповідача або персонажа);

3) емоційно-виокремлююча функція – відбувається «посилення емоцій (почуттів, настрою), емоційної оцінки або емоційного стану (у тому числі афективного) суб'єкта розповіді або персонажа»;

4) оцінно-характеристична функція, яка може існувати у двох проявах: негативно-оцінна та позитивно-оцінна;

5) функція актуального виділення компонента або компонентів речення;

6) інтонаційно-ритмічна функція;

7) прийомактуалізуюча функція (функція посилення конвергенції стилістичних засобів інших стилістичних прийомів [1]).

Таким чином, у художньому тексті стилістична конвергенція є потужним джерелом смислової стилістичної інформації, тому це явище при лінгвістичному аналізі тексту займає одну з провідних позицій.

Стилістична конвергенція, виконуючи різні стилістично потужні функції, посилює виразність художнього мовлення, презентує контрасти змістів, надає фрагменту текста динамічності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьян Е.Л. Синтаксична конвергенція як стилістична реалія (на матеріалі автентичної емотивної прози). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/8/26.pdf> (Дата звернення: 14.02.2022).

2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2004. 384 с.

3. Ємець О.В. Стилістична конвергенція у художньому тексті: прагматичний та концептуальний аспекти. 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=VZhDU 20 12 62 15 (Дата звернення: 14.02.2022).

4. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: [учебное пособие]. М: Издательство «ФЛИНТА», 2014. 820 с.

5. Маторина Н.С. Информационный потенциал стилистических конвергенций (на материале англо-американской художественной прозы): диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1989. 207 с.

6. Мукаржовский Я. Литературный и поэтический язык. *Пражский лингвистический кружок*: [сборник статей]. М.: Прогресс, 1967. С. 406–431.

7. Стилистические особенности конвергенции. URL: <http://studbooks.net> (Дата звернення: 15.02.2022).

Іванна Нікітішина,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КАТЕГОРІЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Комплексний підхід до осмислення наукового доробку з проблематики інтермедіальності та інтерпретації способів її відтворення в художніх текстах ХХ–ХХІ ст. англійською мовою із залученням методики когнітивно-семіотичного аналізу вможливив виявлення вербальних і концептуальних засобів її реалізації.

Осмислення поняття інтермедіальності в гуманітарних науках має складний характер унаслідок застосування самого терміна в численних міждисциплінарних контекстах. При цьому специфіка підходу до вказаного поняття визначається як особливостями накопичених знань і загальними тенденціями сприйняття, обраною галуззю дослідження, так і ракурсом погляду окремого дослідника, що унеможливило формулювання його чіткої дефініції, натомість дало поштовх до широкого спектру його інтерпретацій.

Узагальнюючи погляди дослідників, можна окреслити такі положення, на яких ґрунтується розуміння інтермедіальності: 1) створення цілісного поліхудожнього простору в системі культури або художньої метамови культури; 2) особливого способу організації художнього тексту; 3) специфічної форми діалогу культур, що здійснюється шляхом взаємодії художніх референцій; 4) специфічної методології аналізу як окремого художнього твору, так і мови художньої культури загалом, яка у зв'язку з інтенсивною появою нових видів медіадискурсу в сучасному інформаційному просторі інкорпорує більше елементів до своєї структури, стаючи полікодовою; 5) категорії, яка завдяки спорідненості в системі аналізу із суміжними явищами (екфразис,

інтерсеміотичність, інтердискурсивність та інтертекстуальність) тлумачиться як особливий тип внутрішніх текстових зв'язків у художньому творі, зоснований на взаємозв'язках мов різних видів мистецтв [1].

У лінгвістичних дослідженнях інтермедіальність трактується як текстова категорія, факти унаочнення якої в художньому тексті не отримували раніше комплексного опису в лінгвістиці, зокрема і з позицій когнітивно-семіотичного підходу [2]. З огляду на розуміння художнього тексту як багаторівневого вербального утворення, що представлено складною системою кодів (словесним і наративними) і водночас простором перетину кодових систем інших мистецьких форм та їх медіа, нами застосовано когнітивно-семіотичний підхід до аналізу інтермедіальності. Інтермедіальність визначаємо як текстову категорію, що узагальнює результат синтезу, перехрещення і взаємодії видів мистецтв та їх медіа в художньому тексті, та актуалізується в художньому тексті різнорівневими лінгвальними засобами, організованими у відносну внутрішньотекстову композиційно-оформлену цілісність.

Багатошаровість виявів інтермедіальності художнього тексту на різних рівнях його структури, що ґрунтується на різноманітті взаємозв'язків між складниками його вербального та когнітивного просторів, сприяла її типологізації. На відміну від онтологічної інтермедіальності, якій притаманний перманентний зв'язок між медіа, художній текст як мистецька форма характеризується трансформаційною інтермедіальністю, що передбачає репрезентацію в ньому інших медіа, супроводжувану перекодуванням однієї знакової системи в іншу (вербальну).

Перелічені типи інтермедіальності органічно вплітаються і перехрещуються в текстовій структурі, утворюючи художню цілісність і взаємодіючи, завдяки циркуляції кодів різних мистецьких форм у

культурному полі та єдності сенсорного досвіду, що робить сприйняття художнього тексту голографічним і багатовимірним. Інтермедіальність як текстова категорія, що має складний характер, ґрунтується на перехрещенні різних систем кодів (різних медіа), представлених різними видами мистецтва, які, у свою чергу, мають в основі базові результати пізнання дійсності, отримані в результаті сенсорного досвіду, його осмислення та художньої інтерпретації в різних напрямках мистецької діяльності, інкорпорованих до текстової тканини літературного твору, в структурі якого виділяється за допомогою лінгвальних засобів.

Зважаючи на таке розуміння інтермедіальності як текстової категорії та особливості її лінгвальних виявів в художньому тексті, моделюємо її з когнітивно-семіотичних позицій у онтологічному, когнітивному та семіотичному взаємопов'язаних вимірах.

Онтологічним підґрунтям інтермедіальності є зовнішній світ та людина як його частина, котра отримує знання за допомогою сенсорних каналів (візуальної, аудіальної, смакової, тактильної, ольфакторної форм сприйняття). Отримані дані через такі сенсорні медіа узагальнюються у вигляді відповідних сенсорних кодів, формують когнітивний вимір інтермедіальності, підлягаючи ментальному узагальненню в ході концептуалізації та категоризації світу (концептосфера ART), а також набувають художнього осмислення й інтерпретації в різних мистецьких формах як результат переломлення в естетичноспрямованому мисленні митця.

Семіотичний вимір інтермедіальності представляє різноманіття художніх медіа, застосованих різними видами мистецтв, які пов'язані з сенсорними і ґрунтуються на них, втілюючи результат художнього зображення як наслідок мистецької діяльності (картина, скульптура, музикальний твір, інсталяція тощо), кожен з яких є окремою складною кодовою системою. Інтеграція до структури художнього тексту має

вторинну природу, оскільки інкорпорація образів, мотивів, сюжетів творів одного медіального рангу (музики, скульптури, живопису та ін.) у твори іншого медіального рангу (літератури) супроводжується свого роду «перекладом» з однієї знакової системи на іншу, і траслюється в текстовій тканині за допомогою вербальних медіа – словесних і наративних кодів, які фіксують результат сприйняття дійсності в естетично-спрямованій свідомості та переломленій крізь призму творчої візії митця. У такий спосіб лінгвальні аспекти інтермедіальності в єдності вербальних (словесного і наративних) кодів корелюють з його **когнітивним** виміром, створюючи цілісний когнітивно-семіотичний простір інтермедіальності як семіотичного і концептуального цілого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко С. Інтертекстуальність: її види і конкуруючі терміни (на матеріалі притчі Ричарда Баха «Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон»). *Вісник Львівського університету*. Серія іноземні мови. Львів, 2017. №17. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/lingua/article/view/2239/2298> (дата звернення: 26.08.2019).
2. Воробйова М.В. Інтерсеміотичність та інтермедіальність: проблема диференціації: тези доп. III Міжнародного симпозиуму (11.06-15.06.2012, Крим, Партеніт). Крим, 2012. URL: <http://retro.crimea.edu/publications.htm>

Олена Петренко,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ ФОЛЬКЛОРНО-МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ NURSERY RHYMES

Статтю присвячено розгляду поняття фольклорно-мовної картини світу в текстах англійського дитячого фольклору nursery rhymes у рамках лінгвокультурологічного підходу. Увага лінгвістичної науки до фольклорного матеріалу у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. не

випадкова. Це пов'язано з тим, що процеси глобалізації та інтеграції, що активно протікають у сучасному суспільстві, підштовхнули людей до думки про відсутність однакової для всіх, загальнолюдської культури та актуалізували пошук «коренів», джерел національних культур та особливостей етнічного менталітету. Фольклор же як глибоко національне явище культури, що супроводжує життя людського суспільства з найдавніших часів і до наших днів, є перспективним і благодатним полем пошуку характерних рис світосприйняття та елементів етнічної свідомості народу-носія мови та фольклорної традиції.

Виділення феномену «фольклорно-мовна картина світу» неможливе без детального розбору характеристик та компонентів мовної картини світу (далі – МКС). Це поняття досить давно узвичаїлося у вчених, які розробляють проблему реконструювання образу світу за даними мови й намагаються визначити, якою мірою мова здатна зобразити концептуальну картину світу етносу і який вплив самої мови та її категорій у цьому процесі. Відповідаючи на ці питання, вчені впевнено кажуть, що МКС – це система даних, що дозволяє нам описувати навколишню дійсність і говорити про неї. Подібне утворення відрізняється низкою ознак, зокрема, консервативністю. Опановуючи рідну мову, його носій успадковує від попередніх поколінь і МКС. Фіксуючи досвід минулого, МКС водночас здатна «нав'язувати» людям деякі уявлення, які розходяться з науковими даними, котрий іноді суперечать їм, адже серед звичайних наївних уявлень трапляються й помилки. Ця обставина дозволила вченим вважати, що МКС – це та, головна частина семантичної системи мови, у якій закріплені повсякденні уявлення людей.

Але слід зазначити, що успадкованими елементами МКС є не тільки лексеми, фрази і паремії, що увібрали специфіку народного світосприйняття. Не меншою значущістю володіють граматичні та словотворчі категорії в їх узагальнених значеннях.

Таким чином, опорним для нашого дослідження можна вважати таке визначення МКС: «МКС – це відбитий у словах, соціально успадкований (тобто переданий від покоління до покоління) «зліпок» національного образу світу, як найголовніший фактор, що зумовлює та гарантує відтворення у відносно незмінному вигляді національного образу світу у свідомості поколінь представників цієї національності, що змінюють один одного, носіїв даної культури» [1, с. 81].

Національна МКС, що показує систему цінностей та наявні культурні коди, є результатом процесів репрезентації та мовної категоризації, причому мовна репрезентація пов'язана з виразом сенсу, а мета категоризації – розміщення цього знака в мовній системі.

Відомо, що національно-культурні особливості перебігу названих процесів зумовлені не лише специфікою національного складу мислення, а й об'єктивно наявною унікальністю природного середовища та рукотворною матеріальною культурою етносу. Деякі специфічні реалії середовища проживання, які володіють цінністю в рамках певної культури, відразу отримують словесне вираження, яке з самого початку стає національно-мовним маркером [1, с. 147]. Іноді лексика меншою мірою визначається зовнішніми факторами, в цьому випадку їх вплив виявляється в мові не так очевидно. В подібних ситуаціях необхідно залучати категорії етнопсихології, культурології та історії.

Кажучи про формування МКС фольклорних творів, ми вважаємо необхідним відзначити специфічність народної пісні й мови фольклору в цілому.

Лінгвістичному розумінню мови фольклору передувало вивчення всієї сукупності поетичних формул і правил їх з'єднань з позицій фольклористики. Саме набір цих формул і розглядався як мова фольклору. Пізніше увагу вчених привернула специфіка функціонування окремих слів

і фольклорних ідіом, які розглядаються як одиниці мови фольклору сьогодні.

Нерозривний зв'язок художньої функції фольклору та усної традиції його існування сприяв виробленню у мові фольклору специфічного набору мовних засобів вираження.

Дослідники встановили, що фольклорна лексика розвиває широку парадигматичність з низки причин, що існують на семантичному та на концептуальному рівнях. Так, в семантичній структурі фольклорного слова на першому плані виступає гіперсема, тоді як видові значення лексичної одиниці частково нейтралізуються. На концептуальному рівні спостерігається нежорстка закріпленість фольклорних смислів ціною їх мовного висловлювання. На думку Є. Б. Артеменка, той самий сенс отримує втілення у кількох мовних одиницях, а один мовний факт може показувати різні значення [2]. Основним критерієм зближення лексичних одиниць служить не близькість їх лексичних значень, тобто їх семантика, а «спільність виконуваної ними семіотичної функції, вираження одного культурного сенсу» [2, с. 15].

Прямими наслідками розширеної парадигматичності фольклорної лексики виступають такі її властивості, як блоковість та асоціативність, причому останню можна вважати різновидом першої. І якщо блоковість, інакше, потенційна неоднослівність, реалізується у зв'язаності одного слова з іншим, однотипним словом у рамках одного вузького контексту, то асоціативність – це «Орієнтованість на суто певне слово» [3, с. 64-70]. Завдяки названим властивостям фольклорного слова досягається відомий художній ефект, який яскраво характеризує фольклорний твір.

Іншим типовим аспектом уснопоетичного слова є символічність. Відомо, що значна кількість образів-символів визначила наявність порівняно широкої групи слів, у яких символічний компонент значення є панівним. Дослідження показують, що символічність і метафоричність у

фольклорі іноді важко розмежувати, тому одна й та сама лексема в залежності від контексту може бути й символом, і просто поетичним синонімом будь-якого слова. Вчені схильні вважати, що символічний компонент слова прирівнюється у фольклорі до метафори і є постійним мовним, а не мовленнєвим компонентом семантичної структури слова.

Семіотичність і пов'язана з нею оцінність є наступною характеристикою фольклорної лексики. У зв'язку з цим семіотичний компонент семантики фольклорного слова на концептуальному рівні є постійною величиною, константою, незалежною від контексту. Що ж до оцінності, її заведено розглядати як окремий випадок семіотичності.

З огляду на специфіку фольклорного слова, особливо той факт, що всі зазначені вище властивості виникають у нього саме у фольклорному контексті, а також беручи до уваги цілісність і всеосяжність мовної картини світу, стає доцільним визначити фольклорно-мовну картину світу як фрагмент загальномовної картини світу етносу, де унікальна фольклорна дійсність показана засобами народно-поетичної лексики.

Отже, фольклорно-мовна картина світу в текстах NR буде специфічним різновидом подібної картини світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Изд. 2-е, 2003. 349 с.
2. Артеменко Е.Б. Язык русского фольклора и традиционная народная культура (опыт интерпретации). *Славянская традиционная культура и современный мир*: сб. материалов науч. конф. Москва, 2003. Вып 5. С. 7–21.
3. Хроленко А.Т. Семантика фольклорного слова. Воронеж: Изд. Воронежского университета, 1992. 137 с.

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

WAYS OF MOTIVATING STUDENTS TO LEARN ENGLISH IN THE 5TH GRADE

During school experience we have noticed that many students are not interested in learning English because most of them are afraid of criticism from teachers and ridicule from classmates. I also noticed that today most teachers themselves are not interested in the success of their students, as tragic as it may sound, but it is a fact.

I believe this topic is important for all teachers nowadays. Due to the fact that the demotivation of students is a big problem in education, which arises as a result of the fact that from the first day of training is perceived as a duty and this in turn creates resistance. Due to the lack of attention of the individual in very large classes, as it is difficult to adapt teaching to the interests of each student.

Students are demotivating in learning because they are not completely interested and unwilling to learn or are badly influenced by a teacher who does not follow pedagogical requirements.

- The teacher does not evaluate students fairly (for example, the student persistently prepares for the lesson by studying the material and hoping for a well-deserved assessment of their knowledge, and the teacher evaluated it lower than the student expected. As a result, the student loses interest in learning).

- The teacher does not follow the evaluation criteria.
- An unmotivated teacher who is not interested in his subject.
- In most cases, the teacher does not explain the topic to those students who did not understand the topic during the lesson.
- The teacher is not interested in explaining the material.

- The teacher criticizes, degrades the student, makes public assessments.

Based on the results of questionnaires and observation, students believe that they need English for themselves, for someone who wants to speak English through support from teachers and friends, because students often discuss English with friends after school. As every student nowadays has a phone or other gadgets and the Internet, all these things make them enthusiastic about learning English. Children often use English social media, YouTube and various types of games to learn.

Nowadays the modern school is faced with the problem of students' interest in learning. Some decades ago, the school had a great influence on students, their grades, and their parents' rigorous scrutiny. Now you are unlikely to intimidate a child with an assessment, as well as parents.

Motivation is a force that forces people to act and achieve their goals. It is a stimulus that forces us to work hard and pushes us to succeed. It is motivation that serves to give the student perseverance in learning and encourages the student to act as persistently as possible in different learning situations.

Motivation in learning is based on intrinsic motivation and extrinsic motivation.

External motivation – a person engages in activities for himself. For example, helps to get pleasure from work, arouses interest, increases self-esteem.

Internal motivation – a person expects a certain reward or punishment or other stimulation that directs or inhibits her behavior. For example, good or bad grades, recognition.

We can identify four types of motivation, namely:

1. Broad social motivation.

For example, I teach English at school because I want to have a good grade.

I study English because everyone abroad knows and understands it.

I don't want to be worse than my classmates.

2. Motivation is associated with the long-term development of personality.

For example, I study because it will definitely come in handy in the life.

3. Communicative motivation.

For example, I like to speak English in class.

I am learning English to play games.

4. Motivation generated by the learning activity itself.

For example, I like translating texts, learning new words, doing exercises.

The formation of positive motivation for learning in the fifth grade contributes to a favorable atmosphere in the classroom, the teacher's help in the form of advice that will push the student to make the right decision, the teacher does not criticize the student, the formation of adequate self-esteem.

Strong positive motivation arises in the child when the teacher includes new activities in the lesson.

The teacher needs to change the type and types of tasks that students have not yet encountered.

Positive motivation can be raised through competitions or contests based on the topic being studied.

There are several types of motivation – positive and negative. So, the teacher should not use negative motivations. For example, to rebuke a student during the learning process. This method does not lead to a good result. Motivation that carries a good shade and is constantly reinforced by the teacher has a positive result.

For my research, we conducted an anonymous questionnaire in each group of students of the fifth grade so that children could give truthful and more detailed answers.

Observing the lesson and based on the questionnaires of the first group, we noticed that the lesson begins with greeting students with the teacher, checking absent ones, the teacher checks the homework method by

interviewing, he takes thirty minutes of the lesson, after checking begins a new topic and that's the end of the rock.

In the second group, the teacher teaches the lesson a little differently. The lesson begins with greeting students with the teacher, the teacher takes fifteen or twenty minutes to check homework, then moves on to other exercises on the topic or starts a new one, children write new words and chat on the topic of the lesson. Sometimes the teacher gives students group tasks, so the group has a spirit of competition.

In the first and in the second group students are interested in learning something new by learning new words and speaking on different topics and practicing their skills that they acquired during the educational process. But there are some students who find it difficult to study the subject and they find the lessons not interesting, monotonous and difficult. But everyone loves to learn the language in a playful way.

In both groups students are encouraged to learn English because of their dreams of a better life, travelling; some children learn English for self-development or learn the language through American actors and dream of good language skills as native speakers.

In the tenth task, we gave the children the opportunity to imagine themselves as teachers. Each student could choose an interesting topic, took some interesting materials and had an interesting lesson. For example: watch a movie / cartoon and discuss it, play games, discuss everyday topics in English. And most of the students were very interested in such a lesson, and of course there were students who were ashamed and would not agree to conduct the lesson on their own.

Research has shown that everything a teacher does has a motivating, formative effect on students, and students are aware of this.

It is important for teachers not only to know the methods of teaching, but also to be able to use them during the learning process. According to the data of

modern age psychology for students of 5th grade, the type of leading activity is play.

To increase students' motivation, teachers need to use interactive techniques, micro-learning and be able to combine them with the curriculum. After the holidays, the teacher should use warm up tasks in class. And the main thing is to be interested in what students like and whether they like it at all. The teacher should be very open and sincere to the students.

To increase the motivation to learn English, teachers should introduce a system of incentives in the classroom. For example, you can use a sticker for evaluation. During 8 lessons students will be earning stickers for different types of efforts: for example, for homework or for active participation during a lesson, etc. The teacher and each student notices for themselves how many stickers he or she received. Everyone can get a different number of stickers depending on their efforts. The teacher chooses a convenient day for children to give gifts.

Gift ideas can be different such as a special lesson in a movie or game, mini gifts (stationery, keychains, toys), something sweet (if allowed at school and by parents) and a day without homework.

All students collect stickers in a common pile (for example, everyone can give one) to buy a gift for the whole class. Then the teacher or student randomly selects a gift (for example, pulls out a piece of paper on which to write options for gifts). Everyone receives a gift at once, as a result there will be no insults and competition and children will be delighted.

So, we can make a conclusion that there are different ways of motivating students to learn English, which could be helpful for teachers nowadays.

Volodymyr Potseluiko,
*Master student of the 1st year,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS ON ENGLISH LESSONS

Nowadays English is the international language which is used everywhere in our daily lives. Especially it is very popular among the youth, their modern slangs and approach to learn it. Everyone wants to find the easiest, more comfortable and interesting way to learn something. And it is the problem for teachers and parents who have desire to teach them or to help. This is normal for people to find the better way of doing something with pleasure, and when you do it by this way your progress becomes better and quick. It inspires you to continue your case to the end and improve yourself during all your process.

The issue of formation of communicative skills of high school students on English lessons appears more frequently in Ukraine, where teachers see no right way of teaching their students that most of them have a language barrier, or do not understand it in general.

In the world there are many ideas and approaches for resolving it. Many factors can be used in this case. First of all this is psychological aspect where we need to be so careful with it. Motivation, supporting and believing in it give you hope and power. But every deal need an exact plan of your actions.

The main purpose of teaching a foreign language to pupils is the possession of basic speech structures that correspond to the threshold level of proficiency based on the All-European Scale of Language Competence. Teaching speaking is based on themes that meet the real needs and interests of pupils at the senior stage of general educational school [1].

S. B. Suvorova offers her own classification of interactive teaching methods based on communicative functions. In this classification, all methods are divided into three groups:

- discussion (dialogue, group discussion, analysis and analysis of life situations);
- gaming (didactic games, business games, roleplaying games, organizational and activity methods);
- psychological group of interactive methods (sensitive and communicative training, empathy) [2, p. 10].

It should be noted that games allow you to go beyond the traditional lesson both in a foreign language and in other subjects. This form of organization of the educational process expands the possibilities of both teachers and students, and encourages them to communicate, to dialogue in English in their group, gives each student the opportunity to get acquainted with the realities of foreign language communication without leaving the walls of the school. Role-playing games in comparison with traditional forms of English lessons in secondary school have the following advantages of formation of communicative skills of high school students on English lessons:

1) in a role-playing game, you can achieve a higher level of communication than in the process of traditional learning, since role-playing involves performing specific actions, such as discussing a project, participating in a conference, communicating with colleagues;

2) role-playing is a collective activity that involves the active participation of the whole group as a whole and each of its members individually;

3) performing various tasks leads to a certain result, as a result of which students have a sense of satisfaction from joint actions and a desire to set and solve new tasks [3, p. 156].

There are several modern tips for students and their teachers how to develop communicative skills, which are noticed by Lexi Walters Wright, she is a native speaker from England:

a) Make time to keep talking to your classmates. It's still important to keep conversations going. Talking with people is good practice for the interactions outside of their families. Choosing a time that regularly works for the two of students to schedule weekly walk-and-talks or family dinners (with no screens), for example.

b) Talk about the news. Teens who struggle with language may be reluctant to be a part of conversations about current events. These conversations can help teens sort out their thoughts on a particular subject. And on a personal level, this will make it easier for students to voice an opinion.

c) Enforce good listening skills. Now, more than ever, teens are expected to pay full attention when someone else is talking. Teachers, guidance counselors, and coworkers want to make sure that what they say is understood. Encourage them to politely ask questions if something was hard to hear or comprehend.

d) Show the ways to find conversational common ground.

e) Use social media to help students prepare for a conversation.

f) Help teens prepare for conversations. A teen who can anticipate social situations will feel more confident walking into them. Whether it's a college fair or the prom, help them practice what to say to other people, and when, during the event. Show students how to adjust both the tone and the topics of conversation. Young adults may find themselves expected to make small talk with adults. That can feel daunting for a child with communication issues. Finding commonality with a speaker takes practice.

g) Explain body language. Who struggle with communicating may have trouble picking up on nonverbal cues. Sometimes these cues are called body language. They may not even totally understand their own body language. But

body language can affect how your child is perceived in interviews for colleges, programs, or jobs.

h) Play word games. Lots of classic games emphasize words and vocabulary. These games are great for kids who learn and think differently. Plus, when kids play games that focus on language skills they may not be aware of how much interaction is going on with others because the game is so much fun.

i) Enjoy movies, books, and shows. Teens often have to talk about what they're reading and watching. Anyone from friends, to employers, to college admissions staff might ask about this. It can help them to feel ready to talk about it.

j) Encourage students to keep a journal or blog.

k) Keeping a diary or journal is a low-stress way to express thoughts and feelings. Writing about day-to-day activities allows teens to think through their ideas. It can also help them feel more prepared and confident when it's time to talk to others. The writing doesn't have to be polished. It can be just a phrase, a list of ideas, or even a drawing.

REFERENCES

1. Konyshva A.V. Modern methods of teaching English. Minsk: TetraSystems, 2011. 304 p.
2. Suvorova N.A. Interactive learning: new approaches. M.: Verbum, 2005. 42 p.
3. Stepanova S.N. Application of information and educational technologies in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. *Philological sciences. Questions of theory and practice*. Tambov: Diploma, 2014. No. 9. Part 2. P. 156–159.

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

GAMES AS ONE OF THE BASIC WAYS OF LEARNING ENGLISH GRAMMAR AT PRIMARY SCHOOL

Teaching a foreign language in a general education school should ensure the implementation of practical, educational, developmental and educational goals.

Young schoolchildren are dominated by game interests, arbitrary behavior, visual and imaginative thinking, and a practical attitude to problem solving. With all this in mind, it is advisable to systematically use elements of the game in combination with conversation and elements of independent work when working with them in foreign language lessons.

A modern foreign language lesson is unthinkable without intensity and requires students to concentrate their attention and strain their strength. The use of games allows you to maintain enthusiasm and high performance until the last minutes of the lesson. Therefore, a particularly reasonable approach to the English lesson in primary school requires a cognitive game, which is of great importance in the development of students' activity.

The goal of our work is to determine whether games can be an alternative to traditional teaching methods, whether they can interest and motivate students.

The game is one of the most important means of intellectual and moral education of children, so the content of the game is always a series of educational tasks. In the game, students find themselves in a situation that allows them to critically evaluate their knowledge in an active step, as well as bring this knowledge into the system. This problem is urgent because of the need to improve the methods of psychological and pedagogical influence on the

formative personality of the child in order to develop children's self-sufficiency, intellectual, communicative and creative abilities.

If at first the student is interested only in the game, then very quickly he will already be interested in the material related to it, he will need to learn, understand, remember this material, that is, he will begin to prepare for participation in the game. The game allows you to easily attract attention and maintain students' interest in those important and complex subjects, properties and phenomena that are not always possible to focus on under normal conditions.

Learning English grammar with games is easy and more fun, this can be explained by the fact that the games are fun and interactive. All this allows children to study in a relaxed atmosphere.

Nowadays, teachers are not sufficiently prepared to teach grammar using innovative teaching methods and, unfortunately, they do not want to develop any interesting, motivating, student-oriented tasks. All this leads to monotonous grammar classes, where students begin to develop a negative attitude towards learning English grammar, and this makes them demotivated students.

Grammar teachers often assume that learning grammar consists of learning patterns or structures. They then focus on providing forms and examples that point to the possible use of specific rules, but they don't pay much attention to learning grammar with pleasure [2, p. 213]. Musilová L. emphasizes the following: "In grammar, the grammar rules are properly explained, the teachers concentrate especially on sentence structure. It could be demotivating for pupils. This method is not very suitable for young learners" [1, p. 14].

On my opinion, one of the ways to improve the level of language proficiency is the use of grammar games. They activate the mental activity of the trainees and make the learning process interesting. This is a powerful incentive to master foreign languages. In the atmosphere of the game, children learn without noticing it.

We can conclude that for many students, learning grammar is difficult and boring, and we can show students that learning grammar can be fun by using game activities. Although this is not to say that using games is always better and easier, but many students may find games relaxing and motivating. It is because of this that games should be an integral part of the lesson, providing an opportunity for practice and at the same time bringing pleasure to both students and teachers.

REFERENCES

1. Musilová L. Grammar Games in ELT. *Masaryk University Brno. (Published Bachelor thesis)*, 2010. 41 p.
2. Pathan M. & Aldersi Z. Using Games in Primary Schools for Effective Grammar Teaching: A Case Study from Sebha. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 2014. P. 211–227. Retrieved from <http://www.eltsjournal.org>.

Ілля Притула,
здобувач ОС «бакалавр» III курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ІКТ

В сучасному інформаційному просторі мобільні технології та комп'ютерні програми мають значний вплив на освітні системи. Інформаційно-комунікаційні засоби використовуються в повсякденній діяльності педагогічних працівників, а також під час вирішення професійних завдань, для прикладу, в процесі вивчення іноземної мови.

Наслідком процесу інформатизації процесу освіти стала нагальна потреба оновлення нових знань у цій царині. Провідні українські науковці, серед яких О. М. Глушак [1, с. 17], доводять, що вчитель повинен знати та використовувати навчальні програми відповідно до предмету, який викладається, враховуючи потреби своїх учнів. Беручи до уваги слова

автора та працюючи експериментально у школі, вивчаючи проблеми, з якими стикаються учні при вивченні англійської мови методом інтроспекції, було виявлено, що основною проблемою є запам'ятовування. Науковець С. Г. Литвинова доводить, що презентаційні засоби, такі як «PowerPoint» та «Prezi» допомагають учням, забезпечуючи спілкування та наочність в процесі освітньої діяльності. Школи, що використовують вищезначені застосунки, мають кращі результати навчання [2, с. 38].

Таким чином, для викладу нового лексичного чи граматичного матеріалу, під час уроку ефективним є використання хмарного сервісу «Prezi». За допомогою зум-ефекту, а також під час послідовного переходу від однієї частини розповіді до іншої є можливість плановірно відображати навчальний матеріал. Принцип наочності, який спостерігаємо під час подачі матеріалу, допомагає вчителю сконцентрувати увагу учнів саме на основному, суттєвому, значущому. При підготовці до уроку, потрібно зацентрувати увагу на змістовній частині та послідовно розкрити увесь хід презентації в обраному шаблоні Prezi чи PowerPoint. При натисканні на кожен з ключових елементів фрейму (слайда), демонструється додаткова (мультимедійна) інформація, яка має форму малюнків, схем, графіків. В процесі вивчення нових слів, часових форм та відмінювання, варто застосовувати «PowerPoint» та можливість розробки у цій програмі карток знань. З ними можна працювати під час занять на уроці або використовувати їх в якості домашньої чи самостійної роботи. Застосовуючи тригери, є можливість виділити один правильний варіант серед інших неправильних, наприклад, ставлячи завдання обрати правильне слово для завершення речення у певному часі. Для цього потрібно виділити об'єкт, виконати команду «показ слайдів», далі – «налаштування анімації», де вибрати ту, що найбільше підходить. У вкладці «час» – обрати «почати виконання ефекту при клацанні». Робота

учнів з картками знань є ефективним засобом як під час викладання нового матеріалу, так і під час його закріплення.

Використання зазначених засобів у навчанні іноземних мов буде більш доцільним, якщо учні матимуть змогу переглядати зазначені презентації не лише під час уроку, а й у інший час, адже найкраще, коли матеріали переглядаються більше, ніж один раз та під час виконання домашнього завдання. Науковець Биков В. Ю. пропонує вирішення цього питання, запровадивши в освітній процес комп'ютерно-інтегрованого навчального середовища, у якому окремі дидактичні функції передбачають педагогічно доцільне задоволення інформаційно-ресурсних потреб учасників навчального процесу [3, с. 38]. Для цього потрібен певний застосунок, що є безкоштовним та дає можливість вільного та безпечного доступу до даних кожному з учнів. Досліджуючи дистанційне навчання в школі та спілкуючись із вчителями, було помічено, що зазвичай для цих цілей використовується хмарний засіб «Google Drive», з допомогою якого можна завантажувати безкоштовно до 15 ГБ файлів будь-якого формату та надавати вільний доступ до них користувачам мережі.

Отже, за допомогою візуалізації, що їх передбачає використання презентаційних застосунків, вчитель має змогу набагато полегшити процес розуміння та запам'ятовування нової лексики та граматики як під час уроку, так і у якості домашнього завдання. Є можливість планомірної та чіткої подачі матеріалу, використовуючи «Prezi», переходячи від основних аспектів до додаткової інформації та пояснень. «PowerPoint» найкраще застосовувати для створення карток знань, що слугують для наочності та закріплення матеріалу. Також, присутня комунікація між вчителем та учнями, що є основною метою вивчення іноземної мови. Комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище слугуватиме для вільного доступу до матеріалів усіма учасниками освітнього процесу та слугуватиме задоволенню інформаційно-ресурсних потреб, одним з

найбільш розповсюджених застосунком для якого, серед вчителів України, є «Google Drive».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глушак О.М. Сформованість когнітивного компоненту інформаційної культури майбутніх бакалаврів з філології. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 40, Вип. 2. С. 14–25.

2. Литвинова С.Г. Поняття й основні характеристики хмароорієнтованого навчального середовища середньої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 40, Вип. 2. С. 26–41.

3. Биков В.Ю. Хмарні технології. ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. №10. 2011. С. 8–23.

4. Хмарні технології в освіті – Google диск. URL: <https://sites.google.com/view/cloudinedu/google-%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BA> (дата звернення 10.02.2022).

Володимир Ревнюк,
здобувач ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЕТИМОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВНИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ДІАХРОНІЧНІ ЗМІНИ

Виникнення етимологічної характеристики нерозривно пов'язане з розвитком лексикографічної науки та практики складання словників.

Появу перших англійських словників відносять до VI-VII ст., періоду виникнення християнства в Англії і повсюдного поширення латинської мови на континенті. У той час служителі церкви створювали списки найбільш важких латинських слів, що було зумовлено домінуючою роллю латини протягом усього Середньовіччя. Латинські слова з їх англійськими еквівалентами називалися глосами, з яких потім виникали глосарії – перші лексикографічні довідники.

Глосографія стала прообразом лексикографії, а глоси були першою спробою впорядкування слів і зведення їх у систему та єдиним джерелом граматичної і семантичної інформації.

В перших англо-латинських глосаріях, зазвичай, наводились англо-саксонські еквіваленти романських вокабул, але ще не давалися посилання на етимологію слова або норму слововживання. Згодом перед укладачами глосаріїв постало нове важливе завдання – дати англійські тлумачення якомога більшій кількості латинських слів.

В кінці IX ст. спостерігається зростання ролі національної англійської мови, а латинська відходить на другий план. У результаті цього двомовні глосарії відігравали особливо важливу роль при навчанні латини, виконуючи роль тлумачення значень важких і нових слів.

Якісно новий етап у розвитку словникової науки ознаменований появою перших двомовних словників. У 1499 р. був надрукований словник «*Promptorium Parvulorum*» («Скарбниця для освіченої молоді»), який став цікавим джерелом знань про мову і культуру Англії в епоху Відродження. В 1500 р. в Лондоні вийшов словник *Ortus Vocabulorum* («Сад слів»), котрий став першим друкованим латино-англійським довідником. У 1483 р. складений ще один відомий англо-латинський словник «*Catholicum Anglicum*» («Загальний англійський словник»). Автори цього видання вперше зробили спробу розмежувати значення і вживання синонімічних слів, однак це ще не стало лексикографічною тенденцією.

В XVI ст. лексикографічне мистецтво стрімко розвивалося. У цей період з'являються словники, автори яких не давали докладного опису лексичного складу мови і не показували інформацію про походження слова, оскільки лексикографія цього періоду ще тільки накопичувала практичний досвід, а теоретична база була недостатньою. Довідники цього періоду відображали, переважно, побутову лексику та релігійну термінологію.

На початку XVII ст. з'являються словники «важких слів», основне завдання яких полягало в тлумаченні не тільки іноземних слів, а й англійських лексем. Першим англо-англійським тлумачним словником «важких» для розуміння слів став словник Р. Кодрі «Table Alphabetical of Hard Words» (1604), або «Перелік алфавітний важких слів». У ньому можна знайти деякі посилання на етимологію слова, але виключно для лексем французького і грецького походження. Однак у довіднику відсутня спеціальна помітка для латинських слів, характерна для словників цього періоду. Словник Р. Кодрі відкриває новий історичний етап розвитку англійської національної лексикографії – епоху ранніх англо-англійських словників.

Практика складання словників у XVI – на початку XVII ст. включала етимологічну характеристику. Незважаючи на те, що в цей період особливу проблему складали запозичення, іншомовне походження лексеми не отримувало відповідних коментарів ні в дефініції, ні за допомогою характеристики. Завдання лексикографів полягали лише в реєстрації, тлумаченні лексем та в створенні єдиної літературної норми, закріпленої в словнику.

В середині XVI ст. в Англії виникає письменницька лексикографія, під впливом якої з'являються різні словники до англійського перекладу Біблії і до всієї творчості або окремих творів письменників. У нечисленних глосаріях того часу словникова стаття містила елементарну дефініцію й іноді ілюстрацію значення слова [1, с. 26]. Згодом у словниках мови письменників, зокрема У. Шекспіра, даються посилання на етимологію лексеми і хронологічну віднесеність, що залишається традицією і в сучасних довідниках мови письменників.

