

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТА
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ТА ШКОЛІ**

Випуск 24

**Тези доповідей та повідомлень
наукової конференції
викладачів та студентів факультету іноземних мов**

17 червня 2020 року

Вінниця - 2020

УДК 37.016:811(06)

A43

Редакційна колегія:

к.філол.н., доц. Ямчинська Т.І.,

к.філол.н., доц. Дробаха Л.В.,

к.філол.н., доц. Вишивана Н.В.,

к.пед.н., доц. Поселецька К.А.

Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №6 від 30 червня 2020)

Адреса редакції:

Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул.Острозького, 32, м.Вінниця, 21100

A43

Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. – Випуск 24 [17 черня 2020 р.] / Гол.ред. Т.І. Ямчинська. – Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2020.

Збірка містить матеріали конференції «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі», представлені викладачами та студентами факультету іноземних мов. Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, методики, педагогіки та практичні доробки учасників конференції.

УДК37.016:811(06)

© Автори статей, 2020.

© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2020

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Глазунова Тамара, Кузьміна Світлана

INTERNATIONAL COLLABORATION ONLINE

The team of the teachers of the Foreign Languages Department of Vinnytsia State Pedagogical University has established a fruitful cooperation with colleagues from Southeast Missouri State University (USA). The cooperation has actively engaged not only faculty but students as well of both institutions in mutual research and experience exchange. As a result there appeared two web-based projects. The ideas of both projects were generated by Dr. David Vernon Powell - a professor of the College of Education of Southeast University.

The **web-blended education project** got its start with the development of the course “Teacher Candidate Preparation in the United States” and setting up a virtual classroom on the free GoogleApps platform with Java runtime (<http://web-blended-education.appspot.com>) in 2011.

The Skype technology was used for conducting asynchronous online classes in real time with participation of Southeast Missouri State University professors. Subsequently, educators from other US universities from the states of Missouri, Illinois, Arkansas, Massachusetts, as well as professors from Canada and Japan joined the project.

In total, more than 17 professors have lectured for VSPU students with the follow-up discussions in forums.

The lecture topics cover a wide range of issues – methodologies of foreign languages teaching, US teacher training, US and UK literature, academic integrity, inclusive education, internationalization of education and many others.

The course has a traditional online class structure that enables the participants to easily navigate to the required class section, to get the necessary information within a second, be it a lecture synopsis or the information about the lecturer and his home university; it registers each activity of the students and the faculty, their participation in discussion forum and class attendance; it also provides

open access to almost all its features, including online forum discussions in the classroom and lecture materials for its registered members.

The Project Movie Club started as an online discussion of American feature films in a closed Facebook group in 2015. Teachers and students of Vinnytsia State Pedagogical University and Southeast Missouri State University participate in the work of the online club. The criteria for the selection of films are a rich socio-cultural and historical background, an interesting plot and a cast of actors. The discussion begins with the initiative post of each student (up to 150 words), which initiates further discussion with other participants. It is required that each member of the discussion should make at least two comments on the previous statements of others. Very often the discussion goes beyond the plot and moves on to comparing American and Ukrainian cultures.

The assessment of the students' participation in the projects is based on their participation in forum discussions and lectures by US professors, in accordance with the requirements that students are familiar with before the beginning of the projects.

The participation in the mentioned above international projects has the following advantages: real life character due to the participation of native speakers and the use of the most popular networks; motivational aspect, as it makes the process of learning interactive and engaging and provides a sense of achievement; developing critical thinking skills, as the students have to develop their writing logically and support their ideas with good arguments.

Yet, one has to be aware of possible pitfalls connected with web-blended learning and online discussions: some students with poor writing skills are too shy and are afraid of making mistakes; students with lack of access to the Internet or computers are disadvantaged; the discussion requires constant supervision on the part of the moderators for inappropriate content.

In conclusion, the international educational projects push away national boundaries and make us realize that it is a small world and we are more closely related to one another than one might suspect.

ІНШОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОВІ СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОГО ПЕРІОДУ

Словниковий склад будь-якої мови являє собою складну систему, що виникла в процесі багатовікового історичного розвитку, що характеризується діахронічною мінливістю, здатністю до перетворень на всіх рівнях мовної структури. Поява слів іншомовного походження є природним і необхідним процесом розвитку мови, сприяє збагаченню її лексичного складу, адже лексичні запозичення є результатом контактування культур.

Досліджуючи мовну систему сучасної англійської мови, лінгвісти (М.М. Амосова, І.В. Арнольд, В.В. Виноградов, В.Н. Ярцева, Д. Кристал, Е.С. Кубрякова та ін.) неминуче зустрічаються з фактом її етимологічної неоднорідності, з наявністю в словниковому складі найрізноманітніших за походженням слів, адже мова, виконуючи комунікативну функцію, існує тільки в суспільстві і носії мови вступають в політичні, громадські, культурні зв'язки з носіями інших мов.

Діахронічний підхід допомагає глибше проникнути в особливості та закономірності розвитку словникового складу англійської мови, а запозичення являються основним засобом збагачення лексичного складу англійської мови. Запозичена лексика проникає в мову під впливом різноманітних екстралінгвістичних чинників. І це закономірно передбачає існування різної динаміки варіювання мов-джерел і існування мов-посередників, які беруть участь в поповненні словникового складу англійської мови в різні періоди його існування.

Для середньоанглійського періоду характерними є наступні етимологічні пласти лексики: споконвічно англійські, власне англійські, запозичені і гібридні утворення. Запозичені слова різноманітні як за своїм складом, так і за ступенем проникнення в ту мову, якою вони запозичуються [1, с. 25]. У ранні періоди свого розвитку англійська мова поповнилася запозиченнями з інших мов, а саме: кельська, латинська, скандинавська, французька.

Слід зазначити, що середньоанглійський та ранньонорманський періоди стали свідками стійкого процесу стандартизації англійської мови.

Діалект Лондона у середньоанглійському періоді був саме тим варіантом, яким користувалися на більшій частині країни і котрий був більш-менш представлений в писемності. Письмова та розмовна мова Лондона продовжувала розвиватися, та поступово починає домінувати, особливо завдяки новим технологіям друкарства, а інші регіональні варіанти англійської мови стали зникати, оскільки вважались невалідними і вказували на відсутність освіти. З часом «Лондонський стандарт» стали широко використовувати, особливо в офіційних контекстах і впливових прошарках суспільства [2].

Зазначимо, що середньоанглійська мова під впливом норманського завоювання поповнилась лексемами, які відносились до різних галузей суспільства. Найвпливовішою була сфера життя, що безпосередньо пов'язана з управлінням та керуванням країни:

- назви, пов'язані безпосередньо з життям королівського двору: *court, servant, prince*. Але лексеми на позначення *короля і королеви* залишилися суто англійські: *king, queen*.
- слова, пов'язані з організацією армії і військовою справою: *battle, victory*.
- слова, пов'язані з організацією церкви: *religion, chapel, to confess*;
- слова, пов'язані із здійсненням влади у феодальній державі: *liege, vassal, government, village*;
- слова, пов'язані з судочинством: *justice, judge, sentence*.

Яскравим прикладом може слугувати уривок з «Хроніки», датований 1137 роком. Мова йде про період англійської історії, відомий як «Анархія» (1135-1153 роки), що характеризується запеклою боротьбою за владу між представниками англо-нормандської аристократії за володіння англійським королівством. Напр.:

ср.-англ. Ðā þe king Stephne tō Englelande com, þā makede hē his gadring at Oxneford. And þær hē nam þe biscop Roger of Serebiri³ and Alexander biscop of Lincol and þe Canceler Roger hise nefes, and dide alle in prisun, til hī 3æfen up here castles. Ðā þe swikes under3æten þat hē mīlde man was and softe and gōd. And nā iustise ne dide. Ðā diden hī alle wunder. Hī hadden him manræden maked and āþes swōren, ak hī nān trēwþ ne hēlden [3]. – When the king Stephen came to England he held his council at Oxford, and there he seized the bishop Roger of Salisbury and his nephews Alexander bishop of Lincoln and the chancellor Roger, and put all in prison until they gave up their castles. Then when the traitors realised

that Stephen was a mild man, gentle and good, and imposed no penalty, they committed every enormity. They had done him homage and sworn oaths, but they held to no pledge.

Вважається, що перша запозичена англійською мовою лексика відноситься до групи «феодалні володіння» і «злочин». Запозичення слів, що належать до семантичної групи «феодалні володіння», обумовлено появою в англійській культурі великої кількості реалій, пов'язаних з феодалним ладом. Що стосується групи «злочин», то наявність даних слів серед перших запозичень вказує на те, що домінуючий статус англо-нормандської мови серед усного мовлення та латинської мови в письмових документах, в поєднанні з низьким статусом англійської мови, зробив істотний вплив на правосвідомість англійців і сприйняття ними закону. Іноземна влада сприймалася ними як джерело законом.

Способи проникнення запозиченої лексики різняться в силу різних екстралінгвістичних факторів, а точніше зміни та варіювання мовних джерел та існування мов-посередників, які активно брали участь у поповненні словникового складу англійської мови у різні періоди її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ильиш Б.А. Современный английский язык. Москва, 1971. 365 с.
2. Смирницкий А.И. Лекции по истории английского языка. Москва: Добросвет, КДУ, 2011. 236 с.
3. The Peterborough Chronicle. URL: http://members.optus.net/englesaxe/texts/peterborough_37.html.

Козачишина Оксана, Змієвська Олена

ГРАФІЧНИЙ РОМАН ЯК ОСОБЛИВИЙ РІЗНОВИД КРЕОЛІЗОВАНОГО ТЕКСТУ

Нові тенденції розвитку лінгвістики в ХХІ столітті, швидка зміна наукових парадигм впливають на те, що в сучасному, насиченому інформацією світі поняття комунікації стрімко змінюється, стає більш складним і набуває полісеміотичного характеру. Стрімкий розвиток і

ускладнення комунікації полягає не лише в її більшій інформаційній насиченості, але і в нових шляхах кодування інформації, в яких помітно зростає значення візуальних компонентів. Відіграючи значну роль у розвитку нового сприйняття дійсності, візуальна інформація претендує на високий ступінь ймовірності, оскільки і слово, і зображення мають можливість виражати поняття різних рівнів абстрактності.

Поєднання елементів різних семіотичних систем у системі комунікації призвело до виникнення поняття «креолізований текст». Цей термін був вперше запропонований Ю. О. Сорокіним та Є. Ф. Тарасовим для позначення текстів, які у своєму складі мають дві негомогенні частини – вербальну (мовну) та невербальну (та, яка належить до інших систем, ніж природна мова). У наукових публікаціях також можна зустріти такі поняття, як полікодові тексти, ізовербальний комплекс, лінгвовізуальний комплекс, відеовербальні тексти, семантично ускладнені тексти, семантично збагачені тексти тощо, які позначають близькі, але не зовсім тотожні явища. Світ креолізованих текстів надзвичайно різноманітний: науково-технічні, газетно-публіцистичні, ілюстровані художні тексти, тексти-інструкції, комікси, листівки тощо. Функціональною перевагою тексту такого типу є можливість для автора варіювати емпатичним акцентом на різних знакових системах, обираючи в певному контексті той чи інший елемент залежно від його прагматичної насиченості.

Одним з найвідоміших текстів такого типу є комікс. Саме на основі коміксу, що має досить довгу історію розвитку, і виник графічний роман як особлива форма креолізованого тексту. Наразі термін «графічний роман» не має однозначного тлумачення. «Графічним романом» (синонім – «графічна новела») описують і зібрані під однією обкладинкою комікси, і цільні історії, і «комікс-адаптації» художніх книг, і книги, в яких немає жодного слова. Словник сучасного читача дає таке визначення поняття: графічний роман – самостійний художній твір, в якому головне смислове та оповідне навантаження концентрується на малюнку, а не на тексті.

Незалежно від розбіжностей у тлумаченні, основоположним для сприйняття графічного роману дослідники вважають зображення, що несе головне емоційне навантаження безвідносно до значущості сюжету та

тексту. Сценарій лише особливим чином грає в поєднанні з роботою художника. Саме графіка забезпечує атмосферу, передусім завдяки їй створюється враження про персонажів, вона відповідає за те, як читач сприйме ту чи іншу сцену.

Комікс та графічний роман мають спільні корені і, як наслідок, ряд спільних характеристик, зокрема, притаманний обом жанрам аналогічний підхід до передачі сюжету за допомогою малюнку. Однак, на нашу думку, ці поняття не слід ототожнювати, оскільки графічний роман має низку характерних особливостей, що відрізняють його від традиційного комікса. По-перше, це більш серйозний, ретельно пророблений сюжет, який не поступається літературним аналогам. Друга відмінність полягає у формі подачі матеріалу. В переважній більшості графічні романи вирізняються реалістичною манерою малювання, блискучим художнім рівнем ілюстрацій, добре продуманими репліками героїв. Звуження рамок літературного викладу до діалогової форми ставить перед творцями графічних новел надзвичайно цікаві завдання, подібні до завдань не стільки романіста, скільки драматурга. Третя відмінність – тематична. Творці графічних романів часто звертаються до серйозних тем, властивих великій літературі, не цураються історико-культурних і філософських проблем, беруть участь в адаптації класики. Саме з цих основних ознак складається обличчя сучасного графічного роману як самостійного виду мистецтва, що володіє характерними ознаками, чітким культурним позиціонуванням, ціною планкою і певною цільовою аудиторією.

Лісниченко Алла

LEXICAL APPROACH TO TEACHING AND LEARNING VOCABULARY

Learning vocabulary is one of the important aspects of language learning and vocabulary knowledge is one of the components of language skills. The scientists consider that having an adequate range of vocabulary with a minimum

number of Grammar structures is more efficient in communication than having a perfect command of Grammar structures with a limited amount of vocabulary.

With the recognition of the importance of vocabulary, scientists analyze different techniques and approaches to teaching and learning vocabulary. Lexical approach is one of them. It emphasizes learning collocations rather than individual words. It is believed that learning a foreign language through collocations helps learners to acquire a greater stock of vocabulary and make this process easy due to their contextualization.

Scientists differentiate collocations and chunks. Collocations are going together (not fixed) pattern of words [1], for example “to pass an exam”, “to catch the train”, “to make a mistake”. Whilst chunks are multiword items (fixed) or phrases which convey a single meaning [1], for example “it’s up to you”, “to swim against the tide”.

It is essential to develop in learners the ability to notice collocations in different pieces of texts or speeches. We will demonstrate some techniques and tasks that promote this ability: a collocation grid, collocation dictation.

A Grid with Collocations

Instruction: Add other words into “slot filler” columns if it is possible. Read different sentences

Have you taken into	account consideration <i>slot filler</i>	the	cost price rates expenses <i>slot filler</i>
------------------------	--	-----	--

Collocation dictation

The teacher reads the first words of two-word collocations and asks students to write the second one (without the first ones). Collocations: to take temperature, traffic lights, heavy rain, a busy bee, a medieval castle, varied landscape.

Then the teacher splits students into groups and asks them to compare the words they have written and then asks them to remember and write the first words of the collocations to have the full forms.

Thus, collocation competence is one of the criteria of language proficiency and the one which is worth developing in learners.

References:

1. Scrivener J. Learning teaching. The essential guide to English language teaching / J. Scrivener. – 3-d ed. – Macmillan, 2011. – p.185-187.

Малик Валентина

ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лексика необхідна як для здійснення продуктивної мовленнєвої діяльності (говоріння, письма), так і рецептивної (аудіювання, читання). Тому саме цьому аспекту відводиться одне з найважливіших місць під час вивчення іноземної мови.

У навчальному закладі вивченню підлягає певний мінімум слів – лексичний мінімум, який відповідає цілям і змісту навчання іноземних мов. У мовному лексичному мінімумі розрізняють активний і пасивний мінімум.

Активний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, яким повинен бути використаний для вираження своїх думок в усній та письмовій формі.

Пасивний лексичний мінімум – це та лексика, яку потрібно лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та письмовій формі (при читанні).

Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і реченням-кліше.

Основними критеріями відбору лексичних мінімумів є такі: сполучуваність, тобто здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні; семантична цінність; стилістична необмеженість; частотність; багатозначність; словотворча здатність [1, с. 48].

Активний і пасивний словниковий запас утворюють так званий **наявний або реальний словник**, який служить основою для формування **потенціального словника**. Потенціальний словник складають ті незнайомі слова, про значення яких читач/слухач може здогадатися, зустрівшись з ними при читанні/аудіюванні. До потенціального словника відносяться: 1) інтернаціональні слова, подібні за звучанням/написанням та за значенням до рідної мови; 2) похідні та складні слова, які складаються з відомих учням компонентів; 3) конвертовані слова; 4) нові значення відомих багатозначних слів; 5) слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом [4, с. 124].

Метою навчання лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. **Репродуктивні лексичні навички** – навички правильного вживання ЛО активного мінімуму в говорінні та письмі згідно з ситуацією спілкування і метою комунікації. **Рецептивні лексичні навички** – навички розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів при читанні і аудіюванні. Важливим є також формування **навички обґрунтовані здогадки** про значення ЛО, що відносяться до потенціального словника при читанні й аудіюванні та **навички користування різними видами словників** [4, с. 126].

Таким чином, можемо сказати, що основною метою навчання лексичному матеріалу є формування лексичних навичок як найважливішого компонента рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 134 с.
2. Комарова Е. В. Социокультурная компетенция как часть языкового поликультурного образования средствами иностранного языка / Е. В. Комарова // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/01/9423>
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2008. – 276 с.
4. Пассов Е. И. Формирование лексических навыков: учеб. пособие/ Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова. – Воронеж.: Альтернатива, 2007. – 142 с.

**UNCONVENTIONAL CONCEPTUAL METAPHORS IN
CONTEMPORARY ENGLISH POSITIVE PSYCHOLOGY DISCOURSE:
LINGUOCOGNITIVE PERSPECTIVE**

Positive psychology is a field of modern popular psychology focusing on the ability of people to attain a positive mindset through changing their thinking and behavior (N. Peale, D. Carnegie, L. Hay) [1; 3; 5]. The discourse of positive psychology attempts to draw the reader's attention to the so-called positive thinking style – an optimistic and confident perception of objective reality which helps an individual to reach true happiness [6, p. 60] and avoid the negative thinking style associated with a pessimistic life stance and restricted vision of the situation which prevents one from achieving well-being. This study hypothesizes that positive and negative thinking are embodied in certain metaphorical conceptual models that are verbalized in corresponding positively and negatively charged lexemes.