Значний вплив на розвиток етимологічної характеристики в англійській лексикографічній традиції здійснив словник Т. Блаунта «Glossographia», виданий у 1656 р. У цьому виданні вперше наводиться

більш детальна інформація про походження лексеми. Однак етимологічні відомості не є тут визначальними. Більш того, не кожна вхідна одиниця супроводжується посиланням на джерело, з якого виникло або було запозичене слово. Головним своїм завданням автор вважав пояснення книжкових, важких слів. Ідея включення етимології в словник була запозичена Т. Блаунтом у Дж. Мінша, який створив один із перших багатомовних довідників «Ductor in Linguas» (1617) [2, с. 23]. Лексикографічна обробка слів у словниках Т. Блаунта і Дж. Буллокара залишалася диференційованою і зводилась до граматичної та етимологічної характеристик, які супроводжували великі слова.

Згодом інформація про походження слова стає невід'ємною частиною словникової статті. Так, в словнику У. Філіпса «The New Word of English Words» (1658) вказівка на мову-основу супроводжує більшість лексем. У 1671 р. С. Скіннер видає «Etymologicon Linguae Anglicanae», в якому особливу увагу приділено етимології вхідної одиниці, а не тільки тлумаченню, як у його попередників. Е. Коулз, наприклад, цілеспрямовано скорочує дефініції словника «An English Dictionary» (1676), щоб більш детально представити етимологічну характеристику [3, с. 43].

У 1721 р. виходить «An Universal Etymological English Dictionary» Н. Бейлі, який є важливою віхою в історії англійської національної лексикографії. Значення словників Н. Бейлі полягає, перш за все, в тому, що вони є першими довідниками в історії англійської національної лексикографії, в яких етимологічна характеристика розроблена так докладно. Починаючи з кінця XVII ст., етимологічна характеристика стає невід'ємною частиною багатьох англомовних довідників. Традиційна етимологічна характеристика з'являється з появою словників нормативності.

Відтак, лексикографічне відображення етимології в словниках англійської мови здійснювалось під впливом традицій національної

лексикографії в складанні словникових статей у різні епохи і з плином часу зазнало значних діахронічних змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карпова О.М. Словники мови письменників. М, 1989.
2. Mathews M.M. A Survey of English Dictionaries. L., 1933.
3. Landau S.I. Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography. NY, 1984.

Анастасія Рижавська,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Сьогодні відзначається інтенсивним розвитком міжкультурної комунікації, що потребує постійного вивчення та поліпшення взаєморозуміння різних народів. Як результат, у лінгвістиці з'являються нові напрями досліджень особливостей тієї чи іншої мови та розгляду її зв'язку з різними аспектами життя людей. Проте у сучасному суспільстві зберігаються, а в деяких випадках і виникають конфлікти у зв'язку з культурними або мовними відмінностями. Вивчення лінгвокультурології є важливою передумовою для запобігання можливим конфліктам.

Лінгвокультурологію розглядають як комплексну науку, що виникла на межі лінгвістики та культурології і займається дослідженням різноманітних проявів культури певного народу, які отримали відображення та закріпилися у мові. Варто зазначити, що ця дисципліна є не лише суміщенням можливостей двох близьких галузей, але й розробкою нових напрямів у науці, які дають можливість розгляду та пояснення маловивчених раніше мовних фактів.

У мовознавстві існує декілька визначень поняття лінгвокультурології. Згідно з гіпотезою Сепіра-Уорфа, цей розділ лінгвістики є цілісним теоретико-описовим дослідженням об'єктів як функціонуючої системи культурних цінностей, відображених у мові, контрастивним аналізом лінгвокультурологічних сфер різних мов (народів) виходячи з теорії лінгвістичної відносності [1, с. 219].

За трактуванням В. А. Маслової, лінгвокультурологія – це галузь лінгвістики, що виникла на межі лінгвістики та культурології, це гуманітарна дисципліна, що вивчає втілену в живу національну мову матеріальну та духовну культуру, яка проявляється у мовних процесах, а також інтегративна галузь знань, що поглинає в себе результати досліджень культурології та мовознавства, етнолінгвістики та культурної антропології [2, с. 9–12].

Основним завданням сучасної лінгвокультурології є вивчення та опис культурно-лінгвістичних особливостей мови, що визначаються різноманітністю народів та їх культур. Саме ці особливості найяскравіше виражені у фразеології – одному з найбільш складних і самобутніх явищ. Фразеологічний склад мови динамічно реагує на розвиток суспільства, є специфічним у різні епохи й у кожного народу.

Важливим аспектом формування свідомості людини й однією з форм пізнання є порівняння. Порівняння предметів чи явищ об'єктивного світу передбачає ототожнення або прирівнювання за певними параметрами різних за своєю природою понять. У результаті цього створюється семантична двоплановість: вихідного уявлення, що називають образною основою (образом), і асоціативного, яке цим вихідним уявленням породжується. Так формується образність, яка передбачає здатність фразеологічної одиниці викликати в реципієнта певне візуальне уявлення, ґрунтуючись на чуттєвому сприйнятті. Саме образність містить національно-культурний компонент фраземи та сприяє

формуванню експресивності, емотивності, оцінності та виразності фразеологічних одиниць.

У контексті лінгвокультурології, в іпостасі образної основи фразеологізмів, образом-еталоном є одиниця, яка має вищий рівень узагальнення внаслідок збагачення свого змісту асоціаціями. В. М. Базилев, підтверджуючи цю думку, зазначає, що еталон і стереотип ґрунтуються не на структурному мисленні, а на буденній свідомості, яка репрезентована серійним, тобто асоціативним мисленням [3, с. 26].

Національно-культурна специфіка фразеологічної системи мови найяскравіше простежується при вивченні безеквівалентних фразем в англійській та українській мовах на семантичному рівні: у них відображені особливості психології, способу мислення, специфічні умови розвитку матеріального й духовного життя носіїв мови.

До безеквівалентних відносяться фразеологізми англійської або української мови, що не мають відповідників у фразеологічній системі іншої мови. У більшості випадків такі сталі вирази перекладаються дескриптивно, тобто за допомогою розгорнутих описів або з використанням лексичного способу перекладу. Приміром, англ. *tight as Dick's hatband* «тісний, прилягаючий, натягнутий»; *(as) big as life* «власною персоною» тощо.

Відмінності в особливостях сприйняття світу різними народами найяскравіше проявляються при перекладі художніх творів, які містять фразеологічні одиниці зі специфічними або унікальними образами. Так, в одному з детективів Е. Гарднер використовує стале порівняння *as simple as ABC*, образ якого складно зберегти навіть при дослівному перекладі – «просто, як АБВ». У літературному перекладі вираз набуває варіанту «простіше простого», що засвідчує втрату лінгвокультурного компонента цього порівняння, оскільки зникає асоціація з англійським алфавітом,

який використовує латинські літери, у той час, як український алфавіт побудований на кирилиці.

Отже, вивчення англійських фразеологічних одиниць у лінгвокультурологічному аспекті дозволяє через аналіз культурних конотацій і символічного читання образної основи фразем обґрунтувати вибір мовних образів, які експлікують стереотипне бачення англійців. Цей підхід уможлиблює експлікацію знань носіїв національної мовної свідомості через аналіз одиниць фразеологічного рівня. Окремі риси менталітету народу відображаються в мовній картині світу, у використанні символів культури, еталонів, стереотипів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Исрафилова Д.Ш. Взаимосвязь языка и культуры как основной объект лингвокультурологии. *Вестник ТГГПУ (Томский государственный педагогический университет)*. 2010. №2 (20). С. 217–220.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
3. Мізін К.І. Порівняння у фразеології. Вінниця: Нова Книга, 2009. 240 с.

Світлана Римбалюк,
здобувачка ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасні психологи та педагоги єдині в тому, що якість виконання діяльності та її результат залежать, насамперед, від спонукання та потреб індивіда, його мотивації; саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів та прийомів, впорядкування задля досягнення мети. Мотивація є «запускним механізмом» будь-якої людської діяльності: чи то праця, спілкування чи розуміння. Поняттям

«мотив» займався відомий вітчизняний психолог, філософ та педагог Олексій Миколайович Леонт'єв. Він визначав мотив як результат, тобто предмет заради якого виконується діяльність [1]. Відправною точкою для нашого розуміння загальної структури мотивації є схема А.Г. Асмолова, зазначена у підручнику «Психологія особистості», де він виділив три групи змінних і структур, що відповідають за цю область. Перша - загальні джерела та рушійні сили діяльності; Є.Ю. Патяєва вдало назвала їх «мотиваційними константами». Друга група - фактори вибору спрямованості діяльності у конкретній ситуації тут і тепер. Третя група — вторинні процеси «ситуативного розвитку мотивації», які дозволяють зрозуміти, чому люди доводять до кінця те, що вони почали робити, а не фокусуються щоразу на нові і нові спокуси [2]. Отже, головне питання психології мотивації «Чому люди роблять те, що роблять?» розпадається на три більш детальні особисті питання, що відповідають цим трьом областям: «Чому люди взагалі щось роблять?», «Чому люди зараз роблять те, що вони роблять, а не щось інше?» і «Чому люди, почавши щось робити, зазвичай не доводять це до кінця?» [1].

Мета дослідження полягає у виявленні найбільш ефективних шляхів, методів та засобів підвищення пізнавальної мотивації вивчення англійської мови дітьми середнього шкільного віку. Аби досягти мети було використано такі методи дослідження як: аналіз, синтез, порівняння.

А.Н. Щукін вважає, що принцип мотивації базується на розумінні мотиву як «спонукання до діяльності», яка пов'язана з задоволенням потреб людини. Викладачу важливо знати мотиви, що лежать в основі діяльності учнів та вміти підтримувати позитивну мотивацію навчання. Цього можна досягти завдяки доцільній організації заняття, протягом якого максимально враховуються інтереси учнів та їх мотиви навчання. Викладачу важливо знати потреби, які мають учні, йому потрібно завжди підтримувати мотивацію до вивчення іноземних мов на високому рівні [3,

с. 161–162], адже знання іноземної мови завжди було ознакою високої культури, освіченості. Як зазначав Йоганн Вольфганг фон Гете «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина».

Сьогодні вивчення іноземних мов стало обов'язковим з першого класу. З певністю я можу стверджувати те, що якщо саме з перших уроків вчитель зацікавить учнів до вивчення англійської мови і сприятиме всебічному розвитку дитини, таким і буде його результат. І якщо він не викличе інтерес в учня з перших днів, то ця дитина назавжди залишиться байдужою до вивчення іноземної мови; не відчуватиме радощів пізнання і відкриття чогось нового і невідомого під час уроків англійської мови. З власного досвіду можу стверджувати, що процес навчання – це не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня, оскільки він потребує напруженої розумової роботи дитини та її власної активної участі в цьому процесі. Учитель досягне успіху лише тоді на своїх уроках, коли зрозуміє, що дітям подобається все нове і цікаве. Великий французький письменник Анатоль Франс сказав: «Мистецтво викладання є ніщо інше, як мистецтво збуджувати цікавість юних душ, а потім уміння задовольнити її». Викладання є мистецтво, а не ремесло – у цьому суть учительської справи. Перепробувати десятки методів і вибрати свій, переглянути десятки підручників і не слідувати жодному з них неухильно – це єдиний можливий спосіб живого викладання. Саме такий підхід рекомендується застосовувати в роботі, щоб уникнути штампів, стереотипів, повторів та одноманітності в навчанні [4].

Підвищувати мотивацію в учнів до вивчення іноземної мови можна шляхом інтерактивних та особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Розглянемо деякі шляхи підвищення мотивації учнів щодо вивчення іноземної мови [6].

1. Поставити перед учнями точну мету. Пояснити, що для досягнення цієї мети важливо діяти і ніколи не зупинятися на досягнутому. Тобто на

кожному уроці, відповідно теми уроку має бути чітко окреслений план досягнення мети уроку.

2. Мотивувати школярів до активного використання іноземної мови у інших місцях комунікації та обміну інформацією (Інтернет-форумах, онлайн-курсах тощо). Зацікавлений учень може, при бажанні, знайти потрібну або улюблену книгу в інтернеті, за допомоги спеціальних програм перекласти незнайомі слова чи фрази, а за допомогою аудіокниги зможе закріпити результат.

3. Надати учням можливість вільно спілкуватись між собою іноземною мовою шляхом альтернативних форм, таких як: конференції, відвідування музеїв, професійних установ, компаній тощо.

4. Запровадити систему оприлюднення успіхів учнів не лише на уроці, а й, наприклад, на форумі школи, у шкільній газеті або у соціальних мережах.

5. Установити рейтингову оцінку школярів (формування рейтингів успішності студентів в межах школи за результати семестрових оцінок).

6. Розширити можливості самореалізації учнів (наприклад можливість брати участь у конкурсах, олімпіадах, програмах).

7. Планування та організація нестандартних уроків. Нестандартні уроки – це неординарні підходи до викладання навчальних дисциплін. Мета їх проста: оживити нудне, захопити творчістю, зацікавити повсякденним, оскільки інтерес – це каталізатор всієї навчальної діяльності.

Нестандартний урок – це завжди свято, коли кожен має можливість проявити себе в атмосфері успішності, а клас може стати творчим колективом. Ці уроки включають в себе все розмаїття форм і методів, особливо таких, як проблемне навчання, пошукова діяльність, міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки, що допомагають зняти

напругу, пожвавлюють мислення, підвищується інтерес до предмету в цілому.

Найбільш поширеними видами нетрадиційних уроків з іноземної мови є: урок-гра, урок-казка, урок-змагання, урок-імітація, урок-спектакль, урок-екскурсія, інтернет-урок, відео-урок, урок-інтерв'ю, урок-свято, інтегрований урок та ін.

Яскравим прикладом ігрового заняття є лінгвокраїнознавча вікторина, яку можна запланувати на підсумковий урок по темі "Країни, мову яких ми вивчаємо", де учні активізують усі свої знання та вміння.

8. Використання пісенного матеріалу на уроці іноземної мови стимулює мотивацію і тому сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу завдяки дії механізмів мимовільного запам'ятовування, що дозволяють збільшити обсяг і міцність запам'ятовування. Пісня може бути не просто одним з елементів уроку, але й його основою.

9. Навчальне відео на уроках іноземної мови розвиває навички та вміння сприйняття і розуміння іноземної мови на слух, яке вимагає від учителя та учнів значних зусиль і часових витрат.

10. Іншими з існуючих безлічі шляхів і засобів, вироблених практикою, для формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів, є застосування в учбовому і виховному процесі інформаційних технологій. Використання інформаційних технологій на всіх стадіях педагогічного розвитку дозволяє не тільки скоротити час на освоєння матеріалу, а й підвищити глибину і міцність знань, зняти напругу, індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, стимулювати пізнавальну активність і самостійність, розвиток творчих здібностей людини, прищепити навички дослідницької діяльності, формує пізнавальні і розвиваючі мотиви.

Висновки. Розглянувши проблему мотивації школярів до вивчення іноземної мови ми бачимо, що можливостей для підвищення мотивації існує багато. Безліч чинників впливають на мотивацію учнів до навчання:

інтерес до дисципліни, сприйняття її повноцінності, загальне бажання виконувати поставлені задачі тощо. З метою підвищення в учнів мотивації до вивчення іноземної мови вчителю слід пояснювати учням, що вивчення іноземної мови є частиною загальноосвітнього процесу, який дозволяє розширити світогляд. Це стає необхідною передумовою розуміння значення іноземної мови в сучасному світі, подальшого вдосконалення мовних знань, умінь, навичок. Згодом зовнішня мотивація сприятиме формуванню внутрішньої мотивації, що дозволить учням активно здобувати знання [1, с. 74–78].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика. Т. 2. 1983. С. 320.
2. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука. 1966. С. 404–407.
3. Волошина Г.Г. Шляхи підвищення мотивації у навчанні іноземним мовам студентів немовних вищих навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2014. С. 74–78.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз. 1946. С. 704.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис. 2004. С. 161–162.
6. Гришкова Р.О. Психолого-педагогічні умови особистісно орієнтованого вивчення іноземної мови. *Наук. записки КМА*. Т. 18. Київ, 2000. С. 35–36.

Анастасія Руда,
здобувачка ОС «бакалавр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Характерною тенденцією розвитку нинішньої загальноосвітньої школи є відмова від уніфікованості загальноосвітніх навчальних закладів, їх одноманітності. Відходять у минуле часи, коли тисячі українських шкіл відрізнялися одна від одної лише назвою – так стандартизованими були навчальний зміст, форми і методи роботи, система оцінювання навчальних

досягнень школярів тощо. Модернізація української школи відбувається досить стрімко і непросто, але разом з тим планомірно. Адже доводиться відмовлятися від усталених стереотипів, виробляти нові принципи шкільної освіти, формувати нові її зміст і методи [3]. За останні роки здійснено низку заходів щодо реалізації ідей і положень Національної доктрини розвитку освіти, щодо реформування освіти, підвищення її якості, доступності та конкурентоспроможності. Модернізовано зміст та вдосконалено організацію всіх ланок освіти, створено нові навчальні підручники, триває забезпечення загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів сучасними навчальними комп'ютерними комплексами, здійснюється підключення до мережі Інтернет [1].

Сучасний навчальний процес дає змогу кожному педагогічному працівнику використовувати інноваційні технології під час навчання іноземних мов. Ми рекомендуємо до використання при вивченні іноземної мови такі інформаційно-комунікаційні технології, як: веб-застосунки, інтерактивні онлайн-вправи та ігри.

Серед значної кількості веб-технологій, великою популярністю користуються електронні додатки, серед яких ми можемо виділити: Quizlet та Kahoot. Дані додатки є зручними у використанні та доступними для більшості сучасних гаджетів та засобів зв'язку.

Метою нашого дослідження є аналіз сучасних технологій у навчанні іноземних мов, а саме: використання електронних додатків Quizlet та Kahoot.

Одним із основних завдань, що постають перед учителем, є надання лексичної компетентності учневі при вивченні іноземної мови, оскільки вона є однією з основних комунікативних можливостей учня. Лексична компетентність – це результат набутих лексичних компетенцій, що містять у собі відповідний запас слів у межах вікового періоду, доцільне використання лексики як у мовленні, так і на письмі, уміння застосовувати

образні вислови, прислів'я тощо. Формування лексичної компетентності відбувається за рахунок освоєння та закріплення лексичних одиниць. Тому в цьому значно можуть допомогти саме електронні застосунки. Електронний застосунок – користувацька комп'ютерна програма, що дає змогу вирішувати конкретні прикладні задачі користувача [4].

Використовуючи додаток Quizlet учні можуть ознайомитися з лексичним матеріалом у вигляді флеш-карток у будь-який зручний для них час. Kahoot дає можливість практичного застосування лексичних одиниць та багаторазового їх повторення у різних контекстах. Розглянемо дані застосунки більш детально.

Kahoot – ігрова навчальна платформа, яка використовується у класі, у школах та інших навчальних закладах. На сайті надано каталог ігор – «Kahoots» – кожна з яких є вікториною, яка містить питання з кількома варіантами відповідей. Сайтом можна користуватися у веб-браузері, а з 2017 року також і у програмах для мобільних пристроїв (доступно меншою кількістю мов) [5]. Цей електронний додаток може бути використаним для тренування вживання лексичних одиниць у конкретних мовленнєвих ситуаціях, а також для перевірки знань учнів. Вивчення лексики за допомогою вправ, створених у цьому сервісі, сприяє кращому запам'ятовуванню лексичних одиниць, правильному їх використанні у відповідних мовленнєвих ситуаціях, а також сприяє спілкуванню та співпраці в колективі. Kahoot пропонує три форми гри:

1. визначити рівень ознайомленості учасників із певною темою чи рівень її розуміння – вікторина (Quiz);

2. влаштувати дискусію щодо певного питання, презентувати ідею й отримати щодо неї «зворотній зв'язок» – обговорення (Discussion);

3. зібрати думки, погляди учасників на ту чи іншу проблему – опитування (Survey) [6].

Quizlet – це безкоштовний онлайн-сервіс для створення та застосування флеш-карток та навчальних ігор у різних категоріях. В цьому сервісі можна працювати в різних режимах:

1. режим «Cards» – режим перегляду карток (можна переглядати або обидві сторони картки відразу, або одну з них; є функція прослуховування слова);

2. режим «Speller»: введіть те, що чуєте;

3. режим «Learn» (в двох варіантах: вписати переклад слова, прослухати значення і записати);

4. режим «Test» (4 типи запитань);

5. гра «Scatter» (перетягувати терміни до відповідних значень);

6. режим «Race» – гра «Космічні перегони» (поки картка «пролітає» по екрану, потрібно встигнути вписати слово у відповідну стрічку) [7].

Підсумовуючи дані про застосування веб-застосунків під час навчання, можемо сказати, саме вивчення мови у формі гри та інтерактивних вправ допомагає учневі запам'ятати лексику. Електронні додатки дають змогу учням зрозуміло та доступно вивчати іноземні мови без нудних застарілих форматів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 14.01.2022).

2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text> (дата звернення: 17.01.2022).

3. Пономаренко Л.О. Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку. Київ, 2004. 163 с.

4. Застосунок. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Застосунок> (дата звернення: 18.01.2022).

5. Kahoot! Вікіпедія. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Kahoot!> (дата звернення: 21.01.2022).

6. Kahoot – онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор, тестів. Портал освітян України. 2015. URL: <https://www.pedrada.com.ua/news/276-kahoot-onlajjn-servis-dlja-stvorennjaviktorin-didaktichnikh-igor-i-testiv> (дата звернення: 21.01.2022).

7. Що таке Quizlet? URL: http://sushkovayana.blogspot.com/2016/09/quizlet_65.html (дата звернення: 22.01.2022).

Марина Руденко,
*здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ПАРАЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ У ТВОРІ ВІЛЬЯМА МЕЙКПІСА ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРОК МАРНОСЛАВСТВА»

Хоча діджиталізація може передавати і зберігати потік людських свідомостей більш компактно, ніж це було до неї, техногенність вже не є чимось новим, стрімке інформаційне сьогодення постійно шукає нові рішення.

Людство без вагань перейшло до використання паралінгвістичних засобів у цифровому світі. Звісно, зараз можна записати відео, або спілкуватися в режимі реального часу по відеодзвінку, використовувати аудіоповідомлення тощо. Та коли попередні варіанти не доступні – спілкування все ще може відбуватися в текстовому варіанті.

Буденно використовувані емоїс роблять спілкування більш особистим, ніж сухий текст. Ми можемо обмінюватися ними, адже вони слугують ефективним і близьким до паралінгвістики засобом в інтернет-світі. Та кому вона завдячує походженням?

Невербальна комунікація виокремилась у самостійний науковий напрямок відносно нещодавно – у 50-ті роки ХХ ст. Водночас слід зазначити, що позитивний практичний досвід, наукові спостереження та узагальнення з цієї проблеми описано в багатьох працях минулого (у риторичній, хірологічній, антропологічній). Невербальна комунікація дає змогу зафіксувати гуманістичну комунікативну установку суб'єкта, розкриває нам наміри людини – чесність, відкритість, доброзичливість. Цікаво те, що міжособове спілкування теж видозмінюється, і людям не завжди потрібно звертатися до слів та складних речень щоб передати їхні почуття, думки та реакції.

На допомогу приходять значно ефективніші види вираження думки, які можуть бути як свідомими, так і несвідомими. Все це і зумовлює багатогранність рівнів спілкування та його інтерпретації. Відмінним матеріалом у цьому контексті є роман В. Теккерея «Ярмарок марнославства». Вже на початку зустрічаємо перший приклад: *“For Becky Sharp”, answered Jemima, trembling very much, and blushing over her withered face and neck, as she turned her back on her sister*” [1, с. 5]. «Для Беккі Шарп, – відповіла Джемайма, вся тремтячи, відвернувшись, щоб не було видно, як почервоніло її зів'яле обличчя й шия» [2, с. 1].

Почервоніння обличчя та тремтіння тіла відноситься до оптико-кінетичної системи невербальних засобів спілкування. Оскільки це одна з переважно непідконтрольних реакцій організму, щоб приховати своє відношення до ситуації, героїня реагує, і автоматично відвертається від своєї сестри, щоб приховати власні природні реакції – робить рух власним тілом, що характеризує кінетичний засіб паравербальних засобів спілкування – пантоміміку.

Поза людини є сигналом впевненості або невпевненості в собі, свідченням настороженості чи спокою. Довірливому, емпатійному спілкуванню, звичайно, сприяють експресія людського обличчя, міміка. Це яскраво простежується в наступному прикладі, що теж міститься в першому розділі книги: *“Miss Pinkerton did not understand French; she only directed those who did: but biting her lips and throwing up her venerable and Roman-nosed head (on the top of which figured a large and solemn turban), she said, “Miss Sharp, I wish you a good morning.”* [1, с. 9]. «Міс Пінкертон не розуміла французької, вона лише керувала тими, хто знав цю мову, а проте, закусивши губу, кивнула своєю величною головою, прикрашеною римським носом (зверху на ній урочисто красувався високий святковий тюрбан) і відповіла: «Всього вам найкращого, міс Шарп» [2, с. 2]. Для цього прикладу також характерні кінетичні засоби, такі як кусання губи та

закидання голови. Ось яке визначення дає Collins Dictionary: «якщо ви кусаєте губу, ви дуже намагаєтеся не показувати гнів чи страждання, які ви відчуваєте» [6].

А закидання голови частіше всього відбувається тоді, коли людина демонструє упередження чи байдужість до ситуації.

В кінці першого розділу знаходимо інший приклад: *“Miss Sharp only folded her own hands with a very frigid smile and bow, and quite declined to accept the proffered honour; on which Semiramis tossed up her turban more indignantly than ever”* [1, с. 9]. «Проте Ребека ухилилася від такої честі, схрестила руки, холодно посміхаючись, лише вклонилася, на що Семіраміда підкинула тюрбан з небаченим досі обуренням» [2, с. 2]. Як зазначає експерт з мови тіла Патті Вуд, для того, щоб описати цей приклад, існує понад п'ятдесят видів схрещування рук, «деякі мають елемент самозаспокоєння. Зазвичай це означає, що руки складені, а кисті обхоплені навколо рук, щоб максимізувати дотик і самообіймання» [4].

Навіть коли складені руки є навмисним захисним або оборонним жестом, «захист» не обов'язково має означати примхливу або замкнуту людину. Навпаки, ви можете просто дистанціювати себе від поганої енергії в ситуації, яка змушує вас відчувати себе незручно або надмірно стимулювати.

«Існують схрещування рук, які допомагають вам блокувати сторонні подразники, що використовуються, наприклад, у людей із дефіцитом уваги» [3]. «Також є схрещування рук, які закривають вас у негативних ситуаціях як самозахист. Список можна продовжувати до нескінченності» [5].

Не менш важливим є підкидання капелюшка, який загалом часто зустрічається під час прощання, а в українському контексті підкиданням шапок на численних радах різного рівня козаки підтримували ту чи іншу кандидатуру виборних старшин: від гетьманів до курінних отаманів.

Невербальна комунікація найчастіше має очевидні, хоча не завжди прописані та фіксовані кордони її інтерпретації. В найбільш загальному її значенні, враховуючи контекст даного завдання, ми виділили її застосування з позиції культурної приналежності. Залежно від країни, віку, статі, соціального положення, релігійних принципів та культурних традицій, суб'єкти задіюють «свої» парамовні елементи, які часто інтерпретуються як культурний код.

Загальновідомо, що на високих рівнях офіційності жести зменшуються, і спілкування обмежується лінгвістичним\усним способом комунікації, а в неофіційних та дружніх колах амплітуда використання паралінгвістичних засобів навпаки збільшується.

Порівняно з вербальними, паралінгвістичні засоби не менш важливі, адже високе володіння ними (використання та інтерпретація) урізноманітнюють та додають забарвлення (передусім емоційне) дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Теккерей У.М. Ярмарка тщеславия. URL: <https://studyenglishwords.com/book/Ярмарка-тщеславия/261?page=9>
2. Культура поведінки та невербальні засоби спілкування. URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/culture/10411/>
3. Фейгенберг Е.И., Асмолов А.Г. Некоторые аспекты невербальной коммуникации: за порогом рациональности. *Психологический журнал*. 1989. № 6. С. 58-68. URL: <https://www.dissercat.com/content/metodologicheskie-problemy-issledovaniya-neverbalnogo-aspekta-kommunikativnogo-vzaimodeistvi>
4. Ковалинська І. Невербальна комунікація. Київ, 2014. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4631/1/I_Kovalynska_NC_GI.pdf
5. Mary Grace Garis. Welp, We've Been Interpreting This Common Body Language Sign All Wrong. June 14, 2019 Body-language expert Patti Wood. URL: <https://www.wellandgood.com/folded-arms/>
6. Collins dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bite-your-lip>

Валентина Савка,
здобувачка ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ТИПОЛОГІЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ

Останнім часом мережу Інтернет досліджують у різних галузях, що вказує на її багатофункціональність. Адже явища, які відбуваються у повсякденному житті, мають своє дублювання й у світовій павутині. За допомогою Інтернету люди навчаються, подорожують, купують речі, налагоджують особисте життя, знаходять друзів, поринають у світ музики й літератури. Та найголовнішим, на нашу думку, є те, що всі учасники віртуального світу мають змогу доторкнутися до найрізноманітнішої інформації, поглинати її та відтворювати під час комунікації.

Актуальність нашого дослідження полягає у висвітленні теоретичних засад мовленнєвого жанру «веб-браузер», який у сучасній лінгвістиці стає загально-філологічним явищем і відіграє важливу роль у мовознавстві, бо постійно відкривають нові мовленнєві жанри. Деяким жанрам мовлення присвячено чимало лінгвістичних праць, однак їх природа ще цілком не розкрита і вимагає додаткового вивчення.

Засновником теорії мовленнєвих жанрів є М. Бахтін, який ще в 50-х роках ХХ ст. зазначав необхідність створення типології мовленнєвих жанрів за сферами людської діяльності. Він визначав мовленнєвий жанр як «відносно стійкі й нормативні форми висловлювання, в яких кожне висловлювання підпорядковується законам цілісної композиції й типам зв'язку між реченнями-висловлюваннями» [2, с. 159].

Слід зазначити, що проблема типології мовленнєвих жанрів є важливою, але не вирішеною в теорії мовленнєвих жанрів. Досі немає єдиної типології мовленнєвих жанрів. Ця ситуація може пояснюватись різними причинами. По-перше, слід сказати про велике різноманіття

аналізованого явища незважаючи на те, що мовленнєві жанри, перш за все, поділяються на жанри усного та писемного мовлення. По-друге, об'єктивна проблема полягає у пошуку точної підстави для класифікації мовних жанрів.

Так, М. Бахтін увів поняття первинних (простих) і вторинних (складних) мовленнєвих жанрів. До перших він відносив жанри, які склалися в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування, до других – жанри, що склалися в умовах складного й високорозвиненого культурного спілкування (переважно писемного). У процесі свого формування вторинні жанри вбирають у себе й переробляють первинні (прості) жанри [2, с. 162].

Ідея М. Бахтіна про розмежування мовних жанрів на первинні та вторинні лягла в основу цілого ряду сучасних класифікацій. Наприклад, А. Баранов пропонує класифікувати мовні жанри на основі категорії діалогу, яка, на його думку, є основою створення тексту. Дослідник виділяє такі класифікації мовних жанрів: 1. Первинні (прості) мовні жанри. 2. Первинні (складні) мовні жанри. 3. Вторинні (прості) мовні жанри. 4. Вторинні (складні) мовні жанри [1, с. 8].

О. Сиротиніна пропонує розділити власне мовленнєві жанри, в яких відсутнє спеціально сплановане, свідоме використання побудови мови й використання в ній певних мовних засобів і риторичні, які свідомо плануються і в яких використовуються ті чи інші засоби. Крім того, вона зазначає, що всіляке людське спілкування здійснюється в мовленнєвих жанрах, тому їхнє дослідження вкрай важливе. Сумніви можуть виникнути лише тоді, коли навчають мовленнєвим жанрам. Очевидно, навчати можна лише тим із них, які одночасно є або можуть бути риторичними [6, с. 31]. К. Сєдов, підтримуючи думку О. Сиротиніної, також пропонує ототожнювати поняття вторинних і риторичних жанрів [4, с. 125].

М. Брандес поділяє мовні жанри з урахуванням жанрової форми. Дослідник виділяє два види жанрової форми: 1. Форми, які мають

фіксовану структуру (наприклад, жанр «закон»). 2. Форми, які мають вільну структуру (наприклад, жанр «стаття»). У свою чергу жанр, що має вільну структуру, може мати різні форми. Той самий жанр статті може бути реалізований у формі оглядової статті, полемічної статті тощо [3, с. 59].

Найбільш вичерпний варіант типології мовленнєвих жанрів належить В. Дементьєву [5, с. 149], який бере за основу класифікації запропоноване Т. Винокур протиставлення двох полярних мовленнєвих задумів – фатики й інформатики. Для типології фатичних мовленнєвих жанрів автор пропонує дві підстави: 1) непряма ступінь і 2) становище на шкалі міжособистісних відносин А. Балаяна. Інформативні ж жанри поділяються на особистісно релевантні, які погіршують або покращують міжособистісні стосунки, й особистісно нейтральні.

Розглянувши різні класифікації жанрів усного та писемного мовлення, акцентуємо увагу також на жанрах комп'ютерно-опосередкованої комунікації. Л. Щипіцина пропонує класифікувати дані жанри на основі їх медійних параметрів (оформлення жанру, мультимедійність, гіпертекстуальність, інтерактивність, синхронність/асинхронність, кількість та експлікованість комунікантів) та комунікативної функції [7, с. 175].

Відповідно до медійної класифікації Л. Щипіциної існують такі жанри комп'ютерно-опосередкованої комунікації: 1. Електронний лист. 2. Чат. 3. Мультимедійний світ. 4. Всесвітня павутина, у межах якої функціонують такі жанри, як особисті веб-сторінки, веб-сторінки мережеских ЗМІ, електронні енциклопедії, Інтернет-магазини тощо [7, с. 181].

Функціональна класифікація жанрів комп'ютерно-опосередкованої комунікації Л. Щипіциної включає: 1. Інформаційні жанри (веб-сторінки мережеских ЗМІ, пошукові системи, електронні енциклопедії тощо). 2. Соціальні жанри (чат, електронний лист, новинні групи, форуми, соціальні

послуги). 3. Директивні жанри (веб-банер, комерційні та приватні оголошення, Інтернет-магазини). 4. Презентаційні жанри (особисті веб-сторінки, веб-блоги). 5. Естетичні жанри (мережевий роман, фанфікшн). 6. Розважальні жанри (розраховані на багато користувачів світи та ігри) [7, с. 183-184].

Ми дотримуємось класифікації М. Бахтіна і внаслідок цього визначаємо веб-браузер як вторинний мовленнєвий жанр, що реалізується у комп'ютерно-опосередкованому інструктивному тексті, оформленому відповідно до певних конвенцій. Текст веб-браузера включає елементи інтерфейсу користувача, тексти довідкової системи та технічну документацію на певне програмне забезпечення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранов А.Г. Когнитивность текста (К проблеме уровней абстракции текстовой деятельности). Саратов: Издательство Саратовского университета, 1997. Вып. 1. С. 4–12.
2. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М.: Русские словари, 1996. С. 159–286.
3. Брандес М.П. Стилистика текста. М.: Книжный дом Университет, 2011. 427 с.
4. Горелов И.Н. Основы психолингвистики. М.: Изд-во «Лабиринт», 2008. 265 с.
5. Дементьев В.В. Фатические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров. *Жанры речи: Сборник науч. ст.* Вып. 1. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997.
6. Сиротина О.Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр». *Жанры речи: Сборник науч. ст.* Вып. 2. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1999.
7. Щипицина Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации. Архангельск: Поморский университет, 2009. 238 с.

Крістіна Савицька,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ ДОМЕНУ ТА МАТРИЦІ В КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

У статті розкрито поняття домену та матриці у когнітивній лінгвістиці. Актуальність даного дослідження визначається його включеністю в когнітивну парадигму та обумовлена необхідністю у систематизації та узагальненні на новому рівні особливостей концептів «домен», «матриця», «когнітивно-матричний аналіз». Дане дослідження містить критичний аналіз робіт російських і закордонних лінгвістів, присвячених проблемі класифікації слів частинами мови та визначення місця класу квантифікаторів у цій класифікації.

Вперше поняття домену було вжито у роботах американського дослідника Р. Лангакера: *domain* – «*any kind of conception or realm of experience*» [1, с. 44]. Його теорія заснована на розумінні того, що значення має енциклопедичний характер і концепти не можуть бути зрозумілі незалежно від більших структур знання – доменів. Згідно з його теорією, домени – «когнітивні єдності: ментальний досвід, репрезентативні простори, концепти або концептуальні комплекси».

З поняттям домену нерозривно пов'язане когнітивне поняття матриці. Вперше поняття матриці (*domain matrix*) у когнітивній лінгвістиці використав Р. Лангакер. Він визначає матрицю як простий набір концептуальних областей (*domains*), а концептуальну сферу – як контекст для актуалізації значення слова. Склад матриці потенційно не обмежений, вона може містити будь-яку кількість концептуальних сфер [2]. «Навіть найпростіша матриця зводить до купи знання про різні аспекти одного явища: вона служить своєрідною сполучною ланкою між різними типами немовних знань, а також між немовними та мовними знаннями» [3, с. 3].

Компоненти матриці можуть відкривати доступ до концептуальних сфер різного рівня складності: від базових концептуальних сфер, що зображають просторове, візуальне, тактильне сприйняття світу, до сфер складної зміни, що показують знання про взаємозалежності та відносини між численними об'єктами навколишньої дійсності, а також про соціальну структуру суспільства. У цьому кожен компонент пов'язує ядро концепту з відповідною галуззю знання. Іншими словами, матриця «відбиває набір концептуальних сфер, які мають з нашого досвіду і знання ставлення до даного концепту» [3, с. 3].

Слід зазначити, що Р. Лангакер вживав термін «матриця» для опису комплексу ієрархічно пов'язаних концептуальних сфер, які одночасно асоціюються з тим чи іншим концептом, у тому ж значенні поняття «матриця» зустрічається в роботах У. Крофт, А. Круз, В. Іванс, М. Грін та ін.

У вітчизняній когнітивній лінгвістиці під когнітивною матрицею розуміється система взаємопов'язаних когнітивних контекстів (доменів) або сфер концептуалізації об'єкта. На відміну від Р. Лангакера, вітчизняні дослідники використовують поняття когнітивної матриці «для позначення особливого, єдиного формату знання – знання багатоаспектного, як системи взаємопов'язаних когнітивних контекстів, які мають опціональний характер і не припускають їх обов'язково одночасне ієрархічне асоціювання з тим чи іншим словом або концептом» [4, с. 49]. Отже, в структурі когнітивної матриці домени є самостійними, незалежними один від одного компонентами, при цьому жодна концептуальна сфера не домінує стосовно інших.

Когнітивна матриця має такі властивості: 1) для її структури нехарактерна будь-яка ієрархія: жодна концептуальна сфера не є суворо обов'язковою або домінує стосовно інших; 2) знання матричного формату є багатоаспектними; 3) вміст компонентів матриці може варіювати в межах від повсякденного до експертного знання; 4) інтегративність; 5)

опціональність компонентів, тобто. наявність того чи іншого компонента є факультативним (проте обов'язковою є наявність хоча б двох компонентів).

Структура когнітивної матриці залежить від способу репрезентації – вона може бути загальною та приватною. Слова типу «культура», «суспільство», «природа» є прикладами матриці загального характеру, оскільки власними силами передають багатоаспектне знання. Своєю чергою, приватна когнітивна матриця є системою осмислення конкретного об'єкта думки (ядра) у різних когнітивних контекстах (компоненти). Таким чином, загальна та приватна когнітивні матриці є багатовимірними системами взаємопов'язаних когнітивних контекстів, які передають багатоаспектність знання про певну сферу або багатоаспектність осмислення того чи іншого явища [4].

Підсумовуючи вищесказане, слід підкреслити, що застосовуючи когнітивно-матричний аналіз, вперше використаний у роботах з діалектного знання та вивчення культурної специфіки мови та заснований на послідовному виділенні компонентів когнітивної матриці, можна вивчати різні види парадигматичних відносин у лексиці, наприклад, лексичні поля та тематичні групи слів.

Доцільним вважаємо застосовувати когнітивно-матричний аналіз при подальших дослідженнях числових концептів, репрезентованих фразеологічними одиницями, що становлять актуальний шар у їх структурі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Langacker R. Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford University Press, 2008. 562 p.
2. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. *Theoretical Prerequisites*. Volume I. Stanford, California: Stanford University Press, 1987. 540 p.
3. Куликов В.Г. Когнитивно-матричний аналіз діалектних одиниць. *Принципи и методы когнитивных исследований языка*. Тамбов, 2008. 308 с.

4. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. Изд. 2-е. 123 с.

Аліна Сагайдак,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ ТОПОНІМНИМ КОМПОНЕНТОМ

Важливість дослідження фразеологічних одиниць, що містять компоненти певних семантичних класів, обумовлена спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення культурного фактору в мові. Топонім як складова структури фразеологізму є недостатньо вивченим явищем, хоча вивчення таких одиниць є особливо цікавим, оскільки топонім як одна з універсальї культури виконує функцію зберігання та трансляції традицій, історії, культури народу, через що є особливим мовним знаком. Розкриття національно-культурного компонента значення топоніму допомагає виявити особливості фразеологічної картини світу англословних етносів.

Терміном «топоніміка» позначають науку про походження, семантичний та історико-культурний стан географічних назв [2, с. 3]. Топонім означає узагальнену назву будь-яких географічних об'єктів від великих та адміністративно-територіальних районів до дрібних внутрішньоміських об'єктів, від імен природних об'єктів на Землі до тих, що створені людиною та зафіксовані у певному регіоні [1].

Створення географічних назв – це живий мовотворчий процес. У мові кожного народу постійно виникають позначення для об'єктів, що становлять за тими чи іншими причинами інтерес для певної групи людей. Географічні назви можна визначити як історико-культурні та просторово-часові віхи історії етносу та його мови.

Використовуючи лінгвокультурологічний підхід у вивченні фразеологічних одиниць з топонімним компонентом, необхідно різносторонньо аналізувати культурно значущий компонент-топонім, який у структурі сталого виразу зазнає якісних змін і набуває нових значень, тим самим посилюючи національний колорит відповідної фрази. У процесі аналізу необхідно встановити культурологічну значимість топонімічного компонента та його семантичний зв'язок із вихідною географічною назвою.

У фразеологічному складі англійської мови наявна значна кількість фразеологічних одиниць, що містять топоніми. У цих одиницях вербалізуються елементи матеріальної та духовної культури англійського народу.

Застосовуючи ідеографічну класифікацію, що ґрунтується на поняттєво-логічних принципах, та основним критерієм групування фразем якої є семантичний, англійські фразеологічні одиниці з компонентом-топонімом можна поділити на:

- 1) фраземи, що виражають матеріальний світ людини;
- 2) фраземи, що презентують духовний світ особистості.

Одиниці першої групи стосуються здоров'я людини, позначаючи фізичні вади, наприклад, англ. *Chelsea grin* (досл. «Самовдоволена посмішка Челсі») «рана, отримана від розсічення обличчя від куточка рота до вуха» (район Лондона Челсі вважається тим місцем, де постійно відбуваються сутички між різними злочинними угрупованнями), шкідливі звички, напр., *lit up like Main Street* «п'яний як чіп» (вулиця Main Street – відомий центр індустрії розваг, на ній знаходиться багато барів та інших закладів із випивкою) тощо. Приналежною до цієї групи є семантична категорія «зовнішність людини», до якої належать опис зросту (*Long Man of Wilmington* «дуже висока людина»), ваги (*as big as Dorchester butt* «надзвичайно повний, товстий»), зачіски (*Eton crop* «жіноча стрижка під

хлопчика»), голосу (*have a voice like a Norway bull* «мати гучний і ревучий голос»), манери говорити (*Wardour-Street English* «мова, що містить багато архаїзмів»), ходи (*walk like a Virginia fence* «йти нерівним кроком, спотикатися на кожному кроці») тощо.

Англійські фразеологізми, що виражають матеріальний світ людини, номінують трудову (*work like a Trojan* «працювати як троянець; робити не покладаючи рук», *Grub street hack* «писака»), соціальну (*Tyburn blossom* «юний злодій, правопорушник», *king of Tyburn* «кат») та побутову (*anniversary of the siege of Gibraltar* «дата, яку можна святкувати хоч кожен день», *Bristol compliment* «подарунок, який є непотрібним навіть тому, хто дарує») діяльність людини тощо.

Друга група англійських фразеологізмів з компонентом-топонімом, що презентують духовний світ особистості, співвідноситься з етикою, мораллю, життєвими цінностями людини, її відчуттями та емоціями, задумами та ідеями. Одиниці, які належать цій тематичній групі виражають характеристику людської натури та відношення людини до навколишньої дійсності та інших людей. Характер особистості позначають ідіоматичні фраземи, наприклад, *Cheshire cat* «весела, постійно всміхнена людина», та компаративні звороти *bold as a Cotswold sheep* «покірний як вівця», *valiant as an Essex lion* «сором'язливий, боязкий». Міжособистісні відносити засвідчені сталими виразами *to sell the Brooklyn Bridge* «обдурити», *to kiss the Blarney stone* «бути підлесником»; *to carry coals to Newcastle* «займатися безглуздою справою» тощо. Тож духовний світ людини у фразеології розглядається як сукупність її внутрішніх та душевних процесів, таких як відчуття, сприйняття, почуття, воля, пам'ять, розум, знання, духовні інтереси, життєві орієнтири та ціннісні пріоритети.

Проаналізований матеріал дозволяє дійти висновку, що в англійських фразеологічних одиницях із топонімним компонентом

піддаються вербалізації різноманітні елементи об'єктивної реальності, що репрезентують матеріальний та духовний світ людини. Означені фразеологізми розкривають ставлення людини до навколишньої дійсності та оточуючих, у них аналізуються зовнішні та внутрішні характеристики людської особистості, створюючи певний, позитивний чи негативний, образ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aikhenvald A.Y., Storch A. Linguistic Expression of Perception and Cognition: A Typological Glimpse. *The Grammar of Knowledge: A Cross-Linguistic Typology* / R. M. W. Dixon (eds.). Koninklijke: BRILL, 2013. P. 1–46.
2. Поспелов Е.М. Топонимика и картография. Москва: Мысль, 1971. 256 с.

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

INTERACTIVE APPROACH TO TEACHING SPEAKING IN THE ENGLISH CLASSROOM (FORMS 6-7)

An important component of the process of teaching English is teaching speaking. Today, different approaches to teaching speaking are used. It is important to note that those means and methods that are based on a person-centered approach have an advantage. These criteria include an interactive hike. Thanks to interactive teaching methods, a comfortable atmosphere is created, students are completely immersed in a foreign language environment, and learning activities are fully activated. “Interactive” - from the English “inter” - mutual, “act” - to act, means to be in the process of interaction [1, p. 106].

An interactive approach to learning to speak English is the active interaction of students in such forms as discussions, debates, discussion of problems and many others. The students cooperate with each other. In the

interactive approach, the role of the teacher changes. The teacher acts as an organizer of independent educational, cognitive, communicative and creative activities of students. That is why the interactive approach is the most effective in learning to speak a foreign language. Interactive learning is a form of organization of cognitive activity, during which students acquire knowledge because of interaction with each other [3, p. 54].

The relevance of this topic lies in the search for new forms and means of teaching a foreign language in the transition from traditional to innovative education in a modern school.

The purpose of my research is to test and substantiate the effectiveness of using interactive methods in the formation of foreign language communicative competence of students in English lessons to increase students' motivation.

This paper presents the results of my research conducted at school number 8 in English lessons among 6-7 grade students who show a fairly low level of oral speech skills (the percentage of tasks in the field of speaking is 41.2%), which indicates the presence of certain difficulties faced by teenagers in the process of learning to speak in English lessons.

I have referred to foreign scientists (Carrell P., Bygate M, Penny Ur) who dealt with this issue, and they managed to identify a number of main difficulties that accompany the process of mastering oral speech in secondary school.

Carrell P. identifies the following problems that students face when speaking a foreign language:

- Students are embarrassed to speak because they are afraid of making a mistake and expose themselves to criticism.
- Lack of information on the problem under discussion, lack of language and speech means.
- Pupils do not understand the speaking task.
- While one student is speaking, the rest is silent, which means they can be excluded from educational communication [2, p. 152].

Referring to the works of foreign authors, we present a number of difficulties in the process of teaching speaking, which are highlighted in his book “A Course in Language Teaching: Practice and Theory” by the British methodologist Penny Ur:

Feeling of discomfort. Students experience discomfort when trying to express themselves in a foreign language, as they are afraid of making a mistake and being criticized by classmates or the teacher.

“Nothing to say”. Even if students feel confident, there are often situations when they do not feel the desire to speak out, to express their attitude to the problem posed.

Unequal opportunities for students in the process of communication. Active learners with a higher level of language proficiency speak most of the time, while other learners speak very little or not at all.

Use of native language. Students quite often switch to the use of their native language, since a foreign language sounds unnatural in communication with classmates [3, p. 121].

The listed difficulties faced by secondary school students in the classroom are the reason for the rather low level of formation of communicative competence. Oral speech, therefore, is one of the most difficult skills that students have difficulty mastering in the artificially created conditions of the Ukrainian school.

To solve the above problems, Penny Ur defines the following ways:

- Use of group work.
- Use of plain language during discussions.
- Careful choice of topics of discussion and competent wording of assignments.
- Use of instructions that define the rules for participating in the conversation.
- Avoiding the use of one's native language in discussions. [3, p. 184].

Pedagogical technologies realize the goals of interactivity: motivating and activating students, providing “feedback”, creating communicative conditions in the classroom that are close to real life. The teacher is a facilitator, he does not give ready-made knowledge, but encourages students to actively solve problems. Attempts to classify interactive teaching methods are different [2, p. 113].

Modern pedagogy is rich in a whole arsenal of interactive methods such as:

- creative tasks;
- work in small groups;
- educational games (role-playing games, imitations, business games);
- use of public resources (invitation of a specialist, excursions);
- social projects and other extracurricular teaching methods (competitions, interviews, films, performances, exhibitions);
- study and consolidation of new material (interactive lesson, work with visual aids, video and audio materials, “learning as a teacher”, “everyone teaches everyone”, mosaic (openwork saw), use of questions, Socratic dialogue);
- testing;
- warm-ups;
- feedback;
- distance learning;
- discussion of complex and debatable issues and problems (take a position, scale of opinions, POPS-formula);
- problem solving (“decision tree”, “brainstorming”, “case analysis”, “stairs and snakes”);
- trainings [1, p. 67].

Since all interactive methods are to some extent aimed at working in a group, pair and group forms of work in the classroom have an advantage over

traditional frontal learning, contribute to the formation of universal learning activities.

As noted above, the main problem in teaching a foreign language at the middle level is a decrease in the level of students' motivation. Analyzing the age-related psychological and pedagogical characteristics of adolescents and the characteristics of their communicative development, we can conclude that the creation of situations of real communication in foreign language lessons will contribute to the involvement of secondary school students in the speaking process, as it contributes to the implementation of the leading activities of adolescents.

The most optimal option for organizing educational activities in the formation of students' speaking skills is an interactive approach to teaching, which implies the direct involvement of students in discussions, debates, discussion of problems, and therefore in dialogue. Therefore, this approach is the most effective in teaching speaking in a foreign language.

REFERENCES

1. Bygate, M. (1987) Speaking. Oxford University Press.
2. Carrell P.L., Devine J. and D.E. Eskey (1988) Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge University Press.
3. Ur Penny. (1996) A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge University Press.

Валентина Сидорчук,
*здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНІСТЬ КАЗКИ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

Казка – це один із видів усної народної творчості. Відомо, що казки бувають народні, традиційні та усні. В народній творчості казка є одним із

основних жанрів, у багатьох казках відображають події, які сталися в минулому, а за допомогою вигаданих героїв та фантастичних подій читачу цікавіше слідкувати за розвитком подій. Казка для дитини є не лише літературним твором, не лише грою – а життям, тією прийнятною та співзвучною можливістю дитини зрозуміти хвилюючі її відносини та обставини, конституцію звичаїв і законів буття, правил співжиття та норм делікатності, категорій добра та зла, багатополлярності та відносності соціальних оцінок [1].

За основу казок беруть визначені події, які завжди видаються за реальні. Тому, читаючи казки, кожен з нас уособлює певних героїв і намагається прожити всі події разом з ними. Також, потрібно акцентувати увагу на виховному характері казки, адже у кожній казці є певна ідея, яка має повчальний характер. Кожен персонаж володіє певними навичками, такими як сміливість, хоробрість, впевненість, слухняність, пошана до старших тощо.

Проте головний герой не обов'язково повинен бути позитивним. У народних казках часто піднімаються актуальні суспільні питання, тому персонажі з негативними рисами характеру можуть бути головними героями, щоб показати читачу як головний герой з негативними рисами характеру змінюється і починає по-іншому мислити та робити інакші вчинки. Потрібно зауважити, що події у багатьох казках не мають певного часу, найчастіше зустрічаємо “колись давно” або “багато років назад”. Тим самим цей факт відрізняє казку від легенди, билини чи переказу. У казці завжди реальність переплітається з фантастичними подіями та чудесами, тому впродовж усього процесу читання дитині легше сприймати інформацію. Так, ще з давніх-давен казки були близькі та зрозумілі простому народу.

Пізнавальне значення казки проявляється насамперед у тому, що вона відображає особливості реального життя та дає реальні знання про

історію суспільних відносин, праці й побуту, а також уявлення про світогляд і психологію народу, про природу країни, сюжети й образи, містить в собі широку типізацію, узагальнення явищ, життя та характерів людей.

Казка вчить сміливості, доброті й іншим потрібним людським якостям, але робить це без нудних настанов, просто показує, що може статися, якщо людина поступає не по совісті.

Казка розвиває естетичне почуття. Для неї характерно розкриття прекрасного в природі та людині, єдність естетичного й морального, поєднання реального та вигадки, яскрава зображальність і виразність.

Казка є найдивовижнішим представником фольклору й культури в різних народів світу. У кожного народу казки своєрідні, але в них нерідко багато спільного, адже в житті народів чимало схожого: умови, прагнення, бажання, надії. У казках відбивається єдність етичних принципів, адже всі народи світу одностайні в тому, що вважати істиною й неправдою, справедливістю й обманом, злочином і покаранням, героїзмом і боягузством, що вважати гідністю людини, а що – ницістю [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кизилова В.В. Жанрова специфіка літературної казки. До історії питання. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. Луганськ, 2007. № 22 (138), Ч. 2: Філол. науки. С. 66–70.
2. Тихолоз Н.Б. Жанрові модифікації казки у творчості Івана Франка: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01; Львів. нац. ун-т імені Івана Франка. Л., 2003. 229 с.

Tetiana Syniavska,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH GAMES IN THE 6th GRADE

The development of specific language competence in learning is an approach that focuses on the result of the method used to achieve the educational goal, and the result is seen as the student's ability to act in different language situations in solving problems relevant to the student [1, p. 5]. The result aims to develop students' language competence through such learning tools as games for students aged 11-12.

Some students who are fluent in grammar have excellent pronunciation but are afraid to speak. They are overwhelmed by fear and panic. I believe that the teacher should help students overcome this language barrier connected with psychological factors. It is important to do this since the 6th grade, so children's fear is not yet conscious but inspired by someone. Therefore, games are the best and most convenient way to develop language competence. It is the main activity that can encourage a student to communicate. Moreover, some games are helpful for students and adults [2].

Memorizing grammar rules and irregular verbs have nothing to do with learning a language. Especially when we talk about children in the 6th grade in which it is necessary not to destroy the desire to learn a foreign language but, on the contrary, to arouse interest and motivation to learn English. It is known that younger students learn language implicitly by listening to it and, more importantly, using it situationally. That is why a student who studies in a school with a non-native language of instruction so quickly picks up words and phrases from their classmates. The teacher has probably noticed how easily students learn the rules of the new play and the phrases that need to be used.

Students aged 11-12 better perceive learning a new vocabulary through games in a foreign language. They hear phrases and words and have the opportunity to use them immediately, which is the key to success in language learning. Developing a student's language competence guarantees confidence in communicating and expressing their opinions. If a person is focused on the interlocutor during the conversation, he will forget about his mistakes, and the dialogue will make sense.

The point is that the teacher should form an adequate students attitude toward a foreign language lesson. It is necessary to improve students' communicative competence through practice. In order for students not to be afraid to talk, the teacher should convince them that it is better to focus on making sure that the interlocutor understands them. Games are the easiest way to create a friendly environment for better development of language competence.

The point is that the teacher should form a healthy attitude in student's in a foreign language lessons. That is, to help improve language competence, and this should be done through practice. In order for students not to be afraid to talk, the teacher should convey to them that it is better to focus on making sure that the interlocutor understands you. Games are the easiest way to create a friendly environment for better development of language competence.

Language learning is also influenced by the attitude of the student to the foreign language and the teacher who teaches. The teacher must know and understand the student in order to teach it effectively. Also take into account the factors that affect learning so that learning is effective and meets the individual characteristics of the student. In order to create the most accurate "learning portrait" of students, the teacher must determine the level of their motivation and psychological maturity, individual learning style, learning strategy and previous experience of language learning. These are the factors that directly affect the attitude of students to language learning, how they learn it and how

they respond to different styles and methods of learning, their success in language learning.

Furthermore, students may recognize these three symptoms of the brain shutting down. The first one is that listening goes. The teacher is talking to a student, and he is so busy thinking about how he will respond and express himself correctly and does not hear what the other person says. The second thing to go speaking. Students' minds shut down, and that vocabulary he knows disappears, and the words do not come out. The third thing to do is student confidence. The worst thing about this is a student may only be unconfident because they cannot express their minds clearly. As a future teacher and present student, I would like to give students the main idea: do not focus on yourself when speaking. Focus on the other person and the result you want to achieve. Furthermore, games are an ideal option to give students the confidence to express their thoughts, where they will focus not on themselves but on the process of speaking without fear.

It is possible to interest children aged 11-12 in learning a foreign language with the help of games. For them, learning a language will be easy and interesting, which will help to understand that English today is not an art to master. It is not necessary to have talent or be born in a native environment to learn a foreign language. It is just a tool to get a result. A tool that the teacher will help prepare to achieve the game's goal. Furthermore, that tool belongs to every student. It is essential to use it.

REFERENCES

1. Clifford J., Reisinger D.S. Community-based language learning: A framework for educators. Georgetown University Press. 2018.
2. Savignon S.J. (ed.). Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education. Yale University Press. 2008.

Anna Sigalina,
*Master student of the 2nd year,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

THE INFORMATIVE CHARACTERISTICS OF THE TEXT

The problems of information analysis, information richness and informational concept of the text attracted the attention of many linguists (I.R. Halperin, S.J. Turaeva, O.O. Selivanova, N.S. Valhina, S.L. Hizatulin, L.G. Mikhailova, E.A. Artemova, I.S. Alexeeva), but a number of issues remains open to debate. The purpose of this article is to clarify the distinction between information and informational concept. The main categories of the text as communication units is the highest rank category of information content, completeness, linear representation, connectivity, modality and frequency. The presence of major categories defines a standard / non standard text. Universal feature of all texts is the presence of a sender and a recipient.

Nowadays in modern linguistics concepts and methods of such sciences as cybernetics, information theory, statistics, formal and informal logic and others are widely used. As a result of this relationship new important branches in linguistic studies - theory and practice of computer translation, automatic information retrieval, automatic summarization of the text are sometimes united under a common name - engineering linguistics.

For the development of stylistics the implication of certain position of information theory was particularly fruitful, which appeared in the 30s of the 20th century and was applied as a purely technical area of science connected with the problem of output capacity of information. Later it was found that the processes, that information theory considers, have direct analogies in the processes of human thought, as the information received is implemented ability of the brain to perception, memory provides storage of information and processing of human imagination and uses it. Subsequently, a number of works

in which the basic concepts of information theory deals for different sectors of human activity such as a language, art, science appeared.

To the development of the category under investigation, a very significant contribution was made not by philologists, though their terminology is not always the same as adopted in linguistics, but semantic matching can always be established. For example, Kolmogorov A.N. showed that the entropy of the text (the degree of uncertainty when choosing a text message) consists of the entropy of the thought and the entropy of the construction.

In engineering sciences the term “information” is considered primarily in terms of quantity as the minimum number of binary solutions that enable a person who receives information to restore a message based on data he has. In the humanitarian sciences, the term “information” is considered primarily in terms of quality and is treated as a content received from the outside world in the process of our adaptation to it and adapted to our feelings or physical action as a process that affects our thinking. Thus, in the humanitarian sciences semantics of the text or expression, the value of which can be measured by the degree of change in the volume of knowledge of who receives this information is primarily considered.

Information can be viewed as in a narrow sense, e.g. facts, information, background, and in a wide sense, e.g. an expression of human activity, which consists of changing the amount and quality of information held by participants in activities that result in changes of their behavior. In communication theory, information is the reception of new facts about objects, events, relationship or actions of objective activity that admits unequal thesaurus of communicants as an obligatory condition of changing information. Informational concept is somewhat narrower than the information that emphasizes communicative aspect of the information process, which occurs in the text. Informational concept can be regarded not as an absolute amount of information in the text, but as a labile value of delivering this information to recipient.

Among other categories of a text informational concept as the ability to transmit useful or interesting messages of the text is the most important. Many scientists were engaged in the workout of development and specification of this category, including not only linguists. A significant contribution to the formation of the concept should be noted by mathematicians and specialists in the theory of systems (A.N. Kolmogorov, U.R. Ashby, A.Mol, etc.), as well as some philologists (I.R. Halperin, Y. Lotman, I.V. Arnold, G.G. Moskalchuk, L.S. Pihtovnikova etc.). Lotman's works are mainly devoted to semiotics of the text and information of sign systems. Moskalchuk G.G. pays most attention to the form and composition of the informative text. She developed detection methods of the text through the distribution of formal and semantic repetitions, strong position of the text (meaning emphasis), sizes of the sentences. In general, this creates a perception through self-organization context and semantics form text.

Informational concept as a category provides a verbalized organization, its understanding, transmission and decoding of a recipient. I.M. Kochan defines this category as "the degree of novelty and surprise that there are in the elements of the text to the audience." T.M. Dridze considers informational concept in terms of the orientation of the text to the recipient in connection with communication. V.A. Kukharenko characterizes informational concept of a literary text as heterogeneous multi sign [3, p. 77].

I.R. Halperin, being at the forefront of research of the text categories also made a number of general considerations concerning the category of information content, he identifies three types of information, despite the fact that many texts can transmit not only a literal interpretation, but what is involved in the text associations and connotations, often unconscious [1, p. 25]:

1) content factual information that contains facts, processes that occur in the real world, explicitly expressed verbally in the subject logical values, based on experience;

2) conceptual content and information - individual author's understanding of the relationship between the phenomena described by means of the previous type of information, the author's intention, perception of the relations of cause and effect by the reader, its importance in the social, political and cultural life of the people;

3) under textual information - implicit meaning of the text, based on the ability of language units generate associative and connotative meaning and the ability of the sentence in a phrase unity to add specific meanings.

This idea of information theory by I.R. Halperin in some way relates to the concept of modality by Z.Y. Turaeva in which modality is seen as a comprehensive category, which absorbs the target communicative installation of the author and the category of estimation. Model worlds of texts are due to a combination of the author's interpretation of the world, oneself in this world and potential readers in their own world and text. So textual information is the product of the author's modality in connection with the model of the world [6, p. 105].

Regarding to the humanitarian sciences two types of information must be distinguished - primary or denotative and additional or connotative. Denotative information forms the subject of a message, it is not due to the nature of the act of communication and of course directly or indirectly refers to a concept which relates to the extra-linguistic reality. Connotative information happens due to the nature of the act of communication and expresses the relation of the subject to the object broadcasting and to the recipient, belonging of the subject to a particular social group or its social role in which he performs and his emotional state.

The researches of I.V. Arnold mainly focuses on the problems of coding/ decoding by the transmission of information through the text and adapting information theory to the style. In this approach conceptuality in connection with different information problems addressed in the style are important. The

essential feature of the latter is that the artistic features of the information can not be measured.

So how does the process of transmission of information work? The answer is given by such scientists as A.N. Morokhovskii, A.P. Vorobiova and others, who evolve such notions as a "signal", "code". A message sender can be any object capable of perception, storage, processing and information usage. An essential component of the sender of the message, exactly as the one who receives it, is a block of memory or thesaurus, which is not only the accumulation of knowledge held by the people, but the totality of the sensory and aesthetic experience. Message is a thought or a feeling, which a sender has and what he wants to convey. For their implementation it is necessary to materialize these thoughts or feelings, which means to express them in a word, a gesture, an action or facial expressions. Therefore a coding device can be defined as a mean of implementation of the message into a signal, i.e. sensuous perceptible objects or actions that carry certain information. Code is a set of signs and rules for their usage. Codes can be of various degrees of difficulty, as the most universal and most common code a human speech is served, which can be defined as the primary semiotic system, on which there are more complex codes - secondary semiotic system – the language of literature, the language of poetry, art, music, social etiquette, etc. [4, p. 13].

Thus, the text usually is a discrepancy amount of information embedded in it, with the amount of information expressed by verbal means. The reasons for this discrepancy can be objective because the laws relating to construction of the text, with asymmetry and subjective linguistic sign associated with the degree of readiness of the reader, with the volume of background knowledge in particular. Note that complete or partial reading of the text is not always associated with the breadth of knowledge of the reader and the degree of learning. The depth of reading of the text does not necessarily correlate with logical analysis of superficial system of values, and more dependent on human emotional subtlety

than on its formal intelligence. Surface structure and deployment of deep structure text messages may not be relevant, so this discrepancy should be regulated. This regulator acts appropriate measure of pragmatic information that is determined by the nature of the text, its purpose and predictable destination.

Targeting on a certain measure of pragmatic (new, useful) information helps to raise informativeness of the text. For this there are two ways: intensive and extensive. Within these two paths are different ways to improve the information content of the text, one can hardly consider all these ways, because in different texts there are various needs in this. What is considered redundant in one text, may be necessary in another. Both ways of raising the informativeness of the text take into account the following text categories: explicitness and implicitness during the transmission of the content; tension and looseness of structure; linguistic redundancy and failure. This takes into account the fact that reducing the number of characters to convey information does not necessarily mean an increase in the information itself, but often happens so that it increases the capacity of semantic mark. An intense way to raise the informativeness of the text associated with the reducing of the amount of text space while maintaining the same amount of information. Offsetting information allows the same opinion to convey by economical linguistic means. Extensive informative way can be raised by increasing the volume of the information itself. Its application results in maximum detailed presentation, allowing a deeper insight into the phenomena, revealing ties and relationships of the investigated object with the outside world. The extensive way of increasing informativeness of the text is also associated with the introduction of additional information that elaborates, explains, expands knowledge about the subject of the message. Thus, the same information is passed through different number of linguistic signs with reference to different amounts of available features.

An important role in the creation of quality of informativeness of the text plays different kinds of footnotes, references, index systems and fields, italics and so on. In general, they are also the additional information associated with the introductory of additional characters, but their role is not to explain what was said previously, but to provide targeted search of relevant information. The concept of information saturation, information minimum, information provision are also important, but of course, their role decreases sharply when referring to fiction texts, though here there also may be some limitations related to the specific text genre material.

REFERENCES

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
2. Гизатулин С.Л. Семантическая экономия и избыточность в речи. *Филологические науки*. 2001. № 2. С. 78–93.
3. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
4. Мороховский А.Н., Воробйова О.П. Стилистика английского языка. К.: Высш. шк., 1991. 272 с.
5. Селиванова Е.А. Когнитивная ономазиология (монография). К.: Фитосоциоцентр, 2000. 248 с.
6. Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности. *Вопросы языкознания*. 1994. №3. С. 105–114.
7. Beaugrand R., Dressler W. Introduction to Text Linguistics. London: Longman, 1994.

Діана Сігова,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ЕКОМАРКЕТИНГУ

Сучасна англійська терміносистема екомаркетингу – це упорядкована сукупність термінів, які виражають систему понять екомаркетингу. Досліджувана терміносистема є відносно молодого термінологічною системою англійської мови, яка почала формуватися в

80-х роках минулого століття, пройшла декілька етапів становлення та активно розвивається сьогодні. До ядра англомовної терміносистеми екомаркетингу входить багато термінів суміжних дисциплін, адже сам екомаркетинг – це нова галузь економічної науки, що вивчає систему планування та управління підприємницької діяльності, яка задовольняє попит споживачів, підтримує сталий, екозбалансований розвиток територій, раціональне використання, збереження й відновлення природно-ресурсного потенціалу країни. Це галузь знань, яка утворилася на стику економіки, маркетингу та екології.

Словотвірний аналіз термінів екомаркетингу показав, що більшість термінів є термінологічними словосполученнями (69 %), які складаються з двох компонентів (50 %). Найпоширенішою структурою термінів екомаркетингу є Adj+N (38 %) та морфологічний спосіб словотвору (20 %). Найпродуктивнішими для утворення термінів екомаркетингу є суфікси -ing, -ion, -al, -ed, -ic, -ive, -er, -ity та префікси eco-, bio-, green-. Щодо семантичних характеристик терміносистеми екомаркетингу, то встановлено, що у досліджуваній терміносистемі досить поширеними є синонімія (25 % термінів екомаркетингу вступають в синонімічні відношення) та антонімія (9 %), натомість полісемія та омонімія представлені поодинокими прикладами, які в цілому не перешкоджають функціонуванню термінів екомаркетингу.

Тематична класифікація англомовних термінів терміносистеми екомаркетингу включає 8 тематичних груп, найбільшою з яких є група «Терміни на позначення екологічно безпечної продукції, послуг та матеріалів» (27,8 %). Ця група разом з групами «Терміни на позначення екологічних процесів, методів і технологій виробництва та споживання», «Терміни на позначення властивостей екологічно безпечного виробництва, товарів, послуг та матеріалів» та «Терміни на позначення впливу господарської діяльності людини на навколишнє середовище»

складають ядро терміносистеми екомаркетингу (71,3 % всього досліджуваного матеріалу).

Приядерну зону утворюють дві тематичні групи, а саме «Терміни на позначення екологічних напрямів, галузей екологічного виробництва, менеджменту і маркетингу» та «Терміни на позначення соціальних екологічно спрямованих напрямів діяльності, громадських рухів і програм», які разом із ядром складають основну систему (87,3 % усіх досліджуваних термінів). Ще дві тематичні групи термінів терміносистеми екомаркетингу – «Терміни на позначення екоспрямованих виробників, організацій та споживачів» та «Терміни на позначення економічних показників екологічного виробництва і споживання та супровідних нормативних документів» – знаходяться на периферії (12,5 % від загальної кількості всіх досліджуваних термінів вибірки).

У роботі визначено поняття «публіцистичний текст екомаркетингу», під яким розуміємо завершене повідомлення, організоване за моделлю науково-публіцистичного стилю, що описує взаємодію людини з навколишнім середовищем за допомогою мовних засобів. Аналіз синтаксичної структури англомовного публіцистичного тексту екомаркетингу показав, що лінійна довжина речень у різних типах текстів не є однаковою. Так, в газетних статтях середня довжина речень становить 15 слів, тоді як в журнальних статтях – 17 слів. При цьому у текстах газетних статей домінують складнопідрядні речення, а в журнальних – прості поширені речення.

Спираючись на дані Корпусу сучасної американської англійської мови, усі терміни екомаркетингу поділено відповідно до їх абсолютної частоти, на часто вживані, терміни середньої частоти вживання та рідко вживані терміни. На матеріалі проаналізованих англомовних публіцистичних текстів екомаркетингу встановлено, що найчастіше в них функціонують терміни екомаркетингу, утворені за допомогою афіксів. У

публіцистичних текстах кількість іменників становить 41,5 % від загального обсягу тексту, дієслівних форм – 12,5 % та прикметників – 5,1 %. Превалювання іменників в публіцистичному тексті пояснюється тим, що ці тексти повинні чітко та стисло передавати інформацію адресату, а іменник – це та частина мови, яка має найбільше смислове навантаження.

При порівнянні журнальних і газетних статей виявлено, що всі публіцистичні тексти екомаркетингу містять вузькогалузеві, міжгалузеві, зовнішньогалузеві терміни та загальноповсюдну лексику. Однак у газетних статтях загальна кількість термінів (25,2 %) менша, ніж в журнальних (29,5 %). Проаналізувавши абсолютну частоту термінів екомаркетингу, які вступають у синонімічні відношення, було виокремлено три типи синонімічних рядів у терміносистемі екомаркетингу, найчастотнішим з яких є ряд синонімів, які частково проявляються в публіцистичних текстах.

Аналіз функціонування тематичних груп термінів екомаркетингу в англійських публіцистичних текстах показав, що найчастотнішими є групи «Терміни на позначення екологічних напрямів, галузей екологічного виробництва, менеджменту і маркетингу» (36,9 %) та «Терміни на позначення впливу господарської діяльності людини на навколишнє середовище» (25,5 %), які разом з групою «Терміни на позначення екологічних процесів, методів і технологій виробництва та споживання» є ядром терміносистеми екомаркетингу.

Щодо функцій термінів екомаркетингу в публіцистичному тексті, то основними є комунікативна, сигніфікативна та номінативна. Однак залежно від наміру автора, терміни екомаркетингу можуть виконувати ще емоційну та рекламні функції.

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

WAYS OF IMPROVING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PHONETIC SKILLS

Language as a means of communication arose and exists, first of all, as a sound language and possession of its sound system (the presence of pronunciation skills) is a prerequisite for communication in any form. Speech will be understood by the listener with difficulty, distorted or not understood at all if the speaker violates the phonetic norms of the language. That is why good phonetic skills play a key role in the ability to speak any language.

The investigation of the mentioned above issue is relevant among many researchers, including Ladefoged, Brinton, Goodwin, Gilbert, Celce-Murcia, Heine, Burnkart etc. A large body of their studies is devoted to the problem of improving the phonetic skills of students in the EFL classroom.

Burnkart emphasized that, in addition to grammar and vocabulary, pronunciation constitutes the mechanical elements of speaking skill [1, p. 6-7]. Thus, in order to speak effectively, it is necessary, first of all, to master language sound form, its phonetic structure, that is, the system of sounds, word stress and intonation. Speech will be distorted or even incomprehensible if the speaker violates the phonetic norms of the language.

Currently, the goals and objectives of teaching phonetic skills in the school are determined by the practical goal – to teach communication in a foreign language as poorly formed phonetic skills hinder communication.

At secondary school, it is important not only to maintain the formed phonetic skills in working condition, but also to continue their improvement, since the main danger of this stage of school education is the suppression of foreign language skills by native speakers in the absence of a language

environment, and even relatively rapid destruction of pronunciation skills [2, p. 112-114]. Therefore, the main task of the work with students is to preserve and improve phonetic skills, and to strengthen pronunciation skills at an appropriate level.