Metaphorical formations are widely employed in psychological counseling as a powerful instrument of psychoanalysis due to their ability to touch upon the depth of human subconsciousness. Patients often resort to metaphors while describing their problems in an attempt to avoid painful memories and topics, or taking responsibility for their life. From the perspective of cognitive semantics, analysis of metaphorical conceptual models presupposes the presence of two conceptual domains: the target domain organized by abstract structures of experience and the source domain containing more concrete and understandable notions in terms of which abstract entities of the source domain are conceptualized [2, p. 34]. The focus of the present study is unconventional metaphors, also referred to as imaginative and creative in G. Lakoff and M. Johnson's classification. These are conceptual structures "capable of giving us a new understanding of our experience. Thus, they can give new meaning to our pasts, to our daily activity, and to what we know and believe" [4, p. 140]. Such a creative metaphor can be found in the title of B. Tracy and Ch. Tracy Stein's book "Kiss That Frog: 12 Great Ways to Turn Negatives into Positives in Your Life and Work". The authors use a metaphorical allusion to a world-famous fairy-tale about a frog and a princess where the latter was unwilling to kiss the frog but finally overcame herself turning the frog into a young handsome prince who married her [6, p. 1-3]. The analyzed illustrative

material from this book allowed us to reveal several powerful unconventional metaphors that underlie positive and negative thinking styles. Among them are such NEGATIVE EMOTIONS ARE FROGS: *five major factors cause people to create negative emotions and hold on to them. These are some of the worst frogs of all, swimming deep in the darkest waters of the emotional swamp* [6, p. 39]; *...negative emotions alive by feeding them with thought and energy* [6, p. 46]. According to the authors, almost all people have a “frog” they need to “kiss” to become truly happy [6, p. 2] and transform their lives. Since kissing the frog is usually associated with something unpleasant or even disgusting, the authors use this image to refer to NEGATIVITY: *All of us have a frog that we need to kiss, sometimes several frogs. The frogs in your life are negative people, situations, and past experiences; current problems; and your doubts and self-limiting beliefs. Some frogs are risks and commitments you have to make if you want to get unstuck and move ahead* [6, p. 17]; *your job is to “kiss that frog” and find the positive elements that exist within every situation, to deliberately turn every negative into a positive, and to unleash* [6, p. 10]. Conceptual analysis of the negatively charged lexemes *negative*, *problems*, *doubts*, *self-limiting*, *risks* allows us to reveal the metaphorical model NEGATIVITY (NEGATIVE PEOPLE, SITUATIONS, EXPERIENCES, PROBLEMS, DOUBTS) IS A FROG *that prevents people from realizing their potential and attaining their dreams*. Conversely, the positive thinking style is embodied in such unconventional metaphors as MIND IS A GARDEN and POSITIVE THOUGHTS ARE FLOWERS: *Your mind is like a garden: if you do not deliberately cultivate flowers, weeds will grow automatically without any effort on your part. If you do not deliberately plant and cultivate positive thoughts, negative thoughts will grow in their place* [6, p. 8] where lexemes *cultivate*, *grow*, *garden* testify to the fact that positive thinking is related to mental cultivation of constructive beliefs and extraction of negative thoughts (NEGATIVE THOUGHTS ARE WEEDS).

The results of the conceptual analysis demonstrate that negative thinking style is associated with such conceptual implications as being displeased or feeling disgusted (FROG, WEEDS). Conversely, POSITIVE THINKING can be characterized by such implications as growth, development, and progress (GARDEN, FLOWERS). On the verbal level, the above implications are correspondingly manifested through negatively and positively charged lexemes. Further research will be aimed at establishing the linguistic and cognitive

mechanisms of the transition from a negative to a positive mindset through disclosing a set of corresponding conceptual schemes and the changes they undergo.

References

1. Carnegie, Dale, and Dorothy Carnegie. *How to Enjoy Your Life and Your Job*. New York: Callery Books, 2017. Print.
2. Dirven, Rene, and Marjolijn Verspoor. *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998. Print.
3. Hay, Louise, and Linda Carwin Tomchin. *The Power Is Within You*. Carlsbad, California: Hat House, Inc., 2009. Print.
4. Lakoff, George, and Mark Johnson. *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press, 2003. Print.
5. Peale, V. Norman. *The Power of Positive Thinking*. New York: Touchstone/Simon&Schuster, 2015. Print.
6. Tracy, Brian, and Christina Tracy Stein. *Kiss That Frog: 12 Great Ways to Turn Negatives into Positives in Your Life and Work*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2012. Print.

Теклюк Ганна

COOPERATIVE LEARNING IN ELT

Cooperative learning can be defined as a strategy for the classroom that is used to increase motivation, to help students develop a positive image of themselves and others, to provide certain conditions for critical thinking and problem solving, and to encourage collaborative social skills. The purpose of this article is to describe some pros and cons of cooperative learning and single out the levels of cooperative skills in the foreign language classroom.

Cooperative learning technology provides all levels of communication: activity – interaction – communication – contact. The advantage of cooperative learning technologies lies in the fact that they are used in different spheres of man's activity giving the chance to carry out the tasks for the development of certain professional skills. Thus, these technologies can be viewed as the practice of effective psychological and pedagogical impact. The advance of a student as a

personality takes place in the process of interaction with the teacher and groupmates. During communication students implement social roles: a leader, an organizer, an interlocutor, a presenter, an investigator, an expert, etc. [3]

Cooperative learning emphasizes providing students with opportunities to learn by themselves and from their peers. In the process of learning, students can interact with each other in three basic ways. Individual learning towards the target without paying attention to others' work is a way. In this way, the student's success does not affect other students' success, such as their pass or failure. Competition is another way to see who the best one is and it is the way which is mostly used [3]. It may sometimes cause jealousy or hatred among students as there is a winner and a loser. Cooperative learning is the way which the learners have a common aim. In order to reach this goal their working in small groups and knowing that they will share the reward together. It is under certain conditions that cooperative learning is expected to be more productive than competitive and individual learning [4, p.46].

Additionally, the most successful cooperative learning strategies share five essential factors: positive interdependence, face-to-face promotive interaction, individual accountability (personal responsibility), social skills and group processing [3].

According to Crandall, cooperative language learning has the positive factors on language learning, increasing motivation, reducing anxiety, stimulating the motivation, promoting self-esteem, as well as supporting different learning styles [1, p.227].

Through developing good relationships and supporting each other, cooperative learning also leads to increased school success, improves higher order thinking skills, develops self-esteem, grows a positive attitude towards school and courses and develops social skills [2], [4, p.56]. Cooperative learning environment also forms individual responsibility.

There are some strategies for helping teachers understand group dynamics and promote peer support in the foreign-language classroom while restructuring work in different ways: one-centered, unified group, pairs, small group, large group. It should be mentioned that teachers must follow four steps in teaching cooperative skills. Firstly, students should see value in group work. Secondly, students are aware of the necessary skills for successful group work in order to know what they are supposed to do. Thirdly, students should practice the skill. And finally, they need to process the skills they have practiced [2].

In cooperative learning, setting up practice sessions is the chief responsibility of the teacher. What cooperative skills teachers choose for practice will depend on what skills students have not mastered. There are four levels of cooperative skills that teachers can focus on: forming, functioning, formulating and fermenting [4, p.76].

Forming skills is directed towards organizing the group and establishing behavioural norms. Groups who have mastered the skills of forming can move into their groups quickly and quietly, use low voices, stay with their groups for the duration of the activity, encourage participation within the group, use group members' names, and avoid giving any put-downs. Teachers who claim that cooperative group work is too noisy or takes too much time are working with students who have not been allowed to master the skills of learning in groups [1].

Functioning skills are directed towards completing tasks and maintaining good relationships within the group. Groups must understand, for example, what to do, the time limits and how the activity should be carried out within their groups. Activities that focus on the skill of functioning give learners a chance to ask for help, paraphrase previous comments, clarify, explain, and express support [2].

The skills of formulating is directed towards helping learners develop a deeper understanding of the material being studied and to develop better reasoning strategies, as well as to aid in maximum retention of the material. Activities that are focused on the skill of formulating help learners develop strategies for remembering material such as summarizing out loud, adding important information to the summary, pointing out information that may not have been summarized properly, relating material from a previous activity to the current one, demanding vocalization in the reasoning process, and seeking clever, useful ways of remembering important information [3].

The highest-level skill for cooperative groups is fermenting. This skill involves helping learners explore more thoroughly the material they have been exposed to. When students begin to challenge each other's ideas, to explore different ways of looking at the material and reconceptualize these ideas, they use the skills of fermenting.

From the other hand, there are some negative sides of cooperative work. Some students think that they shouldn't be forced to work in cooperation as it may sometimes be discouraging when it limits personal development and skills development, cooperative work restricts creativity and productivity. The conditions

for groupwork are sometimes cramped, e.g. small classes, improper desks and loud noise while studying [4, p. 80].

Thus, cooperative skills are learned and teachers should carefully structure activities to train students to work together (not in competition) toward the reaching of specific goals. Through communication, students become aware of individual differences and trust each other more. As a result of this they understand that moving together brings success to all of them and they develop their higher order thinking skills. They learn the way of cooperation through showing respect to each other's thoughts while studying on the common task and become more tolerant. This way, they gain the feeling of respect towards themselves and the others. Motivation and supporting peers are the ways of being successful in groupwork. When the group has a common task to achieve, the reward is also common. Students also develop positive attitude towards school, learning and the class.

References

1. Crandall, J. A. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In Arnold, J. (ed.) *Affective factors in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 226-245.
2. Felder, R. & Brent, R. (2012). Cooperative learning. <http://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/CooperativeLearning.pdf>. Retrieved on 2.12.2012
3. Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2012) An Overview of Cooperative Learning. www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html. Retrieved on 1.9.2012
4. Slavin, R. (1996). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Барабаш Анастасія

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Швидка еволюція комунікаційних технологій змінила мовну педагогіку та використання мови, що дозволило отримати нові способи навчання та нові способи викладання за межами навчальної програми. В теперішній час викладання навиків аудіювання викликає більший інтерес, ніж за останнє десятиріччя. Безліч досліджень підтвердили, що навик слухання важливий для розвитку ефективної взаємодії класу між учнями та вчителями, що особливо актуально на уроках англійської мови для учнів старшої загальноосвітньої школи [1, с.114].

Взаємодія між шкільними вчителями та їх учнями в старших класах загальноосвітньої школи базується в першу чергу на корисних інтерактивних навичках аудіювання, тому що учні мають вміти розуміти, обробляти і обговорювати значення з використанням англійської мови. В старших класах аудіювання використовують для покращення різних навичок, які стосуються володіння іноземною мовою [1, с.123].

Успішність володіння компетенції в аудіюванні в учнів старшої загальноосвітньої школи зумовлюється такими факторами:

- 1) умовами сприйняття аудіоповідомлення;
- 2) індивідуально-психологічними особливостями самого слухача;
- 3) мовними характеристиками аудіоповідомлення.

Ефективність сприйняття учнів в аудіюванні залежить від умов сприйняття аудіоповідомлення (умови сприйняття аудіоповідомлення визначаються його темпом, кількістю пред'явлень та обсягом) [1, с.56].

Темп аудіоповідомлення визначає як швидкість і точність розуміння, так і ефективність запам'ятовування. У процесі мовленнєвого спілкування найуживанішим є середній темп мовлення. Для англійської мови це 140-145

слів на хвилину. Темп мовлення тісно пов'язаний з такими засобами виразності як ритм, наголос та паузи, що є характерним також для усного мовлення [2, с.13].

Для успішного формування комунікативних навичок вагомим є також кількість пред'явлень аудіоповідомлення, його обсяг і, відповідно тривалість звучання. Так як природне пред'явлення передбачає разовий потік мовлення, то в реальній комунікації це відбувається синхронно з говорінням, і мовленєве повідомлення не повторюється. Вибір викладачем мовленєвого повідомлення для учнів залежить від мовленєвого досвіду учнів, місця виконання вправ, комунікативного завдання, тощо. Тому для учнів старших класів загальноосвітньої школи характерний високий рівень мовленєвого повідомлення, так як учні вже мають достатньо мовленєвого досвіду та комунікативних навичок, щоб добре володіти аудіоповідомленням. Але дворазове прослуховування доцільне, так як у учнів все ще можуть виникати труднощі із прослуховуванням (складна вимова, складний вокабуляр, завищений обсяг інформації), ткож дворазове прослуховування сприяє кращому запам'ятовуванню інформації [3, с.14].

Обсяг аудіоповідомлення залежить від багатьох факторів, та визначається тривалістю звучання. Такий вимір обсягу зручний для правильного планування уроку та правильного розподілу часу на уроці. Для старшої школи нормативні параметри складають 3-5 хвилин. Формування комунікативних навичок потрібно розпочинати із текстів невеликої тривалості звучання і поступово збільшувати [4, с.123].

Отже, навички слухання важливі для розвитку ефективної взаємодії класу між учнями та вчителями, що є важливим на уроках англійської мови для учнів старшої школи. Тому при підготовці до уроку англійської мови в старших класах загальноосвітньої школи необхідно підбирати аудіотексти, які передбачають знання учнями предмета мовлення в цілому й одночасно включають нові знання. Важливо, що ефективність сприйняття учнів в аудіюванні залежить від умов сприйняття аудіоповідомлення. Слід пам'ятати, що для успішного формування комунікативних навичок в учнів, важливі умови сприйняття аудіоповідомлення які визначаються його темпом, кількістю пред'явлень та обсягом. З цією метою слід поступово вводити мовні труднощі і навчальні аудіотексти та вчити учнів їх долати, спираючись на здогадку, знання та мовний досвід.

Література:

1. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу / І. Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004, с.123
2. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки допомогу / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – No 2., с.14
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, –2004, с.134
4. Teaching listening and speaking in second and foreign language contexts / Kathleen M. Bailey, – 2020, с. 123

Березюк Вікторія

ДИСКУСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Сьогодні дискусія, як метод навчання іноземної мови, набуває особливого значення в сучасній освіті. Викладання з використанням такої технології дає прекрасну можливість учням не тільки розширити знання про об'єкти і явища навколишнього світу, а й дає потенціал для розкриття самих себе [3, с. 31]. Робота учнів в групі і ведення дискусії є важливими факторами при організації активних форм проведення занять з іноземної мови. У навчанні англійської мови вміння дискутувати, слухати і розуміти суть питання мають визначальну роль при формуванні компонентів комунікативної компетенції [3, с. 93].

Відзначимо, що в реальній ситуації ведення дискусії з носіями мови необхідно враховувати особливості мовного етикету і побудови іншомовних пропозицій [4, с. 51]. На жаль, дуже часто на уроках учні будують речення англійською мовою так само, як і на рідному. Учитель щоразу повинен відзначати ці помилки і виправляти їх. Фахівці відзначають, що головна мета вчителя при організації дискусії - навчити учнів будувати і відтворювати власні висловлювання [2].

Крім того, що подібний вислів несе яку-небудь корисну інформацію, його емоційна забарвленість допоможе схилити опонента на свою сторону. Головне завдання вчителя при цьому полягає в створенні ситуації, максимально наближеної до умов реального спілкування [3, с. 29]. Важливу роль тут відіграє формування мотивації мовленнєвої діяльності учнів. Пріоритет у цій технології мають комунікативні вправи, які повинні бути забезпечені коректно сформульованим завданням. Саме вони зможуть наблизити навчальну обстановку на уроці до ситуації реального спілкування. У цьому випадку спілкування виступає не тільки в якості мети, а й як засіб навчання англійської мови [4, с. 58].

Для розвитку комунікативної компетенції учнів, формування навичок публічного виступу, навичок діалогічного і монологічного мовлення доцільно використовувати інтерактивні технології при навчанні англійської мови. Найбільш ефективними інтерактивними технологіями, на нашу думку, є дебати, дискусії, круглі столи, конференції, рольові ігри [1, с. 88].

Зі свого педагогічного досвіду знаю, що для учнів виклад власних думок і ідей публічно, особливо на іноземній мові, - досить складний процес, як з лінгвістичної, так і з психологічної точки зору. Під час виступу вони часом не можуть чітко сформулювати свою думку, підібрати необхідні мовні засоби, переживають почуття невпевненості і тривоги.

Під час дискусії вчитель перестає бути лише лектором, що видає слухачеві певний обсяг інформації для запам'ятовування, а грає роль помічника, співрозмовника. Учень тут виступає вже не в ролі пасивного слухача, а стає активним і повноправним учасником діалогу. Йде колективне обговорення якого-небудь питання, проблеми, пропозицій, ідей. Завдання вчителя - не давати учням якісь завдання для виконання, а спонукати їх до самостійного аналізу ситуації, конструювання своїх знань, засвоєння нових знань шляхом виявлення, обговорення, закріплення їх в процесі дискусії. Активізується творча діяльність учнів, тренуються і розвиваються їх вміння мислити критично і об'єктивно [2].

Отже, дискусію можна провести майже з кожної теми, що вивчається в школі. Найбільш цікавими і для мене, і для моїх учнів вважаю дискусії на теми з соціальної проблематики. Так учні із задоволенням обговорюють проблеми молоді, субкультуру, роль ЗМІ в житті суспільства, види подорожей, свої захоплення, майбутню професію, взаємини з друзями або в

сім'ї, проблеми екології, шкільне життя і ін. Тема дискусії зазвичай доводиться мною до відома учнів заздалегідь (але цікаві і «спонтанні дискусії» - коли тема дискусії вузька). Дискусії передую велика самостійна робота учнів по збору, обробки та аналізу інформації, отриманої з різних джерел.

При оцінюванні учасників дискусії слід врахувати наступні критерії: аргументоване подання своєї точки зору, вміння ставити проблемні питання, узагальнювати отриману і вивчену інформацію, робити висновки, а також - дотримання мовного етикету і грамотність мови.

Література:

1. Clark L. H., Starr I. S. Secondary and middle school teaching methods. — 6 ed. — N.Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991. — 522 p.
2. Lawtie F. (2004): Teaching speaking skills 2-overcoming classroom problems. www.britishcouncil.com
3. Ковальчук М. А. Інтенсивне навчання іноземним мовам в контексте проблеми гуманітаризації освіти / М. А. Ковальчук // Інтенсивне навчання іноземним мовам сьогодні / під ред. Г. А. Китайгородської. - М., 1997. - Ч. 1. - С. 29-99.
4. Миролюбов А.А. Методика навчання іноземним мовам: традиції і сучасність. Ч. 1 / А. А. Миролюбов. - Обнінськ: Титул, 2010. - 213 с.

Величко Маргарита

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ЖІНКИ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «DESPERATE HOUSEWIVES»)

У когнітивній лінгвістиці поняття «метафора» розглядається як складний та багатогранний феномен, що поєднує в собі лінгвістичну та ментальну складову. Завдяки даним характеристикам метафора входить до кола наукових інтересів багатьох відомих вчених-мовознавців протягом багатьох століть. Ще давньогрецький філософ Аристотель в своїй праці «Поетика» першим описав метафору як спосіб переосмислення значення

слова на основі подібності [1, ст.56]. Однак, дана думка була розвинута лише у XX столітті.

У наш час однією з найпоширеніших теорій метафори вважається теорія концептуальної метафори. Слід зазначити, що дана теорія сформувалася в декілька етапів, а саме: від трактування метафоризації як семантичного зсуву прямого значення слова в сторону переносного, до трактування метафори як складного багаторівневого явища у когнітивному, комунікативному, психологічному та інших аспектах [5, ст. 4]. На сучасному етапі когнітивними називаються метафори, що базуються на прийнятих у суспільстві засадах щодо позначення об'єктів.

Вивченню складного феномену метафори присвятили свої праці такі видатні науковці як Н. Арутюнова [2], Дж. Лакофф і М. Джонсон [7], Е. МакКормак [4], Т. Кун [6], В. Телія [5] та інші. Завдяки працям американських лінгвістів Дж. Лакоффа та М. Джонсона у науковий обіг увійшов термін концептуальна (когнітивна) метафора. У своїй фундаментальній праці «*Metaphors we live by*» дослідники зазначають, що метафори наповнюють наше повсякденне життя та виявляються не лише в мовленні, але й в мисленні та діях [7].

Концептуальна метафора є розумінням та переживанням певних явищ та абстрактних речей у конкретних термінах. Слід мати на увазі, що системи концептуальних метафор є відображенням взаємодії людини з оточуючим світом, а саме з явищами, які забезпечують розуміння власної та чужої культури. Відповідно, концептуальна метафора складається з денотата, що ідентифікується за допомогою метафори, і концепту, який залучається для порівняння. Вирішальну роль у виборі аспекту подібності відіграє контекст.

Варто зазначити, що терміни «когнітивна» та «концептуальна» метафора увійшли до вжитку радянських лінгвістів в середині 80-х рр. XX століття ще задовго до розповсюдження теорії концептуальної метафори Дж. Лакоффа.