The most common and effective way to improve phonetic skills in secondary school is to perform phonetic warm-up.

Phonetic warm-up is a universal way to improve phonetic skills. The content of phonetic charging can be varied.

When performing a phonetic warm-up, students should mobilize both voluntary and involuntary attention to pronunciation. A certain sound (from objectively difficult ones or those that are poorly assimilated by students) should become the subject of arbitrary attention.

Lexico-grammatical material, one way or another, is included in the phonetic warm-up, but only the phonetic side of it should be emphasized. For example, "Let's repeat the words meaning 'profession', paying attention to the stress in them."

The material of phonetic warm-up can be: individual sounds, sound combinations, words, sentences and small texts containing phonetic phenomena that need training. Usually phonetic warm-up is graded: from smaller units (one's own training subject) to larger ones, where these units appear in various combinations.

Phonetic warm-up cannot have a fixed place in the lesson. In some lessons, it is generally superfluous. Its place in the lesson depends on the sequence of tasks where students may encounter phonetic difficulties. It helps to anticipate and avoid them. It is often performed at the beginning of the lesson, immersing students into its atmosphere, neutralizing the influence of the sound environment in their native language. Phonetic warm-up can precede reading, then it occurs on the material of the reading text, from which phonetic difficulties are isolated, grouped accordingly and then offered to students for

conscious imitation. In some cases, it can be recommended to start lessons with a short phonetic charge regularly – in those groups where correction of pronunciation skills is necessary.

Phonetic warm-ups are the most numerous in their distribution. A wide range of exercises for practicing phonetic skills is open to the teacher. And each teacher can choose those exercises that in his / her opinion are the most suitable for achieving the purpose of the lesson.

To carry out phonetic warm-up with secondary school students, the following phonetic exercises can be used:

1. “The most talkative”

The students are to pronounce the tongue twister line by line, after the teacher (me), translate it, read it aloud to each other in pairs slowly at first, then as quickly as possible (softly – loudly).

A swan swam over the sea.

Swim, swan, swim.

A swan swam back again.

Well swum, swan.

Such phonetic exercises are very effective not only for fixing grammatical material, but also for improving auditory and rhythmic-intonation skills.

2. Game “Rise – Fall”.

The students work in teams. They listen to the recording and mark a dialogue with arrows which represent tones (rising and falling). When all the teams finished, the teacher opens the boards, everyone read their marked-up sentence.

This exercise is aimed at improving phonetic skills, and trains listening skills as well as demonstrates the importance of using correct intonation in speech making it emotional and lively.

3. Exercises in active listening poems, proverbs and rhymes.

Such exercises play a key role in improving phonetic skills. They polish the listening and prepare the base for exercises in reproduction. It is possible to offer the text of poems in song form, since any song-based material is remembered easier and faster, and pronunciation, grammar and vocabulary are more firmly deposited in the long-term memory of students. Such work on phonetic skills is very effective, since the technique of working with songs makes the lesson interesting and memorable, and also has a positive effect on the students' motivation to learn a foreign language.

It is worth emphasizing that the work on phonetic skills also consists of anticipating and correcting mistakes. During a lesson there is often a situation when a student makes phonetic mistakes, pronounces a sound incorrectly, and the teacher simply cannot ignore it. For such a case, the teacher should always have tongue twisters, songs, rhymes, examples for any sound. The teacher should always be ready, if necessary, to remind students how this sound is pronounced and to pronounce it to the students.

Thus, the forms of work on pronunciation are strictly subordinated to solving practical problems in secondary school. They should not take up much time in the lesson, as they are organically integrated into the learning process as a whole. A prerequisite for their effectiveness is the regular attraction of students' attention to phonetic phenomena in connection with the ever-expanding language material in new combinations. The work on the phonetic side of speech is carried out in close connection with the work on other aspects of the language – vocabulary and grammar – and is integrated into the communicative activities of students.

As a result, purposeful, systematic work on improvement of phonetic skills, the use of a variety of methodological and didactic tools, games, the engagement of all students in the learning process, taking into account their level of language proficiency, allows improving the phonetic skills of secondary school students and prevents the destruction of formed phonetic skills.

REFERENCES

1. Burnkart G.S. (1988). Spoken language: What it is and how to teach it. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433722.pdf> (дата звернення: 25.10.2021).
2. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва, 1991. С. 237.

Bohdan Sokur,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN PRIMARY SCHOOL AGE: DISCUSSIONS AND FEATURES

The aim of the study is to demonstrate the features of foreign language teaching in primary school. That is why the scientists' research about the peculiarities of learning a foreign language among young children were analyzed.

There is a discussion about early foreign language teaching, supported by empirical research often conducted among immigrant children, which took place in the 1970s and 1980s and allowed the verification of many popular opinions. R. Ellis discusses the research results on various determinants of foreign language learning at an early age and presents the experiment's conclusions consisting of introducing foreign languages to primary schools in England and Wales [1, p. 489].

The most important conclusion from these studies is that it is not true that children learn faster and effortlessly also in school settings. In natural conditions, they achieve better results than adults, but this does not mean that they do so without any effort. On the other hand, in school conditions, adolescents and adults learn more effectively because they can include better

developed cognitive structures and a more extensive system of self-motivation in the learning process.

Only in terms of phonetics and phonology young students achieve significantly better results, which may have a neurological basis. S. Tahta and M. Wood drew attention to the regularities concerning acquiring suprasegmental features. They observed a sudden decrease in the accuracy of intonation repetition between the ages of 8 and 11. However, the decline in pronunciation accuracy was gradual and occurred between 5 and 15. The previously promoted myth that early learning foreign languages is detrimental to the overall development is also not true [2, p. 161-179].

Children learn differently from older students and must be taught differently. They should perceive contact with a foreign language as a fascinating adventure in which they want to participate. All ludic forms, especially those related to movements, such as songs, nursery rhymes, games, language and movement games, fairy tales, during which you can use drawings or mascots, are the most effective forms of learning for a child. The purpose of teaching is not immediate, measurable teaching effectiveness. Even more so, confronting it with the effectiveness of teaching young people or adults is pointless. On the other hand, the comparison of the teaching effectiveness of 6-, 7- and 9-year-olds does not show significant differences [3, p. 26].

The reasons for introducing early foreign language teaching are global. Introducing foreign language teaching to the early school stages contributes to broadening the child's thought horizons and experiences. Compared to the previous years, these processes are still taking place. This is due to television, which brings global culture (movies, songs, various programs for children available on satellite television), computers used by younger and younger people, and now, seamlessly crossing the borders of one's own country. Children are becoming more and more witnesses of intercultural communication by participating in their parents' lives. Their linguistic and cultural awareness is

growing, both in their mother tongue and the foreign language. Another goal of teaching children is to strengthen the emotional and cognitive states that are beneficial for developing communicative competencies, such as curiosity about the world around them and instilling no prejudices. Children are more open to otherness because they have not yet developed rigid frames and schemas in their minds. That may be an obstacle to the development of competencies in a foreign language, which sometimes manifests itself in the course of late language teaching in the form of language and culture shock or stereotypes. Thus, teaching a language promotes the development of the student's personality. Finally, language exercises allow children to maintain the plasticity of the auditory-articulation organs, which is a good basis for more effective learning of a given language at a later time and other foreign languages.

By starting teaching earlier, it is possible to introduce the teaching of a second foreign language earlier and use already at least partially developed language learning strategies for this purpose. The expectation that the child will be able to communicate in a foreign language using the entered content may be unauthorized. It does not mean that the students will not, to a greater or lesser extent, master the practised material (rhymes, songs, games, common expressions related to conducting classes) or play). It also happens that they can boast of their knowledge of a foreign language by communicating in it during a trip abroad, which is usually reported by their parents [4, p. 51].

Another myth is that a piece of poor language knowledge is enough to teach a child. A child is a very demanding student. A teacher who has difficulties with the fluent and correct use of the language will not be able to propose exciting activities and will not be a good model for the student. Its specific idiolect can be taken over by students and make it challenging to learn the correct pronunciation and use correct, routine expressions in the following years of learning.

On the other hand, the Swedish experience shows that it is rather teachers who know the language less well and feel uncomfortable teaching it and using it less confidently in the classroom. However, young students do not question their competencies, believing in their infallibility.

The teacher should create a friendly learning environment. In addition to the basic teaching materials, the child, more than the older student, needs additional help, and it is used in various ways. Swedish research shows that the factors that demotivate children are: long and slow-paced lessons; lack of activities; too many repetitions and too few challenges; little variety of exercises; uninteresting materials; too much quiet work; inconsistencies in the use of a foreign language; lack of consistency in the material covered in individual lessons [3, p. 26-27].

Still undeveloped abstract thinking limits the child to a given reality, and the aids are to help him simulate an out-of-class reality. Posters in a foreign language, photos of various places, picture-word cards displayed on a wall or a blackboard while working with a given material engage not only arbitrary (which has a limited scope) but also involuntary attention. Enriching school equipment with toys and everyday objects stored in a selected place (shelf, wardrobe, box) will allow for diversification of activities [3, p. 21]. Children can also work with original picture books because the structure of the fairy tale they already know and the pictures accompanying the text allow them to concentrate on the meaning. Children have no problem having to figure out what is going on.

Play is an activity best known to a child. Hence referring to it in teaching is a natural consequence of the above postulate. A play corner, which in other classes can play a recreational role, in teaching a foreign language is an equal area where language is taught through various word games, physical games and listening to fairy tales in a comfortable position and close contact with the teacher.

Schools that are open to innovation might be tempted to experiment with the organization of classes. The child can hardly bear the 45-minute lesson devoted to language classes. Additionally, the frequency of contact with the language necessary for storing the learned material is also limited. Swedish research shows that even 30-minute lessons are ineffective. Daily 15-minute lessons, thematically integrated with the content of the preceding classes, will bring much better results. A foreign language is exceptionally well suited for cross-curricular teaching and integrates easily with the teaching of arithmetic, environmental knowledge and arts subjects. In this context, the tendency observed by Polish scientist M. Bogucka to use specialists in primary education when they are qualified to teach a language only as language teachers is a mistake. Furthermore, it is a complete misunderstanding in the absence of specialists to burden them with administrative functions, which is associated with reducing their teaching load. Only the primary education teacher can more flexibly manage the time devoted to foreign language classes, intensifying the frequency of contact [4, p. 54].

There is a discussion about early foreign language learning. Researchers believe that children learn faster and effortlessly, so learning a language is not as problematic for older students. Regarding teaching young children, researchers note that children learn differently than adults. Accordingly, teaching methods and techniques should be acceptable to children. Among the best examples are the method of learning by playing the game. Moreover, the materials that should be used are songs, language and moving games, fairy tales etc.

REFERENCES

1. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.
2. Genesee F. Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*. 1989. №16. P. 161–179.
3. Lundberg G. Developing teachers of young learners: in-service for educational change and improvement. *Teaching modern languages to young learners. Teachers, curricula and materials*, red. M. Nikolov. 2007. P. 21–34.

4. Bogucka M. The self-perception of early education teachers of English. *Teaching modern languages to young learners. Teachers, curricula and materials*, red. M. Nikolov. 2007. P. 47–57.

Юлія Тараненко,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИДИ ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ НОМІНАЦІЇ

Протягом століття лінгвісти всього світу ведуть суперечки щодо низки фундаментальних проблем теорії фразеології. Актуальність обраної теми зумовлена поверненням інтересу лінгвістів до фразеологічної проблематики, зокрема активізацією фразеологічних досліджень з урахуванням ономазіологічного підходу до вивчення структурно-семантичних особливостей стійких мовних утворень.

Дослідивши різні класифікації фразеологізмів в мовознавстві, можемо стверджувати, що вони базуються на різних критеріях: структурному аналізі, семантичному критерії, критеріях стійкості й структурної цілісності та ін. Цікавими для нашого дослідження вбачаємо погляди В. Савицького, який пропонує комплексну структурно-семантичну класифікацію фразеологізмів, залучаючи положення, наведені в теоріях фреймових моделей. Згідно з дослідником, метафоричні (симілятивні) одиниці використовують семантичне перенесення — зміщення номінації, утворене на схожості фреймів. Індикаторні одиниці (метонімії та перифрази) використовують семантичний зсув (зміщення номінації в межах одного фрейму). Проміжний тип номінації становлять симілятивно-індикаторні одиниці (метоніміко-метафоричний тип) [1, с. 59–62]. Актуальним вважаємо дослідження особливостей кожного підвиду симілятивної та індикативної номінації.

Мета статті – розглянути види фразеологічної номінації в англійській мові, визначити основні шаблони семантичного перетворення та виявити найпродуктивніший спосіб фразеологічної номінації.

Компаративна номінація. Можна припустити, що компаративна номінація стоїть на стику симілятивної та індикативної номінації. Популярними темами в компаративних фразеологізмах є предметно-побутова і поведінкова сфера людини, а також порівняння світу людини з тваринним світом (*as cross as a bear; as watchful as a hawk*). Вчені відзначають, що в компаративних фразеологізмах метафоризація значення передається за допомогою несподіванки порівняння. Проте повного списку компаративних ідіом не існує. Можна вважати, що це пов'язано із семантичною природою компаративних фразеологізмів. О. Долгова запропонувала ефективну, на наш погляд, методику виявлення ідіоматичності компаративних фразеологізмів щодо ступеня ідіоматичності правої та лівої частини (теми та реми відповідно): в них знаходять свій відбиток дев'ять моделей поєднання неідіом (пряме словникове значення); напівідіом (реалізується переносне значення лексики) та власне ідіом (немотивоване значення) [2, с. 72].

Багато вітчизняних та закордонних лінгвістів, розглядали, в основному, суб'єктну частину англомовних компаративних фразеологізмів з метою виділити найбільш частотний тематичний ряд порівняння. Доцільним вважаємо розглядати ще невивчені раніше особливості англомовних компаративних фразеологізмів: досліджувати ад'єктивний і дієслівний компонент англомовних компаративних фразеологізмів та особливості їх використання у сучасній англійській мові.

Метафорична номінація. Проблема метафори хвилювала вчених з часів античності. Лінгвісти наголошують, що мовна метафора – готова, відтворювана лексична одиниця. Саме цей фактор визначає високий рівень частотності використання метафоричних фразеологізмів у мові,

оскільки переносне значення сприймається швидше за буквальне. Більшість лінгвістів вважають, що основними характеристиками метафори є креативне порівняння або суміщення двох понять на основі подібності або аналогії їх ознак (*to spill the beans*), а також виконання заміної або евфемістичної функції, якщо ставиться завдання приховати небажані або надто неприємні вирази (*to pull a train*). Метафора, як правило, показує зв'язок із соціокультурним та фізичним досвідом.

У зв'язку з цим виділяють основні типи метафоричних перенесень у мові: предмет – предмет; предмет – людина; предмет – фізичний світ; предмет – психічний світ; предмет – абстракція; тварина – людина; людина – людина; фізичний світ – психічний світ. Проте В. Савицький формує нову класифікацію метафоричних фразеологізмів, розглядаючи переносні значення їх лексичних компонентів: 1) з апіорно даними домінантними переносними значеннями лексичних компонентів; 2) з апіорно даними рівноправними переносними значеннями лексичних компонентів 3) змішані фразеологізми, до складу яких входять лексичні компоненти різних типів: з апіорно заданими та з контекстуально породженими значеннями; 4) із контекстуально породженими переносними значеннями лексичних компонентів [3, с. 70–73].

Таким чином, більшість класифікацій метафоричних фразеологізмів утворено виходячи з семасіологічного підходу. Найбільш виправданою вважаємо думку вчених про те, що деякі частини метафори мотивовані та можуть допускати трансформації.

Алегорична номінація. Алегоричні фразеологізми мають ряд особливостей у порівнянні з фразеологізмами інших типів номінації: вони номінують розгорнуті ситуації й часто структурно є цілісними реченнями (*An early bird catches the worm*). Алегоричні фразеологізми з конструкцією повного речення близькі до паремій: коротких, загальновідомих висловів дидактичного змісту, що зображають морально-етичну оцінку поведінки

людини в навколишньому світі. На відміну від паремії, алегоричний фразеологізм одягнений в метафоричну форму, що запам'ятовується. Іншими словами, алегорична номінація є натяк. Завдяки своїм структурно-семантичним особливостям алегорії здатні абстрактно номінувати полі рольові ситуації відносин фрагментів дійсності, характерних для національно-культурного досвіду.

Крім цього, у фразеологічному фонді англійської мови існують фразеологізми прислів'яного типу. Формально вони мають структуру розділеного речення, а змістовно мають повчальний характер (*to cast prudence to the winds*); інакше кажучи, такі фразеологізми є структурно редуковані алегоричні фразеологізми з конструкцією речення.

Метонімічна номінація. Більшість вітчизняних вчених визначають метонімію як троп, заснований на перенесенні назви за принципом суміжності постійних, змінних або випадкових ознак будь-якого предмета (*to take the wheel*). Можна погодитися з поглядом J. Martin про те, що шукати жорстко закріплені формули утворення метонімії – явно неправильний шлях, що призводить до над генералізації [4, с. 91]. Також як і метафори, відомі метонімії розпізнаються швидше, ніж невідомі. Серед безлічі класифікацій вітчизняних та закордонних лінгвістів найповнішою, на наш погляд, є класифікація Н. Арутюнової [5, с. 300].

Важливою особливістю метонімічної номінації є її амбівалентний характер, тобто взаємопроникнення метафори в метонімію та пов'язаність прямого та переносного значення (*to rack one's brains*). Як показує аналіз, метоніміко-метафоричні фразеологізми найчастіше десігнують різні емоції, які проявляються у різних соматичних змінах в організмі й знаходять відбиток у мові. Такі фразеометонімії можна схарактеризувати як індексні.

Перифрастична номінація. Феномен перифрастичної номінації відомий з найдавніших часів. У силу своєї номінативної специфіки

перифрази виступають, як правило, синонімами наявних у мові лексем. Перифрастична номінація має пояснювально-замінний характер (*to crack a bottle*); в перифразах укладено оцінність та індивідуальність бачення світу. Багато перифрастичних фразеологізмів найчастіше виявляються евфемістичними. Даний спосіб номінації об'єктів дійсності служить не тільки способом урізноманітнити нашу мову, але і дозволяє згадувати в мові теми, що конвенційно сприймаються як заборонені.

Варто було б виділити метафорико-перифрастичні фразеологізми, які відповідають властивостям перифрастичної номінації в окремий підтип метафоричної номінації. Як було зазначено раніше, фразеологізми, через свої структурно-семантичні особливості, здатні редукувати свою структуру. Цей феномен можна описати як символізацію фразеологізмів.

Отже, ми коротко розглянули основні види фразеологічної номінації в англійській мові та визначили, що основними шаблонами семантичного перетворення можуть бути експліцитне порівняння, метафора, алегоричне переосмислення (симилятивні фразеологізми), а також метонімія та перифраза (індикативні фразеологізми). На наш погляд, найпродуктивнішим способом фразеологічної номінації в англійській є семантичне перенесення, зокрема метафоричне переосмислення динамічних ситуацій.

Доцільним вважаємо подальший розгляд структурно-семантичних характеристик англомовних перифрастичних фразеологізмів з позицій ономазіологічного підходу та визначення семіотичного статусу їх компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Савицкий В.М. Аспекты теории фразообразовательных моделей. Самара, 1993. 65 с.
2. Долгова А.О. Градация устойчивых сравнений по степени идиоматичности (на материале русской, английской и немецкой фразеологии). *Вестн. Беларус. дзярж. ун-та*. 2005. № 1. С. 71–76.

3. Савицкий В.М. Английская фразеология: проблемы моделирования. Самара, 1993. 172 с.
4. Martin J.H. Computational Approaches to Figurative Language. *Metaphor and Symbolic Activity*. 1996. №11 (1). P. 85–100.
5. Арутюнова Н.Д. Метонимия. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание* / гл. ред. В. Н. Ярцева. 1998. 685 с.

Olena Taiarani-Bekhteri,
Master student of the 1st year,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIONS THROUGH THE USE OF ONLINE RESOURCES FOR SENIOR CLASS STUDIES

Education is very important for our lives. Nowadays a lot of educational establishments are using modular technology of teaching. Importance of this teaching in all parts of lesson is great. Students can have an opportunity to work independently. Also, the main aim is not only teaching but also to give students a chance to develop listening, speaking, reading, writing, analytic thinking skills. So, the main objectives of the education system are:

- to develop mental and physical abilities of individuals, to teach solid foundations of morality and a healthy way of life, to cultivate their intellect providing conditions for their further development;

- to foster civic awareness and the understanding of individual rights and duties with regards to the family, society and state;

- to develop creative abilities of individuals and their aesthetic education; - to create necessary conditions for the study of culture, customs and traditions of Ukraine; and provide all citizens with opportunities for general education and professional training. Training module of the senior consists of three structural parts which are often repeated as a learning cycle: introduction, speaking (dialogue) and the final part. Introduction part (introduction into the module of a subject). Speaking part (usually a dialog to form cognitive skills of students).

The final (reference work, test, dictation, etc.). Integration of Information, Communication, and Technology (ICT) will assist teachers to the global requirement to replace traditional teaching methods with a technology-based teaching and learning tools and facilities.

From interactivity to passivity. Observers have noted that the Internet is moving away from its original model of cooperative communication based on exchange, and tending towards the logic of a mass broadcasting medium, resulting in a concentration of producers and the progressive disappearance of interactivity. This tendency towards passivity in the use of the new media can, we believe, be counterbalanced effectively in an approach to FLT which encourages cooperative, collaborative procedures, where teachers abandon traditional roles and act more as guides and mentors, exploring the new media themselves as learners and thus acting as role models for their learners. Case studies 2 show that there is closer interaction between teacher and students when the new media are employed. Language learners who have experienced this kind of approach are most likely to transfer the skills acquired to their daily practice in the use of the new media in the mother tongue. And, above all, this experience should lead to the development of a “user culture”, implying appropriate behaviour, which respects other people as well as the diversity of their opinions.

The Conceptual Framework for the purpose of this study in light of ICT integration to enhance a quality teaching and learning experience in schools, two theories of Diffusion of Innovations by Rogers (2003) and Technology Acceptance Model (TAM) by Davis (2003), has been identified and adapted to the research setting as the conceptual framework for this research (Figure 1). Rogers’s theory stated as the process by which an innovation is communicated through certain channels and over time among the members of a social system. The process will start with “knowledge” of the first channel that represents characteristics of the decision making unit by the ICT users in order to integrate

the technology. And it ends with “confirmation” by the users to accept the technology and integrate it accordingly. The TAM theory comprises of various parts which is representing the process of ICT acceptance by the users including; behavioral intension, perceived usefulness and perceived ease of use. While, perceived usefulness refers to the degree to which person believes on the benefit from the use of a particular technology by improving the job performance, perceived ease of use refers to the importance of a technology in being userfriendly for the users. Generally, TAM theory was developed to measure the effectiveness or success of a technology in helping understanding the value and efficacy of a particular system. It is also considered as one of the most influential theories in contemporary information systems research. However, the theory has evolved with more specific variables explaining how a user can accept a technology over the years.

The use of ICT in educational environments. The table gives a general overview of the affordances and limitations of various technological resources widely in use to- day in education. It is taken from Chapter 7 in W. D. Haddad & A. Draxler (2002) Technologies for Education.

Table 1

INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING – AN OVERVIEW

MODE	INSTRUMENT	AFFORDANCES	LIMITATIONS
Text	Books/magazines	<ul style="list-style-type: none"> • Portable • Durable • Can present complex information • Sequential structure guides learner • Little eyestrain 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficult to modify (as in localization, updating, etc.) • Requires literacy plus higher-order thinking skills • Content is difficult to extract for use in other

		<ul style="list-style-type: none"> • Moderate cost of development 	<ul style="list-style-type: none"> resources • High per-unit cost of publication
	Web page	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamic and easy modified • Hyperlinks enable nonsequential navigation • Low cost of development and very low publishing costs • Supports interactivity (e.g. navigation, userentered information, etc.) • Can support assessment 	<ul style="list-style-type: none"> • Nonsequential structure may obscure critical information or cause confusion • Reading may cause fatigue • Requires PC, electricity, connection • Potential additional system requirements (e.g. Java, plugins)
Images	Printed photos, maps, and schematic drawing	<ul style="list-style-type: none"> • Concrete, specific, detailed information • Appropriate for learners with “visual intelligence” • Engaging and motivating for many learners 	<ul style="list-style-type: none"> • Low information value relative to text • Resistant to reuse by learners • “Visual literacy” skills required for best use • High cost to reproduction
	Digital photos, maps, and	<ul style="list-style-type: none"> • Affordances similar to printed photos 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitations similar to printed photos

	schematic drawing	<ul style="list-style-type: none"> • Easily copied, shared, and used • Low costs for reproduction and publishing • Can be data-based or Web-served for delivery to handheld computers and other “anytime, anywhere” devices 	<ul style="list-style-type: none"> • Require PC and electricity, possibly an Internet connection
Audio	Digital audio (Web- and CD-based)	<ul style="list-style-type: none"> • Can present contemporary and topical information easily (Web) • Information is durable (e.g. it can be reviewed many times) • Medium is durable • Moderate production costs • Low reproduction costs; easily scaled • Easily catalogued and reused (by developers and users) • Can be indexed or 	<ul style="list-style-type: none"> • Requires robust PC and/or high-speed Internet connection • High storage “overhead” (in terms of hard drive capacity) • May not support presentation of complex concepts

		catalogued to enable nonsequential access	
Video	Analog	<ul style="list-style-type: none"> • Highly accessible and potentially engaging format (no literacy skills required) • Sequential structure guides learner • Concrete, specific, detailed information • Appropriate for learners with “visual intelligence” • Engaging and motivating for many learners • Moderate hardware costs 	<ul style="list-style-type: none"> • High production costs; moderate reproduction costs • Complex information may be difficult to present effectively • Information may prove difficult for some learners to analyze/synthesize
	Broadcast	<ul style="list-style-type: none"> • Same as analog video • Can present contemporary or topical information easily 	<ul style="list-style-type: none"> • Same as analog video; however, costs may be higher
	Digital (Web and CD-based)	<ul style="list-style-type: none"> • Same as analog video • Can present contemporary or 	<ul style="list-style-type: none"> • Same as analog video • Requires robust PC and/or high-speed Internet connection •

		<p>topical information easily</p> <ul style="list-style-type: none"> • Easily catalogued and reused (by developers and users) • Can be indexed or catalogued to enable nonsequential access • NOTE: “moderate hardware costs” is not applicable 	<p>High storage “overhead” (in terms of hard drive capacity)</p>
Simulations	Interactive (Web- and CD-based)	<ul style="list-style-type: none"> • Active-learning characteristics engage learners via several parts to reinforce concepts • Quantitative elements are supported (and reinforce conceptual learning) • Engaging and motivating for many learners • Can support assessment 	<ul style="list-style-type: none"> • Requires robust PC and/or high-speed Internet connection • Potential additional system requirements (e.g. Java, plug-ins)

Updates to contentware can ensure that teachers and students encounter and have the chance to work with current and authentic sources. Such encounters tie learning to the most important events of our time and underscore the general idea that knowledge itself is not fixed and finalised, that there is a universe of discoveries and a library of analyses that can be available to students.

REFERENCES

1. Davis, F.D. (2003). Acceptance of Information Technology. MIS Quarterly (Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools)
2. Rogers, E. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY: The Free Press (Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools)
3. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE), 2004. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING AND LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: STATE-OF-THE-ART, NEEDS AND PERSPECTIVES.

Yuliia Tymoshchuk,

4th-year student,

the faculty of foreign languages,

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

Uman

MNEMONIC TECHNIQUES AS KEY APPROACH IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO PRIMARY LEARNERS

Teaching requires applying the best technique to meet the primary learners' needs. There are many kinds of techniques included in this category such as using pictures or cards, interactive games, role-play, quiz, act-out, singing a song, and dramatization, the use of which mainly focuses on the learners' easiest way in grabbing and understanding the meaning of the words.

This paper aims to provide a critical look at the use of mnemonic techniques in vocabulary learning to primary learners. To reach this we begin with a definition of mnemonic devices—that is, techniques for converting material to be learned into a form that makes it easier to learn and remember—

and focuses on verbal and imagery mnemonics, whereby a word, a phrase, or a sentence and visual imagery serve as the mediator between what is known and what is to be learned [3, p. 43–61].

We follow Soanes' definition [9] which views mnemonics strategies as learning techniques that aid information retention in the human memory. Mnemonics make use of elaborative encoding, retrieval cues, and imagery as specific tools to encode any given information in a way that allows for efficient storage and retrieval. A mnemonics is used as a mental linking tool to take information items into learners' mind systems. Sometimes students may find that memorizing is quite difficult and a little bit boring. By using mnemonics, it is hoped that it will be easier to memorize new words for young learners. Mnemonics is a strategy in memorizing and assimilating information [5, p. 33]. It involves linking unfamiliar information to be learned with already known familiar information through the use of a visual picture or letter/word combinations. Mnemonics are effective when they speed up learning, reduce confusion among similar items, and enhance long-term retention and application of the information [2]. It involves the use of both visual and verbal mental imagery to relate a word to be recognized and memorized with some previously learned knowledge.

The current study aims to improve primary pupils' EFL vocabulary learning and retention skills through using mnemonics. To reach the aim of the action research we outline its methodology. Participants of the action research: sixty four 3-4th grade primary school pupils were randomly assigned into experimental and control groups. The experimental group received vocabulary instruction using mnemonics strategies while the control group received instruction using the regular method.

The instruments of the research are Pre-Post Vocabulary Test and Teacher's Guide. The test was aimed to measure the primary learners' performance on vocabulary skills (Denotation, Connotation, Collocation, and

Retention). The test consists of three questions, each question measured a skill. The first question is a multiple choice one where participants have to choose the word that best collocates with another one. The second question is a short story with missing words; participants have to fill in the missing words. The third question is a matching one. The participants read a sentence with underlined words. They are given a list of words from which they match the one that reflects the meaning.

The Teacher's guide consists of activities designed for the textbook "Fly High" for the third and fourth year of the primary stage. The activities used in the Teacher' guide are based on the following mnemonics techniques: Word network strategy, Word Family strategy, The Reminiscent Strategy, The use of Imagery, The Loci Strategy. Assessment is conducted continuously with each strategy to assure the achievement of the lessons' objectives.

A pre-post test was distributed to both groups immediately after experimentation and a month after the last lesson. Findings indicated that the experimental group participants outperformed those of the control group; showed that there are significant differences between the two groups in favor of the experimental group. The mean score of the experimental group on the overall vocabulary learning and retention skills was 59% whereas the mean score of the control group was 33%. This difference is statistically significant. The result indicated the outperformance of the experimental group over the control one. The main hypothesis is accepted.

Mnemonic techniques which were used in the action research:

Peg Word: The peg word mnemonic strategy consists of two steps. In the first one, the learner remembers the rhyming words for the number 1 to 10. In the second step, the learner visualizes the new word and the rhyming word and then associates these two things with other words with the related number [6].

Loci: Bakken and Simpson (2011) [1] note that the loci method or mental walk can be performed through imagination and pictures to organize and

remember information. Learners imagine a familiar location such as a room, and then mentally place items to be remembered there. After that, they are asked to take an imaginary walk to recall these items.

Acrostics: Acrostics supports recall by creating an entire sentence with the first letter of each word to be remembered [7]. For example:

Because: **B**ig elephants **c**an't **a**lways **u**nderstand **s**mall elephants.

Desert/dessert: A desert is full of sand (one s). A dessert is full of sweet stuff (two s's). Necessary: When it's necessary to wear a smart shirt, remember that it has two sleeves (two s's) and one collar (one c).

Crossword Puzzles: Crossword solving involves several useful skills including vocabulary, reasoning, spelling, and word attack skills.

The Word Family. According to Lavoie (2016) [8], a Word Family is the set of words that include a root word (e.g., clear) and its inflections formed by the addition of various suffixes (e.g., clear**ance**, clear**ing**, clear**ly**) and prefixes (e.g., **u**nclear).

The Word Network technique is concerned with eliciting the meaning relationships of words surrounding the new word. It helps associate different pieces of information with the word. Word networks go beyond semantic mapping.

The use of Imagery. A picture is worth a thousand words. "The memorial representation of pictures is in some way more elaborate, distinctive, or meaningful than the representation of words" [4, p. 1351].

So, rhymes, acrostics, and other mnemonics could help primary learners to enlarge the English vocabulary, from tricky spellings to grammar rules, for example: to see the difference between "there" and "their":

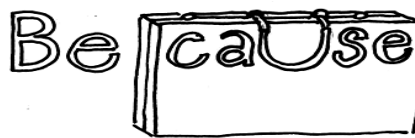


There/ their: In “their”, the “I” is a person; in “there”, the “r” is a signpost.

Mnemonics can help primary learners while they are persistently struggling with tricky spelling. We will illustrate this with the help of Letter linking and Memory pictures techniques. **Letter linking** refers to using a familiar phrase to help remember a spelling, by creating a link between the expression and the tricky part of the word: for example, “a **cup** of tea and a **biscuit**” helps children remember the difficult “cu” part of biscuit by linking it with the “cu” in the familiar saying.



Many primary learners are visuals and find it easier to commit something to memory if there is a picture associated with it, as in the example below, used to remember the spelling of “because” (*Why does a case have a handle? Because you need to be able to carry it*):



Conclusions. Based on the data analysis, it can be concluded that applying mnemonic techniques significantly affects the primary learners’ vocabulary. Using mnemonics adds interest to studying by providing participants with new ways to work with vocabulary, allows them to spend less time retrieving information from long-term memory, provides primary learners with a memory bridge to help them recall vocabulary that is difficult to remember. Besides, using mnemonics helps break monotony associated with rote learning, and makes learning fun.

REFERENCES

1. Bakken, Jeffrey P., and Cynthia G. Simpson. Mnemonic strategies: Success for the young-adult learner. *The Journal of Human Resource and Adult Learning* 7.2 (2011): 79.

2. Chabibilan, Ivan. The application of mnemonics in optimizing vocabulary teaching for the third grade students of Smp Al Irsyad Pekalongan. Diss. Fakultas Ilmu Budaya, 2019.
3. Cohen, Andrew D. The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 9, no. 1, Cambridge University Press, 1987, pp. 43–61, <http://www.jstor.org/stable/44487385>.
4. Hockley, William E. The picture superiority effect in associative recognition. *Memory & cognition* 36.7 (2008): 1351-1359.
5. Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching* (9-th ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon. Joyce, B. R., Calhoun, R., & Hopkins, D. (1997). *Models of Learning: Tools for teaching*. United Kingdom: Open University Press.
6. McCabe, David P., Roediger III, Henry L., McDaniel, Mark A., Balota, David A., Hambrick, David Z. The relationship between working memory capacity and executive functioning: Evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, Vol. 24 (2), Mar 2010, 222-243.
7. Khabiri, M. (2004). The Comparative Effect of Teaching Spelling through Mnemonics and Phonics on EFL Learners' Vocabulary Achievement and Retention. *Theory and Practice in Language Studies* 4 (7): 1463-1468.
8. Lavoie, C. (2016). The effect of training on vocabulary strategy use: Explicit teaching of word family, word network and word card strategies. *The Journal of Language Teaching and Learning* 6 (1 Article 2).
9. McCabe, J. (2010). Integrating mnemonics into psychology instruction. *Instructional Resource Award Recipient*. Goucher College: Department of Psychology.
10. Soanes, C., et al., Eds. (29 March 2006). *Concise Oxford English Dictionary* (Computer Software): entry "mnemonic" Oxford University Press.

Марина Чмеренко,
 здобувачка ОС «магістр» II курсу,
 факультет іноземних мов,
 Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
 м. Умань

СПЕЦИФІКА ФІКСОВАНОГО ПОРЯДКУ СЛІВ В АНГЛІЙСЬКИХ ПИТАЛЬНИХ РЕЧЕННЯХ

У сучасній лінгвістиці спостерігаємо посилення інтересу до проблем, пов'язаних із природою речення у синхронії та в діахронії. Вивчення питального речення належить до актуальних проблем мовознавчої науки, що підтверджується наявністю численних розвідок, які розкривають структурні (І. Буніятова, С. Грінбаум, Дж. Ліч), семантичні (Г. Пауль, Р. Рейнганд) та прагматичні (Г. Почепцов, О. Почепцов, Т. Чхетіані, І. Шевченко) аспекти цього типу речень.

Окремі дослідження питального речення у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві, що виконувалися в діяхронній площині, здебільшого присвячені формальним ознакам питальності (Р. Рейнганд) та прагматичним особливостям таких речень в англійській мові XVII–XX ст. (Л. Безугла, І. Шевченко). Аналіз специфіки виникнення й подальшого розвитку питальних речень, висвітлення їхніх структурних та комунікативних властивостей, а також особливостей порядку слів необхідні для розуміння еволюційних процесів, які відбувалися у граматичній підсистемі англійської мови в XV–XVIII ст. і у формуванні англійської національної літературної мови загалом [1].

Попри ґрунтовне вивчення історичного розвитку порядку слів в англійській мові, функціональні особливості фіксованого порядку слів, особливо в питальних реченнях, а зокрема й парадигма питального речення залишається вивченим не повністю та потребує подальших розвідок.

Нами було досліджено проблеми трактування питального речення з позицій традиційної граматики, здійснено спробу аналізу комунікативних характеристик питального речення, проаналізовано становлення порядку слів в англійському простому реченні в цілому та питальному зокрема, а також проведено комплексне дослідження функціональних особливостей англійських інтерогативів у XVII–XX ст.

Питальні речення різноманітні за своєю граматичною формою та змістом і мають певні ознаки:

- 1) інверсійний порядок;
- 2) специфічна питальна інтонація;
- 3) наявність питальних займенників та обставинних фраз;
- 4) позначення на письмі спеціальним пунктуаційним знаком – знаком питання [3].