У сучасному мовознавстві класифікація концептуальних метафор Дж. Лакоффа та М. Джонсона вважається базовою. Дана типологія поділяє усі існуючі метафори на три основних типи: структурні – один концепт метафорично структурований в термінах іншого; орієнтаційні – створення концептів через просторові поняття та відношення; онтологічні – трактування подій, дій, емоцій та ідей як якусь істоту чи субстанцію [7, ст. 158]. Отож,

вищеподана класифікація відображає, як метафори впорядковують поняттєву систему, що являється основою мислення людини.

Використання концептуальної метафори є одним із найбільш ефективних засобів створення образів сучасного світу, що використовуються у засобах масової інформації, зокрема у кіно дискурсі. Американський серіал «Desperate Housewives» вважається одним із найпопулярніших детективів XXI століття, що і зумовило актуальність його дослідження. Він складається з восьми сезонів, кожен з яких містить 23 або 24 епізоди. Події відбуваються на мальовничому провулку Вістерія Лейн, що розташований у вигаданому містечку Феавью. Про життя чотирьох головних героїнь-подруг розповідає п'ята, Мері Еліс Янг, яка покінчила життя самогубством ще у пілотній серії першого сезону. На перший погляд здається, що Брі Ван де Камп, Габріель Соліс, Ліннет Скаво та Сьюзан Майер ведуть звичний «ідеалізований» спосіб життя, притаманний типовим домогосподаркам, однак згодом виявляється, що героїні зіштовхуються з різноманітними сімейними та побутовими труднощами, мають секрети, скоюють злочини та приховують все це від зовнішнього світу [8].

Загальновідомо, що репрезентація художнього образу жінки-матері охоплює три рівні, а саме: передконцептуальний, концептуальний та вербальний. У нашому дослідженні, присвяченому аналізу образу жінки, виявлення концептуальних метафор допомагає розкрити концептуальну іпостась образу. У ході аналізу було встановлено, що у епізодах №1-4 четвертого сезону серіалу розкривається наступна іпостась реалізації жінки, а саме WOMAN-HOUSEWIFE, що може бути представлена низкою концептуальних метафор.

У процесі аналізу вибірки з досліджуваного детективного серіалу «Desperate Housewives» було виявлено, що концепт концептуальна іпостась образу жінки представлена такою концептуальною метафорою як WOMAN-HOUSEWIFE IS RIVAL: «*I have to get that recipe **by any means necessary***» [9: 11.37 - 11.44]., «*I would love the one for your fabulous lemon meringue... Well, **that (refuse), hardly seems neighborly***» [10: 28.13 - 31.03]., «*Bree **persisted in her effort to reveal secret of Katherine Mayfair's lemon meringue***» [11: 14.33 - 14.48]. Підтвердженням цьому є використання сталого виразу «**by any means**», словосполучень «**persisted in her effort**», «**to reveal secret**», «**hardly seems**

neighborly». Дані вирази висвітлюють суперницьку натуру жінки-домогосподарки, що прагне понад усе бути першою у своїй сфері діяльності.

Окрім того, варто звернути увагу на іншу концептуальну метафору, а саме WOMAN-HOUSEWIFE IS PERFECTIONIST. Зокрема, яскраво прослідковується сильне прагнення домогосподарок до самореалізації шляхом ідеального виконання обов'язків по дому. Про це свідчить перелічення видів домашньої роботи, виражене простими неускладненими реченнями на синтаксичному рівні: «***I made breakfast for my family. I performed my chores. I completed my projects. I ran my errands***» [8: 1.04 – 2.48], а також повторами, що містять герундій: «***known for her cooking, and for making her own clothes, and for doing her own gardening, and for reupholstering her own furniture***» [8: 5.21 – 6.01]. Однак лише на перший погляд здається, що домогосподарки створюють ідеальне сімейне вогнище. Насправді, члени сім'ї дратуються та втомлюються від такого перфекціонізму, що іконічно виражається паралелізмом: «***I'm sick of you being so damn perfect all the time. I'm sick of the bizarre way your hair doesn't move. I'm sick of your making our bed in the morning before I've even used the bathroom***».

Таким чином, було виявлено, що одна з ключових іпостасей образу жінки-домогосподарки представлена такими концептуальними метафорами як WOMAN-HOUSEWIFE IS RIVAL та WOMAN-HOUSEWIFE IS PERFECTIONIST.

Література

1. Аристотель Поетика. Київ, 1967. 183 с.
2. Арутюнова Н. Язык и мир человека. Москва, 1999. 326с.
3. Дудецкая С. Метафоризация как способ терминообразования (на материале английской терминологии черепно-челюстно-лицевой хирургии и стоматологии). Самара, 2007. 24 с.
4. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры. Москва, 1990. С. 358-386
5. Телия В. Вторичная номинация и её виды. Москва, 1988. 202 с.
6. Kuhn Thomas S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, 1962. 226 p.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago, 1980. 242 p.

Джерела ілюстративного матеріалу:

8. Desperate Housewives, season 1, episode 1 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dailymotion.com/video/x53vvs6>.
9. Desperate Housewives, season 4, episode 1 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dailymotion.com/video/x6nq1or>
10. Desperate Housewives, season 4, episode 2 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dailymotion.com/video/x56pclf>
11. Desperate Housewives, season 4, episode 3 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dailymotion.com/video/x5bylyf>

Герасимлюк Надія

РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гра – це особливий вид діяльності, який базується на взаємодії індивіда з певними людьми чи колективом в цілому на основі будь-якої активності, який допомагає закріпити чи покращити компетентності індивіда, його особистісні чи творчі здібності. [4]

За визначенням М.Ф. Строніна, Гра - це вид діяльності в умовах вибудованих ситуацій, спрямованих на засвоєння індивідом соціального досвіду, в якому формується та коригується самоуправління поведінкою. [1, с. 8]

Найпопулярнішими серед уроків з використанням ігрових технологій є рольова гра.

Рольова гра – це спільна групова гра, в котрій учасники приміряють на себе різноманітні соціальні ролі в штучно створених сюжетних умовах. [4]

За визначенням Я. Лівінгстона, рольова гра - це своєрідний навчальний прийом, в процесі якого учні, обираючи різноманітні ролі, повинні вільно висловлюватись в рамках заданої ситуації. [3, с. 10]

В рольовій грі відбувається суттєва перебудова поведінки учня – вона стає довільною. Під довільною в даному випадку мається на увазі поведінка, яка здійснюється відповідно до зразку і контролюється шляхом зіставлення з цим зразком, як з еталоном. Це означає, що під час рольової гри,

учень не відчуває тієї напруги, яку він міг би відчути під час звичайної відповіді, він більш відкритий та почувається вільно. [1, с. 24]

Саме тому рольова гра так популярна серед вчителів та учнів.

Існують різні способи класифікації ролей. З точки зору навчання діалогічного мовлення найбільшу цінність має класифікація У. Герхарда, згідно з якою ролі діляться на:

- а) статусні, котрі можуть бути присвоєні від народження або ж набуті протягом життя: роль громадянина певної країни, належність до певного класу і т. д.;
- б) “позиційні ролі”, які зазвичай координовані правилами, які визначають певну позицію в суспільстві: професійна, сімейна і т.д.;
- в) ситуативні ролі, представлені у вигляді фіксованих стандартів поведінки та діяльності, для обігрування яких, достатньо бути короточасними учасниками ситуації спілкування: роль гостя, пішохода, туриста і т.д. [2, с. 113-114]

Для формування та розвитку діалогічних навичок найбільший інтерес має розігрування ситуативних ролей. Ці ролі не мають конкретного формулювання, вони допускають свободу гри та надають широкий спектр можливостей для вираження особистісних інтересів, що відповідає правилам комунікативного підходу до навчання.

Ян Лівінгстон англійський автор-фантаст, автор першої книги-гри “The Warlock of Firetop Mountain” з серії “Fighting Fantasy” дає поради, які стануть у нагоді під час підготовки й проведення рольової гри. Він рекомендує вчителю англійської мови звернути увагу на:

- а) мовленнєву підготовку учнів – крім формальної мовленнєвої практики робота вчителя повинна бути спрямована на використання учнями мовленнєвих засобів у різних типах мовленнєвої діяльності, у різних ситуаціях та умовах;
- б) культурний та ситуаційний фактори;
- в) англійський спосіб дій слід практикувати в ситуаціях, поки він не перетвориться на автоматичну поведінку учня;
- г) фактичну підготовку – учні повинні знати конкретні умови, перш ніж впевнено зіграти роль;
- д) потреби, інтереси та досвід учнів. [3, с. 35]

Отже, задовольняючи потребу дитини гратися, перевтілюватись, рухатись, учитель забезпечує природні умови для вивчення іноземної мови. Така форма навчання не виснажує нервову систему та організм дитини. Саме рольова гра, наділена величезним потенціалом щодо підтримки у учнів інтересу до навчального матеріалу, бо така форма навчання реалізується за рахунок мимовільних процесів сприйняття і пам'яті.

Література:

1. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : (Из опыта работы). Пособие для учителя / М. Ф. Стронин. // М.: Просвещение. – 1981. – 112 с.
2. Gerhard U. Toward a Critical Analysis of Role // Social Problems. – 1980. – Vol. 27. № 5. – p. 556–569.
3. Livingstone C. Role Play in Language Learning / Longman. – 1983. – p. 94.
4. Якубович В.С. “Рольова гра як засіб формування комунікативної компетентності та розвитку креативності школярів під час вивчення англійської мови”

Режим доступу: <https://naurok.com.ua/dosvid-roboti-rolova-gra-yak-zasib-formuvannya-komunikativno-kompetentnosti-ta-rozvitku-kreativnosti-shkolyariv-pri-vivchenni-angliysko-movi-119665.html>

Гутиря Надія

ІННОВАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В даний час в педагогіці поняття "інтерактивне навчання" - спосіб пізнання, здійснюваний в формах спільної діяльності учнів, всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, вирішують проблеми спільно, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем [1, с. 35].

Помітно, що сучасних дітей ще з раннього дитинства цікавлять технології: комп'ютери, ноутбуки, планшети та інші гаджети. Сучасних учнів складно здивувати простими педагогічними прийомами під час вивчення англійської мови. Навіть найцікавіші книги для навчання англійської – це лише книги, побудовані досить шаблонно і монотонно для вивчення і закріплення матеріалу. Тому було б великою помилкою не включити в програму вивчення інтерактивні ігри, які піднімуть настрій учням початкових класів, підвищать мотивацію і прогрес навчального процесу [1, с. 35].

За допомогою інтерактивних методів вдається вирішувати цілий ряд дидактичних завдань:

- формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали мережі Інтернет;

- удосконалювати вміння писемного мовлення;

- поповнювати словниковий запас школярів;

- відпрацьовувати вимову;

- тренувати учнів у правильному вживанні граматичних структур;

Застосовувати мультимедійні технології доцільно на різних етапах навчання:

- при введенні нової теми для створення яскравих образно-асоціативних зв'язків, що сприяють більш якісному засвоєнню програмного матеріалу;

- при завершенні роботи над певною темою, коли учні вже освоїли якийсь розділ навчального матеріалу і можуть отримати задоволення від застосування своїх знань при виконанні комп'ютерних вправ;

- при контролі, при цьому невеликі контрольні роботи учнів можуть бути підготовлені самими ж учнями один для одного [1, с. 36].

Можливість застосування комп'ютера на заняттях з іноземної мови зумовлена специфікою навчальної дисципліни. Провідним компонентом змісту навчання іноземної мови є навчання різним видам мовної діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо. Навчальні комп'ютерні програми є тренажерами, які сприяють організації самостійної роботи учнів і створюють умови, при яких учні самостійно формують свої знання. Використання комп'ютерів на уроках англійської мови є потребою часу [1, с. 37].

Подібні цікаві інтерактивні завдання можна легко і просто завантажити собі на комп'ютер і опрацьовувати зі своїми учнями. Доступ до

інтернету є не завжди, та й ці завдання по цікавості і ефективності нічим не поступаються тим, які пропонують розробники онлайн.

Мультимедійний додаток "Enjoy Listening and Playing" – це навчальна програма, створена для початкових класів (2, 3, 4 клас). Це потужний інтерактивний посібник, який систематизовано і структуровано таким чином, що кожний наступний рівень цього інтерактивного підручника логічно впливає з попереднього. Його можна використовувати в груповій, парній та індивідуальній роботі. З учнями можна почати вчити алфавіт і вже до кінця курсу навчитися будувати діалоги, розповідати про себе і висловлювати свої думки. Що істотно відрізняє цей додаток від інших – так це те, що його не потрібно використовувати вибірково, вставляючи по шматочках в програму, а він сам повністю гармонійно вписується в програму і відображає її. Його можна застосовувати на кожному занятті в доповненні до будь-якого з підручників. Тут опрацьовуються всі аспекти мови – орфографія, вимова, читання і говоріння. Додаток прекрасно розвиває пам'ять у дітей, так як в ньому подано пісні та вірші, які легко запам'ятовуються і ненав'язливо поповнюють словниковий запас учнів [2, с. 133].

На етапі ознайомлення з новим граматичним матеріалом можна використовувати граматичні казки, римований матеріал [2, с. 133].

Робота з новим граматичним матеріалом організовується з використанням презентації PowerPoint. Граматична казка є привабливим типом тексту для учнів початкової школи. До казки можна звертатися і в подальшому при роботі на уроці, створюючи таким чином міцні асоціативні зв'язки. Прикладом граматичної казки може виступати наступна: казка про дієслово-лицемір *to be*. Основне завдання застосування цього методу буде полягати в первинному знайомстві учнів з формами дієслова *to be* в Present Indefinite [2, с. 134].

Наведемо приклади граматичних ігор на відпрацювання порядку слів у реченні. Гра вгору по драбинці. Завдання: відпрацювання порядку слів у реченні. На дошці креслимо драбинку: на верхній сходинці малюємо приз, наприклад, оцінку. Завдання учнів – «дійти» до призу відразу або поступово. Наприклад, учень А: I go, учень Б: I go to school, учень В: I go to school every day. Таким чином, можна «крокувати» по одній драбині багатьом учням, складаючи найрізноманітніші пропозиції [2, с. 134].

Також ефективно використовувати ігри в розділі Grammar на сайті Британської ради LearnEnglishKids. Наведемо приклади запропонованих на даному інтернет-ресурсі ігор. Мета: формування граматичних навичок вживання модального дієслова *can*. Завдання: відпрацювання порядку слів в англійському реченні з модальним дієсловом *can*. Ігрове завдання: натискати на слова в правильному порядку, щоб скласти речення [2, с. 135].

Інтерактивне навчання одночасно вирішує кілька завдань: розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу навчання, вирішує інформаційну задачу, оскільки забезпечує учнів необхідною інформацією, без якої неможливо реалізовувати спільну діяльність; розвиває загальні навчальні вміння і навички забезпечує виховне завдання, оскільки привчає працювати в команді [2, с. 135].

Як було згадано раніше, термін «інтерактивний» означає взаємодіяти, тобто перебувати в режимі бесіди або діалогу з ким коли. Іншими словами, на відміну від активного методу інтерактивний орієнтований на більш широку взаємодію учнів не тільки з викладачем, але і дуг з одним і на домінування активності учнів в процесі навчання. Місце викладача в інтерактивних заняттях зводиться до напрямку діяльності учнів на досягнення цілей заняття [3, с. 11].

Технології та програми, призначені для поліпшення навчання та володіння англійською мовою вивчення мов все ще перебувають на стадії розробки та не мають достатнього рівня надійності. Але, з огляду на величезні розміри населення планети, яке вивчає англійську мову, рівень розвитку інновацій зростає та покращується [3, с. 11].

Таким чином, в процесі застосування інтерактивних методів навчання створюється середовище навчання, яке можна охарактеризувати великою взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, а також можливістю взаємної оцінки і контролю. Крім того, при використанні інтерактивних прийомів навчання в учнів початкових класів підвищується мотивація до вивчення англійської мови, заняття проходять в комфортній для учнів атмосфері з можливістю захопити всі аспекти: читання, аудіювання, говоріння і письмо і при цьому зробити кожен етап уроку яскравим та цікавим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Зінченко В.І. Використання інтерактивних форм і методів навчання в ході реалізації навчальних програм в початкових класах/ В. Зінченко // Початкове навчання та виховання. – 2006. – №19–21, – С. 35–37.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 133-135 с.
3. Kennedy S., Soifer D. Technology-Driven Innovations for Teaching English Learners. – 2013. – p. 11

Дідик Маріна

ДОСЛІДЖЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ТА ЛЕКСИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ БРИТАНСЬКОГО ТЕЛЕСЕРІАЛУ «ШЕРЛОК»

Процес перекладу не можливо уявити без певних змін, що зумовлені існуючими структурними відмінностями між вихідною та цільовою мовами та не менш важливим фактором є особистість самого перекладача. Такі трансформації стосуються мовних одиниць і в плані змісту, і в плані вираження. У ході аналізу українського перекладу епізоду «Собаки Баскервілю» («The Hounds of the Baskerville») (2 епізод, 2 сезон) британського телесеріалу «Шерлок» (3) та тексту оригіналу нами були виявлені численні зразки лексичних та граматичних трансформацій.

Нами були виявлені численні приклади застосування граматичної трансформації заміщення, що полягає у заміні однієї частини мови іншою [2, с. 91-92]: дієслово → іменник: *You're just showing off.* — *Ти показушник*; складений іменний присудок → дієслово: *I'm cold.* — *Я змерз*; іменник (у ролі додатка) → дієслово: *He's a snorer.* — *Він хроне*. Ще одним цікавим прикладом заміщення є трансформація присудка в обставину часу: *That's an ancient name for the Devil.* — *У давні часи так називали диявола*.

Наступним прикладом граматичної трансформації є транспозиція, що спричинена синтаксичними особливостями мов та веде до зміни порядку слів [2, с. 90], відповідні зміни ілюструє переклад структури *there is/ are*: *Then there's the nicotine stains on your fingers ... your shaking fingers. I know the signs.* — *У вас на пальцях плями від нікотину, пальці тремтять. Я знаю як це*. Інша

репліка перетворюється у безособове речення в українській мові: *There are many who believe that within this compound, in the heart of this ancient wilderness, there are horrors beyond imagining.* — Багато хто вважає, що за цим колючим дотом, на лоні природи ховаються невимовні жахи. Цей випадок показує зміну місця рематичного іменника: *They agreed never to talk about work, Uncle Bob and my dad.* — Дядько Боб з татом домовились не обговорювати роботи. *You saw what?* — Кого ти бачив? Таким чином, речення стає типовим для структури української мови, що сприяє достовірності перекладу.

Антонімічний переклад, під яким розуміють заміну стверджувального речення мови-оригіналу на негативне у мові-реципієнті і навпаки [1, с. 183-184], виявляється у наступних випадках і є стилістично зумовленим та залежить від сполучуваності слів у цільовій мові:

SHERLOCK: Oh, this case, Henry! Thank you. It's been brilliant.

JOHN: Sherlock...

SHERLOCK: What?

JOHN: TIMING. — Не вчасно.

SHERLOCK: Not good? — Правда?

Можна стверджувати, що дана трансформація була застосована вірно, адже переклад було здійснено достовірно зі збереженням інтенції. Ще один приклад: *He's hungry all right, and not well-off.* — Він голодний і бідний. Використання заперечення («not well-off») у вихідному тексті, замінюється на слово «бідний», яке з стилістичної точки зору є кращим варіантом, а ніж «небагатий». Наступні зразки якомога краще пасують до структури української мови: *But it wasn't in the sugar.* — Але цукор був чистий. Або ж: *Could be dangerous.* — І обережно. Уведення слів, що виражають протилежну до вихідної думку («ніколи», «уникав») є також засобом антонімічного перекладу: *Always been to keep myself distant... divorce myself from...feelings.* — Я ніколи не втрачав рівноваги; я завжди уникав почуттів. Наступна ілюстрація показує переклад порівняльного звороту, однак вживання дослівного «майже як», дещо знецінює брата Шерлока (Майкрофта), тому було використано антонімічне сполучення «не нижчий за»: *I've told you — he practically is the British government.* — Я ж казав, він не нижчий за уряд.

В українському перекладі також спостерігається генералізація, тобто вибір загального, ширшого поняття, замість використання конкретного слова [1, с. 176-177]: *You wouldn't dress like that for baking.* — На кухню так не

вдягаються. Якщо обрати дослівний варіант «для випікання/ випічки», то такий переклад буде звучати недолуго. *She's nearly finished her pavlova. — Вона вже доїдає свій торт.* Замість назви десерту торт «Павлова», перекладач використав слово «торт», і це є абсолютно доцільним, адже який саме десерт їсть персонаж не є важливим. Протилежною лексичною трансформацією є конкретизація, яку розуміють як заміну широкого поняття вихідної мови більш вузьким у цільовій мові [1, с. 174-176]: *Anyway, you've paid everyone off, remember? No-one within a two mile radius'll sell you any. — Ти ж сам заплатив усім торговцям в радіусі 3 км, щоб вони тобі нічого не продавали.* У даному прикладі контекст вказує на раціональну заміну «you've paid everyone off» на «заплатив усім торговцям», окрім цього, поняття «mile (миля)» не є українською реалією, тому використання такої одиниці як «км (кілометр)» є відповідним для нашої мови. Також ця репліка є зразком граматичної трансформації, об'єднання, що має на меті ущільнення текстових елементів, використаної зі стилістичних міркувань [2, с. 90], між іншим: *I had to. It was an experiment. — Я мав поставити експеримент.*

Ще одним засобом до якого вдалися перекладачі є модуляція, або ж розширення значення, що передбачає заміну елементів вихідної мови, значенням, що логічно переймається з мови оригіналу [1, с. 177-178]: *The big coat should have told me. — Мені натякнули.* Дещо сповільнена реакція на ситуацію уподібнюється старінню, таке трактування логічно впливає з контексту: *Mycroft's getting slow. — Майкрофт старіє.* У даному перекладі відбувається заміщення предмета на виконавця дії: *None of cabs would take me. — Таксисту мене не брали.* Вартим уваги є переклад зі застосуванням компенсації, власне назва наступного засобу пояснює свою функцію: у цільовому тексті значення деяких елементів може бути втрачено, тому зміст відновлюється іншими засобом [1, с. 185-186]: *Please please please can you help? — Будь ласочка, допоможіть.* Емфатичність оригінального питання перекладається через використання зменшувальної форми слова.

Отже, проаналізувавши застосовані лексичні та граматичні трансформації знайдені в українському перекладі епізоду «Собаки Баскервілі» («The Hounds of the Baskerville») британського телесеріалу «Шерлок», ми можемо стверджувати, що вони сприяють достовірності перекладу та відтворюють знайомі слова і конструкції для українського глядача.

Література:

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
2. Мирам Г.Э., Дайнеко В.В., Гон А.М., Тарануха Л.А., Грищенко М.В. Курс лекций по теории и практике перевода для институтов и факультетов международных отношений. Киев: Эльга, 2006. — 280 с.
3. Sherlock Transcript: «The Hounds of Baskerville». URL: <https://arianedevere.livejournal.com/28352.html> (дата звернення: 13.05.2020).

Довгалик Альона

PHONOSTYLISTIC FEATURES OF THE POEM BY TED HUGHES “WODWO”

Edward James Hughes was an English poet, translator, and children's writer. Critics frequently rank him as one of the best poets of his generation, and one of the twentieth century's greatest writers. Ted Hughes' poems are rich in the use of various phonosemantic techniques. As the purpose of our research is to identify phonostylistic features of the poems by Ted Hughes, the choice of the poem "The Howling of Wolves" is apparent, because it turned out to be the most marked work in his collection, the average number of phonosemantic labeling methods was 0.6.

The idea of the poem, partially reflected already in the title (literally "Howl of wolves"), finds its expression not only at the level of semantics, but also at the level of phonetic organization. In the analysis of the sound elements of this poetic text, it was found that the expressiveness of images is enhanced by the use of phonostylistic means: sound repetitions and sound words related to sound extraction and imitation of acoustic denotation (about 40% of the total sound units used in the text [3, p. 149]). For example: "cracking" from "crack" - to crack, gnash; "creak" - to creak belong to the class of freventatives. This class of onomatopoeias depicts fast

succession of strokes, where each of the strokes is not felt separately, which leads to increased hearing irritation. The author also resorts to sound-symbolic units, for example, “whimpering” from “whimper” - to whimper or “crying” from “cry” – to shout, to yell.

Alliterations are represented by a repetition of the approximant [w] and fricative [h], which, as already noted, are always associated with breathing, air blowing.[2,p. 320-325] The contextual symbolic meaning of these sounds includes such signs as “unpleasant”, “fear” ([h]) and “unpleasant, strong, intense” ([w]).

We can compare lines 13-14:

The wind sweeps through and the hunched wolf shivers.

It howls you cannot say whether out of agony or joy.

Additional indicative meanings of “strong, tough, tense” reinforce the main content: the author describes the thistle as brutal civilization. For example:

Every one a revengeful burst

Of resurrection, a grasped fistful

Of splintered weapons and Icelandic frost thrust up

From the underground stain of a decayed Viking.

The phonosemantic component of the text increases its expressiveness through the use of sound-visual foundations: onomatopoeias “burst” (to break through, destroy, break) and “crackle” (crackle, crack), sound symbolism “mown” from “mow” (grimacing).

The phonosemantic interpretation of T. Hughes` poem "The Howling of Wolves" allowed us to come to the following conclusions. This poem is characterized by a wide variety of phonostylistic techniques which the author used more than other English poets.

References:

1. Hughes T. Poetry in making . London, 2008. 128 p.
2. Magnus M. What's in a Word? Studies in Phonosemantics. NTNU: dissertation. 2001, 413 p
3. Marchand H. Phonetic Symbolism in English Word-Formation . Indogermanische Forschungen. 1959, № 64, H.2, 168p.
4. Потебня, А.А. Теоретическая поэтика. Москва, 1990. 344 с.

ПОРУШЕННЯ ПИТАЛЬНО-ВІДПОВІДНОЇ ЄДНОСТІ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ

Вивчаючи лінгвокогнітивні властивості людської свідомості, найважливішими з яких в контексті вивчення гумору є рефлексія навколишньої дійсності і формування стереотипного сприйняття, вчені відкривають і описують нові сторони сутності категорії комічного. Саме в цьому напрямку активно ведуться найбільш перспективні дослідження. Існують різні теорії гумору і їх класифікації, однак, деякі питання комічного досі залишаються недостатньо вивченими і потребують свого когнітивного осмислення.

Об'єктом нашого дослідження є вербальний гумор. Джерелом такої форми гумору служить мова. Однак вербальний гумор можна поділити на чисто мовний, який породжується мовними засобами, і мовний ситуативний гумор, при якому мова відображає ситуацію спілкування. На наш погляд, ці різновиди вербального гумору реалізуються на різних рівнях, за допомогою різного мовного матеріалу. Ми виділили два таких рівня: мовний і дискурсивний. На мовному рівні гумористичний ефект створюється різними мовними засобами і прийомами такими як гра слів, метафора, порівняння, гіпербола; на дискурсивному рівні реалізація гумору можлива тільки в комунікації, в процесі соціокультурної взаємодії комунікантів.

На дискурсивному рівні нами було виділено кілька засобів мови, що викликають несподівану зміну неспоріднених фреймів у свідомості адресата і створюють гумористичний ефект: зміщення фокуса висловлювання, порушення питально-відповідної єдності, порушення логіки розповіді і міркування, вживання референтно беззмістовних висловлювань. Все це порушує логічну послідовність активації фреймів при сприйнятті того, що відбувається, і сприяє появі у адресата ментальної опозиції «логічне – нелогічне». Ми розглянемо особливості створення гумористичного ефекту, що виникає внаслідок порушення питально-відповідної єдності.

У. Ленерт виділяє наступні стандартні питально-відповідні (П/В) комбінації: довідкове питання – інформативна відповідь; питання-прохання – відповідь-дія; ввічливе питання – ввічлива відповідь; стратегічне питання –

стратегічна відповідь. Дослідник зазначає, що «коли обмін П/В репліками здійснюється при стандартних комбінаціях типів питань і відповідей, діалог осмислений і сприймається як типовий і звичайний. При нестандартних комбінаціях П/В взаємодія сприймається або як безглузда, або як неприродна, або як смішна». [1,с.262]

Матеріалом дослідження послужили романи відомого англійського письменника ХХ століття Гектора Мунро (Сакі). Гектор Мунро – англійський письменник і журналіст, майстер короткого оповідання. Автор 135 новел, трьох романів і трьох п'єс. Сакі відомий своїм гострим язиком, іронічним добірним стилем, чорним гумором. Критики вважають, що він вплинув на творчість Алана Мілна і Вудгауза.

У проаналізованих історіях Сакі порушення П/В єдності є досить частотним прийомом. Розглянемо детальніше сутність цього явища на прикладі із оповідання «The Hen» Гектора Мунро.

A: *«Why should I?» asked Mrs. Sangrail; «she and Dora are good friends, aren't they? They used to be, as far as I remember.»*

B: *«They used to be; that's what makes them all the more bitter now. Each feels that she has nursed a viper in her bosom. Nothing fans the flame of human resentment so much as the discovery that one's bosom has been utilised as a snake sanatorium.»*

A: *«But what has happened? Has some one been making mischief?»*

B: *«Not exactly,» said Clovis; «a hen came between them.»* [2, с.35]

Комунікант А (Місіс Сангрейл) веде бесіду з комунікантом Б (Кловісом). Вони розмовляють про гостю, яка завжди приїжджає до Місіс Сангрейл й залишається не менше як на два тижні за будь-яких умов. Кловіс зазначає, що цього разу вона не зможе позбутись від гості до четверга й Місіс Сангрейл відповідає, що це їй не потрібно, адже її племінниця Дора і гостя є досить добрими подругами. Кловіс заперечує їй і зазначає, що вони посварились. Комунікант А ставить запитання *«But what has happened? Has some one been making mischief?»* (*Що сталося? Хтось з них зробив щось погане*). Репліка комуніканта А активує фрейм «сварка». В свою чергу комунікант Б відповідає *«Not exactly,» said Clovis; «a hen came between them.»* (*Не зовсім. Між ними пробігла курка*). Відповідь комуніканта Б активує фрейм «нісенітниця» адже читачу важко зрозуміти як курка, яка пробігла між обома дівчатами, може спричинити сварку. Відбувається порушення П/В

єдності довідкове питання – інформативна відповідь. У свідомості читача виникає опозиція «логічне – нелогічне» (з одного боку підбір засобів мови: лексичних одиниць, граматичної побудови питання і відповіді – логічний і цілком звичайний, проте, з іншого боку, смислове наповнення питання не відповідає відповіді, що є порушенням логіки здорового глузду), і можлива поява гумористичного ефекту. Гумористичний ефект підсилюється також реакцією комуніканта А (Місіс Сангрейл) на відповідь комуніканта Б (Кловіса). Той, хто читав інші історії Сакі з участю Кловіса, знає, що він один із самих комічних героїв, який обожає розігрувати інших людей і дивувати їх своїм специфічним гумором. Місіс Сангрейл, тітка Кловіса, чудово знає звички свого племінника, тому коли він називає причиною сварки дівчат курку, вона виглядає спантеличеною. «*A hen? What hen?*» (*Курка? Яка курка?*), запитує вона. Ми бачимо, що Місіс Сангрейл сприймає відповідь Кловіса як чергову спробу глузувати, так як і читач, що створює гумористичний ефект. Однак пізніше Кловіс пояснює, що причиною сварки дівчат стала екзотична пташка, яку племінниця Місіс Сангрейл продала Дорі. Остання була поціновувачкою екзотичних пташок і із задоволенням купила її за величезну суму й надіялась розвести цілу купу таких пташок й зробити на цьому бізнес. Однак виявилось, що птаха не була здатна нести яйця, як обіцяла її подруга. Саме це і стало причиною конфлікту.

Аналізуючи все вище сказане, слід ще раз зазначити, що необхідними елементами появи гумористичного (комічного) ефекту є алогічність (яка завжди несподівана) і усвідомлення прихованого в повідомленні (ситуації) протиріччя, яке виникає внаслідок появи ментальної опозиції.

Література

1. Ленерт У. Проблемы вопросно-ответного диалога. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1988. Вып. 23. С.262-263.
2. Munro H. Beasts and Super-Beasts. California, 2008. 334p.

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ TED TALKS ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Поступова інтеграція нашої країни в Європейську спільноту та підвищення ролі сьогодні іноземної мови для професійного зростання актуалізують високі вимоги до підготовки фахівців цієї спеціальності та вимагають застосування нових ефективних методів та засобів вивчення іноземної мови.

В призмі вищезазначеного звертаємо наш дослідницький інтерес на використання TED-Talks платформи та її ресурсу для автономного вивчення мови та на заняттях. Платформа Ted-Talks надає її користувачам доступ до коротких лекцій на різні суспільно значимі теми. Проаналізуємо технічні та контентні характеристики даного сучасного ресурсу та розкриємо його можливості для розвитку іншомовних мовленнєвих умінь.

На нашу думку, наступні характеристики зазначеного навчального засобу роблять його зручним для використання вчителями та студентами:

а) чіткий розподіл лекцій на платформі за тематикою полегшує пошук необхідного матеріалу;

б) теми лекцій торкаються актуальних проблем суспільства і спроможні мотивувати студентів до дискусій;

в) наявність навчально-методичних матеріалів щодо використання певних лекцій з цієї платформи можуть допомогти спланувати урок ;

г) висока якість зображення та звуку;

д) наявність субтитрів, друкованих текстів лекцій та можливість зміни швидкості звуку дозволяє адаптувати матеріали до індивідуальних можливостей слухачів;

е) наявність на платформі посилань на додаткові джерела, які розкривають презентовану під час лекції інформацію, дозволяє студентам розвивати їх автономні дослідницькі уміння;

є) платформа пропонує подкаст-матеріали та мобільний додаток, що дозволяє користувачам доступ в будь-який зручний для них час та в будь-якому місці.

Таким чином, аналіз технічних та контентних характеристик Ted-Talks ресурсу дає нам можливість стверджувати, що він є зручним для використання й має значний потенціал для розвитку іншомовних мовленнєвих умінь студентів.

Ірха Тетяна

РОЛЬ ТА ВИДИ СЛУХОВОЇ ТА ЗОРОВОЇ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ (ГІПОТЕЗА С.КРАШЕНА “COMPREHENSIBLE INPUT”).

Вивчення та навчання іноземної мови досить складний процес, що потребує правильної організації для досягнення бажаного результату. Створення належного середовища, в якому учень легко сприймає та засвоює мову, сприяє кращому формуванню мовленнєвої компетентності учнів. Для цього вчитель повинен зробити процес навчання максимально схожим до того, як маленькі діти засвоюють свою рідну мову [3, с.327].

Для створення таких умов потрібно застосовувати основні принципи гіпотези «доступного для розуміння вхідного матеріалу» С. Крашена (Comprehensible Input Hypothesis), адже він розглядає мову, в першу чергу, як засіб спілкування та передачі повідомлень. Більше того, він вважає, що мова не вивчається, а саме засвоюється і цей процес може відбуватися лише за умов, коли люди розуміють, про що ведеться мова.

Паралельно, С. Крашен вважає, що для постійного розвитку навичок учнів, для переходу ними з одного рівня володіння мовою на інший, потрібно слідувати простій формулі – « $i + 1$ », яку ще називають «зоною найближчого розвитку». Це означає, що мовний матеріал, який презентується, повинен містити граматичні структури з рівнем складності трішки вище наявного в учнів рівня володіння мовою. Розуміння незнайомого матеріалу стає можливим завдяки контексту, додатковій вербальній та невербальній інформації, тобто різного виду наочності. Саме наочність допомагає зрозуміти смисловий посил [4, с.21].

Розрізняють слухову та зорову наочність. Зорові види наочності можуть бути представлені у формі фотографій, картинок, тексту, схем,

малюнків і т.ін., а слухова – у формі мовлення вчителя, фонограми, пісень тощо. Також є засоби наочності, які поєднують в собі і зоровий і слуховий аспект – фільм, вистава чи відеоролик [1, с.110].

Засоби наочності вважаються ключовими компонентами навчання іноземної мови. Це зумовлено тим, що наочність є одним із найефективніших засобів семантизації лексичних одиниць і може бути застосовна як під час введення нового матеріалу, так і з метою його автоматизації. Для успішного засвоєння нової лексичної одиниці необхідне розуміння її значення, тобто у мозку учня між її звуковою формою та значенням має утворитись тісний зв'язок. Для досягнення цієї мети нові слова можна прив'язувати до елементів особистого досвіду учня за допомогою наочності [2, с.38].

Психологи стверджують, що під час вивчення нових слів у мозку формуються логічно-образні зв'язки – асоціації. Для їх повторного відтворення у свідомості потрібно залучати засоби слухової або зорової наочності. Чим складніший матеріал, тим необхіднішим стає застосування наочності для формування адекватних асоціацій. Важливість наочності полягає також і в тому, що вона слугує своєрідним каталізатором розуміння та засвоєння іноземної мови, адже сприяє зануренню в мовне середовище, активує розумову діяльність, стимулює прояви креативності учня та генерує інтерес до вивчення мови. Безумовно використання засобів наочності поживає навчальний процес, додає йому динамічності та яскравості [3, с.328].

Література

1.Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої.. – Київ: Ленвіт, 2013. – 591 с.

2.Зубенко Т.В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи / Т.В. Зубенко. – Миколаїв: МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2006. – 120 с.

3.Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Друге видання, виправлене і перероблене. / С.Ю. Ніколаєва.- Київ, Ленвіт, 2005. – 328 с.

4. Stephen . Krashen Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford Pergamon. – 212 p.

Ліпач Юлія

ПРАВИЛА ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Загальновідомим є факт, що для вивчення мови велике значення має внутрішня позитивна мотивація. Для того, щоб навчальні матеріали були стимулом для навчання вони повинні мати емоційний вплив на студентів, спонукати їх до роздумів, відповідати їхнім інтересам та викликати бажання висловитись. До таких стимулюючих та водночас мотивуючих матеріалів ми можемо віднести художні автентичні фільми. [2, с. 6]

Так, наприклад, Н. Бичкова наголошує на доцільності використання цілісно-частково-цілісного підходу в роботі над фільмом, який передбачає: 1) цілісне сприйняття автентичного художнього фільму (АФХ); 2) роботу над окремими фрагментами для навчання аудіювання або усного мовлення; 3) самостійний перегляд художнього фільму в кінці роботи. Разом з тим, фрагмент повинен демонструвати закінчений епізод, який би виконував певне соціокультурне навантаження. [1, с. 243]

Загалом, не існує єдиного правильного методу використання автентичних фільмів у навчальному процесі. Що робити з певним фрагментом фільму, головним чином залежить від потреб студентів, цілей заняття, доступних засобів і самого матеріалу також. Тим не менш, можна виділити певні загальні правила використання АХФ під час заняття:

1. Демонстрація коротких, логічно завершених фрагментів

Так як АХФ призначений для носіїв мови, то студенти з нижчим рівнем мовної підготовки можуть бути приголомшені і демотивовані через великий об'єм інформації. Фрагмент тривалістю 1-2 хвилини, в основному, забезпечує достатньо матеріалу для роботи протягом цілої пари або значної її частини.