Інтерогативні висловлення розглядаються в комунікативному аспекті як інтенційний засіб спілкування, що використовується мовцем з

метою здійснення своїх комунікативних намірів. Різноманіття намірів настільки велике, що окрім первинної функції запиту необхідної інформації питальне речення може виконувати в мові ряд інших функцій: вираження згоди чи незгоди, бажання, здивування та ряд інших почуттів.

У науково-лінгвістичних працях О. Есперсена, Дж. Керма, Є. Крейзінгі, Г. Суїта, Г. Фаулера та інших йдеться про порядок слів як про самостійний і універсальний засіб вираження найбільш важливого (вагомого або значимого) слова. Звернувшись до історичних витоків цього явища було досліджено структурну організацію питального речення у давньоанглійській, середньоанглійській і ранньоніованглійській мовах. Поява та розвиток інтерогативів припадає на давньоанглійський період, який характеризується появою загальних та спеціальних типів запитань, що утворювалися шляхом інверсії. В середньоанглійській мові у побудові питання суттєвих змін не спостерігається, проте помітно зростає кількість випадків часткової інверсії підмета й присудка у всіх типах питань [2].

Особливістю ранньоніованглійського періоду є фіксація основних структурних моделей питального речення, а також остаточне формування сталого порядку слів у всіх комунікативних типах двоскладного речення в результаті ослаблення та відпадиння флексії. Характерною рисою цього періоду є становлення дієслова-маркера *do* як допоміжного не тільки в інтерогативах, а й запереченнях.

Теорія мовленнєвих актів увійшла в коло актуальних проблем сучасної теорії комунікації. З'явилися лінгвістичні роботи, присвячені вивченню певних мовленнєвих актів. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що при аналізі мовленнєвого акту потрібно враховувати характерологічні особливості партнерів по комунікації, саму ситуацію спілкування, а також той факт, що мета комунікації міститься не тільки в тому, щоб адресат зрозумів адресанта, але й у тому, щоб викликати в останнього певну реакцію на почуте, а також вплинути на нього.

В цілому в XVII–XX ст. спостерігається еволюція засобів реалізації мовленнєвих актів питальними реченнями. Відбувається якісне й кількісне зростання сфери непрямих мовленнєвих актів, що експлікуються інтерогативами (експресиви, директиви, комісиви, констативи) за рахунок зменшення кількості прямих мовленнєвих актів.

Таким чином, використання питальних конструкцій у формі основних типів запитань для вираження непрямих мовленнєвих актів є відомим лінгвістичним феноменом, тому крім традиційної інтерогативної функції стає доцільним виділити такі функції питальних речень: директивну, асертивну, фактичну (чи регулятивну) і експресивну (чи афективну).

Отже, аналіз структурних та функціональних особливостей питального речення в діахронічному аспекті є важливим етапом у вивченні інтерогативів у синхронії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 344 с.
2. Калитюк Л.П. Питальне речення в історії англійської мови: структурний та прагматичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». К., 2008. 27 с.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

Юрій Шабаш,
*здобувач ОС «магістр» I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДМЕТУ «ЗАГАЛЬНЕ МОВОЗНАВСТВО» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ДОСЛІДНИКІВ МОВИ

Мова завжди була одним із найважливіших винаходів людства, тому що вона є його універсальним надбанням й передумовою існування

суспільства. За висловом німецького філософа Мартіна Гайдеггера мова є “оселею людського духа”.

Мовознавство, або лінгвістика, - наука про природну людську мову загалом і про всі мови світу як її індивідуальних представників [1, с. 3].

Предметом мовознавства є мова як засіб спілкування й окремі конкретні мови в їх реальному функціонуванні, у статиці й динаміці, в їх теперішньому й минулому, в усіх їх взаємозв'язках та взаємодії з іншими соціальними феноменами (суспільством, свідомістю, культурою тощо). Проблеми сутності мови, її функцій, структури і розвитку є важливими, оскільки мова є необхідною умовою мислення та існування суспільства [2, с. 7].

Головним завданням загального мовознавства є розширення загальнолінгвістичної підготовки словесника, а також поглиблене вивчення проблем, які не висвітлені в попередніх курсах, ознайомлення з основними напрямками, ідеями і проблемами сучасного мовознавства, підготовка майбутнього спеціаліста методами наукового дослідження мови.

Метою вивчення загального мовознавства є поглиблення теоретичного і професійного рівня як майбутнього дослідника мови, так і майбутнього вчителя.

Загальне мовознавство є тісно пов'язаним з багатьма науками, такими як: філософія, історія, логіка, соціологія, соціолінгвістика, етнографія, літературознавство, географія, герменевтика, та інші [1, с. 4].

Деякі вчені, що вивчають загальне мовознавство, поділяють його на дві групи: загальне (у вужчому значенні) і теоретичне. У такому разі загальне мовознавство — лінгвістична дисципліна, яка вивчає всі мови світу і є узагальненням конкретних лінгвістик (загальна фонетика, загальна граматики, структура всіх мов світу, типологія мов тощо). На відміну від власне загального мовознавства до теоретичного мовознавства

можуть бути віднесені лише лінгвістичні проблеми, що стосуються найсуттєвіших ознак мови як суспільного явища в її відношенні до інших явищ дійсності. Цю науку можна назвати наукою про мову взагалі, наукою про природу й сутність мови.

Уся проблематика теоретичного мовознавства може бути зведена до трьох проблем:

- 1) природа й сутність мови, її організація;
- 2) відношення мови до позамовних явищ;
- 3) методологія мовознавства.

Конкретне мовознавство вивчає окремі науки (україністика, полоністика, богемістика, русистика) або групи споріднених мов (славіністика, германістика, романістика тощо). Загальне мовознавство вивчає загальні особливості мови як людського способу спілкування, а також структуру і закономірності функціонування всіх мов світу.

Підводячи підсумок, можна додати, що між ними існує тісний зв'язок: усе нове, відкрите при вивченні окремих мов, з часом входить до теорії загального мовознавства і, навпаки, кожне теоретичне досягнення використовується у практиці дослідження конкретних мов [2, с. 8–9].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Ктинарова Н.К. Загальне мовознавство. Навчальний посібник. Дніпродзержинськ: ДДТУ. 2009. С. 144.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Підручник. 3-тє видання. Київ. 2010. С. 456.

Юлія Шарапанюк,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛАТИНСЬКА МОВА В СУЧАСНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРИ

Латинська мова в сучасному комунікативному просторі здійснює значний вплив на живі розмовні мови тих соціумів, в яких вона використовується, і виконує при цьому принципово інші функції, ніж в попередні епохи.

В комунікативному просторі кінця ХХ – початку ХХІ ст. вплив латинської мови простежується на різних рівнях сучасних мовних систем: графо-фонетичному, лексичному, граматичному (морфологічному і синтаксичному). Так, латиниця лягла в основу алфавітів більшості мов Західної Європи, а згодом поширилася по всьому світу. Що стосується лексичного рівня, то тут про вплив латинської мови на європейські мови свідчать численні запозичення, а також величезна кількість інтернаціоналізмів, крилатих слів і висловів, які поповнюються до сьогодні. В рамках граматичного рівня особливо важлива роль латинських морфем, які служать найбагатшим джерелом словотворення в сучасних європейських мовах. Це пояснюється тим, що словотвірна система латинської мови складається з практично однозначних словотвірних елементів. Вплив латинського синтаксису є різним щодо окремих мов. З найбільшою силою він проявився в романських мовах. Так, наприклад, під впливом латинського синтаксису в французькій граматиці сформувалися правила узгодження і послідовності часів, виокремлені прислівникові конструкції, інфінітивні звороти.

На сучасному етапі розвитку глобального комунікативного простору латинська мова, крім її використання в якості сакрального комунікативного

коду, виконує ще дві важливі функції: з одного боку, вона постачає свого роду «матеріал» для поповнення фонду наукової лексики та термінології, які підпорядковуються лексичній системі мови, яка запозичує; з іншого боку, латина надає носіям сучасних мов широкий вибір крилатих слів і виразів, які часто оформлюються в цих мовах як вкраплення. Таким чином, принципова різниця між двома функціями латини полягає в тому, яким чином використовується «латинський матеріал», тобто в ступені асиміляції цього «матеріалу» в приймаючій мові. Обидві функції торкаються лексичної системи сучасних мов, що не дивно, оскільки, як відомо, лексика є найбільш рухомою і схильною до змін у порівнянні з одиницями інших мовних рівнів [1].

Латинська була завжди особливо значущою для формування термінів логічного апарату окремих наук, перш за все гуманітарних: медицини, фармакології, біології, юриспруденції, історії. Значна частина термінології в цих галузях знань має в своїй основі або латинську лексику, тобто запозичення існуючих у латинській мові лексичних одиниць, або латинські морфеми, з яких складаються нові слова, що ніколи не існували в самій латині. Ці одиниці так чи інакше підпорядковані фонетичній, графічній, лексичній і словотвірній традиціям адаптуючих мов.

Однак сфера вживання латинського елемента в сучасному комунікативному просторі не обмежується термінологією. Велике значення мають латинські крилаті слова і вирази. У масі своїй вони є іншомовними текстовими вкрапленнями, принципово не перекладаються на сучасні мови. Використання латинських виразів замість потенційно можливих еквівалентів у сучасній мові збільшує прагматичну значущість висловлювання, експліцитно засвідчуючи високий рівень освіченості мовця. Без мінімальних знань латинської мови, без розуміння загальновідомих латинських виразів, прислів'їв та крилатих фраз вже неможливо уявити сучасну освічену людину.

Функції латинської мови в сучасному світі змінилися, відповідно, змінилася і її природа. Крім того, що латина є мертвою, стародавньою, класичною мовою, вона набула нової характеристики: виступає в глобальному комунікативному просторі в якості універсального культурного коду. Саме поняття «культурний код» розвивається в рамках лінгвокультурології, яка оформилася в 1990-і рр., – напрямку лінгвістики, в якому мова розглядається в якості культурного коду нації, а не просто знаряддя комунікації і пізнання [2]. У випадку з латинською мовою – це не просто код, що характеризує одну націю, а універсальний культурний код, загальний для багатьох народів на сучасному етапі розвитку глобального співтовариства. На такий статус могли б претендувати ще дві мови – старогрецька та англійська: перша згідно тієї ролі, яку вона відіграла поряд з латинською мовою в історії європейської культури; друга – виходячи з її значення в сучасному світі [3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков: Харьковский ун-т, 1972. 215 с.
2. Гриценко С.П. Культурологія. Електронний навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2009. 400 с.
3. Ammon U., Mc Connell G. English as an academic language in Europe: a survey of its use in teaching. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang, 2002. 208 p.

Анна Шарпіло,
*здобувачка ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ПРИЧИНИ ТА УМОВИ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Проблема адаптації лексичних запозичених слів та шляхів їх адаптації у мові-реципієнті постає у першій половині ХХ ст. Дослідження

запозичених слів комплексно вийшли на новий рівень етимології та загальнотеоретичних засад адаптації з урахуванням загальних принципів мовознавства зазначеного періоду. Пізніше коло проблем дослідження явища запозичення слів розширилося, що призвело до переосмислення традиційного розуміння сутності запозичення як процесу.

Незважаючи на те, що дослідження запозичень має тривалу традицію у зарубіжній лінгвістиці (У. Вайнрайх, Е. Сепір, Е. Хауген, В. Бетц, Л. Блумфільд, Ф. Дуркін, Я. Матрас, С. Томасон, Д. Крістал та ін.), значимість її з часом не втрачається, а навпаки, посилюється, оскільки динаміка процесу запозичення зростає.

Мета дослідження полягає в тому, щоб ознайомитися з великим матеріалом, накопиченим у філології і з урахуванням існування різних думок з питання запозичення, викласти основні його аспекти, а також виявити особливості адаптації на різних рівнях.

Проведене нами дослідження базувалось на застосуванні наступних методів: теоретичний (вивчення лінгвістичної літератури з проблеми дослідження), описовий (для виявлення іншомовних запозичень і встановлення їх статусу в англійській мові), порівняльний (порівняльне дослідження мовних явищ англійської та дотичних мов-донорів).

Томсон С. зазначає, що мовний контакт, який і призводить до запозичення, може відбуватися через переклад з однієї мови на іншу, що не завжди передбачає безпосередню комунікацію, а може бути виконаним за тисячі кілометрів від батьківщини мови оригіналу.

Білінгвісти відіграють особливу роль у запозиченнях оскільки, на відміну від одномовного мовця, який обмежений лише рідним лексичним матеріалом і будь-які запозичення використовуються ним для поповнення його словникового запасу», люди зі знанням однієї або більше мов мають «іншу мову як постійне джерело лексичних інновацій». Білінгвісти мають три додаткові фактори, які можуть спричинити їх запозичення:

1) порівняння з іншою мовою, яку вони знають, може викликати у них відчуття що деякі їхні мовні семантичні поля «недостатньо диференційовані» і тому потребують лексичного збагачення через запозичення;

2) також символічна позитивна чи негативна асоціація іншої мови з «соціальними цінностями» може змусити білінгвістів використовувати запозичені слова з мови-донора «як засіб відображення соціального статусу, який знання цієї мови її символізує». Ця стратегія може бути спрямована на:

- концепцію престижної мови для підвищення рівня свого мовлення, напр. латинські запозичення в сучасній англійській мові;

- непрестижну мову у формі жаргонів, з дисфемістичною або комічною ціллю, щоб отримати через принизливі конотації ефект мови низького рівня;

3) мовлення білінгвістів може постраждати від проникнення іншого словника через звичайний погляд, «коли увага мовця майже повністю відвернувся від форми повідомлення до його теми та до способу передачі слів» [4, с. 58–60].

Блумфілд розрізняє культурні та внутрішні запозичення. «Культурні запозичення» можуть відбутися в умовах віддаленого контакту. Блумфілд стверджував, що «зазвичай це взаємно», але, як він визнав, це також може бути «одностороннім лише в тій мірі, в якій одна нація може дати більше ніж інший». Наприклад, французька мова в ХХ столітті нагородила англійську великою кількістю нових слів у сфері моди, тоді як англійська мова наразі може дати французькій більше у сфері комп'ютерних та інформаційних технологій.

«Внутрішні запозичення» можуть мати місце, коли двома мовами розмовляють у топографічно та політично єдиній спільноті. У такому разі запозичення є одностороннім процесом, так як може бути спричинене

здебільшого через завоювання, або мирним шляхом (через міграцію). У таких ситуаціях престиж є прерогативою лише однієї з мов [2, с. 406–407].

Тому автор розрізняє вищу (панівна або привілейована група) та нижчу мову, стверджуючи, що у таких ситуаціях запозичення, як правило, відбувається з більш престижної в соціально підпорядковану мову, оскільки мовці можуть вважати її більш витонченою для запозичення.

Щодо цього у соціолінгвістиці часто використовуються терміни «субстрат» та «суперстрат» для позначення мов, які беруть участь в процесі запозичення. За словами Вайнрайха, коли дві мови взаємодіють, носії мови-субстрату якимось чином змушені відмовитися від неї і перейти до іншої цільової мови – суперстрату [4, с. 3–5]. Іншими словами, коли одна мова змінює іншу, наступна мова позначається як «суперстрат», а попередня мова позначається як «субстрат». «Суперстрат» – це термін, який ідентифікує мову з «кращою репутацією», а бо так звану «престижну мову», в той час як "субстрат" відноситься до мови з меншим статусом. Такий розподіл може здатися суперечливим, адже з першого погляду усі мови мають рівне значення. Тим не менш, Ф. Дуркін займає іншу позицію, визнаючи, що престиж мови дійсно неминучий, оскільки «асиметричні рівні влади в ситуації контакту відіграють певну роль у результаті контакту» [2, с. 9].

З іншого боку, коли донорською мовою є субстрат, тоді її запозичені слова мають тенденцію бути менш однорідними в цьому відношенні, оскільки запозичення слів із субстрату зазвичай обмежується метою «потреби», часто з принизливими конотаціями. Наприклад, в англійській розмовній мові як синонім до слова друг, товариш часто використовується варіант pal (також може використовуватися в негативному контексті) і в британській англійській використовується слово chav у дуже негативному значенні на позначення молодого людини робочого класу, що має немає

вищої освіти та носить зокрема спортивний одяг. Ці слова походять з англороманської – словник англійських та валлійських ромів [3, с. 150].

Випадок запозичення слів відповідно до «гіпотези домінування» можна побачити у тривалій соціокультурній взаємодії між правлячими країнами та країнами, якими перші керують. Після нормандського завоювання в 1066 році французька мова стала офіційною в Англії та почала мати вищий статус, оскільки французькі дворяни прийшли на зміну англійським чиновникам. А англійська мова на той час вважалася нижчою, так би мовити була мовою мас, тому що нею розмовляли переважно ремісники, селяни та прості робітники. Отже, вона мала значний вплив на англійську мову. Але в наслідок того, що французька не змогла замінити рідну мову для більшої частини населення, тому згодом вона зникла з Англії. Французьким словам, які продовжували вливатися в англійську мову до 16 століття, майже не було кінця: carriage, courage, language, village, voyage, picnic, police, colour, honour, gentle, cigarette, ballet, menu, naïve, rapport [1, с. 151, 156–157].

Говорячи про роль французької мови у процесі запозичення в англійську, не можна не згадати про значення латини. Велика кількість запозичень з французької має власне латинське походження, або щонайменше очевидну відповідність у словоформі. Важливим внеском цих запозичень є те, що афікси латинського або французького стали продуктивними також в англійській. Короткий список слів латинського походження: butter, chalk, cheese, kettle, kitchen, dish, pepper, pound, sack, street, wall, candle, chest, master, monastery, pear, harbor [1, с. 249–250].

У період між нормандським завоюванням і 1500 р. в англійській мові з'явилося багато латинських слів, що мають відношення до релігії (деякі через французьку), юриспруденції, навчальної діяльності та наукові терміни. Очевидно, що контакт з латиною був настільки тісним, що також були запозичення дієслів (admit, commit, discuss,) та прикметників

(complete, imaginary, instant, legitimate, strict). Також через латину увійшло багато слів з грецької: church, anemia, barbarous, dilemma, drama, electric, epoch, history, homonym, paradox, pharynx, phenomenon, chaos, enthusiasm, epithet, rhythm, zone та багато інших. Найбагатшими іноземними джерелами англійського словарного запасу є латинська, французька та грецька. Спочатку багато латинських і грецьких слів були обмежені використовувалися здебільшого лише освіченою елітою, але пізніше більшість цих запозичень почали використовуватися у більш повсякденному мовленні [1, с. 251–252].

Результати цього дослідження показали, що існують різні рівні які запозичені з мови донора та асимілюються в мову реципієнта. Крім того, рівень такого засвоєння залежить від двох факторів: час і використання. Таким чином, чим довше запозичення було у використанні, тим більший ступінь її засвоєння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Algeo J. The Origins and the Development of the English Language: 6th edition. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2009. 347 p.
2. Durkin P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English. New York: Oxford University Press, 2014. 492 p.
3. Matras Y. Language Contact. New York: Cambridge University Press, 2009. 366 p.
4. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. The Hague: Mouton, 1979. 149 p.

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

INTERACTIVE ACTIVITIES AS A WAY OF IMPROVING SPEAKING SKILLS OF MIDDLE SCHOOL LEARNERS

In 2016 the concept of “New Ukrainian School” was introduced along with the list of key competences which learners are to get in the process of learning [4, p. 11]. Among these competences, communication in foreign languages takes the second place. Thus, this concept has direct relation to teaching English as one of the most practical subjects in renewed school system, whereas considering the international experience the focus in a language classroom should be shifted towards teaching and assessing four basic skills because it can help to balance the process of learning and yield accurate results. Listening, speaking, reading and writing are the main instruments enabling communication, which in turn constitute the idea of “New Ukrainian School”.

Speaking has particular importance, since in general it is the most used skill for conveying messages and exchanging information. As Johnson has claimed: “Speaking is a combinational skill, an ability to do various things at the same time – attend to content, language and rules of use – all under the constraint of limited cognitive processing capacity” [2, p. 140]. Speaking unquestionably is the most difficult competence to build in the classroom causing the biggest concern among learners. Thus, this abstract is focused on investigating interactive activities as a way of improving speaking skills of middle school learners.

Learners tend to consider their ability to speak as a proof of their success in language learning. And it is not unreasonable because speaking is a signifier of learner`s personal progress in writing, listening, reading implying the interdependent and complementary nature of these skills.

When being a trainee student during my school experience I have noticed that reluctance to speaking activities is a very acute problem among middle school learners. One possible explanation for it could be the fact that it is a period of mental and physical transformations, so learners pay a special attention to others' opinion and are sensitive about outer critics. Consequently, interactive activities can be helpful because they presuppose group and pair work which provides real life communication and give learners a chance to think, try out ideas and speak in a natural way through cooperation.

Generally, the majority of the learners are reluctant to participate in speaking activities because they feel perplexed while speaking up in front of the class. They are afraid of making mistakes especially when speaking on spot that causes confusion because learners need some time to think beforehand, to choose correct grammar forms and to select appropriate vocabulary items. In this relation, Goh and Burns summarize that because of the constraints of limited time and cognitive capacities, learners face obstacles attempting to bring their knowledge and speaking skills to a task. As a result, their language is inaccurate and meaning incomplete [2, p. 133]. Another phenomenon is called interlocutor effect when speaking of one learner may be influenced by the speaking abilities of another one [1, p. 269]. It can be observed when stronger learners want to dominate while doing all the activities including speaking. Such behavior can discourage others and limit reserved but ambitious learners. So, interactive activities are pressurized, they create friendly environment and give equal chances for all learners to speak up providing mandatory participation.

In terms of teaching and learning speaking learners are supposed not to acquire purely speaking skill but they are to learn how to communicate and cooperate. In this case, communication and interaction are truly inseparable. Brown states: "In the era of communicative language teaching, interaction is, in fact, the heart of communication; it is what communication is about" [1, p. 165].

According to Brown interaction means the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other [1, p. 165]. Thornbury emphasizes the importance of interactive tasks as they prepare learners for real-life language use and help to automatize language knowledge. These activities take place in real time, have spontaneous and unpredictable character, are not restricted and pursue outcome that requires learners' interaction [5, p. 20]. To provide these activities the teacher needs to set a proper classroom layout, organize group and pair work. Interactive activities can be practiced for learners of any level. Moreover, all the existing activities can be adapted and become 'interactive' (e.g. lecturing or reading can be modified for a defined purpose).

It has been found that there is no stable generally recognized classification of interactive activities as many authors are not consistent in this issue. Taking into account that pair and group work are the main means for providing interaction in the English classroom, we can refer to the classification of group activities being accepted in turn as fully interactive ones proposed by Brown. They are: games, role play and simulations, drama, projects, interview, brainstorming, information gap, jigsaw, problem solving and decision making, opinion exchange. All these activities can be practiced with middle school learners with some modifications. Considering Brown's detailed elucidation of all these activities, it can be inferred that the most appropriate ones are: games, role play, projects, interview, brainstorming, jigsaw and problem solving [1, p. 183-186]. This classification may be supplemented by communicative activities proposed by Thornbury. He suggests surveys, blocking games and guessing games [5, p. 79-84].

Moreover, as it was already stated middle school learners belong to a very vulnerable age category, so they require special treatment. Brown claims that there is a high risk to hurt learners' ego at this age, so a teacher has not to avoid embarrassment (e.g. constant correction of mistakes) and in turn to affirm

learners' strengths. However, learners become more intellectually matured, their attentions spans are lengthening and they are more inclined to logical thinking, so these characteristics are obviously beneficial [1, p. 92]. Harmer claims that it is essential for teens to make the process of learning relevant to the students' lives asking for their personal experiences and thoughts about a situation rather than doing abstract activities which for teens are really discouraging [3, p. 82].

Overall, genuine interaction is integral to effective teaching and learning a foreign language, as the communicative learning obviously accentuates the importance of interaction in the classroom. Interactive learning is eventually learner-centered approach that requires a teacher to take appropriate roles, which can optimize the process of speaking in the classroom.

REFERENCES

1. Brown, H.D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Edition). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
2. Christine C.M. Goh, Anne Burns. (2012). Teaching Speaking: A Holistic Approach. New York: Cambridge University Press.
3. Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching. Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited.
4. Hrynevych L., Elkin O., Kalashnikova S. et al. (2016). Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. M. Hryshchenko (Ed.) [in Ukrainian].
5. Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. London: Longman.

Тетяна Шкурко,
*здобувачка ОС «бакалавр» II курсу,
факультет дошкільної та спеціальної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасному світі стрімко розвиваються міжкультурні комунікації та зв'язки, розширюється міжнародне співробітництво, тому Україна швидко виходить на світовий та європейський простір. Це створює потребу певних

змін у галузі освіти, та особливо в галузі викладання іноземних мов у вищій школі. Модернізація у галузі освіти потребує застосування інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових стратегічних напрямків удосконалення змісту, методів, прийомів і засобів навчання іноземної мови.

У процесі викладання іноземної мови викладач використовує традиційні методи, які поєднує з інноваційними технологіями викладання. Це ті новітні способи, педагогічні прийоми та засоби, які сприяють покращенню та ефективності оволодіння іноземними мовами.

Інноваційні технології включають такі підходи до викладання іноземних мов, як [1, с. 56]:

- інтерактивні методи викладання, що передбачають відмову від авторитарного стилю викладання; орієнтацію на особисті якості студента; розвиток таких форм навчання, як діалог та полілог; розуміння іншомовної комунікації як спонукання партнера до діяльності мовленнєвого та немовленнєвого порядку; розвиток зацікавленості студентів у здобутті знань; оцінювання; самооцінювання;
- використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для самоудосконалення, контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів (планів занять, граматичних довідників, словників різних типів).

До професійно і фахово-орієнтованих технологій в навчальному процесі, які сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів в процесі вивчення іноземної мови, належать організація роботи і часу, візуалізація, презентація, ведення розмови/дискусії та/або керування ними, аналіз професійних ситуацій, метаплан, майнд-меппінг тощо. Зазначені технології можуть знайти своє застосування насамперед у таких формах організації занять як проектна робота та ділові ігри. Останні

відкривають можливості для творчої та експериментальної діяльності і навчання, якими керують самі студенти [2, с. 2].

Використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови відкриває перед студентами доступ до нових джерел інформації, підвищує їх мотивацію до отримання інформації іноземною мовою та ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості.

А. Мартинюк класифікував основні засоби формування необхідних мовних навичок на:

1) тематичні форуми, дистанційні конференції олімпіади, конкурси та проекти, розміщені на мікропорталах, закритих навчальних платформах та Інтернет-сайтах;

2) телекомунікаційні ресурси Інтернет, спеціалізоване лінгводидактичне програмне забезпечення;

3) інтернет-сайти як простір для комунікації та розміщення навчальних матеріалів, де викладач може повністю керувати процесом опанування відповідним матеріалом та онлайн спілкуватися із студентами (в режимі вебінарів) [3 с. 21–22].

Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика (лат. *innovatio* – оновлення, зміна). Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому.

Таким чином, концепція викладання іноземних мов запроваджує нові підходи щодо організації навчального процесу, тому для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про сучасні методи навчання іноземних мов, впроваджувати у викладацьку практику

новітні освітні концепції та технології. Актуальним є подальший пошук нових тенденцій і застосування у процесі навчання іноземній мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. С. 338–339.
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ, 2002. 135 с.
3. Лавриненко М.М. Комуникативная компетенция как цель обучения студентов младших курсов. *Языки мира и мир языка*: матеріали міжнародної научн.-метод. конф. Москва: МГОПУ, 2004. С. 21–22.

Вікторія Щербакова,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КОМПОНЕНТ «ЧЕСТЬ І БАТЬКІВЩИНА» КОНЦЕПТУ «PATRIE» У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ ФРАНЦІЇ

Антропологічна направленість сучасного мовознавства полягає в тому, щоб краще зрозуміти сутність людини, і концепт може бути індикатором епохи, адже це «ментальні утворення, інтерпретація яких вимагає пояснення специфічних культурних цінностей, які були актуальні в певний історичний період» [2, с. 121-162]. Ці «ментальні утворення» характерні для певної спільноти, але є концепти універсальні й актуальні для будь-якої епохи й культури, до них можна віднести й концепт «батьківщина». С. Воркачов висловив ідею «етнонімічності» лінгвокультурного концепту «батьківщина»: «Цей концепт [батьківщина] латентно етнонімічний: у ньому в «згорнутому» вигляді містяться погляди етносу на самого себе як на носія певної культури й оцінка власного «національного характеру» [1].

Відданість і любов до батьківщини у французькій мові Франції пов'язані з поняттям влади, ідеями морального, релігійного, юридичного

характеру. На думку Ф. Контаміна, любов до батьківщини посилюється ненавистю до ворога, що висуває на перший план тему війни. У кінці XVII ст. абат Мішель де Мароль зазначав, що «не можна забувати про любов й повагу до батьківщини, треба захищати землю рідної країни, а вмерти за батьківщину почесно й приємно» [4, с. 12-13]. У середні віки ідея батьківщини асоціювалася з військовою доблестю. Монах-бенедиктинець О. Боне в трактаті «Дерево битв» («L'Arbre des batailles») перерахував необхідні ознаки вправного воїна, серед яких згадані надійні обладунки, витривалий кінь, взаємовиручка, доблесть, повага до предків, презирство до ворога, честь, віра в Бога, готовність стати на захист сеньйора [3, с. 61].

Дух війни, на думку Ф. Контаміна, повинен виключати будь-яку жорстокість і помсту. Війна може починатися з ініціативи монархів або церкви, якщо йдеться про захист віри; предметом війни може бути повернення несправедливо відібраного майна або захист батьківщини («la défense de la patrie»). Таким чином, у середньовічних текстах слово «patrie» згадується як важливий елемент військової етики. Воїн, який захищає рідну країну й християнську віру, міг розраховувати на те, щоб стати святим мучеником, про що в «Пісні про Роланда» архієпископ Жан Тюрпен говорив франкам, що йшли в бій із сарацинами. Зчаста доблесть і небажання відступати диктувалися мотивами особистої честі рицаря [6, с. 32-33].

Під час Столітньої війни Луї де Роберсар, який служив англійському королю Генріху VI, був оточений французькими військами, але відмовився відступати, щоб зберегти свою честь воїна. Загалом Столітня війна, на думку Ф. Контаміна, відіграла вирішальну роль у пробудженні національної самосвідомості французів, формуванні ідеології й поведінки воїна-захисника, адже англійці були загарбниками. Саме в другій половині XIV – на початку XV ст. ідея захисту батьківщини, Франції стає ключовою в умовах продовження війни з Англією, і латинське прислів'я «Бийся за

батьківщину» («Pugna pro patria») звучало французькою «Combattre pour son pays» («Бийся за свою країну») [6, с. 32-33].

У 1420 р. юрист Жан де Терруж порівняв королівство з тілом, головою якого є монарх. Нерозумно ризикувати здоров'ям тіла заради власної слави або честі; більше того, любов до короля має бути більшою за любов до батька, а володіння феодалів не такі значні, як усе королівство. Алан Шартъє, поет і секретар королів Карла VI і Карла VII, писав, що «природна любов до батьківщини» («l'amour naturelle du país») там само зобов'язує кожного захищати її [3, с. 62].

У XV ст. також обов'язком короля було турбуватися про родини тих, хто загинув, захищаючи його державу. Так, в анонімному трактаті, адресованому Карлу VII, йдеться про те, що організація урочистих поховань баронів і рицарів, які загинули в битві 1424 р. біля Верней-о-Перш, стане не тільки виявом поваги, але й мотивацією для їхніх дітей служити на благо короля й країни. Таким чином, пише Ф. Контамін, з кінця XIV ст. деяких видатних особистостей на службі в короля Франції (наприклад, конетабля Луї де Сансера, більш нижчого за статусом капітана жандармів Луї де Понтуаза, що загинув на очах Людовіка XI під час облоги Кротуа в 1476 р.) ховали в королівській усипальниці в Сен-Дені [3, с. 62].

Л. Февр вважає, що патріотичне почуття («le sentiment de la Patrie») зародилося не в XV, а в XVI ст. У XVII ст. слово «patrie» набуло офіційного забарвлення, оскільки посилося значення, яке надавалося службі в короля, що, на думку Л. Февра, було пов'язано з активною державною діяльністю кардинала Рішельє й Людовіка XVI [5, с. 149-150]. Служіння батьківщині також починали розуміти як світські почесті, життя при дворі. Вибудовувалася службова ієрархія – пан («Maître») мав право вимагати бездоганного виконання обов'язків від міністрів і всіх, хто служив королю, незалежно від їхнього рангу.

Феодальні міжусобиці герцогів Бургундії й Бретані наступних століть остаточно відсунули ідею захисту християнської віри на другий план, а ідея війни стала асоціюватися з укладанням союзу з королем. У XVI ст. із занепадом могутності Бургіньйонів і приєднанням Бретані до Франції війна перенеслася за межі країни (наприклад, Італійські війни). У той час «patrie» було запозичене французькою з італійської мови, як і «patriotique» [81, с. 26-31]. У період розквіту доби Просвітництва значення лексеми посилювалося відповідно до античного ідеалу громадянськості. Так, під час облоги міста Мезьєра під час Італійських воєн солдати співали пісні про те, що вони мали «померти за Францію». У 1562 р., коли Руан мали захопити англійці, Карл IX сказав, що у Франції не знайдеться ні однієї людини, яка, люблячи батьківщину, змогла б змиритися зі здачею французьких міст «затятим ворогам корони» [5, с. 149-150].

Батьківщина, таки чином, була пов'язана не тільки з ідеєю єдиної держави та її монарха, але й з містами, рідними місцями, любов до яких повинна була надати людині сили протистояти зовнішнім ворогам. У вірші невідомого поета кінця XVI ст. Франція – «багатостраждальна батьківщина («*rauvre patrie*»), мати, діти якої повинні завжди допомагати їй, оскільки того вимагають природні почуття дитини до батьків». Ж. Лорон писав для уславлення графа Жана д'Омона: «*Celui qui pour la vie et bien de sa patrie a cent fois exposé et ses biens et sa vie, celui qui pour la France a sa vie cent fois exposé à la mort, sans vie tu le vois*». – «Той, хто сотні разів жертвував своїми статками й собою заради благополуччя й життя батьківщини, той, хто сотні разів ризикував, той мертвий зараз». Поет Р. Гарньє зазначав, що «той, хто помирає за батьківщину, живе вічно». У пісні 1590 р. йдеться про «вправного солдата, істинного француза» («*bon soldat, vray et naturel François*»), який пішов воювати заради своєї честі, заради «честі Франції» («*pour l'honneur françois*»), «за короля», «за віру» («*pour son vray roy, pour sa foy*») [4, с. 20].

Зв'язок поняття «*patrie*» з рідним місцем, простором, землею зберігався і в XVII ст. У 1643 р. отець Ів, монах-капуцин, писав у «Християнській моралі» про те, що «люди зобов'язані рідній землі (*terre de notre naissance*) житлом і місцем для життя»; «покинути її заради більш зручного місця – ознака невдячності, продажності» [4, с. 152]. У своїй праці «*Dîme Royale*» в кінці XVII ст. маршал Франції С. Вобан так описав свою прихильність до батьківщини: «Якщо я назву Францію найкрасивішим у світі королівством, то не скажу нічого нового... Я ні міністр фінансів, ні письменник, але француз, який любить свою Батьківщину і вдячний королю за його милість» [3, с. 67].

Ж. Б. Боссюе стверджував, що християнин повинен жертвувати заради Бога, якщо того вимагають обставини. Те саме вимагається й від громадянина щодо його батьківщини: «Потрібно бути добросовісним громадянином («*bon citoyen*») і бути готовим пожертвувати своїми статками й життям» [81, с. 21-23]. З одного боку, король – представник Бога на землі, і його влада оточена божественним ореолом; з іншого боку, того самого очікують від людини в ставленні до короля й країни. Король – це втілення держави й батьківщини. У 1683 р. оратор Ж. Соанен писав, що «релігія й батьківщина є головними поняттями, якими ми повинні керуватися в нашому вченні й працях... на війні або на державній службі в думках повинна бути Божа слава й щастя батьківщини, і обов'язок християнина – жертвувати на благо Бога й батьківщини» [4, с. 21-23]. Ж. Б. Боссюе називає Людовіка XIV «батьком батьківщини», кажучи, що сильні патріотичні почуття французів і національний дух є результатом історичного розвитку монархії.

Служіння батьківщині, пану, королю в цей період розумілося як абсолютне підпорядкування. Так, герцог де Ноай писав у своїх мемуарах, що одного капітана мали повісити за те, що той намагався вбити інтенданта французької армії в 1692 р., однак король помилував його,

оскільки той діяв не з власної волі, а за наказом віце-короля Каталонії, «адже слугі дозволено виконувати накази свого принца чи генерала». Крім того, служіння монарху, пану визнавалося законним незалежно від того, ким він був. Наприклад, Вольтер у своєму листі герцогу де Рішельє писав про деякого офіцера д'Еталлонде, який перейшов на службу до прусського короля Фредеріка II: «Я випросив для цього бравого д'Еталлонда місце на службі в короля Пруссії. Хто знає, чи не прийде він з облогою Абвіля, коли ви будете командувати армією в Пікардії?» Як бачимо, думка про те, що француз може виявитися у ворожому таборі, не викликає засудження, адже тепер д'Еталлонд служить прусському королю, якому зобов'язаний бути вірним.