2. Повторний цілеспрямований перегляд

Сучасні технічні інструменти дозволяють швидко зупиняти та переглядати відео багато разів, використовувати субтитри рідною та вивчуваною іноземною мовою, іноді, навіть змінювати швидкість мовлення. Разом з тим, використання цих опцій має бути виправданим, відбуватися з конкретною навчальною метою та супроводжуватись відповідною вправою. Так, наприклад, функція повторного перегляду може використовуватись для введення/тренування нових лексичних одиниць та граматичних конструкцій, прослуховування з метою вилучення детальної інформації, критичної оцінки подій або вчинків головних героїв. Функція «пауза» може бути використана для роботи над вимовою та інтонаційним оформленням зразків мовлення з подальшою драматизацією фрагменту, що опрацьовується.

3. Заохочення до активного перегляду

Більшість студентів звикли до пасивного перегляду відео контенту, тому під час перегляду фільму на занятті, викладач є головним «мотиватором», який має налаштувати студентів та створити умови для активного сприйняття фільму. Коли студенти використовують медіа в навчальному контексті, вони повинні брати активну роль у перегляді. Перегляд має супроводжуватись конкретною навчальною метою. Крім того, викладач може забезпечити активний перегляд за допомогою постановки цікавих проблемних завдань, а також завдань, які будуть вимагати від студентів фокусування на окремих аспектах відео фрагменту, таких як – культурні відмінності, місце, ситуація мовлення та власне мовлення.

4. Презентація завдань перед переглядом

Студенти повинні знати, що їм потрібно зробити ще перед початком перегляду відео фрагменту. Таким чином, перегляд буде більш продуктивним та предметним. Ознайомлення з завданнями перед переглядом допоможе студентам сфокусувати свою увагу на потрібних аспектах відео і більш обдуманно підійти до виконання поставлених завдань.

5. Підготовка обладнання

Дуже важливо бути добре знайомим з обладнанням, яке буде використано для перегляду. Саме тому, перед демонстрацією фільму студентам, викладач повинен перевірити використовувані обладнання та

приміщення, щоб побачити як усе працює. Також, викладачеві необхідно заздалегідь зробити певні нотатки з приводу того, на якій хвилині фільму розпочинається і закінчується потрібний для перегляду фрагмент для того, щоб не витрачати цінний час на його пошук на занятті. Це може призвести до втрати уваги та інтересу студентів.

6. Бездоганне знання фрагменту самим викладачем

Перед тим, як презентувати матеріал студентам, викладач повинен сам переглянути відео фрагмент декілька разів і відібрати певний лексичний або граматичний матеріал, що підлягає подальшому засвоєнню на занятті. Знання матеріалу підготує викладача до можливих запитань від студентів з приводу змісту або інших аспектів фільму [3, с. 8]

Наступним кроком є власне реалізація поетапного навчання на занятті з використанням обраного відео контенту та заздалегідь розробленої низки завдань до нього. Завдання мають бути логічно пов'язаними між собою, комунікативно-орієнтованими та організованими за принципом поступового нарощування труднощів.

Отже, за умови дотримання вище перерахованих правил та умов, заняття з використанням АХФ буде більш цілеспрямованим, змістовним та ефективним, сприятиме розвитку внутрішньої позитивної мотивації студентів до вивчення іноземних мов та підвищенню їх загального рівня мовної підготовки.

Література

1. Віта Мірошніченко. Використання художнього фільму у процесі підготовки майбутніх філологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. №25. С. 240-245.
2. Іванова О.В., Тарасова В.В. Практичний курс основної іноземної мови: *LEARNING ENGLISH THROUGH VIDEO*: Київ: 2015. С. 400.
3. Stempleski S. *Short Takes: Using Authentic Video in the English Class*: April 1987. 17p.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЛЕКСИЧНОГО МЕТОДУ М. ЛЬЮІСА

Загальноприйняті підходи до вивчення іноземної мови ділять її на граматику та лексику, проте Майкл Льюїс вважає хибною традиційну лінгвістичну дихотомію «лексика - граматики» та запевняє, що мова складається з лексичних об'єднань (lexical chunks). Відповідно, метою навчання іноземної мови за лексичним методом є формування у студентів умінь аналізувати різні види лексичних об'єднань задля розуміння їх структури та потенціалу у мовленнєвій реалізації [1].

Для формування лексичної компетентності із застосуванням лексичного методу використовується комплекс некоммуникативних та умовно-коммуникативних рецептивно-репродуктивних вправ наступних типів: вправи на встановлення відповідності, встановлення послідовності, групування ЛО, заповнення прогалін. Необхідно мінімізувати використання завдань, де студент просто демонструє знання словосполучення чи лексичної структури та збільшити виконання завдань, які формують у студентів розуміння алгоритмів поєднання ЛО. Наприклад, визначити з якими структурами поєднуються слова, а з якими ні, створити якомога більшу кількість словосполучень з даним словом.

Майкл Льюїс пропонує змінити парадигму «показати – застосувати – відтворити» (present – practise – produce) на «спостерігати – припустити – експериментувати» (observe – hypothesise – experiment). Тому у методиці формування лексичної компетенції студентів за лексичним методом необхідно використовувати метод коммуникативних завдань (task-based learning). За лексичним методом студент вивчає лексичні об'єднання, аналізує, спостерігає, робить припущення щодо їх використання та практикує вживання лексичних структур у мовленні. Важливим у комплексі вправ є формування умінь студента помічати та виділяти словосполучення та сталі вирази в усних та письмових текстах (noticing), а потім використовувати їх на практиці [2].

Для покращення автономності студентів викладачу варто заохочувати їх до використання онлайн-словників (collocation dictionaries) для

пошуку значення нових словосполучень або сталих виразів. Робота студента з словником та його власний пошук нових словосполучень та лексичних структур зі знайомими йому словами розвиває його критичне мислення та допомагає студенту розуміти алгоритми поєднання ЛО в іноземній мові.

Лексичні об'єднання містять у собі граматику іноземної мови, яка сприймається на прикладі схожих структур інтуїтивно. Наприклад, вивчивши вирази «he felt stressed» і «he felt embarrassed», студент не буде використовувати у інших виразах з дієсловом «feel» зворотного займенника «myself», що є типовою помилкою україномовних студентів. На додаток, у цих виразах презентована друга форма неправильного дієслова «feel». Таким чином, студенти можуть вивчити неправильні дієслова через їх лексичні об'єднання з подальшим розумінням їх лексичного потенціалу та спектру використання у різних мовленнєвих ситуаціях.

Лексичні об'єднання необхідно презентувати у різних контекстах і у різних поєднаннях. Наприклад, якщо студенти вивчають вираз: «He lost his keys», окрім даного виразу їм необхідно розуміти, що втратити можна не лише матеріальну річ, а і абстрактні речі теж (he lost his interest, he lost his temper, he lost his job). Частково сталі вирази необхідно практикувати у вправі на підстановку зі схожими словами у їх структурних лексичних об'єднаннях. На кожну структуру викладач надає студентам не більше п'яти прикладів їх використання.

Хоча впровадження лексичного методу у методику викладання іноземної мови та у навчальний процес не зумовлює радикальних змін, його імплементація призводить до кумулятивного ефекту, який забезпечує швидке засвоєння студентами лексичних структур та навчає їх помічати, аналізувати та розуміти алгоритми поєднань ЛО в іноземній мові.

Література:

1. M. Lewis. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997. — 223 p.
2. M. Lewis. The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993. — 176 p.

НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

Учні можуть покращити свої вміння, якщо їх навчають різних стратегій та прийомів вивчення лексики. Для учнів ввжливо мати можливість вибрати найбільш ефективну для себе стратегію. Розробник стратегій навчання словникового запасу, П. Нейшен та Дж. Ньютон стверджують, що стратегії навчання словникового запасу повинні: включати вибір стратегій, тобто наявність кількох стратегій на вибір; бути складними, а саме складатися з кількох етапів для її оволодіння; заохочувати до знань та навчання; та підвищувати ефективність навчання використання лексики [4, с. 238].

Згідно з А.М. Щукіним, стратегія – це один із способів набуття, збереження та використання інформації, яка допомагає досягненню певної мети [2, с. 325]. В свою чергу навчальну стратегію визначають як організовану, цілеспрямовану і регульовану послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того щоб вивчення стало легшим, більш швидким та ефективним [1, с. 11].

П. Нейшн та П. Меара виділяють чотири основні стратегії, які допомагають знайти значення невідомих слів і швидше їх запам'ятати. До цих стратегій належать визначення значення слів за контекстом, вивчення слів з допомогою карток, вивчення морфем та використання словника. Це все ефективні стратегії, які широко застосовуються. Оскільки вони забезпечують доступ до великої кількості слів, їм слід приділяти значну частину часу в класі. Учні повинні досягти певного рівня майстерності у використанні цих стратегій. Ці стратегії корисні для часто вживаних слів, і вони мають важливе значення для рідко вживаних слів. Оскільки є тисячі рідко вживаних слів, і кожне слово трапляється досить рідко, викладачі не повинні витратити час на їхнє навчання в класі. Натомість вчителі повинні проводити навчання стратегій, щоб учні могли самостійно впоратися з цими словами. Викладачі повинні по-різному розглядати слова, що мають високу та низьку частотність вживання. Як вчитель, так і учень повинні знати, на словах якої частотності слід сфокусувати увагу. Часто вживані слова заслуговують на більшу увагу з боку викладача. Коли вони вивчені, викладач повинен зосередитися на тому

щоб навчити студентів користуватися стратегіями вивчення й роботи над рідко вживаними словами. [3, с. 44-46]

Перша з стратегій, визначення значення слів за контекстом, є досить результативною. Щоб опанувати стратегію та ефективно використовувати її, учні повинні знати 95-98% лексем у тексті. А отже, для того, щоб здогадатися значення невідомого слова, необхідна наявність опорного контексту. Результати використання цієї стратегії слід розглядати з точки зору того, що вивчення будь-якого конкретного слова є сукупним процесом. Навчання учнів стратегії визначення значення слів за контекстом повинно бути частиною загального розвитку навичок слухання та читання. Навчання стратегії потрібно проводити протягом декількох тижнів, поки учні не зможуть визначати значення слів не порушуючи процес читання.

Наступна стратегія вивчення слів з допомогою карток. Незважаючи на те, що така форма навчання, як правило, не має багато позитивних відгуків з боку викладачів, докази досліджень, що підтверджують її ефективність, є суттєвими. Стратегія вивчення слів з допомогою морфем є досить схожою. Щоб використовувати цю стратегію, учень повинен знати морфеми, які часто застосовуються для творення слів англійської мови (часто вживані префікси, такі як un-, re-, mis-; корені -aud-, -phon-, -dict-; та суфікси -ly, -er, -able, та інші) повинен вміти розпізнавати їх у різних формах, коли вони зустрічаються у словах, і повинен вміти співвідносити значення частин до значення цілого слова. Як і всі стратегії, для цього потрібні навчання та практика.

Багато учнів не використовують словники так ефективно, як могли б, і тому навчання стратегії використання словників може мати користь. Використання словника передбачає наявність додаткових навичок, таких як читання фонематичної транскрипції, інтерпретація граматичної інформації, використання прикладів, для того щоб обрати правильне, значення.

Навчання учнів стратегіям вивчення та використання лексики вимагає оцінення вмінь та знань учнів, для того щоб розробити програму навчання стратегій та допомогти учням ефективно їх використовувати.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам дійти висновку, що кожна з описаних вище стратегій є ефективним засобом вивчення лексики, які можна використовувати в процесі вивчення слів.

Література:

1.Подосиннікова Г. І. Розвиток навчальної автономії старшокласників у процесі формування англомовної лексичної компетентності / Г. І. Подосиннікова, С. М. Мельник // Іноземні мови. - 2016. - № 1. - С. 9-14.

2.Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. - М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. - 746 с.

3.Nation P., Meara P. Vocabulary. In N. Schmitt (ed.) An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold; 2001. - 335 с.

4.Nation P., Newton J. Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), Second language vocabulary acquisition. Cambridge: Cambridge university press; 1997. - 297 с.

Пасічник Тетяна

APPROACHES TO TEACHING PRONUNCIATION FOR STUDENTS OF THE FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENT

Teaching pronunciation for students of foreign language department might be found particularly challenging. To learn the pronunciation of English students need:

- Centralized support and instruction. We can't believe students can quickly learn good pronunciation without specific instruction, the way many younger learners do.
 - Time and endurance. They may and do respond well to the teaching and practice of pronunciation, but changes do not occur overnight. Learning pronunciation isn't like learning a new vocabulary item: it takes a lot of practice, and changes can be gradual and variable. Continuity. Good pronunciation is essential whenever we speak but it takes time to learn. This means that we should pay attention to pronunciation continuously both inside and outside the classroom.
 - Trust. Adults may not realize the extent to which people find their pronunciation difficult to understand because of the influence of their first language. Therefore, they need plenty of opportunities to listen to English, focus on reliable models, and notice how different their pronunciation may be.
- That's the way students need other approaches to teaching pronunciation.

1. Start on the lower floors. Pronunciation care should begin on the first day of learning a language. Beginners need pronunciation just as much as experienced learners do and early beginning helps them fix pronunciation problems in their learning. Also, an early acquaintance with some of the building blocks of pronunciation, however basic, can help learners realize that English is not a phonetic language, and this can help with writing and grammar development too.
2. Be proactive. Teaching pronunciation is not about 'fixing mistakes,' but rather 'teaching how to say' should be considered. It's about creating examples and helping students become more aware of what English sounds like so they can say it on their own, not just in school but also in their everyday usage of language outside the classroom. Also, it is important to explain how and where the sounds can be produced (stress on articulation organs)
3. Train ears and mouths. We are still too literate and we fail to train our ears for listening and our mouths for communicating. Resist the temptation to immediately write down every new word on the board or to get students to practice dialogs through reading. It is only by educating our ears and mouths to work in English without constantly reading and writing that we can promote effective pronunciation in spontaneous speech.

References

1. UNDERHILL 2005: Underhill Adrian. Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation. Oxford: Macmillan Education, 2005.
2. Yates, Lynda 2009: Linda Yates. Give it a go: teaching pronunciation to adults. Macquarie University, 2009

Самійленко Олена

ЛІНГВОСЕМІОТИЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ ГОДИННИКІВ VACHERON CONSTANTINE

Текст і ілюстрація в рекламному повідомленні не можуть існувати один без одного, оскільки жоден з цих двох параметрів не є самодостатнім. Р. Барт зазначав: «... говорити про нашу цивілізацію як про "цивілізацію зображень" не цілком справедливо, адже текстове повідомлення є вагомою складовою будь-якої структури, що має на меті передачу інформації». Будь-

який текст, включаючи рекламний, постає перед нами «як складний пристрій, що зберігає різноманітні коди» [1, с. 616]. Пристроєм, що кодує текст, виступає мова. Будь-який текст масових комунікацій потребує дешифрування його сенсу реципієнтом [2, с. 227]. В рекламі звична для семіотики формула «споживач дешифрує» може бути з успіхом замінена на більш точну — «споживач спілкується з текстом». Наповнення останньої формули обумовлено специфікою рекламного тексту, зміст і функція якого пов'язані з цільовою аудиторією.

Рекламна кампанія бренду Vacheron Constantine зі слоганом — *More than 250 years of uninterrupted history ... dedicated to perfection* часто використовує стилістичний прийом алюзії в рекламних текстах. Наприклад: *When Wolfgang Amadeus Mozart composed "The Magic Flute", Vacheron Constantin was 36 years old* [3]. Дане твердження підкреслює статус компанії, як першої, що була утворена в даному сегменті, слоганом бренду є фраза — *The world's oldest watch manufacturer*. Алюзія в даній рекламі застосовується до відомої опери В.А. Моцарта «Чарівна флейта», в момент написання якої бренд вже 36 років існував на ринку. Крім цього, автори рекламного повідомлення за допомогою метафоричного порівняння годинників з класичним музичним твором хотіли підкреслити вагомість годинникової марки в суспільстві. Таким чином, конотативною складовою даного рекламного повідомлення є фраза: *Наша марка існувала до класичних творів В.А. Моцарта і представляє таку ж цінність для суспільства, як твори великого композитора*.

Дана рекламна кампанія також використовує й інші алюзії, метафори та повтори, наприклад: *1825. When the world's first railway was inaugurated in England, Vacheron Constantin was 70 years old; 1776. When the U.S. Declaration of Independence was signed, Vacheron Constantin was 21 years old; 1874. When the Impressionist painters scandalized Paris, Vacheron Constantin was 119 years old; 1889. When The Eiffel Tower was build, Vacheron Constantin was 134 years old; 2003. When the human DNA was discovered, Vacheron Constantin was 248 years old; 1929. When the world's first lens camera, the legendary Rallerflex, was launched, Vacheron Constantin was 174 years old; 1911. When the Lost City of the Incas was discovered in Peru, Vacheron Constantin was 156 years old* [3]. У всіх рекламних повідомленнях даної кампанії годинник порівнюється з унікальними подіями в історії людства. Більш того, автори підкреслюють той

факт, що представлена марка з'явилася набагато раніше, ніж відбулися деякі з них, що говорить споживачеві про надійність і унікальності даного бренду, який пам'ятає безліч соціальних явищ і важливих моментів в історії людства.

Таким чином, рекламні тексти цієї компанії використовують в своїх конотативних повідомленнях ідею традиційності торгової марки, яку вони виражають через репрезентацію унікальності віку бренду, а також через ідею спадкової передачі традицій виробництва від покоління до покоління. На невербальному рівні найчастіше застосовуються образи відомих історичних особистостей, цитати з класичних творів, або ж згадки про історично важливі події. На вербальному рівні ідея унікальності бренду виражається через використання таких засобів стилістичної виразності, як метафора, алюзія та повтор.

Література :

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. Москва, 1989. 616 с.
2. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Москва, 1990. 227 с.
3. Vacheron Constantin Watches [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. Електронні дані. Режим доступу: <https://www.thewatchcompany.com/vacheron-constantin/> (дата звернення 14.05.2020)

Саулко Діана

ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «ВЛАДА» У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МАСМЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Концепт ВЛАДА відноситься до категорії стійких (має стандартну лексичну форму реалізації), комунікативно-актуальних (постійно використовується носіями мови) і універсальних (зустрічається у багатьох мовах і культурах) концептів. Поняття «влада» відноситься до базових понять і підпадає під визначення «ключового слова», а саме: відноситься до загальноновживаних слів, входить в певну семантичну область і часто зустрічається у фразеології і фольклорі. Влада є також номінованим концептом, який репрезентує тільки одну лексичну одиницю [1].

Ядром концепту ВЛАДА слід визнати наглядно-чуттєвий образ (наприклад, образ президента чи головнокомандувача); ‘базовими шарами’ – семантичні ознаки, встановлені на підґрунті вивчення усіх можливих відтінків значення лексеми *power*, виявлених на підґрунті компонентного аналізу лексеми та її синонімів й антонімів, а також їх вживання у тексті; інтерпретаційним полем концепту – настанови, оцінки та висновки, віддзеркалені в прислів’ях та афоризмах.

Морально-етична ознака концепту «ВЛАДА» / «POWER» виражається іменниками (*honesty, integrity, kindness*) і прикметниками (*hard-working, strong, trusting*). На синтаксичному рівні переважають окремі лексеми, а також словосполучення (*system of conviction, knowledgeable people*) і більш розширені варіанти асоціативів в англійському варіанті: *doing the right thing, sympathy with other people* [3].

Лексема *power* має також значення «*a state or country, esp. one viewed in terms of its international influence and military strength*» [2], яке актуалізує одночасно дві концептуальні ознаки – «влада / вплив» та «країна». В англomовній картині світу традиційно держави поділяються на *middle powers, regional powers, great powers, world power, superpowers, small powers*. Хоча чітких критеріїв цього поділу не існує, до уваги звичайно беруться такі фактори, як географічне положення, населення, економіка, природні ресурси, військовий потенціал, місце в системі міжнародних відносин, обличчя нації (*geography, population, national identity / character, diplomacy, resources, economy, military potential*) [2].