Отже, відданість і любов до батьківщини у французькій мові Франції відображають головні чесноти громадянина. У середньовіччі захист батьківщини та християнства пов'язувався з військовою доблестю, служба французів у короля або сеньйора була почесною. З іншого боку, і король (сеньйор) зобов'язувався піклуватися про родини загиблих захисників. У добу Просвітництва значення лексеми «patrie» було доповнене компонентом «любов до місця, де народилася людина» відповідно до античного ідеалу громадянськості, і загинути за батьківщину та віру вважалося військовою звитягою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воркачев С.Г. Слово «Родина»: значимостная составляющая лингвоконцепта. *Язык, коммуникация и социальная среда*: сб. научн. трудов под ред. В. Б. Кашкина. Воронеж: ВГУ. 2006. №4. С. 26–32.
2. Карасик В.И. Языковые ключи. М., 2009. 405 с.
3. Холкина А.А. Концепт «Patrie» во французском языке Канады: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2013.
4. Contamine P. Mourir pour la patrie. Les lieux de mémoire. Dir. de P. Nora. En 3 vol., 7 livres. V. 2: La nation.2. Paris, 1986. P. 11-41.
5. Febvre L. Honneur et Patrie. Paris, 1996. 356 p.
6. Chanson de Roland. Paris, 1996. 127 p.

Вікторія Щербакова,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «ПІВНІЧНОСТІ» У ФРАНЦУЗЬКО-КАНАДСЬКОМУ КОНЦЕПТІ «PATRIE»

Поняття «північність» французько-канадського концепту «Patrie» пов'язане з низкою асоціацій: холодом, північною природою, малоосвоєним простором. Саме визначення «північності» («nordicité») було введено квебекським ученим і письменником Л.-Е. Амеленом, який диференціював його, виділивши Середню, Велику й Крайню Північ («Moyen», «Grand», «Extrême»). Поняття «північність», на думку дослідника, включає кілька компонентів, один із яких – «зимова північність», – є для франко-канадців основним [2].

Поняття «північність» пов'язане в першу чергу з природою – образами зими й холоду. У романі Л. Емона «Марія Шапделен» холод («le froid») описується такими прикметниками, як «колючий» («mordant», «piquant»), «різкий» («vif»), «сильний» («intense»), «жорстокий» («cruel»), «смертоносний» («meurtrier»), «убивчий» («assassin»). У французько-канадській мові містяться різні назви завірюхи наприклад: «poudrerie» («снігова буря»), «bordée» («рясний снігопад»), «sorcière» або «sourcière» («короткочасний порив вітру», «вихор»). Зауважимо, що всі слова, які позначають завірюху, жіночого роду, адже перше значення лексеми «sorcière» – «чаклунка», «ворожка». Північно-східний вітер («nordet», «noroît») – це страшне («redoubtable», «affreux», «terrible») породження зими, що поєднує холод та вітер і також називається в романі Л. Емона «зимовим вітром» («vent d'hiver»), «могутнім вітром» («grand vent») [1, с. 145-147]. Вітер свистить і завиває («sifflait», «hurlait») «подібно до

ворожого натовпу». Південно-західний вітер («sougouët», «sogoît»), навпаки, несе тепло.

У романі Ф.-А. Савара «Сплавник лісу Мено» головний герой помирає зі словами про свободу своєї країни: «Tout y avait passé dans le pays, et depuis le commencement; et cette parole rude et forte avait fouaillé deux heures de temps dans la fumee des pipes, comme le noroit quand il fouette les nuages et découvre la vraie face de la terre» [8, с. 102]. – «З самого початку свого існування країна багато побачила. Відголос цього слова, сильного й гордого, тривав дві години, а з труб ішов дим подібно до північно-західного вітру, який жене по небу хмари, відкриваючи обличчя землі».

Інше слово, зафіксоване словником Л. Бержерона, – «les neiges» (буквально «сніги») у значенні «зима», «сезон снігів». У французько-канадському варіанті французької мови є низка специфічних назв для різних форм снігу: «hivernante» (сніг, який покрив землю до весни); «boète, boîte, bouette» (сніг, який тане); «fleurettes» (снігові пластівці и перший лід на озері); «taron» (великі пластівці снігу); «motte» (грудка снігу); «falaise» (кучугура снігу, схожа на скелю); «bandeneige» (безформна купа снігу); «dombe», «dompre» (зібрана людьми купа снігу). Сніг є важливою реалією життя франко-канадців, елементом природи, він асоціюється з елементами зовнішнього світу, наприклад з рельєфом, – «falaise de la neige». У романі Л. Емона описано незвичайні ласощі зі снігу: «Усі сиділи за столом, а мати Шапделен лила по краплях киплячий сироп в олов'яне блюдо, повне снігу, холодну солодку масу» [5, с. 89].

Як і сніг, лід може існувати в різних формах. У французько-канадському варіанті французької мови дослідники знаходять такі позначення дороги на річковій кризі, як «pont de glace» (товстий шар криги на водоймі, ще не розчищена дорога), «traverse» або «traverse» (розчищена дорога). В обох значеннях міститься не тільки ідея «олюднення» простору, який стає «дорогою, що поєднує два різних кінці»

(«traverse») за допомогою діяльності людини, руху, унаслідок якого стає можливим освоєння місця. Інші специфічні назви форм льоду включають: «aboiteau» (крига, яка накопичилася на річці під час льодоходу); «batture», «botdages» (лід, який накопичився на берегах); «frâsil», «gazon de glace» (кристали льоду на поверхні води); «rain de sucre» (наріст льоду на водоспаді) [1].

Зима у французькій мові Канади також має різні назви: «saison rude», «saison rigoureuse» (сувора пора року), «saison triste» (сумна пора року), тобто асоціюється з небезпекою і сумом. У кінці XIX – на початку XX ст. через снігові замети зв'язок між селом і містом був поганий. Це призводило до того, що медична допомога значно запізнювалася або й зовсім не надавалася, тому взимку люди були безсилі перед хворобами й смертю. Раптова смерть матері Шапделен здається селянам чимось зловісним і незрозумілим, адже причини її недуги не очевидні. Люди були забобонні, вірили в сновидіння: сни про сніг (а також про землю, новонародженого, човен у бурхливому морі) нібито передбачали смерть [3, с. 20-65].

Образ Півночі є одним із ключових у поезії Е. Неллігана. Ототожнюючи себе з північною країною в поемі «Зимовий вечір», поет порівнює стан своєї душі з водоймою, зі скованим кригою ставком. Атмосфера холоду передається шиплячими й свистячими звуками: *la neige a neigé – jardin de jivre – le spasme de vivre – la douleur que j'ai*) [7].

Однак стан зимового задубіння душі не може тривати вічно – у природі всі процеси мають початок і кінець. Узимку все засинає – навесні оживає. «Після дощу – сонце», – так каже прислів'я («Après la pluie, le beau temps») [6, с. 86]. Подібно до радості, яка змінює печаль і тугу, холодний сезон змінює коротка весна й нетривале літо, які називаються у французько-канадській мові «гарним, жарким, теплим сезоном» («belle saison», «saison chaude», «les doux mois»).

У французько-канадському варіанті французької мови зима й сніг також асоціюються зі старістю: «C'est pas parce qu'il y a de la neige sur la couverture qu'il n'y a plus de feu dans le poêle» [там само, с. 34]. – «Не у всякого, хто сивий, вогонь у душі згас». Білий колір снігу нагадує сивину пристарілої людини, у якої кров холоне в жилах. Однак у прислів'ї міститься справедлива думка про те, що вік не завжди є перешкодою – душа людини не старіє, але, як і вогнище, зігріває життя.

Ідея тепла протиставляється ідеї зими і в поемі Е. Неллігана «Біля вогню» («Devant le feu»), де молодість поета «минає, ніби закривавлений солдат на полі бою», у вогні. Вогонь – це символ активного життя, юності, які протиставляються «старій зимі» [7].

В оповіданні Д. Аларі «Лист із північної сторони» жінка пише подрузі про свої сімейні проблеми, які вона пов'язує з переїздом до іншого міста на півночі країни: «Dans une ville comme la nôtre, plutôt petite, les choses se savent rapidement. Les hommes qui sont ici y sont surtout venus pour travailler... Il paraît qu'il y a un endroit dans la ville où les hommes peuvent aller rencontrer des filles... En lisant ma lettre tu en viendras probablement à la conclusion que l'air froid **du Nord** m'a rendue complètement folle» [4, с. 123-125]. – «У місті на кшталт нашого, точніше маленького, новини розлітаються швидко. Люди, які тут живуть, здебільшого приїхали на заробітки... У місті має бути місце, де чоловіки зустрічаються з дівчатами... читаючи мого листа, ти, можливо, зробиш висновок, що я зовсім утратила розум під впливом холодного повітря Півночі». Назва міста, куди переїхала героїня, не згадується, оскільки його північне розміщення важливіше. «Parfois je me dis que nous devrions retourner à Québec ou à Montréal, **quitter ce Nord** souvent si froid». – «Іноді я кажу собі, що нам потрібно було б повернутися до Квебека або в Монреалю, покинути цю Північ, таку холодну» [4, с. 145-147]. Північний регіон асоціюється з небезпечним простором, світом холоду. Важливо й те, що місто, куди переїхала родина,

не стало для героїні рідним – стосунки з чоловіком припинилися, а холод півночі перетворився для неї на душевну самотність [там само].

Отже, самотність французько-канадського концепту «Patrie» визначається компонентом, як «північність», що включає такі ключові ідеї, як «зима», «старість», «холод», «сніг», «крига», «північ», «північний дім». Різноманітність лексичних засобів, які описують холод, заметіль, сніг і лід, свідчать про вплив північної природи на світовідчуття квебекців та її важливе місце в їхній картині світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амелина М.Н. Концепт «северности» и его компоненты: на франкоканадском материале. *Вестник Московского университета*. М., С. 142–159.
2. Холкина А.А. Концепт «Patrie» во французском языке Канады: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2013. 193 с.
3. Dupont Jean-Claude. Héritage de la francophonie canadienne: Traditions orales. Québec, 1986. 466 p.
4. Alarie D. Un homme paisible: Nouvelles Montréal, 1986. 183 с.
5. Hémon L. Maria Chapdelaine. Paris, 1973. 245 p.
6. Livre des proverbes québécois. Montréal, 1974. 399 p.
7. Nelligan E. Poésies complétés. Paris, 1998. 139 p.
8. Savard F.-A. Menaud, maître-draveur. Montréal, 1937. 153 p.

Дарина Ящук,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВЛАСНІ НАЗВИ В МОВІ І КУЛЬТУРІ: НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У контексті сучасної парадигми досліджень у царині лінгвокультурології національний менталітет народу знаходить мультиаспектне відображення у лінгвокультурі. При цьому, яскравими репрезентантами цього феномену виступають саме ті мовні образи, які відображають цілісне уявлення про носія мови – мовну особистість. Окреслені лінгвістичні структури із «культурним відбитком»

«кристалізуються» у змістовому плані власних назв, які слугують евристичним вектором нашого дослідницького пошуку.

У світлі окресленого вище, «ниткою» єднання центральних лінгвокультурних проблем сучасності є встановлення зв'язку власної назви з культурою та навколишньою дійсністю. На наш погляд, неможливість здійснення комплексного аналізу цього мовного матеріалу у попередніх дослідженнях зумовлено тим, що протягом довгого часу усталеною була точка зору, згідно із якою екстралінгвістичні фактори не бралися до уваги при дослідженні значення слова та власної назви зокрема. Лише віднедавна у зв'язку з інтенсивним вивченням змістової сторони мовних знаків та їх функціонування у мовленні дослідники усвідомили необхідність розширення меж лінгвістичної семантики.

Власною назвою є лінгвістична категорія, яка слугує для називання одиничних предметів та розрізнення об'єктів навколишнього світу. Існує окремий розділ – ономастика, який призначений для вивчення етимології, семантики та дискурсивної реалізації цих мовних одиниць. Предмет дослідження складають: особисті імена, прізвища, номінації оточуючих об'єктів, терміни-епоніми.

До власних назв відносять такі груп назв: топоніми, антропоніми, міфоніми, зооніми, хрематоніми, назви засобів пересування, сортові та фірмові назви, хрононіми. Топоніми – це сукупність географічних назв: океанів, озер, селищ, міст, країн, гір [2].

Основною властивістю онімів є індивідуальна референційна співвіднесеність із названим об'єктом, оскільки для цієї мовної категорії характерними є значення та здатність виражати поняття. У цілому, власні назви є особливими мовними знаками, що утворюють цілісну систему для предметів із реального світу речей, для яких створюються і звичайні мовні знаки – загальні назви.

Власні назви є вторинними знаками, створеними на базі первинних – загальних назв. Власні назви індивідуалізують, натомість загальні – узагальнюють. Функціональний діапазон власних назв виявляється у називанні, виокремленні та розрізненні однотипних об'єктів, проте основна функція загальних – номінативна, яка зводиться виключно до вираження семантики. Власні назви репрезентують інформацію про денотат. Таким чином, власні назви відображають значення лише при встановленні зв'язку з об'єктами, який уможлиблює їхню трансформацію у розряд мовних знаків.

У цілому, «рушійною силою» для «народження» назви є потреба у називанні об'єкта. Кожна номінація має початкову мотивацію, яка в процесі функціонування номінації «розчиняється». Як правило, назва виникає у процесі розгортання мовної ситуації за допомогою асоціацій, зрозумілих лише для кола мовців, які підбирають номінацію для нового об'єкту.

Терміни-епоніми є невід'ємною частиною номінативного простору. Їхнє функціональне призначення полягає у передачі та збереженні наукової інформації. Вивчення цієї лінгвістичної категорії дозволяє оцінити власні назви як потенційне джерело найменування спеціальних понять. Аналіз закономірностей формування епонімів у зіставленні з розвитком науки і техніки дозволить виробити підхід до аналізу взаємодії мовних та соціальних факторів.

Номінативні поєднання із частково перенесеними власними назвами вживаються головним чином для позначення фізичних і математичних законів, приладів, машин і технічних споруд, сплавів металів: *Ampere's law*, *Planck's constant*, *Badin metal*, *Woolfe's apparatus*. Одиниці вимірювання фізичних та математичних величин отримують найменування на честь відомих вчених: *joule*, *siemens*. Це також стосується номінацій на позначення хімічних елементів: *Francium*, *Americium*, *Mendelevium*.

Науково-технічні терміни є невід'ємним пластом лексики, за допомогою якого позначаються важливі для суспільства наукові та технічні поняття і об'єкти, забезпечується передача та сприйняття наукової інформації. Вони мають цілеспрямований характер появи та характеризуються стійкістю і відтворюваністю у сфері науки.

На сьогодні не існує одностайної думки стосовно змістового наповнення самого поняття «термін-епонім». З огляду на це, об'єктивується потреба у розгляді підходів до його визначення. Дослідник В. Бондалетов вважає, що однією із ознак термінології є: « ... точна співвіднесеність із поняттям, яка досягається через наукову дефініцію терміна, а також завдяки принциповій неприпустимості його двозначності (багатозначності)» [1].

За визначенням науковця О. Реформатського: «терміни – це спеціальні слова, обмежені особливим значенням; слова, які прагнуть бути однозначними... Терміни існують не просто в мові, а в складі термінології. Таким чином, термінологія – це сукупність термінів галузі виробництва, діяльності...» [7].

Науковиця Н. Подольська схиляється до думки про те, що в основі епоніму лежить ім'я відомої людини [23]. Н. Новинська відносить до складу епонімів: «осіб, імена яких використовуються для створення термінів...» [5].

Дослідник В. Лейчик пропонує під термінами-епонімами розуміти: «терміни, елементами структури яких виступають власні назви, які позначають авторів відповідних об'єктів, явищ, одиниць виміру» [3].

Ми дотримуємося точки зору В. Вахрамєєвої, яка наповнює термін «епонім» таким змістом: « ... термінологічна одиниця, утворена від імені вченого, який зробив внесок у розвиток тієї чи іншої галузі науки і техніки» [4].

При розгляді терміну необхідним є аналіз процесу детермінологізації, в основі якого лежить рух терміну за межі терміносистеми. Окреслений процес зумовлюється такими факторами: мовні контакти, запозичення, інтернаціоналізація запозиченої лексики. При цьому, підкреслимо, що запозичення відображають факти етнічних контактів, соціально-економічні та культурні зв'язки між мовними колективами. Результатом описаного процесу є втрата терміном системності, однозначності, спрощення закладеного в ньому поняття.

Могутній вплив англійської мови на формування терміносистем інших мов знаходить відображення у проникненні англійських термінів до лексичних систем. У світлі сказаного, об'єктивується потреба у зверненні до явища інтернаціоналізації термінів, у ході якого «розчиняється» мовний бар'єр, який дозволяє трансформувати наукову комунікацію на новий рівень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
2. Корунець І.В. Принципи і способи передачі українських особових і географічних назв англійською мовою. *Мовознавство*. 1993. №1 (157). С. 13–16.
3. Лейчик В.М. Особенности функционирования терминов в тексте. *Филологические науки*. 1990. № 3. С. 80–87.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
5. Новинская Н.В. Классификация эпонимических названий по семантическому признаку. Семантические поля. *Вестник Астраханского государственного технического университета*. 2005. № 5.
6. Подольская Н.В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса). *Вопросы языкознания*. 1990. № 3. С. 40–54.
7. Реформатский А.А. Введение в языкознание. М.: Аспект Пресс, 2006. 536 с.

Анастасія Блажчук,
*здобувачка ОС «бакалавр» II курсу,
факультет української філології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСОБЛИВОСТІ ІРЛАНДСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ТЕРИТОРІАЛЬНОГО ДІАЛЕКТУ

В сучасній Ірландії на сьогодні існують дві офіційні мови: англійська та ірландська. Англійська мова отримала статус офіційної та визнана на державному рівні в багатьох країнах світу: Британії, Канаді, Філіппінах, Індії, Нової Зеландії, Ірландії тощо.

Британський діалектолог П. Траджил поділяє різновиди англійської мови на дві групи. Перша група включає мови, що походять від власне англійської мови: British English, Irish English, Australian English, New Zealand English. Другу групу становлять мови, що походять від американського варіанту англійської мови: American English, Canadian English. До окремої групи науковець П. Траджил відносить такі різновиди англійської мови: Indian English, South African English, Hong Kong English, Singaporean English [1, с. 212].

Виникають також суперечки щодо лінгвістичного статусу англійської мови в Ірландії. Тобто, чи є ірландська варіантом, чи вона – діалект англійської мови. Наявність цих дискусій пояснюється тим, що в англійській лінгвістиці вживається поняття «dialect», який використовується при класифікації мов, а не «варіант мови». На відміну від українського, у англійському мовознавстві ці два терміни не розрізняються, оскільки «dialect» має значення «варіант мови». Це і є причиною плутанини [1, с. 212]. Вчені так і не дійшли до спільного висновку стосовно стану та функціонування англійської мови в Ірландії.

Одна з найважливіших проблем у сучасному мовознавстві – вивчення фонологічної системи національних варіантів мови. Вона досить повно

представлена у працях відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників цієї проблеми: Щ.Р. Валігура, О.В. Костроміна, В.І. Скибіна, О.І. Стеріополо, Дж. Велс, П. Традгіл, Д. А. Шахбагова, Т.І. Шевченко. Внесок зазначених науковців полягає в описі соціокультурних та історичних умов, в яких відбувалося становлення й розвиток різноманітних форм існування мови в межах певного національного варіанта [3, с. 68].

Варто зазначити, що білінгвальна ситуація в сучасній Ірландії значною мірою вплинула на структуру самих мов, на граматику та фонетику. Наприклад, в англійській мові, яка отримала широкого розповсюдження серед ірландського населення, з'явилися деякі закономірні зміни.

Особливий діалект англійської, який функціонує в Ірландії, утворився своєрідним поєднанням англійської та шотландської мов та поширився під час англо-шотландського заселення цих територій в XVI–XVII ст. Сильний вплив на дане специфічне білінгвальне поєднання здійснила корінна ірландська мова [1, с. 213].

Слід підкреслити, що англійська мова ще зберігає ознаки властиві західним регіонам Англії. Оскільки на півночі Ірландії багато шотландських переселенців, то мова зазнала помітного впливу шотландського діалекту. Діалекти північної і південної Ірландії теж відрізняються, а мова там досить негомогенна. Система змін у голосних звуках схожа до шотландського діалекту:

1. У голосних звуках вимова голосного звуку може варіюватися в залежності від наступної фонемі. Так, наприклад, дифтонг /eɪ/ змінюється на /ɛ/ – bay /bɛ/, plate /plɛt/; дифтонг /ɜʊ/ і довгий звук /ɔ:/ замінюються коротким /ɔ/ – boat /bɔt/, board /bɔd/, звуки /ɑ:/, /æ/ замінюються звуком /a/ – half /haf/, pat /pat/.

2. У приголосних звуках – інтервокальне /t/ замінюється на дзвінке /d/ – city /ṣɪdi:/; звук /ð/ зникає між голосними mother /mʌð/ [2, с. 75].

В Ірландії склалася специфічна мовна ситуація, за умов якої мова сільського населення суттєво відрізняється від мови міських жителів. Саме тому окрім говору столиці виділяють говір другого за величиною міста Ірландії – Корка. Мова столиці Дубліну істотно відрізняється від мови, якою розмовляють в інших районах Ірландії. Обумовлено це тим, що своєрідний вплив має Велика Британія або природа міста-мегаполіса. Для цього говору характерне збереження дифтонгів, інтонація рівніша, ніж в ірландському діалекті та інші ознаки. Також від усіх можна виділити говір міста Корка. Його ще називають «співуча мова», тому що інтонація мовців під час мовлення з високої поступово переходить до низької. Вікінги, англійці часів Єлизавети та нормани мали значний вплив на цій території, що й до цього часу відображається в мові. Мова жителів Корка відрізняється навіть залежно від того, який берег річки Лі вони населяють. Особливі рими цього діалекту: вживання слова like в кінці речення: «I don't know him at all»; звертання до жінок та чоловіків: «boy» та «girl»; «c'mere Boy» [baɪ]; зміна деяких звуків: /e/ звучить як [i] («well» вимовляється як «will») [1, с. 213].

Говорячи про поширення інноваційних форм в діалектах і варіантах, А. Д. Швейцер виокремлює два напрямки вживання мовних форм у літературному узусі: 1) консервативний, тобто вживання форм в діалекті або варіанті, які не функціонують в певній мові. Наприклад, наявність у варіантах англійської мови форм займенника другої особи однини thou, thy; 2) прогресивний, тобто виникнення форм в діалекті або варіанті, які випереджають розвиток мови.

Відомий дослідник Джеффри Л. Каллен зазначає, що вплив ірландської мови на граматику ірландського варіанта англійської мови часто реалізується в утворенні дієслівних форм.

Лінгвіст Є. В. Перехвальська стверджує, що кальковані конструкції (ірландизми) є соціально маркованими, тобто властиві лише для мовлення білінгвів, що відносяться до сільських мешканців. Ірландизми практично не зустрічаються ні в авторському мовленні, ні в мовленні монолінгвів, які належать до високих соціальних груп [4, с. 43–44].

Отже, на сучасному етапі англійська мова є стандартизованою, офіційно визнаною мовою з широким колом комунікативних можливостей. Варіативність мов – це явище досить поширене. Ірландський варіант англійської мови сформувався завдяки тісному взаємозв'язку кельтських мов на території Ірландії та англійської мови Великої Британії. Тривалий вплив кельтського компонента спричинив зміни на граматичному, фонетичному та лексичному рівнях ірландського варіанту англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Павлів У.С. До питання лінгвістичного статусу англійської мови в Ірландії. *Молодий вчений*. Львів: 2015. № 2. С. 2012–2014. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/2/51.pdf> (дата звернення: 19.02.2022).
2. Демків Ю.М. Англійська літературна мова та її територіальні діалекти: компаративний аналіз. *Молодий вчений*. Львів: 2017. № 4.3 (44.3). С. 73–76. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/18.pdf> (дата звернення: 4.02.2022).
3. Бубнов Д.В. Просодичні характеристики мовлення чотирьох регіонів Ірландії. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: 2018. Вип. 14, 1. С. 67–72. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/14/part_1/13.pdf (дата звернення: 4.02.2022).
4. Григорян Н.Р. Проблеми та перспективи територіальної варіативності мовлення: методичні рекомендації до вибіркового спецкурсу для здобувачів вищої освіти III (освітньо-наукового) ступеня спеціальності 035 «Філологія». Одеса, 2020. 63 с.

Надія Дудар,
*здобувачка ОС «бакалавр» II курсу,
факультет української філології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІРЛАНДСЬКОГО ВАРІАНТУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Ірландська англійська мова є найбільш наближеною до свого класичного британського варіанту. Англійська мова сучасної Ірландії запозичила велику кількість лексичних та граматичних конструкцій з кельтської мови. Через географічну ізольованість вона не зазнала сильного впливу інших мов і культур. Англійська мова в Ірландії формувалася в умовах тривалої взаємодії з ірландською мовою, що позначилося на всіх рівнях мовної системи.

Англійська мова прийшла до Ірландії в XVI-XVII століттях, коли ірландські землі поступово почали заселятися англійцями. Ірландський англійський акцент формувався під впливом самої ірландської мови, англійської акценту іммігрантів із заходу і, меншою мірою, шотландським діалектом.

Структура речень та вживання слів в ірландському англійському часто відрізняється від британського варіанту. Відмінності в синтаксисі та манері мови наділяють мову унікальними якостями та вказівниками. Наприклад:

1) Використання «be» або «do» замість «usually». I do work...= I usually work.

2) Уникання категоричних відповідей «так» (yes) чи «ні» (no).
УЗамість цього у відповіді повторюється дієслово:

Do you write? – I do.

Can you dance? – I can't.

3) Вживання «after» для опису події, що трапилася. Замість «I had just drank the beer» використання «I was after drinking the beer».

4) Вживання «don't be» у наказовому способі, наприклад, «Don't be worrying about that».

5) Відсутність «if», «that» та «whether», як, наприклад, у реченні «Tell me did you see the show».

6) Розпочинання пропозиції з «it is» або «it was», наприклад, «It was Sam had the best wife».

7) Використання означених артиклів в тих місцях, де його вставляють носії британського діалекту. Наприклад, «I'm going to the Malone Road» [1].

В англомовному світі склалося уявлення про типову ірландську вимову, яка сильно відрізняється від Оксфордського чи Нью-Йоркського різновидів. Всі відкриті звуки (на кшталт /æ/ або /a:/) стають «меншими», тому складається відчуття, що ірландці майже не відкривають рота. Приголосні вимовляються пом'якшено: слово a cat вимовляється як /куат/, a garden – /гуарден/. Звук /r/ змінюється до невпізнання, переміщаючись уперед ближче до зубів. А однією з найважливіших особливостей ірландської англійської вважається його музична інтонація. На території Ірландії є кілька регіональних акцентів. Вимова жителів північних регіонів республіки відрізняється від південних та центральних частин країни. І навіть в самому Дубліні розрізняють два акценти – північний та південний.

Ірландський (Irish English) діалект позначився впливом гельської мови. Це ротична мова (ротичними діалектами називаються діалекти, у яких вимовляється звук r у словах на кшталт слова doctor (лікар)), в якій цей звук є пост-вокалічний, характерною є вібруюча /r/. В регіональних акцентах вживається твердий приступ, який може вимовлятися одночасно з глухими звуками між голосними. Англійська мова, яка використовується

на території Ірландської Республіки, зберігає риси притаманні західним регіонам Англії. Оскільки на півночі Ірландії багато шотландських переселенців, то мова зазнала відчутного впливу шотландського діалекту. Діалекти північної і південної Ірландії теж відрізняються, оскільки мова там досить негомогенна. Система змін у голосних звуках схожа до шотландського діалекту:

1. У голосних звуках вимова голосного звуку може варіюватися в залежності від наступної фонемі. Так, наприклад, дифтонг /eɪ/ змінюється на /ɛ/ – bay /bɛ/, plate /plɛt/; дифтонг /ʊ/ і довгий звук /ɔ:/ замінюються коротким /ɔ/ – boat /bɔt/, board /bɔd/, звуки /ɑ:/, /æ/ замінюються звуком /a/ – half /haf/, rat /rat/; також вимовляється коротка /o/ замість протяжної, коли читаємо сполучення звук oh.

2. У приголосних звуках – інтервокальне /t/ замінюється на дзвінке /d/ – city /sɪdi:/; звук /ð/ зникає між голосними mother /mʌðə/; th на початку слова звучить практично як /d/; g не завжди вимовляється на початку слова (наприклад, guu буде звучати як просто uu); так само іноді пропускається літера /m/ на початку (ірландський котик каже не meow, а eow); літери /a/ і /e/, розмежовані приголосним, іноді зливаються в один звук, а приголосний звук проковтується (найпростіший приклад – слово have – звучатиме як hae) [2, с. 272–273].

Отже, ірландська англійська мова має свої характерні риси, що дозволяють виділити її як варіант англійської мови (Irish English). Дані характерні особливості мови сформувалися тому, що населення Ірландії, адаптувавши англійську мову, зберегло деякі свої вимовні навички, і англійська мова відповідно отримала деякі риси фонетичного устрою ірландської мови. Протягом тривалого часу процес розвитку даних мов супроводжувався контактуванням їх культур та традицій. Завдяки даній взаємодії відбулися трансформації на всіх рівнях обох мовних систем. Крім

того, до неї увійшли багато нових слів, фразеологізмів та фонетичних запозичень з гельської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Voeree George. Dialects of English. Shippensburg University, 2004. URL: <http://webspaceship.edu/cgboer/dialectsofenglish.html> (дата звернення: 19.02.2022).
2. Соколова М.А. Теоретическая фонетика английского языка: учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. Москва: ВЛАДОС, 2004. 286 с.

Dmytro Bilan,
4th-year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

WAYS OF ENCOURAGING MIDDLE-SCHOOL STUDENTS TO LEARN ENGLISH

English is becoming more and more widespread in the world and rightly claims the title of "language of international communication". As for any other business, to study it the child should have motivation, i.e. desire, need for it, interest. Without it, all the efforts of parents or teachers will be doomed to failure: the child will either not learn or will learn only so as not to be punished, and eventually knowledge will be superficial and everything will be quickly forgotten. The teacher needs to understand the psychological essence and origins of this condition, to support and intensify the learning of English in every possible way, so that the student is fluent in it in his later life.

A considerable amount of literature has been published on the issue. Such people as A.K. Markova, A.B. Orlov, Maslow A., Emmons R., and others investigated the role of motivation in education. But the problem of developing the motivation of middle school students in the process of learning English in the classroom remains little studied at this stage.

Thus, the aim of this abstract is to consider the ways of encouraging middle-school students to learn English.

At the very beginning of learning English, students have a fairly high motivation. They want to speak English with their peers, which is manifested in reciting poems in the language of the authors, singing English songs (which is popular among young people), learn about other countries through the Internet and books. Many students while learning English discover something new, penetrate an unfamiliar world. But when the process of mastering the English language begins, the attitude of students changes dramatically: there are many disappointments, because this process involves the accumulation, overcoming various difficulties, which delays the achievement of the goal. As a result, the motivation to further study decreases, activity disappears, success in general decreases, which in turn negatively affects motivation. Therefore, starting from primary school, the teacher must find a motive for each student, laying the foundation. Investigating the issue of motivation the following requirements for an English lesson at the present stage have been identified. The lesson should:

- have a favorable psychological climate for language learning;
- be built according to the system of training chosen by the teacher;
- be planned taking into account the communicative orientation, which should take place during the implementation of the practical purpose of learning a foreign language;
- motivate students to learn English by involving everyone in active speech and mental activities, while affecting the emotional sphere of the child;
- prepare students for independent work in extracurricular activities;
- include a variety of educational games to relieve fatigue and stress;
- use visual materials (tables, diagrams, drawings);
- use information technology (multimedia board or projector);
- include physical exercises to relieve physical stress;

- use musical accompaniment, English-language cartoons and films during the lecture presentation of theoretical material.

The most effective methods of motivating middle-school students are: integrated lessons, game technologies, the formation of cognitive motivation through connection with real life situations, career guidance, computer training, the use of various educational complexes (textbooks, visual-oriented environments) and others . They provide active speech activity of students, cause students to express themselves in the process of speech interaction with interlocutor [2, p. 199].

One of the ways and means developed in the process of practice for the formation of stable cognitive interests and motives is the use of information technology in the educational process. Their use allows not only to reduce the time for mastering the material, but to increase the depth and strength of knowledge, relieve stress, individualize and differentiate the learning process, stimulate cognitive activity and independence and develop creative abilities of the student. If there is an active positive attitude of students to learning a foreign language, the range of subjects that satisfy their cognitive need for philological knowledge may be expanded further [1, p. 65].

While researching this topic, I discovered the types of motivation in learning English:

- I. Broad social motivation;
- II. Motivation associated with the promising development of personality;
- III. Communicative motivation;
- IV. Motivation generated by the learning activity itself.

The most important methods of social motivation may include establishing a relationship of cooperation between teacher and students, involving students in the organization of the educational process, the evaluation activities. The main techniques can be called all the problematic, partial-search and heuristic situations that are created in the lessons. However, it is not easy for a teacher to

organize problem situations in each lesson. That is why together with them it is possible to offer special role situations for active students.

Students can be involved in assessing the oral and written responses of classmates, i.e. take on the role of an expert or consultant. To do this, they need to provide criteria for evaluating responses so that there are no discrepancies. The student can be offered the role of a director who monitors the pace of the lesson; a sage who sums up the lesson; custodian of knowledge, etc [3, p. 164].

It is also important to encourage students to accumulate language material. To do this, I recommend using a variety of language games, competition games and the use of English short cartoons and films, organically including them in lessons. This will help to better master all aspects of the language material.

Motivation for collective achievement should also be developed. This can be achieved by involving children in pairs and groups. The result of collective activity depends on the willingness of each team member to make efforts to achieve a common goal.

In order to better know the motives of students, it is advisable to use questionnaires from time to time in lessons, which allows you to identify all kinds of motivations. Each student has his own type, so it is advisable for the teacher to know what tools, forms and methods should be used in English lessons.

Thus, it should be noted that the teacher's personality plays an important role. The student should see in the lesson the teacher's enthusiasm for the language he teaches, should feel respect for the people, history and customs of the country whose language is being taught. Systematics, perseverance and will are necessary components of the process of student development, the essence of which is that all this gives a specific purpose and social significance.

REFERENCES

1. Emmons, R.A. (2004). The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality. New York: The Guilford Press.
2. Klippel, F. (1984). Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Kolker, Ya.M., Ustinova, E.S, Enalieva, T.M. (2011). Practical methods of teaching foreign languages: The collective monogr. M.: Academia.

Олександр Лоук,
здобувач ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВНЕСОК РОЛЬОВИХ ІГОР У РОЗВИТОК НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Навички усного мовлення передбачають усне вираження та фонетичні вправи для передачі іншим людям потреб, думок, емоцій, бажань та почуттів [4]. Роль співрозмовників та слухачів є важливою для інтерпретації усного повідомлення. Процес комунікації включає два основних етапи: перший відбувається на початку розмови (передачі інформації); другий етап реалізується, коли співрозмовники зосереджуються на інтонації, вимові, граматичній структурі, організації ідей, типах мовлення, синтаксисі, морфології тощо [9].

Рольова гра – це практика функціональної мови, яка дозволяє застосовувати різні коригувальні стилі, такі як виправлення помилок, самокорекція, корекція за допомогою однолітків (peer review) (тих, хто вивчає іноземну мову) [2]. Однак деякі вчителі відмовляються застосовувати рольову гру, тому що, на їхню думку, вона сприяє хаосу в класі (шум, сміх, крики та безладдя). Тим не менш, було проведено багато досліджень, присвячених перевагам рольових ігор у методиці навчання, яка покращує навички вивчення розмовної англійської мови учнями. На думку дослідників, коли вчителі використовують рольові ігри, вони

повинні мотивувати учнів на якнайкращі результати без допомоги вчителя. Таким чином, учні отримують більше вражень і набувають більш високого рівня знань і навичок [4]. Рольові ігри – це універсальна методика навчання, яка може застосовуватися з використанням різного змісту та контексту за активної участі дітей і дорослих [8]. Вони виступають посередником під час навчання, забезпечуючи зворотний зв'язок з учнями та їх мотивацію [7]. Дослідники визначають п'ять можливих причин небажання учнів говорити англійською мовою, а саме:

- недостатній словниковий запас;
- недостатні знання з граматики;
- недостатня швидкість мовлення;
- сором'язливість учнів;
- недостатність\відсутність заохочення [3].

Науковці виокремлюють різні підходи до навчання англійській мові через рольову гру. Першим підходом є навчання та викладання на основі завдань. У дослідженні, проведеному М. Істом у 2017 році, стверджується, що підхід на основі завдань забезпечує відповідне та мотивуюче середовище для навчання. Вчителі повинні мотивувати учнів через створення інноваційного освітнього середовища, що спонукає до отримання необхідних знань, умінь і навичок під час співпраці та комунікації [5]. Наступним підходом є підхід кооперативного навчання. Цей підхід пов'язаний із діяльністю в класі, орієнтованою на учня для досягнення спільної мети. Для цього вчителю необхідно правильно підготувати етапи діяльності, щоб отримати позитивні результати з боку учнів. Крім того, учні мають відчуття спрямованості на досягнення цілей усієї групи, коли вони бачать чіткі цілі у виконанні завдань у класі. Кожен учень є важливим членом команди, тому вчителі повинні створити середовище, сприятливе для навчання [6]. Ще одним підходом є підхід комунікативного навчання. Для того, щоб навчальна програма надавала

учням постійні можливості говоріння, саме комунікативна діяльність повинна готувати учнів до практики мовлення. Ці завдання мають бути зосереджені на тому, щоб учні висловлювали значення думки, а не форму. Це допомагає учням легше вивчати мову, оскільки багато вчених підтримують ідею, що саме позакласні заходи пропонують учням більше можливостей для використання мови, а лише класна кімната [1].