Синонімами лексеми *power*, що актуалізує потенційну здатність об’єкта / суб’єкта фізичного світу спричиняти певний ефект, є *force* (фізична сила), *energy* (енергія), *strength* (снага), *might* (міць). Аналіз дефініцій тлумачних англomовних лексикографічних джерел свідчить про наступні семантичні відмінності між членами цього семантичного ряду: *power* означає потенційну чи реалізовану фізичну, ментальну, духовну здатність до дії чи протидії; *force* акцентує увагу на результативному ефекті реалізації цієї здатності; *energy* трансформує здатність у продуктивність в роботі; *strength* відноситься до якості / властивості особи чи неживого об’єкта, що уможливило реалізацію здатності діяти або протидіяти напрузі, тиску чи агресії; *might* має на увазі великий ступінь здатності до дії чи протидії або

Влада в дискурсі може виступати в різних іпостасях: як змістовна, когнітивна, соціолінгвістична, риторична і прагматична категорія. Влада як змістовна категорія складає предмет спілкування, тему розмови і в цьому плані ця категорія виступає як прояв мовної концептуалізації влади. Концептосфера

«Power» як об'єкт рефлексії виявляється дуже значущим для політичного дискурсу. Певні представники влади нерідко виступають об'єктом осмислення, інтерпретації і критики. Так, наприклад, лінгвальна інновація *soft power* позначає її надзвичайну результативність.

Висновок. Отже, концепт ВЛАДА відноситься до категорії стійких, комунікативно-актуальних і універсальних концептів. Морально-етична ознака концепту «ВЛАДА» виражається іменниками, прикметниками, окремими лексемами, більш складними словосполученнями та синонімічними лексеми *power*, що актуалізує потенційну здатність об'єкта / суб'єкта фізичного світу спричиняти певний ефект.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чорновол-Ткаченко О. О. Вербалізація концепту ВЛАДА у сучасному британському газетному дискурсі: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2007. 20 с.
2. Oxford English Dictionary (OED) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com> (дата звернення: 22.02.2020).
3. Шабанова, А. А. Лингвистический анализ концепта «власть» / «power» / А. А. Шабанова (г. Чита, ноябрь 2011 г.). Издательство Молодой ученый, 2011. с. 144–147.

Северін Вікторія

CONTEMPORARY ANALYSIS OF POLITICAL DISCOURSE: A LINGUISTIC ASPECT

Linguist's attention has been drawn to the issues of communicative power textures, strategic orientation and pragmatic situation of discourse modeling. In this

case, language units are most often studied in a communicative-pragmatic aspect. The current stage of the development of discourse is characterized by the integration of two main areas of study: the communicative and activity approaches. The communicative approach is associated with the expansion of the spheres of language functioning [3, p. 7]. Within the activity approach, researchers define the discourse as a social construction of reality and a form of expression of knowledge, with language acting as a means of realizing human activity in cognitive and social perspectives. Researchers, engaged in the activity approach, distinguish different types of discourse: evaluative, argumentative, scientific, political, and others [3, p. 11].

Political discourse expresses the interrelation between man and society and is functionally oriented to the formation in the recipients of a particular picture of the world or outlook [2, p. 26]. The study of communication as a process that occurs through the complex interaction of verbal and non-verbal units reveals the role of speech aids in the realization of their communicative and pragmatic function. These aspects of discourse were explored by F. Batsevykh, and other researchers [1, p. 24]. As J. Tulis notes public political speeches through a detailed description of a particular social or political situation are the means of forming a certain mood that leads to certain actions on the part of the recipient [5, p. 12]. The main intention of political discourse is the need to express one's vision of the world and persuade the addressee to believe the speaker.

According to O. Issers, any communication is under the pressure of two permanent factors, namely: efficiency and social inheritance [2, p. 105]. The author distinguishes cognitive and supportive strategies of political discourse. Cognitive strategies imply: influencing behavior, way of thinking, and the scale of values. Tactics that influence personal behavior include: speech subordination tactics (request, order), tactics of advice, warnings, threats. Speech tactics, aimed at interpreting the situation, include reduction tactics and complications. Impact on the audience values scale is realized through speech and excuse, reprimand, and discrimination tactics [2, p. 106–107]. Researches in the field of logistics point to the existence of the following laws for the construction of political discourse: compliance with the tactics of politeness, avoidance of direct threat, persuasion through logical presentation of information [4, p. 154].

Summing up, the choice of the language means, cognitive and supportive strategies, and tactics as a means of achieving the goal of communication play an

important role in political discourse. Political discourse affects the formation of social and political knowledge in the population.

References

1. Бацевич Ф.С. Основы комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 344 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография. Москва : ЛКИ, 2008. 288 с.
3. Постникова Л.В. Просодия и политический имидж оратора: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Москва, 2003. 22 с.
4. Burgoon J. Nonverbal behaviors, persuasion, and credibility. *Human Communication Research*. 1990. Vol. 17, №1. P. 140–169. DOI: 10.1111/j.1468-2958.1990.tb00229.x
5. Tulis J. K. The rhetorical presidency. Princeton, 1998. 224 p.

Телеватюк Оксана

THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT "HAPPINESS" IN THE ENGLISH LANGUAGE

The language reflects the cultural and national mentality of the people. Every native speaker is also a native speaker of culture, so language signs acquire the ability to perform the function of cultural signs and thus serve as a means of representing the basic attitudes of culture.

Within linguistics, disciplines that study language in close connection with human consciousness and thinking, culture and the spiritual life of peoples are distinguished. One of them is linguoculturology (from lat.: lingua-language, logos-science, teaching) as a scientific discipline of synthesizing type, considering culture and language in language units.

Within the framework of this trend, the study of linguocultural issues is becoming more and more relevant. The linguocultural approach to the study of the emotional sphere and its verbal representation allows us to identify the special logic inherent in the bearers of a particular linguoculture. It should be noted that the concept is the object of scientific discussions not only among linguists, but also psychologists, cultural scientists, and philosophers.

According to etymological dictionaries, it is established that the concept of “happiness” is formed from the middle English “hap” meaning chance or luck. The adjective happy and the noun happiness were formed in a suffixal way. We can also see the remnants of the prefix “hap” in words such as perhaps, happen, happy, hapless, unhappy, happiness and happenstance. This origin of the word “happiness” indicates that there is a certain element of chance in the meaning assigned to it [2]. Later, at the end of the fourteenth century, the feeling of very glad was displaced by the old English words “eādīg” and “gesælig”. In the 1520s, the old English word “blīde” survives as “happy”. From Greek to Irish, in most European languages, the concept of “happy” from the very beginning was invested with the meaning of “lucky”. The exception is Welsh, where this word was used primarily as “wise” [2].

The etymological portrait of the studied nominees is presented quite fully since the initial basis of the word is indicated. The data of etymological analysis show that happiness in the picture of the world of the English is more often understood as luck, when circumstances develop successfully, often independent of personal efforts and merits of the person.

A comparative characteristic of the synonymous series of the studied nuclear lexeme of the concept “happiness/happiness” is some words: bliss, blissfulness, content, contentedness, contentment, delectation, gratification, delight, enjoyment, satisfaction, felicity, joy, joyousness, joyfulness, jubilee, cheerfulness, cheeriness, cheer, blithesomeness, gladness, lightheartedness, exhilaration, elation, exuberance, high.

As noted by S. G. Vorkachev and E. A. Vorkacheva, “the semantic representation of the concept “happiness” in English lexicography is focused mainly on the adjective “happy” [3]. The analysis reveals the ethnic and cultural differences. Based on the data from English dictionaries, we determine that happy means feeling or expressing pleasure, contentment, satisfaction.

All in all we have analyzed the lexical and semantic field of the concept “happiness” in the English language. The study of this concept in modern linguistics is still open, despite the many numbers of ongoing studies [1].

References:

1. Unarokova G.Sh. Phraseological representation of the concept nasyp/happiness in the Adyghe linguistic picture of the world // The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Philology and the Arts». Maikop, 2013 Iss. 3 P. 87-90.

2. The Etymology of Happiness, and Some Related Words. URL: <http://faculty.smcm.edu/mstaber/etymhapp.htm> free. (Last accessed: 15.04.20)

3. Vorkachev S.G., Vorkacheva E.A. Concept of happiness in the English language: a meaning component // Mass culture at the turn of the XX-XI centuries: a person and his discourse. М.: Azbukovnik, 2003 P. 263-275.

Токан Тетяна

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТВРШОКЛАСНИКІВ

З розвитком методики навчання іноземних мов та доступністю матеріалів завдяки глобальній мережі Інтернет, процес його пошуку, з одного боку, став значно швидшим та легшим, а з іншого, вимагає чітких критеріїв його відбору. Формування лексичної компетентності є одним із ключових завдань у навчанні іноземних мов, тому її розвитку варто приділяти особливу увагу. Метою формування лексичної компетентності є оволодіння лексичним матеріалом та практичними навичками його використання в мовленні з певною комунікативною метою.

У процесі формування лексичної компетентності, важливе місце посідає лексичний мінімум, який повинен відповідати навчальній програмі та рівню мовної підготовки учнів відповідного ступеня навчання. Лексичний мінімум визначається укладачами навчальних програм, а також авторами шкільних підручників. Запропонований лексичний мінімум має рекомендаційний характер, але не є остаточним, він має братись вчителем за основу при відборі лексичного матеріалу. Хоча проблемою відбору навчального матеріалу займались багато дослідників, таких як С. В. Смоліна, Н. В Сяська, Н. П. Жовтюк та інші, проблема відбору навчального лексичного матеріалу для старшокласників залишається недостатньо вивченою.

При визначенні критеріїв відбору лексичного матеріалу, варто звертати увагу на кінцеву мету та умови організації навчання, вимоги навчальної програми, фактичний рівень мовної підготовки учнів [1, с. 119].

Відповідно до «Загальних Європейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення; викладання; оцінювання» на початок старшої школи, знання учнів мають відповідати рівню A2+, а наприкінці B1+. Проаналізувавши ілюстративну шкалу, запропоновану в даних рекомендаціях, можна дійти висновку, що по закінченню 11 класу старшокласники повинні мати достатній лексичний запас, щоб мати змогу висловлюватись на різні теми, включаючи також певну лексику професійного спрямування, що починає з'являтися на даному ступені навчання. У даних рекомендаціях також наголошується на вмінні перефразовувати, тому варто теж зважати на нього при визначенні критеріїв відбору навчального матеріалу [2, с. 175-176].

Крім того, у старшій школі особлива увага приділяється формуванню потенційного словника, що накопичується у процесі розвитку вмінь читання. Варто зауважити, що для розвитку навичок і вмінь читання та аудіювання, важливим також є формування пасивного лексичного мінімуму, що дозволяє учням розпізнавати та розуміти лексику при сприйманні чужих думок.

Ще одним важливим фактором, що впливає на відбір лексичного матеріалу, є те, що у старшій школі вагомою ланкою у вивченні іноземної мови стає саме самостійна робота старшокласників з лексикою шляхом удосконалення прийомів користування двомовними та одномовними словниками [3, с. 18].

Виходячи з вищезазначених факторів, пропонуємо опиратися на наступні критерії відбору навчального матеріалу при формуванні лексичної компетентності старшокласників, а саме – навчальний лексичний матеріал має:

1. передбачати розвиток як рецептивних, так і репродуктивних навичок;
2. відповідати лексичним темам, які передбачені навчальною програмою;
3. відповідати рівню мовної підготовки старшокласників;
4. бути посильним та доступним, з одного боку, а з іншого – змістовним, цікавим і стимулювати учнів до активної розумової діяльності;
5. розвивати вміння старшокласників перефразовувати;
6. бути спрямованим на розширення активного та пасивного лексичних мінімумів, а також потенційного словника старшокласників;

7. Навчальний матеріал повинен мотивувати учнів до самостійної роботи.

Підводячи підсумок, можемо сказати, що при формуванні лексичної компетентності старшокласників, одним із важливих аспектів є відбір навчального матеріалу, який повинен відповідати певним критеріям. При їх дотриманні процес засвоєння лексичного матеріалу буде більш ефективним та відповідатиме потребам старшокласників у процесі вивчення іноземної мови.

Список літератури

1. Жовтюк, Н. П. Відбір навчального матеріалу для формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки 22 2013. С. 115-125.

2. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003. С. 273

3. Смоліна, С. В. "Методика формування іншомовної лексичної компетенції." Іноземні мови 4 2010. С. 16-23.

Толочна Наталія

KEY SOURCES, THEMATIC GROUPS AND GENRES OF AMERICAN FOLK SONG LYRICS

Nowadays the study of folklore is a priority not only as a historical and cultural value but also as a source of linguistic features because of the rising interest in folk songs. The youth of America is increasingly keen on folk trends. There are a lot of groups and solo singers, who become popular, singing remixes of folk art [7, p. 131].

Songs belong to the poetry of folk art. Folk songs carry the wisdom of images, emotions, intonation, melody. This is a complicated and crucial verbal system. In this folklore, this system expresses the real-life message of love, joy, challenge, triumph; sometimes struggle, danger, suffering; always there are a lot of emotional nuances and elements of magic, which can be translated into another

language. The term «American folk songs» means the oral folk art of the Americans, who live in different regions of the United States and abroad [4, p. 169].

There is a noticeable interest in American folk songs from the linguists (D. Ben-Amos, A. B. Botkin, J. F. Child, A. Dundes, I. Golovakha-Hicks, D. Ingham, A. Lomax, J. Lomax, J. H. McDowell, K. F. Omelchenko, N. I. Panasenko, V. A. Samokhin, G. I. Stashko, B. Toelken).

General analysis of scientific research in this area shows the presence of four key sources of American song folklore: the ancient culture of the indigenous population of America – Indians, the cultural diversity of immigrants from Europe, African culture and songs, which, because of their popularity, have become popular. However, since in North America a lot of original songs were so loved and have become part of folklore heritage, this fact once again proves their ethnicity and allows us to speak about their collective character.

One of the most important features of folklore is the image of the inner world of the hero through the actions and relationships of the characters with their environment, external circumstances, and the like. This is the basis of the psychological folk art Association, which is riddled with colorful folk songs because they form the basis of feelings and emotions expressed in consciousness, memory, or imagination.

Songs are part of a common linguistic heritage, they are passed on from generation to generation, and scientists study their gender, namely male and female images in them, and show the evolution of these images in society. Songs that represent the image of a man in the American folk songs are distinguished by the thematic groups: family relationships, economic activity, occupation, the Church, social differences, military sphere, the personal characteristics [6, p. 290].

American folk songs are the way men exist, especially in heroic texts. The indigenous population of North America, American Indians, as no one else has made an invaluable contribution. This fact indicates strong American roots of song folklore and its genuine nature.

American Indians and Eskimos, the first owners of the continent were hunters and warriors, farmers, and fishermen. However, first and foremost, they were freedom-loving, brave. Their songs are full of images of wise leaders, all-powerful gods, and magical healers. They sang of freedom and talked about their troubles, hoping for a miracle of the human dream.

Folklore as an expressive element of culture, not only creates itself, but helps to establish rules of conduct for men in American culture. Stylistically, the lyrics reveal two main trends: a tendency towards casual everyday speech and an opposite – attraction to the style of «serious» poetry. [5, p. 430].

Labor songs with their varieties, spirituals and Blues are popular genres of African American folk songs. Work songs also played a significant role. A typical question-answer form was typical of this song: a leader sang a line, and the other replied with a short phrase (sometimes it was only one syllable), and the answer coincided with the stroke or blow of the hammer. This phrase is pronounced slowly.

American folk songs have a lot of recitative, singing can move in the dialogue, the cry, the song can be performed in falsetto, and often vocal tessitura is limited to two or three colours. The melody, however, is based on scales, with very labile tones off the pitch.

Therefore, we can conclude that the actions and relationships of the characters with the environment, external circumstances are the best way to show the image of the inner world of the hero with the help of such stylistic devices as rhythm, rhyme, alliteration, assonance, onomatopoeia.

References

1. Bogdanov K. A. Everyday life and mythology: Studies in the semiotics of folklore reality. SPb.: Iskusstvo, 2001. 437 p.
2. Bolkhovitinov N. N. History of the United States: in 4 vols. ed. Moscow: Nauka, 1983. T. 1. 1607–1877. 1983. 688 p.
3. Kukhareno V. A. Workshop on English stylistics: textbook Vinnytsia: New Book, 2003. 160 p.
4. Panasenko N. I., Dmitriev J. F. Culturological approach to the classification of American song folklore. Bulletin of the Luhansk National University ped. un-tu them. T. Shevchenko. 2008. № 24 (163). 168–183 p.
5. Stashko G. I. Vertical context as a component of linguistic analysis of oral poetic text. Ukraine and the World: Dialogue of Languages and Cultures: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, April 1–3, 2015. Kyiv: Ed. KNLU Center, 2015. 429–431 p.

6. Stashko G. I. Means of stylistic phonetics in the creation of female images (based on American song folklore). Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Series: Philological. 2014. № 44. 293–295 p.

7. Stashko GI Features of American folk songs. Lingual and extralingual means of creating the image of a wife (based on American song folklore). Series «Questions of theoretical and applied linguistics». Online scientific and practical journal. Belgorod: Founder of the Belgorod State National Research University, 2014. № 2 (2). T. 1. S. 131–136.

8. Ferenc NS Fundamentals of Literary Studies: Textbook. Kyiv: Znannia, 2011. 431 p.

Яцкова Діана

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ

Ефективне формування англомовної граматичної компетентності в учнів середніх загальноосвітніх закладів потребує застосування сучасних інноваційних прийомів та методів. Використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови має значний потенціал для досягнення вищезазначеного та висвітлено у роботах Р.О. Павлюк, Т.В. Гора, Л.П. Нездроп, А.О. Прилуцкая, ОМ. Василенко, І. В. Сисоєнко, О.В. Гончаренко, О. Г. Конопельцева. Формування граматичної компетентності на основі пісенного матеріалу знайшло своє відображення в роботах С.Ф. Гебеля, Н.П. Дьяченка, Е.А. Михайлова, А.В. Нехорошева, О.А. Павлова та ін.

Аналіз педагогічної літератури показав, що пісні використовуються на уроках іноземної мови здебільшого для розвитку фонетичних та аудитивних навичок, в той час, як для розвитку граматичних навичок пісні використовуються рідше.

Дослідник Р.О. Павлюк пропонує такий алгоритм у роботі над піснею для розвитку лексичних і граматичних навичок:

1) учитель дає стислу інформацію про пісню та логічно пов'язує попередній етап заняття з роботою над піснею. Для кращого забезпечення

розуміння граматичної конструкції краще використовувати дослівний переклад рідною мовою;

2) діти прослуховують пісню;

3) за допомогою запитань учитель перевіряє ступінь розуміння учнями тексту пісні;

4) для забезпечення цілкового розуміння змісту учитель виділяє в тексті пісні граматичні явища, нові слова і забезпечує їх закріплення на наступному етапі навчання;

5) фонетичне відпрацювання тексту пісні: учитель звертає увагу дітей на темп і правильність вимови окремих слів і тексту в цілому;

6) на наступних уроках пісню повторюють один-два рази до остаточного її засвоєння [2, с.46-47].

На думку О. Василенко та І. Сисоєнко, метод використання пісень при вивченні граматики має багато переваг. Зазвичай, учням не подобається вчити англійську граматику, особливо розгалужену систему часових форм дієслова, а багаторазове повторення однієї і тієї ж граматичної структури на основі тексту пісні полегшує її запам'ятовування. Використання пісень на уроках англійської мови надає можливість при економії часу уроку інтегрувати нові граматичні одиниці, спираючись одразу на декілька каналів множинного інтелекту одночасно. На пісенній основі непомітно і в невимушеній обстановці граматичний матеріал запам'ятовується легше і швидше, засвоюється міцніше і відкладається в довготривалій пам'яті учнів. Психологами доведено, що людина гарно пам'ятає те, що вона пережила емоційно. Діти люблять співати, а тому будь-який граматичний матеріал, що пов'язаний з особистими емоціями, буде гарно запам'ятовуватися.

Таким чином, використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови сприятиме більш ефективному формуванню англомовної граматичної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

- 1) Василенко О.М., Сисоєнко І.В. Малі віршовані форми як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках англійської мови. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова / О.М. Василенко, І.В. Сисоєнко – 2014. - № 49. – С. 42-47.

- 2) Павлюк Р.О. Технології навчання дошкільників іноземної мови: Програма для студентів психолого-педагогічного факультету спеціальності 7.010101 «Дошкільне виховання» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст». – Полтава: ПДПУ ім. В.Г.Короленка/ Р.О. Павлюк – 2007. – С. 45-47.

**СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ ГЕРМАНСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(ВІДДІЛЕННЯ - ГЕРМАНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ)**

Ганчук Яна

**ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В
СЕРЕДОВИЩІ E-LEARNING**

Особливості сучасного розвитку нашого суспільства спричиняють зміни у різноманітних сферах діяльності, і в першу чергу в освіті. Одним із перспективних типів сучасного навчання науковці та практики вищої школи визначають дистанційну, або онлайн освіту. Водночас поняття дистанційної освіти та спроби її впровадження у вищу школу не є новими. Відомо, що одна з її форм, онлайн-навчання, розробляється у методичній науці починаючи з 1980-х років, тоді як інший феномен - електронне навчання (E-learning) нині не є повністю дослідженим [2, с. 129]. Дизайн різних типів навчальних середовищ може залежати від освітньої мети, цільової аудиторії, доступу (фізичного, віртуального та / або обох) та типу вмісту, на якому зосередимось більш детально [1, с. 288].

Впровадження E-learning у закладі вищої освіти вимагає переосмислення ролі викладача; до його обов'язків входять ролі розробника контенту для E-learning, контент-експерту, інструктора, графіка, медіапродюсера, програміста тощо. Для реалізації зазначених ролей викладачу варто забезпечити потрібні знання та дати достатню кількість часу для їх перетворення [1, с. 290].

Науковці наполягають на необхідності встановлення мінімальних стандартів та обов'язкової відповідності змісту E-learning цим стандартам; для досягнення цілі процес розробки контенту має дотримуватися сучасної методології навчального розвитку. Зміст E-learning повинен бути розроблений і розділений на невеликі, керовані фрагменти - об'єкти навчання (ОН). ОН – це невеликі одиниці, котрі можна вважати окремими навчальними одиницями, навіть якщо вони не вбудовані в більшу структуру змісту. Завдяки меншій деталізації та способу їх програмування, маркування та зберігання,

ОН мають підвищену здатність до використання, кодування та збереження [2, с. 129; 3].

У дослідженні Д. Вілей (D. Wiley) ОН розглядається як основний елемент E-learning, котре у свою чергу протистоїть традиційному навчанню. Це один фрагмент відповідної інформації, до якого учні можуть отримати доступ та опрацювати за один сеанс. Як і атом, який має менші компоненти (електрони, протони та нейтрони), ОН також міститиме кілька менших компонентів. ОН є необхідною умовою перевірки, яка визначає, чи володіє учень усіма необхідними навичками для розуміння змісту навчального матеріалу [3]. Таким чином, ОН допомагають викладачу визначити питання - чи володіє студент усіма необхідними навичками для розуміння змісту навчального матеріалу. Проведення ввідного, періодичного та підсумкового контролю забезпечує об'єктивне оцінювання засвоєних знань.

Отже, створення педагогічної основи за допомогою ОН є передумовою успішного впровадження E-learning. Системи управління контентом для навчання будуються не лише на міцному педагогічному фундаменті, а й з метою допомогти викладачам в управлінні таким видом навчання.

Література

1. Govindasamy Th. Successful implementation of e-Learning Pedagogical considerations. The Internet and Higher Education. Volume 4. Issues 3–4. 2001. P. 287-299.
2. Moore L. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. Moore L., Dickson-Deane C., Galyen K. The Internet and Higher Education. Volume 14. Issue 2. March 2011. P. 129-135.
3. Wiley D. Instructional use of learning objects. 2001. (Online) Available at: <http://www.reusability.org/read>.

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ СПРИЙНЯТТЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі у всесвітній мережі є величезний ресурс медіатекстів на різних мовах. Медіатекст все частіше входить в склад текстів, які використовуються з навчальною метою під час навчання іноземних мов. Слід зауважити, що дидактична ефективність використання медіатекстів в процесі комунікативно-когнітивного і позитивного ціннісно орієнтованого розвитку учнів залежить від якості методичного відбору медіатекстів, в тому числі і відеоматеріалів. При цьому не слід забувати про яскраво виражені соціалізовані властивості медіаматеріалів як їхню невід’ємну характеристику.

Процес сприймання сучасного телетексту як різновиду усного медіатексту базується не лише на аудіюванні, а також і на аудіовізуалізації. Сучасний телетекст є один з різновидів медіатексту і є сукупністю декількох компонентів: вербального, звукового, візуального та символічного. Вербальний компонент включає різні жанрові типи і різновиди вербального тексту. Звуковий компонент містить аудіо- і відеосупровід, включаючи не лише мовлення, а й природні і штучні шуми, музику, інші фонові мовленнєві нагромадження. Візуальний компонент складається з графічної складової, яка може включати вербально-схематичні і образно-схематичні способи передачі інформації, та кольорової складової, що містить кольорову естетику місця відеоподій та кольорові рішення в створенні відеопродукту. Символічний компонент націлений на включення символів і знаків, в тому числі ціннісно орієнтованих, якщо створюється соціально загострений відеосюжет.

Якщо говорити про принципи відбору телетексту як усного різновиду медіатексту, то останній повинен методично розглядатися в єдності усіх його складових. Під час відбору відеоматеріалів з навчальною метою в процесі перегляду популярних аутентичних документальних телефільмів німецькою мовою, наприклад, “Die Deutschen kommen und wie lieb wir sie haben“, передачі серії “Galileo“, “Bus, Bahn – was ist erlaubt und was ist verboten“, “Was isst Deutschland“, “Kaufhausgeheimnisse“, “Kleider machen Leute“, “Weihnachtseinkauf“, “Durchschnittsdeutsche“, “Typisch Deutsch?“, “Rechtsirrtümer Einkaufen“, треба в першу чергу орієнтуватися на принципи

розвитку культури сприйняття усного іншомовного мовлення. До таких принципів належать комунікативна і інформаційна цінність аутентичного телепродукту; соціокультурна цінність телепродукту як засобу введення неносія мови у світ культурно-мовної спільноти, мову якої він вивчає; дидактична доцільність використання іншомовних аутентичних матеріалів для формування або розвитку культури сприйняття аудіовізуальних закордонних медіаматеріалів.

Любенька Юлія

ПРОВІДНА РОЛЬ ПРЕФІКСАЦІЇ У ТВОРЕННІ ДІЄСЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА МОТИВОВАНІСТЬ ПОХІДНИХ

Німецька мова визначається «багатою» системою словотворення та характеризується «бідністю» кореневих морфем. Сотні тисяч похідних лексичних одиниць, утворених на базі існуючих лексем, завдячують широко розвинутій афіксації, яка відбувається при творенні дієслів частіше за допомогою префіксів. Словотворення дієслів за допомогою суфіксів не є поширеним способом у німецькій мові. Так, у дієслів налічується небагато словотворчих суфіксів. До них належать -el-, -er-, -ig-, -ier-: lächeln (усміхатися), folgern (робити висновок), studieren (навчатися), festigen (укріплювати). Тому у словотворенні німецької мови провідну роль займають префікси.

Багатогранність і багатофункціональність дієслівних префіксів зумовлені їх неоднорідністю та різною поведінкою в поєднанні з дієслівними та іменними основами. Аналізуючи дієслівну префіксацію в загальній системі словотвору німецької мови варто детальніше розглянути особливості, які відрізняють дієслівний словотвірний тип від іменного. Якщо при творенні складних іменників їх компоненти зливаються в єдине нероздільне ціле, то частині компонентів похідних дієслів властиве дистанційне положення. У той же час кожен з компонентів дієслова, утвореного за допомогою відокремлюваного префікса, отримує формальну автономність, утворюючи при цьому цілісну структурно-семантичну єдність [1, с. 117].

Префіксальним дієслівним дериватам властиве певне загальне словотвірне значення, незалежно від конкретного лексичного наповнення твірної основи. Префіксальні словотвірні морфеми не лише модифікують лексичне значення твірної основи, але й надають їй різні граматичні значення, не вносячи суттєвих змін в її зміст.

Усі префіксальні дієслова поділяються на немотивовані, частково мотивовані та мотивовані утворення. Під час поділу на префікс та основу похідного дієслова спостерігається детермінована ідіоматичність. Так, багатозначним дієсловом характерно те, що одні лексико-семантичні варіації на відміну від інших є мотивованими. Наприклад, полісемантичне дієслово *aufheben* перекладається так: 1) «піднімати»; 2) «припиняти», «закінчувати»; 3) «скасовувати», «ліквідувати»; 4) «виловлювати», «ліквідувати (банду)»; 5) «зберігати», «забезпечувати», «усувати»; 6) мат. «скорочувати». Мотивованим вважається перший лексико-семантичний варіант із значенням опорного дієслова *heben* «піднімати», інші лексико-семантичні варіанти є немотивованими [3].

Часто префікси надають похідним дієсловом абсолютно інших значень, не пов'язаних зі значеннями їх твірних основ. Як приклад розглянемо дієслова *erfahren*, яке має значення «дізнаватись», та *fahren*, що означає «їхати». Спочатку дієслово *fahran* в давньоверхньонімецькій мові вживалося в значенні «подорожувати», «пересуватися». Потім в процесі історичного розвитку мови це дієслово видозмінився і одержало форму *fahren* та нове значення «їхати». Дієслово *erfahren* отримало похідне переносне значення «впізнавати» на основі свого прямого значення. Спочатку малися на увазі знання, отримані під час їзди, подорожей, потім значення слова уточнилося, і тепер дієслово вживалося в значенні «дізнаватися в загальному, не тільки під час поїздки» [2, с. 49]

Розвиток мови передбачає появу нових, а також розвиток старих абстрактних значень. Наприклад, префікс *ab-*, що вказує на віддалення від чого-небудь або кого-небудь (*abfahren*, «відходити», «від'їжджати»), має значення: 1) рух (напрямок зверху вниз) – *abspringen* «зістрибувати»; 2) закінчення, припинення процесу – *abblühen* «відцвітати»; 3) повне охоплення предмета дією – *abtasten* «обмацувати»; 4) повна зміна стану – *abtragen* «зношувати»; 5) повторювану дію, наслідування дії – *abzeichnen* «змальовувати»; 6) видалення предмета – *ableeren* «зривати ягоди» [3].

Як бачимо, приєднання префіксів дозволяє змінювати відтінки семантичних значень дієслів, модифікує та розвиває абстрактні значення, що сприяє зміненню та присвоєнню нового лексичного значення дієслова. Чималу роль при цьому відіграє лексико-семантичне значення префікса, за допомогою якого відбувається творення похідного дієслова.

Література

1. Аствацатрян М. Г. К вопросу о словообразовательном моделировании. Вестник РУДН. 2014. №3. С. 117-122.
2. Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка. М., 2004. 352 с.
3. Словарь словообразовательных элементов / сост. А. Н. Зуев и др.. М., 2000. 536 с.

Постемська Інна

МОДАЛЬНІ ЧАСТКИ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Німецька мова багата на модальні частки. Модальні частки, як і прислівники не змінюються. Вони є необов'язковими і вживаються найчастіше в розмовній мові. Зазвичай вони служать для пом'якшення вислову. В той самий час вони можуть також і посилювати наказ. В німецькій мові найбільш уживаними модальними частками є: *doch, mal, schon, ja, nur, bloß, eben, wohl* чи *eigentlich* [2, с. 41]: «*Kommen Sie doch schnell für einen Moment rein!*», *sagte Tines Mutter* [3]. «*Jetzt tun Sie mal nicht dauernd so, als bereitete Ihnen Chens Schicksal solches Kopfzerbrechen*» [там само]. «*Sagen Sie schon...*» [там само]. «*Das alles ist für Sie ja sicher nicht ganz einfach*» [там само]. «*Schneeballschlachten sollten Sie nur erlauben bei frischem, weichem Schnee*» [там само]. «*Glauben Sie bloß nicht, daß ich mich herablasse, Sie zu beleidigen*», *sagte der Taxifahrer und sah im Rückspiegel, wie sich sein widerlicher Fahrgast amüsiert über die Glatze fuhr* [там само]. «*Und wenn Sie den Jungen draußen nicht mehr finden, dann durchkämmen Sie eben die*

Häuser!» [там само]. «*Dann dürfte ich Sie wohl um einen Gefallen bitten?»* [там само] «*Sind Sie eigentlich noch Dampfloks gefahren, könnten Sie das?»* [там само].

Частка *mal* має, в результаті походження від слова *einmal* (в проханнях має значення «лише раз»), певне часове значення, наприклад: «*Kannst du mal damit aufhören?»* bat ich ihn [там само]. «*Wenigstens jetzt könntest du mal anrufen»* чи «*Kannst du mal?»* fragte sie, gab mir Büchse und Öffner und rührte in der Pfanne» [там само]. У цих прикладах частка *mal* показує, що прохання подається одноразово і воно є обмеженим в часі, таке прохання можна розглядати як дружнє, з'являється відтінок ввічливості.

Частка *mal* поєднується також з іншими частками, які підсилюють пом'якшувальний вплив частки *mal*, наприклад *ja*: «*Du kannst Dich ja mal befragen»* [1, с. 52–54]. Схожій меті служить поєднання з часткою *doch*, в спонукальних реченнях, наприклад, «*Aber so mach doch mal!*» [3] чи «*Geht doch mal nach dem Heck und seht, wie die aufbrodelnden Wellen ganz voll von warmem, rotem Feuer sind»* [там само].

Значення частки *doch* семантично важко пояснити. Ця частка може використовуватись у різних типах речень. У багатьох випадках ця частка використовується для передачі невідкладного і нетерплячого тону, тобто для підсилення негативного обличчя, як у реченні: «*Ich nehme an, dass du in ziemlicher Verlegenheit bist. Sag doch was»* [там само].

Частка *doch* може вживатись в поєднанні з іншими частками. *Doch mal* вживається для пом'якшення прохання, наприклад: «*He, komm doch mal her!*» [там само].

Bloß та *nur* вживаються також для пом'якшення прохання та наказу. Зазвичай вони є взаємозамінними: «*Mache nur draußen keine Sachen, über die du dich nachher schämen mußt»* [там само]. «*Jetzt sag bloß mal, was meinst Du damit?»* [там само].

Частки найчастіше вживаються в таких літературних творах, в яких більшою мірою вживається розмовна мова. Найбагатшими на частки є діалоги, за допомогою яких носії мови спілкуються кожного дня. Оскільки у лінгвістичному корпусі розміщено чимало творів художньої літератури, то під час проведення вибірки було виявлено досить велику кількість модальних часток, порівняно з іншими виражальними засобами ввічливості (див. таблицю 1).

Таблиця 1 Вживання модальних часток

Модальні частки	Кількість речень
<i>Doch</i>	386
<i>Mal</i>	170
<i>Schon</i>	74
<i>Ja</i>	186
<i>Nur</i>	125
<i>Bloß</i>	14
<i>Eben</i>	7
<i>Wohl</i>	43
<i>Eigentlich</i>	51

Аналізуючи дані таблиці слід вказати, що найчастіше для вираження ввічливості вживаються такі модальні частки: *doch*, *ja* та *mal*. Загалом було виявлено 1056 речень з модальними частками.

Література:

1. Achleitner E. Betrachtungsweisen der Höflichkeit. Insbesondere Analyse von höflichkeitsrelevanten Aspekten in Entschuldigungen / Eva Achleitner. – Wien, 2010. – 153 S.
2. Müller Alonso M. Die sprachliche Höflichkeit: linguistische Analyse der direktiven Sprechakte aus spanisch-deutscher kontrastiver Sicht / M. Müller Alonso. – Santiago de Compostela, 2015. – 65 S.
3. DWDS-Kernkorpus(1900–1999), [електронний ресурс]. – режим доступу: <https://www.dwds.de/>

**СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ ГЕРМАНСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(ВІДДІЛЕННЯ - ГЕРМАНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ)**

Балакірева Ганна

**ІНТОНАЦІЯ ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТ
МОВЛЕННЯ**

Як мовна одиниця, інтонація повинна виконувати певні функції. Засновником функціонального підходу до інтонації вважають Ф. Данеша, який в 60-х роках 20 століття поставив питання про необхідність вивчати функціональний аспект інтонації та виділив її первинні та вторинні функції.

До первинних функцій належить здатність інтонації перетворювати слова у висловлювання шляхом перетворення так званих мовних одиниць – слів – у комунікативні – висловлювання, а також визначати їх тему і рему. На думку Ф. Данеша, вторинна функція інтонації пов'язана з можливістю інтонації визначати висловлювання відповідно до їх призначення та передавати емоційний зміст мовлення [2; С. 36].

Більшість дослідників виділяють дві групи інтонаційних функцій. Перша група відноситься до експресивної та емоційної сфери, а інша не пов'язана з нею. Типологічні описи інтонації в багатьох наукових працях налічують від чотирьох і більше (до 12) інтонаційних функцій. При цьому комунікативна функція розглядається як загальна, так як з нею пов'язані всі інші функції інтонації. Однією з найважливіших функцій інтонації є семантична, яка проявляється у здатності інтонації розрізняти відтінки висловлювання.

Н.Б. Черемісіна-Єніколопова, наприклад, виділяє сім основних та дві додаткові інтонаційні функції, які пов'язані між собою. При чому основною вважається комунікативна, оскільки з нею пов'язані всі інші функції інтонації [1; С. 4].

О.І.Стеріополо називає 5 функції інтонації: комунікативна, семантична, синтаксична, експресивна і стилістична [3; С. 243].

За допомогою інтонаційних засобів розрізняються типи розповіді і відбувається розбиття на синтагми. Отже, логічно говорити про семантичну функцію просодії. Інтонація, як і словниковий запас, володіє засобами кодування модальної або емоційної інформації. Відомо, що без наявності почуттів неможливо зобразити життєве спілкування.

Грунтуючись на фонетичних дослідженнях, можна говорити про такі типи інтонації почуттів: страх, впевненість, гнів, полегшення, сумнів, байдужість, любов, здивування, хвилювання, радість, образа, гнів, ненависть, відчай.

Однак слід зазначити, що ряд лінгвістів (С.М.Гайдучик, Е.І.Торсуєва) розглядають емоційну функцію інтонації як лінгвістичний аспект, тому що вони вважають, що передача емоцій – це функція спілкування, а не мови.

Інтонація є одним з найважливіших засобів передачі мовленнєвих та нелінгвістичних аспектів у спілкуванні. Тому можна говорити про її поліфункціональність.

Література

1. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации : учеб. пособие. 1977. С. 4-6
2. Danes F. Sentence intonation from a functional point of view. 1960. № 1. P. 34-54
3. Steriopolo O. Theoretische Grundlagen der deutschen Phonetik. 2004. 320 S.