Існує чотири елементи, які необхідно брати до уваги під час проведення ігор на уроках з англійської мови. Вчителям необхідно пам'ятати про них застосовуючи ігри в класі, щоб досягти найкращих результатів.

Першим елементом є час. Кількість навчального часу, відведеного на ігри, залежить від індивідуального змісту навчання, але, швидше за все, це буде відносно невелика частина загального навчального часу. Вона може бути використана на початку або наприкінці уроку у стимулюючій формі, для акцентації уваги на чомусь, для зняття напруги після тесту тощо. Важливо, щоб ігри використовувалися як позитивна діяльність, для задоволення учнів та отримання корисної практики.

Наступним елементом є вибір. Вчитель повинен враховувати безліч факторів при ухваленні рішення про те, яка гра буде найбільш підходящою та найбільш успішною для учнів у будь-який час. Він повинен враховувати рівень учнів, основну мету проведення гри, інтерес учнів, підходящий час для проведення гри та наявність матеріалів.

Ще одним елементом є підготовка. Ігри можуть бути гарною розвагою, але вони повинні бути ретельно підготовлені та організовані. По-перше, вчитель має знайти хорошу гру в книзі або вигадати її. Потім він має переконатися у наявності необхідного обладнання. Також вчитель має продумати, як проходитиме гра, що треба буде робити учням і як їх інструктувати про те, що робити. Важливо спробувати передбачити всі

логістичні та лінгвістичні проблеми, які можуть виникнути, щоб мати змогу ефективно їх вирішувати.

Останнім елементом є управління. Вчитель має заздалегідь вирішити, як організувати учнів, щоб гра проходила ефективно. Якщо це можливо, рекомендується заохочувати роботу в парах і групах, оскільки це підвищить активність учнів, а обсяг мовної практики, запропонованої кожному учневі, буде набагато більшим. Під час роботи, вчителю корисно уважно стежити за парами чи групами, щоб допомогти, виправити або стимулювати менш активних учнів. Вчитель повинен припинити гру та перейти на щось інше, поки учні не втомилися від неї. Таким чином, їх бажання навчатися мові та концентрація зберігаються [3].

Вважаємо, що саме рольові ігри є одним із методів навчання, який підтримує здібності педагога до створення безпечного середовища навчання, надання конструктивної критики, спрямованої на отримання зворотного зв'язку та розвитку здатності до спілкування.

Рольова гра стає ключовою стратегією, оскільки має гнучкість, що дозволяє опрацювати у класі будь-яку тему [10]. За процесом навчання та вивчення іноземної мови стоїть багато важкої автономної роботи. Таким чином, необхідна активна участь учителів, які можуть спонукати учнів використовувати цільову мову самостійно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alhosni, S. Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*. 2014. 2.6, P. 22-30
2. British Council, BC. (2004). Role-play [blog]. URL. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-play>
3. Craciun, D. Role – playing as a creative method in science education. *Journal of Science and Arts*. 2010. 10.1, P. 175-182
4. Duxbury, J. & Ling, T. The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: a comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*. 2010. 3.1, P. 4-18.
5. East, M. Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*. 2017. 50.3, P. 412-424.

6. Laguardo, J.M. Cooperative Learning Approach in an Outcomes-Based Environment. *International Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*. 2014. 2.2, P. 46-55.
7. Mackey, A. Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*. 2006. 27.3, P. 405-430
8. Marin, J. & Rea, C. Assessing four automatic term recognition methods: Are they domain dependent? *Journal English for Specific Purposes*. 2014. 42.15, P. 1-27.
9. Peterson, N., Pisoni, D., & Miyamoto, R. Cochlear implants and spoken language processing abilities: review and assessment of the literature. *Restor Neurol Neurosci*. 2010. 28.2, P. 237-250.
10. Rojas, M.A., Villafuerte, J. & Soto, S. Collaborative Work and Technological Means for Improving Learners' English Language Writing Production. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017, P. 92-105.

Інна Андріуца,
здобувачка ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГОР ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Викладання та вивчення англійської мови на сьогодні стає надзвичайно популярним в Україні. Тим не менш, одним із проблемних аспектів питання є покращення розмовної мови учнів. На думку науковців [2], навички говоріння є одними з найскладніших і багатьом учням важко вивчити розмовну англійською мовою. Учні не наважуються говорити англійською в класі з багатьох причин, таких як страх помилок, брак словникового запасу і невпевненість у собі.

У методиці викладання іноземної мови існує декілька причин, через які ігри можуть бути використані в класі для покращення розмовних навичок учнів. По-перше, при використанні ігор для навчання учнів тому, як грати в ігри, оскільки вони можуть не усвідомлювати, що насправді уже практикують мову. Тобто, вони роблять це природно. По-друге, використання ігор на уроках іноземної мови - це один із способів залучити учнів до спілкування. Більше того, у тихих учнів будуть можливості брати

активну участь у навчальній діяльності, щоб покращити свою англійську [3]. Отже, ігри часто використовуються вчителями, щоб дати учням можливість практикувати мову, висловлювати свої ідеї та думки природним шляхом. У зв'язку з цим вчителі повинні не тільки скористатися можливістю використовувати ігри для розваги, але й намагатися знайти способи залучення учнів до вивчення мови.

Вибір ігор повинен проводитися з урахуванням потреб учнів. Існує кілька факторів, які необхідно враховувати вчителю перш ніж використовувати ігри під час уроків. По-перше, вчитель повинен знати, яка гра підходить до теми уроку, а також співвіднести цілі гри з цілями та завданнями уроку. Наприкінці уроку цілі гри та уроку повинні бути досяжні для учнів. Вчитель повинен використовувати відповідну гру. Наприклад, гра «Угадайка» для розвитку розмовних навичок учнів. Гра буде успішною лише тоді, коли учні матимуть змогу досягти певного рівня володіння мовою. Інакше вчителю необхідно розробити правила, які відповідають можливостям учнів. Чіткі правила, цілі, швидкий зворотний зв'язок – ось основні елементи успішної мовної гри [1].

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 [4].

Використання ігор на уроках англійської мови сприяє усім формам розвитку учня. Так, фізичний розвиток можна підтримувати за допомогою маніпулятивних навичок, TPR методу, малювання та бігу, стрибків чи танців. Прийняття рішень і вирішення проблеми або завдання сприяють когнітивному розвитку. Розвиток мови передбачає участь, обмін та співпрацю в оволодінні природною і змістовою мовленнєвою діяльністю. Важливою є гра в дружній атмосфері, де учні здатні виконувати інструкції вчителя або самостійно керувати елементами гри, що сприяє соціальному

розвитку. Під час гри учнів потрібно заохочувати та у позитивній манері коментувати їхні зусилля, що сприятиме емоційному розвитку. Також під час гри підтримується духовний розвиток учня, адже до уваги береться слідування правилам гри та справедливого ставлення до однолітків [5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hang S. Using games to teach young children English Language. *Psychology & Educational Sciences*, 2017. P. 1-78.
2. Leong L.M., & Ahmadi S.M. An Analysis of Factors Influencing Learners' English-Speaking Skill. *International Journal of Research in English Education*, 2017. 2(1), P. 34–41. URL: <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
3. Nguyen T.M. A., & Pham V.P.H. *Improving EFL Students' Speaking Performance by Using Games in the Classroom*, 2018. P. 128–137.
4. 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. 4, P. 46- 47.
5. Ergasheva Nazokat Erkin qizi, & Ergasheva Aziza Erkin qizi. Peculiarities of using games in the process of teaching English. *Modern Psychology and Pedagogy: problems and solutions*. 2022. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6392221>

Анна Вовк,
здобувачка ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ТИПИ ІНТЕРНЕТ-ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Нові технології інформації та комунікації стали важливим інструментом, який може сприяти розвитку нових інтересів і здібностей. На сьогодні учням необхідно бути допитливими та використовувати свою уяву для вивчення конкретних дисциплін. Їм потрібно не лише здобувати знання, а й розуміти механізм роботи [5]. Безперечно, що інтернет змінив наше суспільство. Він зруйнував комунікаційні бар'єри та полегшив обмін інформацією. Крім того, він надав доступ до ширшого кола знань. Таким чином, ми можемо знайти деякі веб-матеріали, які стали підтримкою для

розвитку навчання. Використання деякої веб-інформації у навчальному процесі не лише наближає учнів до реальності, а й дає викладачам та учням можливість обмінюватися знаннями.

Інтернет пропонує велику кількість інформації, автентичної або спеціально підготовленої для цілей ESL/EFL, яку можна використати під час уроків іноземної мови, зокрема й для навчання читання. Вважаємо, що ознайомлення учнів з автентичною мовою за темами, які вони вивчають, має бути одним із основних завдань учителів іноземної мови. Дж. Койро [2] виділяє три типи текстів, які читачі можуть знайти в інтернеті, а саме: «нелінійні гіпертексти» (тобто тексти з гіперпосиланнями), «мультимедійні тексти» (тобто тексти з анімованими зображеннями, аудіо- або відеокліпами) та «інтерактивні тексти» (тобто тексти, співавторами яких можуть бути читачі). Кожен із цих типів текстів кидає виклики читачам, особливо читачам, які вивчають іноземну мову.

Дослідник Е. Хенсон-Сміт [3] ділить матеріали для читання в інтернеті на три категорії, а саме:

- 1) репозитарії текстів;
- 2) електронно-медійні тексти;
- 3) комп'ютерно-медійні комунікації.

Інший науковець Дж. Крайка [4] виокремлює різні типи матеріалів для читання онлайн та групує їх у «літературу», «сайти EFL/ESL, орієнтовані на складання іспитів» та «сайти онлайн-газет». Дослідник вказує на доступність матеріалів для читання, особливо тих, які знаходяться у групі «література», оскільки вони можуть бути особливо корисними для розвитку навичок, тому, що містять велику колекцію літератури за темою, що вивчається в оцифрованому форматі з можливістю пошуку (наприклад, за автором або назвою) та можливістю завантажити вибрані роботи.

Також інтернет пропонує засоби для навчання читанню, які є покращенням у порівнянні з паперовими вправами. Наприклад, блоги чи веб-блоги, що є веб-сайтами, які дозволяють публікувати текст і зображення та поєднувати їх зі звуковими файлами або онлайн журнал, який людина може постійно поповнювати записами своїх ідей та думок за допомогою програмного забезпечення, яке дозволяє легко це робити [6]. Крім того, дослідниця виділяє три типи веблогів для використання в класі ESL, а саме «блог викладача», «блог учня» та «блог класу», кожен із яких має власну мету [1].

Вважаємо, що обираючи онлайн ресурси для навчання читанню на уроках іноземної мови необхідно враховувати також гнучкість матеріалу. Ресурси повинні відповідати різним потребам учнів, а також темі уроку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Campbell A.P. Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*. 2003. 9(2).
2. Coiro J. Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *Reading Teacher*. 2003. 56. P. 458-464.
3. Hanson-Smith E. Reading electronically: Challenges and responses to the reading puzzle in technologically-enhanced environments. *The Reading Matrix*. 2003. 13(3).
4. Krajka J. English language teaching in the Internet-assisted environment. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 2007
5. Kruk M. Using online resources in the development of reading and listening skills in English lessons. URL: https://www.researchgate.net/publication/325662116_Using_online_resources_in_the_development_of_reading_and_listening_skills_in_English_lessons
6. Lamy M-N., R. Hampel. Online communication in language learning and teaching. Basingstoke: Palgrave MacMillan. 2007.

Богдан Килимниченко,
*здобувач ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

СТРАТЕГІЇ ТА ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мотивація відіграє надзвичайно важливу роль у процесі вивчення іноземної мови. Вчителі іноземних мов не можуть ефективно навчати мові, якщо вони не розуміють взаємозв'язок між мотивацією та її впливом на вивчення мови. В основі мотивації лежить те, що можна назвати пристрастю, яка відноситься до внутрішніх цілей та бажань людини. Успішні учні знають свої переваги, свої сильні та слабкі сторони, ефективно використовують сильні сторони та компенсують слабкі. Успішне вивчення мови пов'язане із захопленістю учня і вчителі мають знайти способи показати переваги учнів під час вивчення мови [1].

Мотивація також відіграє особливу роль в досягненні успіху у викладанні іноземної мови, оскільки саме вона є рушійною силою підтримки цього процесу. Мотивацію необхідно враховувати вчителям для пояснення успіху або невдачі учня. У низці досліджень мотивація розглядається як ключ до навчання [4].

Угорські науковці [3] одними із перших провели дослідження, присвячене сприйняттю та мотиваційним стратегіям у вивченні іноземної мови. У дослідженні взяли участь 200 угорських вчителів і викладачів англійської мови як іноземної (EFL) з багаторівневих навчальних закладів. Вчителів попросили проранжувати 51 мотиваційну стратегію відповідно до їх важливості та використання. В результаті дослідження було виявлено десять найважливіших мотиваційних стратегій, які згодом стали основними у мотивації учнів до вивчення іноземної мови. Так, цими стратегіями є такі, як:

1. Подавати приклад для учнів своєю поведінкою.
2. Створювати приємну і невимушену атмосферу у класі.
3. Правильно пояснювати завдання.
4. Встановлювати добрі стосунки з учнями.
5. Підвищувати лінгвістичну впевненість учнів.
6. Робити заняття цікавими.
7. Заохочувати самостійність учнів.
8. Персоналізувати процес навчання.
9. Підвищувати цілеспрямованість учнів.
10. Ознайомлювати учнів із культурою мови, що вивчається.

Окрім сприяння мотивації в учнів до вивчення іноземної мови важливим є її подальше підтримання. Зазначимо декілька шляхів підтримання мотивації учнів до вивчення іноземної мови. Вчителям потрібно залучати своїх учнів до активної діяльності на уроці (не можна підтримувати мотивацію учнів, якщо не залучати їх і не дозволяти їм брати активну участь у заняттях); давати учням можливість досягти успіху (давати учням завдання, де вони зможуть побачити результати своїх зусиль); робити навчання захоплюючим (зробити заняття такими, що запам'ятовуються використовуючи ігри та змагання); відходити від підручників (залучати автентичні матеріали, які відповідають потребам та інтересам учнів); пояснювати мету виконання завдань (учитель має пояснити учням, чому їм важливо виконати конкретну вправу і чого вони досягнуть, виконуючи її); давати дуже чіткі інструкції (при постановці завдання бути чіткими і дати учням час спочатку підготуватися і поставити вчителю будь-які питання); ставити чіткі та досяжні цілі для кожного уроку (намагатися робити так, щоб учні пішли з уроку з думкою, що він вартував їхньої уваги, для цього потрібно розпочати урок із написання плану уроку на дошці, щоб учні знали, чого вони навчатимуться); варіювати динаміку в класі (попросити учнів попрацювати у парах чи

групах, а також змусити їх піднятися зі своїх місць і рухатися); використовувати різні матеріали (більшість учнів вважає за краще дивитися на екран, а не на книгу, тому потрібно використовувати візуальні матеріали, інфографіку, вікторини та застосовувати нові технології); не коригувати помилки занадто сильно (уникати надмірного виправлення помилок, особливо коли учні виступають перед класом, що зможе підірвати їх упевненість у собі); хвалити (обов'язково хвалити учнів у кінці їх відповіді, навіть якщо вона не була правильною, що значно підвищить упевненість у собі, особливо у слабких учнів) [2].

Мотиваційні стратегії навчання можуть ефективно підвищити рівень мотивації тих, хто вивчає іноземну мову. Без достатньої мотивації навіть люди з найвидатнішими здібностями не можуть досягти своїх довгострокових цілей. Учителі можуть бути найважливішим фактором, що впливає на мотивацію учнів, що є ключовим елементом у процесі навчання іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alqahtani S.M.A. Motivational strategies and EFL teachers' perceptions: a Saudi survey. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 2016. P. 663-674. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.02>.
2. Cabal C. *How to keep your students motivated*. British Council, 2017. Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-keep-your-students-motivated>.
3. Dörnyei Z., & Csizer K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*. 2(3), 1998. P. 203-229.
4. Watt H.M.G., & Richardson P.W. Teacher motivation. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd ed., 2015. P. 64-71. San Francisco: Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26082-0.

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

РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У РОЗВИТКУ МОВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ

Вчителі іноземних мов, які шукають інноваційні методи навчання, дедалі більше цікавляться залученням Інтернет-ресурсів на своїх заняттях. Оскільки технології стали більш поширеними у навчальних закладах, настав час підійти до викладання та навчання з технологічної точки зору. Це неминуче передбачає використання таких мультимедіа, як: анімація, слайд-шоу, ведення блогів та відео-блогів, обмін повідомленнями, а також передачу змісту курсу через Інтернет.

Дослідники [6] підсумували основний внесок Інтернет-технологій у такі елементи навчання та викладання, як: мотивація, автентичні матеріали для вивчення, незалежність від одного типу джерела інформації, експериментальне навчання, підвищення успішності, ефективна взаємодія, глобальне розуміння та індивідуалізація.

Під час створення навчальних матеріалів Інтернет є надзвичайно потужним помічником. Учителі можуть звертатися до Інтернету за ресурсами, навчальними матеріалами та ідеями загалом, а також ділитися власними знаннями з іншими фахівцями. Інтернет також дозволяє їм створювати власний інтернет-простір, наприклад, веб-сторінки електронних класів, блоги, онлайн-ігри, чати тощо. Вони можуть створювати та завантажувати матеріали для своїх учнів, щоб ті могли отримати доступ до них у будь-який час [8]; або створювати форуми для своїх учнів для обміну ідеями, обговорення навчальних ситуацій тощо. Більше того, у ситуаціях, коли неможливо фізично зібрати частину або весь клас, уроки можуть проводитись і в режимі онлайн. Як приклад можна

навести ситуацію з пандемією, коли заняття у всьому світі проводилися онлайн на всіх рівнях освіти. Без додатків для проведення онлайн-конференцій це було б неможливо.

Учителі можуть використовувати Інтернет-ресурси для мотивації своїх учнів [4], а учні можуть використовувати іноземну мову поза класом, зробивши її частиною свого повсякденного життя. Ще одна властивість Інтернету для тих, хто вивчає іноземні мови – це можливість спілкування з носіями мови, що знаходяться в будь-якій точці світу. Доступ до реального спілкування з носіями мови, включаючи різні акценти чи діалекти, в усній чи письмовій формі, був би практично неможливим без Інтернету [8].

Інтернет – це динамічне середовище, яке може надати значну кількість інформації у кількох режимах. Учителів іноземних мов слід заохочувати експериментувати з Інтернетом, щоб вони могли повністю використовувати можливості вивчення мови за допомогою цього ресурсу, що відкриває шлях до автентичних матеріалів і динамічного спілкування з носіями мови по всьому світу [3]. Використання Інтернету може бути інтерактивним та спільним за своєю природою. Віртуальна спільнота учнів тепер може обмінюватися знаннями, ідеями та поглядами через електронну пошту, платформи для конференцій, чати, блоги, групи новин тощо.

Що стосується розвитку конкретних мовних навичок, то донедавна інструменти, доступні через Інтернет, були зосереджені на аудіюванні та говорінні, але поступово все більше уваги приділяється читанню та письму. Усні заходи для покращення навичок спілкування можуть бути представлені симуляціями, рольовими іграми та онлайн-дискусіями, і це лише деякі з них. Комп'ютерні симуляції стимулюють розвиток навичок, пропонуючи як фокус для усної діяльності, так і різні сценарії, про які учні можуть поговорити. Крім того, оскільки граматики та лексики повинні викладатися у конкретних контекстах, Інтернет надає таку можливість.

Згодом учні отримують можливість використати вивчену мову в автентичному контексті. Особливо щодо англійської мови як іноземної, оскільки з огляду на її глобальне поширення, що охоплює близько 85% усієї збереженої інформації у світі [2], вибір матеріалів нескінченний.

Загалом, значний потенціал Інтернету привернув значну увагу до викладання мови за допомогою Інтернет-ресурсів, проте існує велика потреба у солідній базі досліджень [1], оскільки більшість наявних досліджень зосереджена на сприйнятті вчителями та учнями її використання [5; 7], і не так багато досліджень надають кількісні дані про розвиток конкретних мовних навичок за допомогою спеціально розроблених Інтернет-ресурсів. Фактом є те, що використання технологій за допомогою Інтернету в основному позитивно оцінюється, проте якість інструментів та їх використання варіюється і потребує покращення за допомогою програм професійного розвитку для навчання мови за допомогою Інтернет-ресурсів [1].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Celik S. Internet-Assisted Technologies for English Language Teaching in Turkish Universities. *Computer Assisted Language Learning*, 26, 2013. P. 468-483. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.692385>
2. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>.
3. Lee U. Using Internet Tools as an Enhancement of C2 Teaching and Learning. *Foreign Language Annals*, 30, 2008. P. 410-427. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02363.x>.
4. Muehleisen V. Projects Using the Internet in College English Classes. *The Internet TESL Journal*, 1997. P. 3, 1-7.
5. Radovanovic A., & Kraguljac V. Heading towards Internet Enhanced ESP Instruction. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Pristini*, 2017, P. 145-161. URL: <https://doi.org/10.5937/ZRFFP47-14837>.
6. Sayers D. Distance Team Teaching and Computer Learning Networks. *TESOL Journal*, 3, 1993. P. 19-23.
7. Yükselir C. EFL Instructors' and Teachers' Perceptions towards the Integration of Internet-Assisted Language Teaching into EFL Instruction. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 9, 2016. P. 23-30.
8. Warschauer M. et al. Internet for English Teaching. Alexandria, VA: TESOL. 2000.

*Лілія Мелешко,
здобувачка ОС «магістр»,
ННІ філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів*

ТЕОРІЯ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

З появою концепцій цілісної особистості та комунікативного підходу традиційні заняття, орієнтовані на вчителя, поступилися місцем навчанню, орієнтованому на учня. З іншого боку, у сфері викладання англійської мови виникла хвиля інноваційних методів. Множинний інтелект може принести багато користі під час реалізації принципів інноваційних методів. Наприклад, TPR метод бере до уваги рухи тіла (тілесний/кінестетичний інтелект), сугестопедія значною мірою використовує музику (музичний інтелект). Окрім того, мовчазний спосіб задіює внутрішні почуття учнів (інтраперсональний інтелект). Кооперативне вивчення мови робить наголос на груповій роботі, що може бути пов'язане з міжособистісним інтелектом у теорії множинного інтелекту [2].

Більшість дослідників стверджують, що мотивація учнів певною мірою залежить від того, як вони почуваються в атмосфері класу та від значущості занять для них. На уроці, який зосереджений лише на лінгвістичних вправах, ті, хто має сильний лінгвістичний інтелект, отримують кращі результати, тоді як інші можуть цього не досягти. Різні види вправ активізують усіх учнів, які сильні в інших видах інтелекту, крім лінгвістичного, підвищують їхню мотивацію до вивчення іноземної мови. Зміст та контекст навчання повинні забезпечувати відповідний ґрунт для зміцнення тих видів інтелекту, які слабші [3].

Множинний інтелект вивчався у зв'язку з низкою змінних, які стосуються навчання та викладання іноземної мови. Деякі науковці

досліджують множинний інтелект у зв'язку зі стратегіями вивчення мови та мовними компонентами. Так, учені спробували знайти зв'язок між множинним інтелектом (MI), знаннями з вивчення лексики та стратегіями вивчення лексики серед студентів EFL. Результати показали тісний зв'язок між MI та знанням лексики. До того ж, лінгвістичний і природний інтелект вплинули на прогнозування вивчення лексики. Що стосується взаємозв'язку між множинним інтелектом та стратегіями вивчення лексики, серед п'яти груп стратегій, стратегії визначення, соціальні стратегії та стратегії пам'яті мали тісний зв'язок із декількома типами інтелекту [5].

Ще одним прикладом таких є досліджень є вивчення взаємозв'язку між статтю учнів та типами інтелекту. Також вивчався зв'язок між певними типами інтелекту та успіхами учнів у граматиці, аудіюванні та письмі англійською мовою як іноземною, а також зв'язок між освітою батьків та типами інтелекту учнів. Вибірка дослідження складалася зі ста чотирнадцяти учнів. Профілі множинного інтелекту учнів були виміряні за допомогою опитувальника MI Inventory for Adults. Результати дослідження не показали значних відмінностей у типах інтелекту учасників залежно від статі. Проте було виявлено позитивний зв'язок між статтю та лінгвістичним інтелектом. Негативні, але значущі зв'язки були виявлені між успішністю учнів у результатах тестів з граматики та тілесно-кінестетичним, просторовим та внутрішньоособистісним інтелектом, у той час як зв'язок між музичним інтелектом та письмом був визнаний значущим та позитивним. Значущого зв'язку між освітою батьків і типами інтелекту учнів виявлено не було [4].

Що стосується підручників з навчання англійської мови, то досі лише небагато книг було розроблено та опубліковано з урахуванням принципу теорії множинного інтелекту в галузі викладання іноземної мови; ще менше підручників з навчання англійської мови були розроблені так, щоб

теорія МІ повністю відображалася в їхньому змісті. Так, турецький науковець Ю. Кіркгоз вивчив підручники з навчання англійської мови, розроблені не носіями мови для початкової школи у державних школах Туреччини, щоб визначити, наскільки вони відповідають принципам множинного інтелекту. На основі принципів теорії МІ було розроблено контрольний список для визначення ступеня відповідності діяльності та завдань підручників цим принципам. Результати показали, що профілі інтелекту в підручниках для навчання англійської були переважно вербальним/лінгвістичним та візуальним/просторовим. Найменш використовуваним типом інтелекту був природний, який був представлений лише у завданнях підручників для четвертого та п'ятого класів. Інші типи інтелекту були розподілені по інших завданнях у підручниках [1].

Вважаємо, що підручники для навчання англійської мови, а також навчальні програми повинні враховувати принципи множинного інтелекту, а вчителі підбирати вправи для розвитку різних типів інтелекту в учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kırkgöz, Y. (2010). "Telling ELT Tales out of School Catering for multiple intelligences in locally published ELT textbooks in Turkey", in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3: 127-130.
2. Nunan, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Puchta, H., & Rinvoluceri, M. (2005). *Multiple Intelligences in EFL Exercises for secondary and adult students*. Cambridge University Press.
4. Razmjoo, A. S. (2009). "On The Relationship between Multiple Intelligences and Language Proficiency", in *The Reading Matrix*, 8(2): 155-174.
5. Saricaoglu, A., & Arikani, A. (2009). "A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables", in *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2): 110-122.

Наталя Мельник,
*здобувачка ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

СПРИЯННЯ ВИВЧЕННЮ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ 6 КЛАСУ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Знання лексики англійської мови є важливою запорукою успішного навчання учнів. Якщо учні не розуміють значення слів у тексті, їм буде важко зрозуміти його зміст. Словниковий запас є найкращим показником академічних досягнень EL учня [10].

Для розкриття теми користувалися даними, зібраними та проаналізованими науковцями в рамках дослідження впливу стратегій на розвиток словникового запасу [9], які визначають п'ять характеристик, необхідних для вивчення словникового запасу учнів школи:

- 1) доступ до базових знань;
- 2) поєднання невідомої лексики з відомими знаннями;
- 3) забезпечення можливостей для змістовного використання словникового запасу;
- 4) надання багаторазового доступу;
- 5) фокусування на знаннях вищого рівня [1].

Педагоги можуть інтегрувати ці характеристики в навчання впродовж усього процесу читання. Мета фази перед читанням — підготувати учнів до того, що вони зустрінуть у тексті, і розвинути предметні знання [7]. Ця підготовка повинна включати активізацію базових знань, включення відомої лексики та введення цільового словникового запасу. На етапі перед читанням наголошується на двох характеристиках ефективного навчання словнику:

- (1) доступ до базових знань;
- (2) підключення невідомої лексики до відомих знань.

Учнів 6 класу слід заохочувати використовувати свої культурні та лінгвістичні знання на уроках англійської мови для встановлення та зміцнення розуміння цільової лексики під час читання текстів. Дослідження щодо розвитку грамотності учнів, які вивчають англійську мову, показують, що мовні знання та навички, набуті рідною мовою, можуть бути перенесені на процес вивчення англійської мови, хоча ступінь передачі мови залежить від індивідуальних відмінностей та володіння рідною мовою [8]. Здатність учнів вивчати нове слово другою мовою покращується, коли вони мають доступ до понять, збережених їхньою рідною мовою [6].

Після того, як учні активізують наявні знання, вони починають встановлювати нові зв'язки з відомими словами, ідеями та образами у довготривалій пам'яті. У результаті цих зв'язків вони, швидше за все, активно конструюють значення в контексті. Багатий словниковий запас збільшує ймовірність того, що учні візьмуть участь у своєму навчанні та використають новий словниковий запас [3].

На етапі читання учні читають і визначають, як їхні базові знання можуть бути пов'язані з текстом та цільовим словником. Учитель та учні ведуть бесіди про лексику в контексті. Обговорення нової лексики в автентичному контексті є важливим пунктом у вивченні англійської мови [5]. На етапі читання підкреслюються дві характеристики:

(1) забезпечення можливостей для змістовного використання лексики;

(2) забезпечення багаторазового її використання.

Забезпечення змістовного використання словникового запасу вимагає, щоб учителі уникали лекції, а замість цього звертали увагу на використання слів у контексті, допомагаючи учням встановити значущі зв'язки зі своїм життям [4].

Групові дискусії та пов'язані заняття із засвоєння лексики у малих групах підтримують і розширюють розуміння цільових слів. Щоб учні могли інтегрувати нові слова у свій словниковий запас, вони повинні продовжувати використовувати слова після початкового етапу [2].

Коли учні читали розповідь мовчки або слухали, як однолітки читають вголос, вони розміщували в тексті нотатки до цільового словникового запасу, тому що вони повинні чітко ідентифікувати лексику в тексті, щоб мати змогу краще усвідомити роль цих слів у тексті. На визначених точках зупинки у читанні вчитель та учні співпрацювали, щоб визначити цільову лексику, з якою вони зіткнулися, та обговорити її значення. Учитель підказував учням, як встановити зв'язки з їхніми базовими знаннями таким чином, щоб вони дозволили їм побудувати, розширити та уточнити своє розуміння.

На етапі після читання учні переглядають і критично обдумують своє навчання, щоб удосконалити та поглибити свій лексичний запас. На цьому етапі учні зміцнюють свій словниковий запас, зосереджуючись на знаннях вищого рівня. Їм слід дати час для того, щоб обробити інформацію, яку вони засвоїли, і подумати про те, як нові знання, словниковий запас інтегруються з їхніми наявними знаннями. Ретельно вивчивши свої зв'язки з цільовим словником, учні більш готові продемонструвати своє розуміння нової лексики. Наприкінці учні змогли продемонструвати свої нещодавно набуті розуміння, що свідчить про вищий рівень знання лексики. Вони змогли створити словникові знання, яких раніше не існувало, розширити своє початкове розуміння, а також прояснити неправильні уявлення про лексичне значення слова у конкретному контексті. Оскільки учні продовжують вивчати лексику, використовуючи свої базові знання, текст, вчителя та своїх однолітків як ресурси, вони досягають вищого рівня знання лексики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Allen, J. *Words, words, words: Teaching vocabulary in grades 4-12*. York, ME: Stenhouse. 1999
2. Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. *Bringing words to life: vocabulary instruction*. New York: Guilford. 2002
3. Blachowicz, C., & Fisher, P. Vocabulary instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 503–523). Mahwah, NJ: Erlbaum. 2000
4. Bromley, K. *Stretching students' vocabulary*. New York: Scholastic. 2002
5. Carlo, M., August, D., & Snow, C.E. Sustained vocabulary-learning strategy instruction for English language learners. In E.H. Hiebert & M.L. Kamil (eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 137–154). Mahwah, NJ: Erlbaum. 2005
6. DeKeyser, R.M., & Juffs, A. Cognitive considerations in L2 learning. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second languageteaching and learning* (pp. 437–454). Mahwah, NJ: Erlbaum. 2005
7. Gibbons, P. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann. 2002
8. Goldenberg, C. *Teaching English language learners: What the research does—and does not—say*. *American Educator*, 32(2), 2008. P. 8–44.
9. Wessels, S. *A mixed study of the impacts of an IBA intervention on the vocabulary development of culturally and linguistically diverse students*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan. 2008
10. White, T.G., Graves, M.F., & Slater, W.H. Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 1990. P. 281–290. doi:10.1037/0022-0663.82.2.281

Євгенія Овчарова,
здобувачка ОС «магістр»,
ННІ філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Домінуюча модель мотивації до навчання іноземних мов значною мірою визначається соціальним середовищем, в якому відбувається це навчання. Для вчених у галузі методики викладання іноземних мов є очевидним, що додаткова увага до аудиторного виміру мотивації є не менш важливою, а можливо, відіграє значно більшу роль, ніж передбачалося раніше [2]

Відомий дослідник мотивації З. Дерней стверджує, що рівень навчальної ситуації загалом відповідає навчальному середовищу L2. Це прослідковується у його спробі окреслити всеосяжну мотиваційну конструкцію, що відноситься до мотивації класу L2. У своїх наукових розвідках він переходить від соціально-психологічних процесів до соціально-екологічної структури, що фокусується на навчанні на місці та підкреслює роль соціального контексту. Ця перспектива дозволяє зробити більший акцент на навчанні мови, що зазвичай відбувається у класі [2]. Ця ідея також підтверджується роботою К. Ноельса та інших дослідників, які також наголошують на важливості вивчення контексту навчання в класі [3].

Враховуючи, що вивчення іноземної мови в школах на сьогодні показує відсутність або низьку мотивацію в учнів, вважаємо вирішення цієї проблеми з точки зору класу надзвичайно важливим аспектом. Хоча такі фактори, як зміст навчальної програми, методика викладання та типи навчальних завдань можуть сприяти ефективному вивченню іноземної мови, деякі аргументи говорять про те, що умови, пов'язані із забезпеченням сприятливого до мотивації клімату в класі, набувають все більшого значення [2].

Це підтверджує необхідність зміни парадигми мотивації L2 у 1990-х роках і, як пояснювалося вище, необхідність розглядати мікроконтекст самої класної кімнати на противагу ширшому контексту, в якому можна вивчати мови. Як стверджує З. Дерней [2], довгострокове, стійке навчання, таке як оволодіння L2, не може мати місця, якщо освітній контекст не забезпечує (поряд з адекватною практикою викладання) достатнього натхнення та задоволення для створення постійної мотивації в учнів.

З. Дерней [1] виділяє три області, що впливають на атмосферу в класі L2: управління класом, динаміка групи учнів та мотиваційні методи, стратегії викладання. Ці аспекти вплинули на розвиток даного

дослідження, оскільки вони дозволяють краще зрозуміти, що може, або не може впливати на мотивацію учнів у досліджуваному класному середовищі. Ці три області частково перетинаються, але забезпечують різні кути зору, з яких можна проаналізувати розповіді студентів про вивчення мови. У свою чергу, теми, що виникають у цих різних галузях, допомогли визначити напрямок дослідження. Вони охоплюють такі питання, як стиль керівництва, важливість класних питань, включаючи розсадку, групову роботу та інші навчальні завдання, автономне навчання, а також згуртованість групи [2]. Також порушується питання про підтримку та захист мотивації, що дає потенційні можливості для подальшого вивчення.

Одним із основних моментів, виділених у концепції З. Дөрнея, є соціальний аспект вивчення мови. Хоча він проявляється на тому рівні, який дослідник називає базовим, тобто на мовному, цей соціальний аспект має велике значення в контексті англійської середньої школи. Як зазначалося, вивчення іноземних мов у англійських середніх школах часто-густо збігається з початком підліткового віку [1], коли учні починають почуватися більш невпевнено і сором'язливо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dörnyei Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31(3), 1998. P. p. 117-135. Retrieved from https://www.zoltandornyei.co.uk/_files/ugd/ba734f_a4b28c85c4604338af26d4b1bdd29f39.pdf?index=true.
2. Dörnyei Z., Csizér K., & Németh N. *Motivation, language attitudes, and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2006.
3. Noels K.A. The Internalisation of Language Learning into the Self and Social Identity. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. p. 295-313. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2009.

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

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ MALL У НАВЧАННІ ПИСЬМУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ)

В останні десятиліття ми спостерігаємо помітне зростання використання технологій в повсякденному житті. Це явище можна прослідкувати і під час навчання та вивчення англійської мови як іноземної (EFL). Спочатку ІКТ використовувалися переважно для позначення комп'ютерного навчання мови (Computer Assisted Language Learning – CALL). Однак, як зазначають Хубіарі та Нарафшан [6, с. 58], швидкий розвиток технологій із «запровадженням мобільних мультимедійних засобів» змінили сам процес навчання [1]. Запровадженням мобільних мультимедійних пристроїв та додатків перетворилися на величезні можливості для вивчення англійської мови як іноземної (EFL). Таким чином, навчання мови за допомогою мобільних пристроїв (Mobile-Assisted Language Learning, MALL).

Незважаючи на те, що принцип роботи соціальних мереж може бути заснований на соціальних функціях, вони також розглядається як цінний засіб для вивчення мови [9]. Як вже було визнано, мобільне навчання проклало шлях до навчання поза класною кімнатою. У цьому сенсі Каннан [4] ввів термін «усюдисуще навчання», в якому повсемісність використання мобільних телефонів є ключовим елементом.

Як вважають Хатані та Віджая [3], Інтернет може бути дуже корисним як інструмент для вивчення мови. Наприклад, він може спонукати учнів поділитись своїми творчими роботами (такими як вірші, есе або оповідання) зі своїми колегами, таким чином, вони стають не просто споживачами, а й творцями контенту. Аналогічно, він покращує навички

мислення, а також навички читання (коли учнів просять знайти конкретну інформації). Крім того, мережа дозволяє учням працювати в режимі онлайн, спілкуючись із носіями мови, так що вони можуть практикувати цільову мову у реальному спілкуванні. Слід зазначити, що соціальні навички також розвиваються внаслідок такого роду взаємодії.

Результати деяких досліджень показали, що учні віддають перевагу обговоренням у Facebook, а не в класі, обговоренням у групах, оскільки вони почувалися комфортніше у віртуальному середовищі, ніж на очних заняттях, і краще розуміли письмові дискусії, ніж усні дебати. Основним перешкодою, з якою стикалися учасники, була пропозиція нових тем для обговорення, оскільки тільки цікаві теми, здавалося, могли залучити інших до участі. Наслідуючи цю лінію, дослідники виділили основні переваги спільного вивчення мови за допомогою мобільних телефонів, такі як зниження рівня тривожності, заохочення однокласників, та усвідомлення деяких лінгвістичних особливостей [7].

Іншим прикладом навчання у соціальних мережах може бути платформа Instagram, яка слугує аналогічній меті. Халітова та Гімалетдінова [5] виявили кілька переваг у своєму дослідженні, присвяченому згаданім соціальним медіа. Анкетування проведене серед студентів університету, показало, що якщо вони виявляють схильність до автономного навчання, а також змогли покращити навички аудіювання, тому що публікації у цій соціальній мережі включають відео. Крім того, Аріф [2] досліджував ставлення учнів EFL до використання соціальних мереж для вивчення мови, виявивши, що найчастіше використовуваною соціальною мережею в учнів EFL є Instagram.

Отже, попередні дослідження показали, що загалом учні виявляють позитивне ставлення до використання мобільного телефону на уроках EFL. Таким чином, деякі науковці [7] передбачили, що у майбутньому MALL стане легітимним засобом навчання та незамінним у викладанні EFL у

всьому світі. Незважаючи на це передбачення, у випадку деяких країн, наприклад Іспанії, CALL поступово затверджується в університетських аудиторіях EFL, але MALL ще немає в основному курсі викладанні EFL, оскільки методологія, що використовується деякими університетами, досі традиційна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ahmadi D. M. R. The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. *IJREE*. 3 (2). 2018, P. 115-125.
2. Arif, T.Z. The Use of Social Media for English Language Learning: An Exploratory Study of EFL University Students. *The Journal of English Language and Literature*, 3. 2019. P. 224-233.
3. Hatane, M. Y., & Wijaya, H. P. S. The Impacts and Efficacy of Social Networks as Part of eLearning in English Department, Petra Christian University. In *The Seventh International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society*, Bangkok, Thailand (pp. 64-1). 2010
4. Kannan, J., & Munday, P. New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. In: Fernández Juncal, C. and N. Hernández Muñoz (eds.) *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 76, 2018. P. 13-30.
5. Khalitova, L., & Gimaletdinova G. Mobile technologies in teaching English as a foreign language in higher education: A case study of using mobile application Instagram. *ICER12016 Proceedings*, 2016. P. 6155-6161.
6. Khubyari, L., & Narafshan, M. H. A study on the impact of MALL (Mobile Assisted Language Learning) on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of English Language Teaching*, 4(2), 2016. P. 58-69.
7. Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. An Overview of Mobile Assisted Language Learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3). 2007, P. 249-252.
8. Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 2018. P. 207-218.
9. Stevenson, M. P., & Liu, M. Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. *CALICO Journal*, 27 (2), 2010. P. 233-259.

Олександр Руденко,
*здобувач ОС «магістр»,
факультет іноземних мов,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин*

ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Одне з найпоширеніших, хоча й відносно вузьких, уявлень про педагогіку як у освітніх дослідженнях лінгвосоціокультурних теорій, так і поза ними, передбачає безпосереднє втручання фізично присутніх учителів. Це включає, наприклад, уроки вчителя, на яких учням чітко викладається відповідний зміст, концепції та формуються навички (наприклад, лекція-декламація, діалогічне навчання, навчальні бесіди), а також інші варіанти участі, в яких вчитель може керувати індивідом або невеликими групами учнів, які виконують завдання. Ці приклади, ймовірно, є основними прототипами того, що вважається викладанням, особливо у формальних, структурованих освітніх контекстах, таких, як класні кімнати.

Глибший погляд на педагогіку пояснює більш розширену організацію навчальної діяльності. Він включає розробку завдань і педагогічних матеріалів, а також взаємозв'язок між навчанням, оцінюванням та іншими освітніми цілями L2. У сфері L2 викладання мови на основі завдань, навчання на основі проєктів, освіта заглиблення, інтегровані навчальні програми за змістом і мовами, інтегроване оцінювання ефективності та викладання мови за допомогою технологій – це лише кілька прикладів. Ми також включили б інституційну політику та соціально-політичні чинники, які окреслюють освітню діяльність, до цього розширеного погляду на педагогіку, оскільки вони прямо чи опосередковано впливають на те, що відбувається і може відбуватися в освітніх умовах. Педагогіка – або освіта, якщо говорити загальніше – це, зрештою, багатогранна форма організованої культурної діяльності, яка діє

на декількох рівнях. На нашу думку, розширене визначення педагогіки взаємопов'язане з цілями освітньої практики на основі лінгвосоціокультурних теорій. Важлива концепція, яку слід брати до уваги, – це посередництво.

Центральний принцип лінгвосоціокультурних теорій полягає в тому, що людський розум опосередковується; тобто вищі психологічні функції інтегрують допоміжні стимули, або посередницькі засоби, які реорганізують природні або біологічно забезпечені процеси. Це має суттєвий вплив і наслідки, оскільки педагогіка L2 концептуалізується та здійснюється в реальному світі [3]. В наукових дослідженнях прослідковується дві категорії посередництва. По-перше, і відповідно до оригінальної концепції посередництва Л. Виготського [2], це те, що науковець А. Козулін називає «психологічними інструментами», культурно сконструйованими артефактами, які інтегровані в психічне функціонування людини. Прикладами психологічного посередництва є знакові системи, наприклад, мова, культурні концепції та схеми, обчислення, грамотність тощо. По-друге, Козулін відзначає, вслід за Виготським, важливість надання допомоги іншим людям, що відповідає розвитку, або «людському посередництву», що підтримує інтеріоризацію індивідом психологічних інструментів. Наприклад, викладач L2 може надавати зворотній зв'язок під час виконання завдання, яке відповідає потребам учня або групи, потребам розвитку або зоні найближчого розвитку, що підтримує контроль учня або групи над функцією L2, майстерність або концепцію [1].

Отже, з точки зору лінгвосоціокультурних теорій, педагогіка L2 охоплює будь-яку форму освітньої діяльності, призначену сприянню інтеріоризації та контролю за мовою, яку вивчають учні, незалежно від того, чи є людина-посередник (наприклад, вчитель) фізично присутній чи ні, чи навчання відбувається у класній кімнаті з вчителем або на

репетиторському занятті. Зрештою, люди-посередники можуть бути присутніми через педагогічні матеріали, завдання та технології, які використовуються учнями. Згадаймо наше попереднє твердження, що педагогіка полягає у створенні умов і підтримці розвитку (тобто інтеріоризації психологічних інструментів), і хоча це часто передбачає фізичну присутність людського посередника, не всі аспекти педагогічної діяльності вимагають цього. Інші форми посередництва, безумовно, можуть бути спеціально запроваджені в педагогічних цілях. Наприклад, учителі можуть розробляти завдання, які учні опрацюють між собою для досягнення конкретних цілей навчання, або учні можуть взаємодіяти з комп'ютерними чи Інтернет-додатками, які опосередковують їх розвиток. На наш погляд, такі приклади, безумовно, підпадають під означення педагогіки.

У своєму аналізі щодо захисту культурної спадщини Дж. Верч [3] зазначила, що люди є не лише пасивними культурними передавачами, а й свідомими, рефлексивними агентами в самому продукуванні спадщини. Навчання іноземної мови не статичний, а динамічний процес; він постійно зазнає трансформації своїми учнями та користувачами, так що в той же час він служить ресурсом для трансформації ідентичностей учнів, він також змінюється у результаті мовних ідеологій і практик учнів та користувачів. Важливо усвідомлювати, що вказівки експертів у навчанні іноземної мови можуть бути множинними, суперечливими та неоднозначними через різні мовні ідеології, яких дотримуються учасники процесу. Що таке навчання іноземної мови і що означає відповідне та адекватне вивчення мови може стати дискусійними питаннями через різні позиції учасників з точки зору класу, статі, покоління тощо. Уявлення про мову, сформульоване учнями, батьками та вчителями для раціоналізації чи виправдання педагогічних рішень, часто відіграють важливу роль у результатах шкільної або громадської освіти іноземної мови. Ідеологічні неузгодженості та

напруженість серед тих, хто займається навчанням іноземної мови, часто впливають на ставлення людей щодо збереження мови та вивчення мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kozulin, A. Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural contexts* (pp. 15–38). Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
2. Vygotsky, L.S. *Educational psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press. 1997.
3. Wertsch, J. Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press. 2007.

Ганна Сігаліна,
здобувачка ОС «магістр» II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МОВНА ОСОБИСТІТЬ ГЕРОЯ «ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ» У РОМАНІ Е. ХЕМІНГУЕЯ «ФІЄСТА»

За своєю природою і функціями мова письменника може слугувати предметом багатоаспектного дослідження. Це загальна мова народу в її специфічному застосуванні в залежності від тих особливих цілей, які ставить перед собою письменник в творі певного призначення і задуму зі своїм специфічним понятійно-образним змістом. Але разом з тим загальна мова у використанні письменника має на собі і риси свідомої обробки, які мають на меті додати елементам загальної мови більшу силу і виразність в акті писемного спілкування, по суті своїй неодноразового, перехідного та одностороннього, але розрахованого на багатьох адресатів, які знаходяться в рамках не лише одного покоління.

Об'єктом нашого дослідження виступає носій мови, а саме мовна особистість з присвоєною їй мовною системою. При цьому ми зосереджуємося на об'єкті, який реально існує і повнота дослідження в даній сфері може бути гарантована, якщо забезпечити умови для фіксації

всіх текстів продуційованих особистістю від початку мовлення до її кінця, а системність закладена в самій природі володіння людиною мови.

Найбільш результативним в цьому відношенні слід вважати дослідження з мови письменників, в яких автора художнього твору можна розцінювати як мовну особистість, яку аналізують і описують. Ось причина з якої було обрано в якості дослідження саме твори американського письменника Е.Хемінгуея, оскільки він був безпосереднім учасником тих подій, які описував в своїх творах, а це дає більшу вірогідність спів падання мовної особистості автора з образом героя «втраченого покоління». І тому дослідження набуває більшої вірогідності у формування моделі мовної особистості вищезгаданого героя і спрямовується на аналіз лексико стилістичних засобів, які використовуються автором для передачі і розкриття ряду важливих загальнолюдських тем, деяких універсальних ідей і конкретних людських характерів – любові ті ненависті, війни і праці, громадянської сміливості індивіда, протиставлення індивіда суспільству, колективу і проблеми пристосування до нього, підкорення колективній думці, конформізму і т.д.

З вивченням мови письменника тісно пов'язані питання мовної норми. Мовна партія персонажу реалістичного твору можна розподілити на такі складові:

- загально мовні елементи, які мають на меті створити ефект достовірності усного, переважно неофіційного спілкування;
- соціально-групові та територіальні елементи, які визначають суспільний портрет мовця. Це «статусні» групові норми мовної поведінки, які не залежать від рольових (жанрових) норм, оскільки в мовленні більшості носіїв того чи іншого статусу (членів тієї чи іншої групи) можна знайти постійні риси і на їх мовлення направлені певні очікування. Ці риси проявляються перш за все в стилі, тому що предметно-понятійний зміст

більш за все залежить від ситуації і ролі; на цій основі виділяються також територіальні і соціальні діалекти;

- елементи, які створюють неповторну індивідуальну систему конкретної особи. Це рольові (жанрові) норми мовленнєвої поведінки.

На основі соціолінгвістичної інтерпретації мови персонажів художніх творів реалістичного напрямку можна судити про ті особливості мовних одиниць, які обумовлені специфічною для конкретного суспільства системою соціальних статусів і ролей. Ці одиниці, об'єднані в тезаурус мовної особистості, дають можливість реконструювати мовний облік людей, які належали до того чи іншого покоління.

Слід зазначити, що виділення рівнів в структурі мовної особистості є досить умовним. В реаліях спостерігається взаємопроникнення та взаємозалежність рівнів. Аналіз ієрархічних рівнів відкриває доступ до організації знань в людському інтелекті та її світогляді. Особливо яскраво світогляд проявляється в ключових словах. Це положення можна проілюструвати на прикладі із роману Е. Хемінгуея «Фієста». Найбільш частотними словами в дискурсі головних героїв роману являються слова: war, duty, loneless, love. Всі ці поняття являються головними як для Джейка Барнса, так і для інших героїв. Вони представляють «ідеологеми» – семантико-тематичні визначення духовних цінностей головного героя роману «Фієста». Фієста стає своєрідною метою для кожного з героїв, кожен з них прагне віднайти своє свято душі на згарищі спогадів сплюндрованих війною:

“All during the fiesta you had the feeling, even when it was quiet, that you had to shout any remark to make it heard. It was the same feeling about any action. It was a fiesta and it went on for seven days.” [6, с. 136]

Лексикон слугує засобом доступу до суб'єктивної картини світу. Отож, вивчаючи лексикон мовної особистості, ми безперечно потрапляємо в її картину світу, одночасно встановлюючи прагматичні орієнтири, які

характеризують позицію суб'єкта в світі. При цьому, тезаурус є найвищим рівнем в ієрархії мовної особистості. Його аналіз відкриває доступ до цінностей та пріоритетів цієї мовної особистості, які управляють поведінкою індивіда, в тому числі і вербальною.

Повноцінну картину світу певного суб'єкта можна простежити лише у зв'язному мовленні, а не тільки аналізуючи окремо взяті лексичні одиниці, саме тому звернення до стилістичних прийомів, якими користується автор є необхідним. Стиль Е. Хемінгуея вирізняється перш за все своєю органічністю. Прийом для нього не самоціль, а засіб виявити долю і характер героїв. Наприклад, нанизування слів відбувається лише за допомогою однієї лексеми:

"I mistrust all frank and simple people, especially when their stories hold together, and I always had a suspicion that perhaps Robert Cohn had never been middleweight boxing champion, and that perhaps a horse had stepped on his face..." [1, с. 3]

Дуже важливим для Е.Хемінгуея є внутрішній монолог. Тут герой залишається наодинці з собою, відсторонюється від світу з його фальшивими ідеями та лицемірством, безглуздими вчинками, а значить приходить до істини. Внутрішній монолог – це місце, де можна не прикидатися і бути відвертим. Думки переплітаються, виникають випадкові асоціації, увага змішує реальність з небуттям, але в цьому заплутаному клубку є своя правда – правда людини загнаної в куток, яка прагне ясності і не знаходить її. Джейк Барнс мандрівник-емігрант, який усвідомлює, що зміна місця перебування не є запорукою внутрішнього спокою та можливості забути минуле. Ось, що він говорить Робертові:

"Listen, Robert, going to another country doesn't make any difference. I've tried all that. You can't get away from yourself by moving from one place to another. There's nothing to that. " [6, с. 10]

У цілому внутрішнє буття автора й буття героя у романі представляють собою цілісну, неподільну сутність. У цьому внутрішньому просторі, реалізованому за допомогою героя у художньому творі, відбувається посилення смислового значення покладеної в основу змісту ідеї. Таким чином, взаємовідношення автора й героя відбувається на філософському морально-ціннісному рівні, у ідейній площині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будагов Р.А. Писатели о языке и язык писателей. М.: Добросвет, 2001. 336 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Корольова А.В. Типологія нарративних кодів інтимізації у художньому тексті. К.: Вид. центр КНЛУ, 2002. 266 с.
5. Селіванова О.О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). К.: Фітосоціоцентр, 1999. 147 с.
6. Ernest Hemingway. Fiesta. The Sun Also Rises. Arrow Books, 1994. 218 p.

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

ТИПИ РОЛЬОВИХ ІГОР ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Рольова гра – це одна із методик, які зазвичай пов'язані з комунікативним навчанням мови. Рольова гра також є способом перенесення ситуацій із реального життя до класної кімнати.

Використання рольової гри при навчанні іноземної мови має свої переваги. Так, під час рольової гри учні висловлюють свої почуття та ставлення; рольова гра дає учням можливість відчувати ситуацію, а не просто обдумати її; рольова гра є захоплювальною вправою; рольова гра

дає учням можливість відчувати мотивацію; у рольовій грі учні готуються до реальних ситуацій, з якими вони можуть зіштовхнутися; рольова гра може бути використана для розвитку соціальних навичок; і рольова гра є свого роду системою комунікації, яка ґрунтується на діях, а не на вживанні слів [4].

Дослідники Харпер-Ухален та Морріс [3] зазначають, що існує три типи рольових ігор. Перший тип – повністю сценарна рольова гра. Це рольова гра, в якій кожен учень має зрозуміти чи запам'ятати свою роль. Такий тип включає пояснення типової розмови у підручнику, а основна мета розмови полягає у тому, щоб зробити кожен елемент мови значущим і таким, що легко запам'ятовується. Бірн [1] вказує, що рольові ігри такого типу можуть бути підходящими для учнів із низьким рівнем знань, які не знають ситуації в напівсценарній рольовій грі.

Другий тип – напівсценарна рольова гра. Цей тип рольової гри включає модель розмови з деякими пропущеними словами, і учні повинні знати, як заповнити пропуски відповідними словами у конкретному контексті. Таким чином, учні можуть змінити основну розмову і створити власну. Такий тип рольової гри можна назвати напівконтрольованим, але учні повинні бути знайомі з основними процедурами і прагнути вищого рівня завдань, оскільки напівсценарна рольова гра менш структурована і менш контрольована, ніж повністю сценарна рольова гра.

Останній тип рольової гри – це рольова гра без сценарію, тобто, вона не передбачає використання будь-яких текстів або сценаріїв перед проведенням рольової гри, але можуть надаватися ключові слова діалогів або контексти і цілі у менш контрольованих та структурованих завданнях [2]. У цьому типі рольової гри учні можуть створити міні-діалог на основі ключових слів, згаданих вище, матеріалів або контекстів просто як заповнення пробілів. На нашу думку цей тип рольової гри є найважчим для

використання у початковій школі, адже потребує середнього та вищого рівнів володіння мовою.

Рольові ігри також можна поділити на такі три типи, як гра-професія, гра-фантазія та ті, що ґрунтуються на реальних життєвих ситуаціях. До ігор-професій належать гра у лікаря, поліціанта, вчителя, будівельника тощо. Такі види ігор окрім навчання мові заохочують учнів до співчуття. Ігри-фантазії беруть до уваги захоплення учнів супергероями та фантастичними персонажами, такими як єдинороги, динозаври тощо. Окрім навчання мові ці ігри допомагають учням відрізнити хороше від поганого, водночас заохочуючи їх до хоробрості. Ігри, що ґрунтуються на реальних ситуаціях передбачають розігрування реальних життєвих ситуацій, таких як кемпінг або будівництво, що дозволяє учням дізнатися про реальне середовище та допомагає їм розвивати стиль поведінки та комунікативні навички.

Учні іноді зіштовхуються з такою проблемою у вивченні розмовної англійської мови, як хвилювання перед виступом. У своєму дослідженні, Тойліб і Сафі [5] показали, що для подолання цієї проблеми вчителю необхідно використовувати відповідний метод, щоб учні відчували себе комфортно при використанні англійської мови у своєму мовленні. Одним із таких методів є рольова гра. Використовуючи цей метод, учні повністю залучаються до діяльності у класі, що дає можливість вільно спілкуватися із однокласниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Byrne, D. *Teaching Oral English*. London: Longman. 1986
2. Dickson, P.,S. Acting French: Drama Techniques in the Second Language Classroom. *French Review*, 63(2), 1989. P. 300-311.
3. Harper-Whalen, S & Morris, S. Using a Role-Play Activity in Training. *Training Solution*, 9(1), 2005. P. 1-4.
4. Kusnierek, A. Developing Students,, Speaking Skills through Role-Play. *World Scientific News*, 1(2), 2015. P. 73-111.
5. Toyib, A.,R & Syafi“i, A. Role-Play as a Method to Overcome Students,, Anxiety in Speaking Skill. *Efektor*, (5)1, 2018. P. 50-53.

Олена Цигикал,
*здобувачка ОС «магістр»,
ННІ філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів*

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКТИВНОГО ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Коли вчителям не доводиться реагувати на всі письмові помилки, їх час, енергію та зусилля можна перерозподілити, щоб вони мали змогу коментувати зміст, організацію та інші важливі питання в письмовій роботі учня. Тоді вчителі матимуть змогу змінити основну мету зворотного зв'язку на письмо, використовуючи його, щоб допомогти учням зосередитися на загальному повідомленні та змісті, який передає їхній текст, використовуючи мову як засіб, а не самоціль.

Завдяки зворотньому зв'язку на письмо і обраним граматичним акцентам для кожного письмового завдання вчителі можуть легко узгодити оцінку та зворотний відгук з інструкціями до написання та коментарями після написання роботи, сприяючи міцному взаємозв'язку між оцінюванням/зворотним зв'язком і навчанням. Наприклад, коли цільовими типами помилок для письмового завдання є дієслова та узгодження підмет-присудок, вчителі можуть зосередитися на навчанні цільових елементів до того, як учні почнуть писати, і на основі письмової роботи учнів щодо цільових типів помилок, вчителі можуть розробляти заходи з підкріпленнями після зворотного зв'язку/письма, щоб покращити знання учнів. Таким чином, зворотній зв'язок, викладання та навчання стають цілеспрямованими та значущими, а додаткові інструкції з граматики використовуються разом із письмовим корективним зворотнім відгуком, щоб допомогти студентам покращити їхню грамотність [2].

Додатковою перевагою зворотнього зв'язку, особливо в контекстах, де вчителі займаються спільним професійним розвитком, є те, що він

передбачає колективне планування та навчання вчителів, за допомогою яких вони розробляють цільові типи помилок для кожного тексту та обговорюють, як вони можуть бути пов'язані з навчальними цілями, а також те, як різні типи помилок повинні бути проаналізовані та впорядковані на різних етапах засвоєння або навчання. Таке горизонтальне (за участю вчителів, які навчають учнів у різних класах/секціях одного рівня) і вертикальне (за участю вчителів, які навчають учнів різних рівнів) планування вчителів є важливим для успішного впровадження корективного зворотнього зв'язку на письмо в довгостроковій перспективі. Оскільки вчителі використовують «менше – краще» у своїй практиці письмового корективного зворотнього зв'язку, вони також роблять активні кроки до власного безперервного професійного розвитку та колективного професійного навчання в контексті цієї роботи [3].

У звичайній практиці корективного зворотнього зв'язку на письмо вчителі в основному працюють ізольовано, і кожен вчитель вичерпно реагує на помилки в кожному письмовому завданні, при цьому немає потреби брати участь у спільному плануванні. Оскільки впроваджуючи корективний зворотній зв'язок, вчителі повинні подумати про низку пов'язаних питань, щоб цей зв'язок працював, зокрема, як вибрати цільові помилки, кількість цільових типів помилок, як узгодити корективний зворотній зв'язок з інструкціями та як перенести його на різні етапи навчання учнів. Такі важливі питання є плацдармом для професійного навчання в школі/спільній роботі, що допомагає вчителям залучатися до рефлексивної практики та є корисними для постійного професійного розвитку.

Підсумовуючи, для багатьох учителів другої мови «менше – краще» у письмовому корективному зворотньому зв'язку є нестандартним мисленням. Це дає їм змогу переглянути усталену практику, яка є водночас

неефективною та виснажливою, що призводить до зростання їхньої власної грамотності щодо оцінки/зворотного зв'язку.

Завдяки зменшеному зосередженню на письмових помилках і більш збалансованому відгуку вчителя щодо різних аспектів письма, учні можуть використовувати відгуки вчителя для розвитку своєї компетенції письма, а не зосереджуватись переважно на граматичній правильності письма. З меншою кількістю підкреслень, помилок тощо, корективний зворотній зв'язок на письмо менш заплутаний і не лякає учнів. Вони швидше будуть готові ризикувати (наприклад, експериментувати з новим вокабуляром для вираження сенсу, а не використовувати граматично безпечні вирази, які не обов'язково передають їх реальне значення) і, як наслідок, розвивати впевненість у письмі.

Оскільки корективний зворотній зв'язок на письмо акцентується на кількох типах помилок, увага учнів до їхніх письмових помилок стає більш зосередженою, що може бути корисним для їх навчання та розвитку L2. По-перше, вони з більшою ймовірністю відвідуватимуть письмові корективні заняття вчителя, що сприяє навчанню, оскільки це спрацьовує, як правило, на уроках, які учні відвідують. Учні також з більшою ймовірністю усвідомлять свої помилки, зрозуміють та помітять логіку письмового викладу завдяки корективному зворотньому зв'язку [1], оскільки увага учнів зосереджується на меншій кількості граматичних елементів. А коли цільові граматичні елементи вибираються тому, що їх викладали або вони є в системі знань учнів L2, учні, швидше за все, зрозуміють корективний зворотній зв'язок на письмо, що, у свою чергу, полегшить інтеріоризацію введених даних, а згодом введення та інтеграцію (через гіпотезу й тестування). Коли граматичні завдання після зворотного зв'язку використовуються для засвоєння учнями конкретних цільових граматичних елементів, учні з більшою ймовірністю запам'ятають і уникнуть тих самих помилок у майбутньому письмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bitchener, J., & Storch, N. *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters. 2016.
2. Ferris, D. R. Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 2010. P. 181–201.
3. McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Chicago: University of Chicago Press. 2006.

Вероніка Цуркан,
здобувачка ОС «бакалавр» IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ТВОРЧОГО ПИСЬМА УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Основною вимогою будь-якого процесу оцінювання є те, що оцінювання ґрунтуються на загальному розумінні стандартів, щоб мати «дійсну, справедливу, освітню, наявну» оцінку [9, с. 18], рівну та відповідну в усій системі. Проте серед вчителів англійської мови поширена думка, що таких методів для оцінювання творчого письма не існує, і тому вчителям бракує впевненості у своїх переконаннях і судженнях [4]. За словами Дж. Сінглтона [10, с. 68], творче письмо «занадто суб'єктивне, занадто особисте, щоб його можна було виміряти». Як його можна точно оцінити та класифікувати? Дослідники Робінсон і Елліс [9, с. 78] цитують Міністерство освіти і науки, яке вказує на цю проблему: *Найкращий текст енергійний, змістовний, чесний та цікавий. Ми не включили ці якості в наші критерії досягнень, оскільки вони не можуть бути зіставлені за рівнями.*

Еверетт [2, с. 239] заперечує, стверджуючи, що: *Узгодженість організації, використання спостереження, деталей і контроль – мови, голосу та ідіом – це лише деякі з цих критеріїв, [які] роблять оцінку якості творчості безпроблемною, як оцінку критичної якості.*

Еверетт дійшов висновку, що хоча об'єктивна оцінка творчого письма неможлива, оцінка може бути послідовною та логічною. Крім того, враховуючи погляди Міссона та Моргана [7], можна вважати, що творчі завдання та літературні твори знаходяться в одному континуумі розвитку, і що наукове та творче письмо можуть мати спільні характеристики.

Пошук якостей досконалого письма має давню традицію. Що саме сучасні учні розуміли б під «великим», «благородним», «гідним» і «піднесеним»? Справді, те, що вчителі цінують у творчості учнів, з часом змінюється. Протераф [8, с. 191] вказував, як у процесі дослідження учнівського письма, проведеного Бойдом у 1924 році, було надало перевагу «відстороненим, піднесеним, вільним і риторично різноманітним роздумам» над якостями, які цінувалися у 1980-х роках, наприклад, «те, що було особистим, уявним, емоційно-відчутним, живим, яскраво усвідомленим». Цей приклад свідчить про те, що будь-яке формулювання критеріїв оцінки творчого письма буде історично та культурно зумовленим.

Перші пропозиції щодо критеріїв не мають чіткого визначення. Сломп [11, с. 107] перерахував «чесність, голос, ризик, дослідження, увагу до аудиторії, ефективне використання деталей, органічну структуру і контроль дикції та умовностей». Так само Майлз [6, с. 37] виділив три важливі елементи: «оцінка історії ремесла; володіння його технікою; і дослідження сучасного, того, що є життєво важливим або життєздатним, а що ні, що означає «говорити щось зараз», а що є просто похідним».

Учні вимагають чіткого розуміння того, що є хорошим творчим письмом, і критеріїв, за якими буде оцінюватися їх написання; однак, важко визначити, що таке «зворушити аудиторію» чи «магія слова» [1].

У більш емпіричному підході Хейк [5] використовував критерії для оцінки письма учнів на основі кількості та типу недоліків у письмі. Він виявив, що «виклад особистого досвіду, який включає розповідь, буде

об'єктивніше оцінений, ніж просто розповіді, які описують особистий досвід» [5, с. 160].

Голдберг та ін. [3] запропонували критерії творчого письма на основі вивчення 300 випадково відібраних учнівських творчих текстів. Дослідники помітили акценти, які учні приділяли формі, техніці та змісту, і спостерігали, як оцінка читачів творчого письма відрізнялася від позитивного до негативного залежно від вибору теми, маючи на увазі, що переконання учнів могли доповнювати чи суперечити позиції вчителя. Створення рубрик допомагало читачам звернути увагу на техніку та зміст, особливо в оцінці поезії. Вони зазначили, що хоча читачів навчили поважати вибір теми учнями, деякі теми «сприятливо» чи «несприятливо» торкнулися вчителів [3]. Одних читачів хвилював віршовий розмір, інших — роль поетичних прийомів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Austen, V.J. The value of creative writing assignments in English Literature courses. *The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2 (2), 2005. P. 138–150.
2. Everett, N. Creative writing and English'. *The Cambridge Quarterly*, 34 (3), 2005. P. 231–252.
3. Goldberg, G.L., Roswell, B.S. and Michaels, H. A question of choice: The implications of assessing expressive writing in multiple genres. *Assessing Writing*, 5 (1), 1998. P. 39–70.
4. Green, A. Creative writing in A-Level English. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 6 (3), 2009. P. 187–195.
5. Hake, R. How do we judge what they write?', in K. L. Greenberg, H.S. Wiener and R. A. Donovan. *Writing Assessment: Issues and Strategies*. New York: Longman. 1993.
6. Miles, R. Creative writing: contemporary theory and the English curriculum' in M. Monteith and R. Miles, (eds) *Teaching Creative Writing*. Philadelphia: Open University Press. 1992.
7. Misson, R. and Morgan, W. *Critical Literacy and the Aesthetic*. Illinois, USA: National Council of Teachers of English. 2006.
8. Protherough, R. *Encouraging Writing*. London: Methuen. 1983.
9. Robinson, M. and Ellis, V. Writing in English and responding to writing,' in J. Sefton-Green and R. Sinker, (eds) *Evaluating Creativity: Making and Learning By Young People*. Hoboken: Routledge. 1999.
10. Singleton, J. Creative writing and assessment: A case study. in M. Monteith and R. Miles, (eds) *Teaching Creative Writing*. Philadelphia: Open University Press. 1992.

11. Slomp, D.H. *Trapped between paradigms: Composition pedagogy in the context of a twelfth grade standardized writing assessment*. Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research, Edmonton, Alberta, Library and Archives Canada. 2007.

Anna Polianchuk
*IV year student,
Faculty of Foreign Languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

DEVELOPING STUDENTS' THINKING SKILLS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL

Thinking skills are considered to be one of the most significant skills that a 21st century person must possess. Even presidents are talking about it: "...Don't simply measure whether students can fill in a bubble on a test, but whether they possess 21st century skills like problem-solving and critical thinking" [1]. Teaching this skill has become a major concern of an English language teacher in view of the fact that developing critical thinking competence is fast becoming a key instrument in providing learners with a more skillful way of communicating with other people, acquiring new knowledge, and dealing with ideas, beliefs, and attitudes.

John Huges stated: "You can teach languages without giving any thought to including elements of critical thinking... However, as soon as students enter in any task using the target language which contains elements such as personalization, investigation and problem solving then they must think critically. In modern language methodology these kinds of communicative task are commonplace because they engage the student in authentic communication. Success in such tasks – as in life - requires effective use of language along with some measure of critical thinking" [2].

Taking into account the importance of developing critical thinking skills we decided to raise this issue up. Thus, the aim of this abstract is to research the

ways of developing students' critical thinking skills in teaching English as a foreign language at secondary school.

Firstly, it's relevant to define what thinking skills are. It is a cognitive process in which the students are emerged to use their minds to observe, think, categorize, and hypothesize [3]. Although the definition is easy to understand, but it is more complex, because thinking skills are composed of sub-skills. In 1956, educational psychologist Benjamin Bloom and his team worked on developing a system of thinking that would change traditional rote learning in education and encourage 'higher-order' thinking'. They created, so called, Bloom's taxonomy, at the core of which is a series of skills that teachers should develop in their learners in order to make their students learn more effectively.

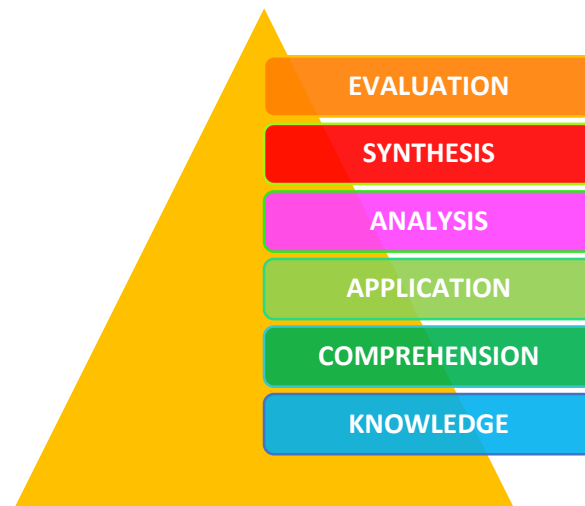


Figure 1. Bloom B. S (1956) A Taxonomy of Educational Objectives

In 2000, Bloom's colleague David Krathwohl and student Lorin Anderson revised the taxonomy. In their schema, the different thinking skills were described using verbs rather than nouns, and were no longer seen as cumulative and hierarchical. Krathwohl and Anderson preferred to see these different skills as being of equal value, and employed at various times in learning.

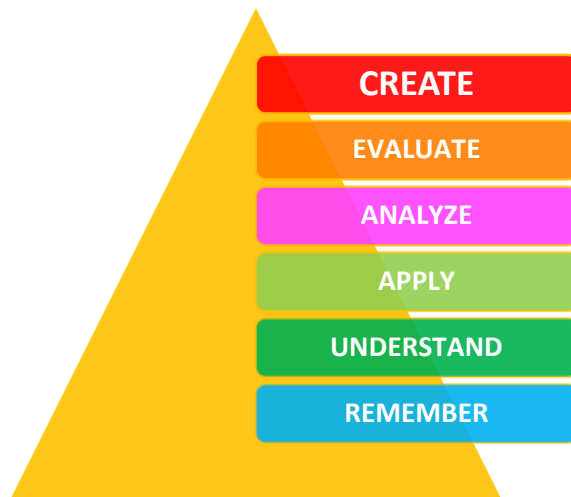


Figure 2. Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2000) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives

These sub-skills can be represented as a stairway moving upwards in order of difficulty. It provides us with a scaffold on clearer picture on what goes towards achieving the critical thinking competence. However, learning doesn't always run so smoothly and the sequence of the steps might be changing depending on the circumstances. That was central idea of Anderson and Krathwohl's revised. Their classification reflects more closely the reality of classroom practice: Teachers initiate tasks that practice different thinking skills at different times, and sometimes more than once, in no particular order.

In spite of the importance of thinking skills development, while observing the lessons during my school experience, I've come to the conclusion that students are not taught to think at all. The choice of activities was very limited and didn't assist the students to develop speaking skills, nothing to say about critical thinking, as these skills are closely connected. A lot of teachers don't realize the significance and benefits of developing critical thinking competence in terms of language learning and aren't aware of the tools and activities they can apply, because there's a lack of information concerning the topic.

In view of all that has been mentioned so far, I formulated such research questions:

1. What difficulties do students meet when learning languages? And why do these difficulties happen?
2. What is a functional model (tools, techniques, activities, strategies etc.) for developing thinking skills of the 5th grade students?
3. How successful is the introduced model for developing thinking skills in acquiring communicative competence?

Thus, I created a model (tools, techniques, activities, strategies etc.) for developing thinking skills of the 5th grade students. Considering the low level of the students under examination, it's crucial for the teacher to enable students to feel comfortable taking risks in the classroom and to provide students with basic tools (a lower set of linguistic structures and basic vocabulary) in order to make acquiring thinking skills more accessible for students.

There are a few strategies and activities that I planned to use in his classroom to foster thinking skills. With the idea that students need words to conquer the mountain, I would include vocabulary from texts and readings in thinking activities. Explicitly teaching context clues and contextualizing the language for students enables language learners to practice thinking skills and parse out main ideas. I wanted to test such activities as "Make Up Words", "Word Categories", "Think-Pair-Share", "KWL charts (What I Know, What I Want to Know, What I Learned)", "Prediction" and see how these activities help students to acquire communicative competence.

The findings of this research could help to study the effective strategies teachers can use to develop critical thinking skills and apply to their lessons for developing other language skills. The results of my study would be beneficial for EFL teachers; they will affect the efficiency of lessons activities; they will help students to learn to think.

REFERENCES

1. Obama quotation from Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills Jossey-Bass

2. John Huges (2014). *Critical Thinking in the Language Classroom*.
3. Williams, Marion and Burden, Robert L. (1997).. *Psychology for Language Teachers: A Social constructivist approach*. UK: Cambridge University Press.

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ**

МАТЕРІАЛИ

**IV Всеукраїнської студентської
науково-практичної
Інтернет-конференції**

Видається в авторській редакції