Магдич Олена

ОСОБЛИВОСТІ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПОРІВНЯЛЬНОЇ КОНСТРУКЦІЇ

Проблема «компаративності» визначення місця та функцій порівняльних конструкцій у системі мовних одиниць як і німецької, так і української, англійської мов з давніх-давен цікавила багатьох логіків та філософів. На сьогодні, існує досить-таки багато мовознавчих праць, у яких порівняння представлено та опрацьовано як мовний засіб художнього зображення дійсності. О. О Селіванова стверджує, що порівняння – це

стилістична фігура, яка представлена різними синтаксичними конструкціями, які відображають мисленнєву операцію поєднання обох предметів, явищ, ознак та ситуації на підставі їхнього уподібнення, а також встановлення аналогій між ними [4, с. 475].

З логічної точки зору компаративністю називається один із засобів пізнання світу, акт думки, який полягає в «зіставленні об'єктів з метою встановлення їх відношень», найважливіше з яких є відношення тотожності й відмінності.

Порівняння, як правило, складається з трьох конструктивних елементів: об'єкт порівняння – ознака (основа) порівняння – суб'єкт порівняння. Кількість формальних складників порівняльної конструкції може варіюватися.

І. К. Кучеренко вважав достатньою наявність двох компонентів у порівнянні (суб'єкт-об'єкт), основа порівняння – ознака зіставляваних (порівнюваних) предметів чи явищ, яка може бути формально не вираженою [2, с. 6]. Всі компоненти порівняльної конструкції взаємопов'язані семантично, стилістично та в комплексі створюють нову художню образність.

Саме семантична характеристика та аналіз стилістичної функції індивідуально-авторських порівнянь у художніх текстах є актуальним питанням української лінгвостилістики. Дослідники наголошують, що будь-який семантичний процес породжує порівняння, зіставлення двох одиниць, що за своєю суттю є пізнавальним та гносеологічним [3, с. 7].

В своїх працях Н. П. Шаповалова розглядає чотириелементні конструкції. Мовознавець вважає, що компаративні конструкції можна аналізувати, враховуючи логіко-граматичну модель порівняння, структура якої являє собою поєднання 4-х компонентів, а саме:

- 1) предмета, іншими словами суб'єкта порівняння – предмета чи явища, ознаки якого ми можемо пізнати та розкрити за допомогою іншого;
- 2) образу, або ж об'єкта порівняння – того, з чим порівнюється суб'єкт, а саме предмета чи явища, що має логічно виражені і добре відомі мовцєві ознаки, унаслідок цього використовуються ним для описання пізнаваного;
- 3) основи порівняння – це ряд ознак, за допомогою яких, здійснюється процес порівняння;

4) засіб зв'язку компаративних відношень – це засіб мовного оформлення компаративної семантики.

Будь-яка порівняльна конструкція функціонує з урахуванням специфічних семантичних відношень між суб'єктом та об'єктом, які з одного боку заперечують можливість ототожнення компаранта та компаратора, а з іншого боку дозволяють сприймати мовцю їх як співвідносні одиниці [1, с. 37].

У складніших за будовою порівняннях наявна також основа, тобто ознаки предметів чи явищ, які порівнюються. Основі порівняння притаманна не тільки атрибутивна ознака, а й предикативна, що виражена формами дієслова. Порівняння може також мати й ширшу основу, в тому випадку, якщо вона ґрунтується не на одній ознаці, а на кількох. У порівняннях такого типу основою можуть бути слова, словосполучення, а інколи й речення, які конкретизують ознаки.

Цікавим є також те, що основа є самостійною і незалежною, тому що предмет і його ознака не завжди розкриваються у одному реченні, що має в своєму складі порівняльну конструкцію. Все залежить від складності основи порівняння, оскільки інколи основа може представляти собою цілі описи, які займають не один абзац тексту [5, с. 468].

Отже, структура порівняння багатоскладна, причому питання про кількість та визначення компонентів порівняльної конструкції знаходить різне висвітлення в працях лінгвістів. Такі дослідники як М. І. Черемисіна та Р. А. Глазирін вказують на три основні компоненти, приписуючи їм різні найменування, а В. Н. Телія та І. В. Арнольд пропонують до трьох традиційних компонентів додати ще четвертий, який називається компаративний формант. Тому досліджуючи зміст порівнянь, його можливі варіанти конструкцій, можна стверджувати, що все-таки не існує єдиної думки із приводу структури порівняння.

Література

1. Грипас О. Ю. Структура суб'єкта й об'єкта порівняння в українських компаративних конструкціях / О. Ю. Грипас // *Studia philologica*. – Вип. 9., 2017. – С. 35-40.
2. Кучеренко І. К. Порівняльні конструкції мови в світлі граматики. – К.: Вид-во Київський університет, 1952. – 108 с.

3. Марчук О. І. Структурно-типологічні параметри порівняльних конструкцій в ідіостилі М. Коцюбинського: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. – Одеса, 2003. – 18 с.
4. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология. – К., 2000. – С. 475.
5. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. – С. 467-470.

Миронюк Лілія

АНТРОПОНІМІЧНІ ТА ТОПНІМІЧНІ НОМІНАЦІЇ ОДЯГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ

У кожній мові антропоніми та топоніми займають досить вагоме місце, так як вони повідомляють про власне людину, її зайнятість, походження, історію народу, побут, культуру, місце розташування.

Михайло Петрович Кочерган зазначає, що пропріативи застосовуються для виокремлення названого ними об'єкта серед йому подібних для того, щоб надати індивідуальності та ідентифікації.

У центрі нашої уваги антропонімічний (будь-яке ім'я людини) та топонімічний (географічні назви) матеріал. На сьогодні когнітивна лінгвістика та лінгвокультурологія тісно з'єднані із дослідженням питань, які стосуються людини та всього, що з нею пов'язано. Серед дослідників, які присвятили свій час даній галузі можна зустріти як вітчизняних так і зарубіжних: А. Barcelona, Th. Hoffman, L. Lipka, M. McCarthy, K. Panther, Л. Дробаху, І. Голубовську, О. Березовича, Д. Добровольського.

В цій роботі ми розглянемо номінації одягу, що відіграють чималу роль у житті кожної людини. В історії англійської мови можна зустріти назви одягу, які використовуються для прізвиськ 2,3 % (15 одиниць), в той час як українській мові (49 прикладів), доводить дослідниця О. Кавун[1: 3-8].

Процес утворення прізвиськ є унікальним:

- Mantel (пальто, плащ) [1: 125]
- Shoemaker (shoe – взуття та maker – робити, виготовляти) [1: 198]
- Doublet (іст. вид чоловічого камзола) [1: 17]

- Broadbelt (broad – широкий та belt – пояс) [1: 65]
- Gauntlet (рукавиця) [1: 38]
- Bonnet (жіночий капор, чепець) [1: 102]
- Жупан (верхній теплий одяг до п'ят) [3: 404]
- Кучма (висока бараняча шапка) [3: 317]
- Бурка (тепле зимове взуття на ваті) [3: 48]
- Свита (одяг із домотканого сірого і білого сукна) [3: 104]

Цікавим є висновок А. Критенка – власні імена володіють або багатою та повною семантикою або бідною. Назви одягу та взуття відносяться до першої категорії, тому що несуть у собі інформацію про історичне виникнення.

Наступною групою є топоніми. За ствердженнями Олександри Суперанської, вони існують для фіксування території утворення нових онімів. Про зв'язок між географічними найменуваннями та назвами одягу розповідає С. Толстая. Географічне розташування є основою, на якій побудована культура народу. У словниках-довідниках та топографічних мапах Об'єднаного Королівства Великобританії та Північної Ірландії та України зазначені топоніми, які виникли із назв одягу:

- Hosier Lane (hose – панчоха) [5: 27]
- Petticoat Lane (petticoat – спідниця) [5: 69]
- Ходаки (від ходак – заст. м'яке селянське взуття із цілого шматка шкіри без пришивної підошви) [4: 22]
- Білошапки (від білий та шапка; село Прилуцького району Чернігівської області) [4: 120]

Проаналізувавши топоніми та антропоніми у двох досліджуваних мовах можна зробити висновок, що вони утворились шляхом метафоричного (прямого) перенесення, а також методом словоскладання.

Література:

1. Кавун О. О. Семантико-структурна типологія англійських та українських прізвищ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=3289
2. Птуха В. А. Номінації одягу як прототип походження знімної лексики в англійській та українській мовах/ В. Птуха // Наукова стаття. – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/Nvmgu_filol_2016_21\(2\)_43.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Nvmgu_filol_2016_21(2)_43.pdf)

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел] – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Карта автомобильных дорог Украины. К. : Укргеодезкартография, 2006. – 200 с.
5. Anthony Bedsay-Ellis. What is in a street name? – Published by Capital History, 2011/ - P. 80.

Ряполова Катерина

THE LINGUO-CULTURAL ANALYSIS OF THE TOPONIMIC VOCABULARY OF THE UNITED STATES OF AMERICA

Toponymy as a branch of onomastics is the scientific study of place-names, their origin and meaning, that reflects the impact of cross-cultural interactions, caused by historical events, including the processes of colonization and migration. Toponyms are regarded as a cultural heritage, providing the information about the history, customs and habits of the first settlers of a certain territory and further changes in the ethnic composition of the population.

The toponymical system of the United States of America is a heterogeneous system, predetermined by the abundancy of place-names, borrowed from the Indian and European languages, that are completely different in their morphological structure and semantics [3]. Since the territory of the United States was populated by immigrants from various countries, the peculiarity of the American place-names lies in the mixture of toponymic models. Initially, American toponymy was supplemented by a completely heterogeneous and almost unrelated material, that subsequently underwent linguistic changes under the influenced of the English language. The toponymical vocabulary of the United States is divided into two main groups:

1. Substrate toponyms, that comprises the geographical names, originated from the languages of Native Americans (Indians);
2. European toponyms, borrowed from the Spanish, French, German, Scandinavian and Russian languages [2].

Considering the geographical names, originated from the languages of Native Americans, it's worth mentioning, that the total number of explored

linguistic families of Native Americans reaches 200 languages, constituting the following lexical-semantic groups of Indian names: ethnic names, religious and cultural place-names, and place-names reflecting natural features. According to S. N. Basik, Native American names constitute 10% of toponyms of the USA, in some areas the corresponding figure is higher. L. Sidorova states that Indian elements are traced in the proper names of 23 out of 50 US states. [1, p.256]. In particular, the name of the State of Massachusetts originated from the Eastern Algonquinian language, is literally translated as "at the great hill", due to the peculiarities of the terrain (Namely, the Takonik mountain range and The Berkshire Hills). The originated from Sioux Indian language place-name Minnesota is formed from the descriptive toponym Mní sóta (translated as "crystal clear water") or Mnißota ("muddy water"), motivated by the fact that the river Minnesota flows through the state. It is worth mentioning, that the noun of Indian origin "mní", which literally translates as "water", serves as an element of compound toponyms located within the state. For example, the oikonym Minneapolis (literally "city of water") and the hydronym Minnegaga (literally "laughing water").

The ethnic fusion of immigrants from different parts of the world with indigenous population leads to the coexistence of two names: official and historically predetermined, due to the difficulties faced by the colonizers in mastering the aboriginal toponymy. [1, p.256]. Thus, on the territory of Indian reservations there are toponyms with a 'double name'. For example, Lake Clark National Park (Alaska) is named after the European discoverer, although its original Indian descriptive name is Qizjeh Vena ("the lake, where people gather together").

Apart from the toponyms of Indian origin, a large amount of American place-names are the borrowings from European languages, that serve as indicators of the main stages of colonization and settlement of the United States and are conventionally divided into Spanish, French and Dutch borrowings.

Toponyms of Spanish origin are common in states such as California, Florida, Texas, Arizona and Utah. Indicators of toponyms of Spanish origin are the following structural elements:

the definite article los \ las (For example, Los Angeles, Las Vegas), the adjective "santo \ santa" (from the Spanish "saint \ holiday") and its contraction - "san" (For example, Santa Barbara, San Antonio, Santa Fe). Geographical names of Spanish origin also include topoformants, or place-names, which include the markers of a certain toponym, namely, rio (river), and sierra (mountains) (E.g.: Rio Grande "big

river", Sierra Nevada "snow-capped mountains", Sierra Blanca "white mountains"). Similarly, the toponyms of French origin are characterized by the presence of topoformants. (E.g.: las 'lake, ville 'garden, mont 'mountain', bois 'forest'). For instance, Lac qui Parle 'the lake that speaks', Belmont 'beautiful mountain'. The influence of French colonizers is most apparent in the southern and northern parts of the country, namely in such states as Louisiana, Arkansas, Wisconsin, Illinois and Michigan.

Exploring the toponyms of the northern states, such as Alaska, we can trace the impact of the Russian language, predetermined by the Russian colonization of this territory in 17th century. The process of nomination of the toponyms of Alaska is characterized by the tendency to use anthroponyms, or the proper names, to assign geographical names to the names of their discoverers (For instance, Shumagin Island is named after Nikita Shumagin, a crew member of the expedition). However, after the United States' acquisition of Alaska from the Russian Empire, the majority of the place-names was replaced by the English equivalents by means of partial transliteration and translation. Consequently, such Russian anthroponyms as 'Архипелаг Александра' and 'Остров Баранова' were transformed into the Alexander Archipelago and the Baranof Island. It is worth mentioning that after the transfer of the Alaska Peninsula and the Aleutian Islands to the United States, a certain percentage of toponyms of Russian origin received a new name, for instance, the capital of the Russian Alaska, Novo-Arkhangelsk, located in the Alexander Archipelago, where the official transfer of Alaska to US ownership took place in 1867, was renamed into Sitka.

Summing up, linguo-cultural analysis of the US toponyms allows us to consider geographical names as the accumulated knowledge of the language and culture of the country. Like any other lexical system, geographical names in the United States reflect historical events and its impact on the toponymical system. Consequently, the process of the European colonization results in the borrowings of lexical items from Indian and European languages, namely Spanish, French and Russian.

References:

1. Сидорова Л. А. Топонимы как отражение истории и культуры США. *Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития* : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 255–259.

2. Сидорова Лариса Александровна, Засецкова Елена Николаевна
Специфика топонимической лексики Соединенных штатов Америки:
Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. - 2017. №1 (93).
3. The Origin of Place Names - Access:
www.URL:<http://www.dailykos.com/story/2014/12/27/1354316/-Origins-of-English-Place-Names#>-. (Last accessed: 10.12.2014).

Чечельницька Олена

DIE METHODEN DER ANALYSE VON DEN LINGUOKULTURELLEN KONZEPTEN

Die Linguokulturologie ist eine Wissenschaft, die an der Grenze von Linguistik und Kulturwissenschaft entstanden ist und sich mit der Untersuchung der Äußerungen von Kultur des Volkes beschäftigt, die in der Sprache verankert sind. Das Konzept ist einer der wichtigsten Begriffe in der Linguokulturologie [1, c. 110].

Die Konzepte sind komplexe mentale Einheiten, die die Besonderheiten der Lebensweise und des Denkens der Menschen vermitteln und einen unschätzbaren Schlüssel zum Verständnis der Kultur darstellen, deshalb ist die Untersuchung von Konzepten ein sehr aktuelles Problem. Das Konzept wird in der Sprache auf unterschiedliche Weise objektiviert: mit der Hilfe von Lexemen, Phraseologismen, Sätzen usw. In dieser Hinsicht gibt es verschiedene Methoden der Analyse von Konzepten. Es gibt keine einzige universelle Methode der Untersuchung von Konzepten. Die moderne Linguistik verwendet sowohl traditionelle als auch moderne Methoden [1, c. 110].

Eine der aktuellen Methoden der Konzeptforschung ist die etymologische Analyse, die ermöglicht, die Entwicklung des Konzeptinhalts zu untersuchen, der Ursprung des Konzepts zu klären und seine ursprüngliche und historische Bedeutung zu ermitteln. Durch etymologische Analyse kann man eine Antwort auf die Besonderheiten der Sichtweise bekommen, die Vertretern einer bestimmten Epoche innewohnt [2, c. 181].

Die Komponentenanalyse ist eine Methode in der Semantik, durch die man die Bedeutung eines bestimmten Wortes in einem Wortfeld in mehrere semantische Einzelteile, beziehungsweise Komponenten zerlegen und analysieren kann. Die

Ergebnisse der Komponentenanalyse sollen zur Entdeckung des komplizierten Zusammenhanges zwischen Sprache, Bewusstsein und Realität beitragen [2, c. 180].

Die Verteilungsanalyse umfasst die Analyse der Kompatibilität von Nominierten des Konzepts mit verschiedenen Teilen der Sprache. Diese Methode zeigt die Möglichkeiten der Kategorisierung und Konzeptualisierung des Phänomens auf [3, c. 62].

Die semantische Analyse lexikalisch-semantischer Gruppen stützt sich auf den Daten des einsprachigen Wörterbuches, Synonymwörterbuches und thematischen Wörterbuches. Die metaphorische Modellierung der kognitiven Struktur und der Grundlage kognitiver Metaphern kann im Rahmen der Analyse von der Interpretation durchgeführt werden [4, c. 266].

Experimentelle Methoden ermöglichen die zusätzliche emotionale und wertschätzende Information über das Konzept zu erhalten. Besonders populär ist das assoziative Experiment, das auf assoziative Beziehungen abzielt und die größte Anzahl verschiedener Merkmale des Konzepts aufdeckt. Die Häufigkeit der Reaktionen zeigt ihre Relevanz oder Irrelevanz im Bewusstsein der Menschen an [3, c. 62].

Die Methode der Konzeptanalyse besteht darin, sprachliche Ausdrucksformen eines Konzepts und die Rekonstruktion eines Konzepts mit Fragmenten des sprachlichen Weltbildes zu betrachten. Diese Methode ist komplex und kombiniert die sprachliche und kulturelle Semantik des Wortes, was eine objektive Analyse des Sprachkonzepts ermöglicht [4, c. 266].

Die Analyse von Konzepten ist für die Sprachforschung sehr wichtig, sie ermöglicht viele kulturelle Werte und Bereiche der Kulturwelt tiefer zu betrachten, die charakteristischen Komponenten assoziativer Reihen, die Merkmale der Verwendung der Konzepte hervorzuheben und die Merkmale des Inhalts der mentalen Einheit des Konzepts aufgrund der kulturellen und historischen Entwicklung der Nation zu identifizieren.

Literatur

1. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография / О.А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.

2. Михайлова, Ю. Н. Об эволюции лексикографического представления концепта / Ю. Н. Михайлова // Известия Уральского государственного университета. – 2003. – № 28. – С. 181-191.

3. Стернин И. А. Методика исследования концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С.58-65.

4. Стернин И. А. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии : науч. ред. З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2002. – 313 с.

Шорстка Валерія

РОЛЬ ДРАМАТИЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ціль навчання в школі дати учням можливість розвиватися, формувати потрібні в майбутньому навички. Правильно створений простір для навчання та здобуття досвіду ставить перед учнями такі завдання, які вимагають незалежного мислення та уміння практичного використання отриманого результату. За допомогою культурної освіти школярі отримують базові навички, які мають велике значення для особистісного розвитку. Театр або театралізація на уроках іноземної мови це успішна концепція навчання, яка формує та удосконалює такі ключові навички як впевненість в собі, креативність, спонтанність, командна робота і соціальна взаємодія. Під час драматизації учень має виконати такі лінгвістичні дії як описати або розказати щось представити щось комусь. В результаті учні навчаються орієнтуватися в різних мовних ситуаціях.

Існує низка визначень поняття «драматизації». Зокрема у сучасному тлумачному словнику з української мови «драматизація» означає відображення певних подій в драматичній формі, а «драма» — літературний твір побудований у формі діалогу чи полілогу без авторської мови і призначених для сценічного виконання [3, с. 265].

Вперше прийом драматизації як методичний був започаткований та використаний в Англії. Його родоначальниками вважаються П. Слейд та Б.

Вейн. Вчені вважали, що традиційні, класичні вправи руйнують безпосередність та творчість дітей. В подальшому ідея драматизації мала вплив на розвиток методичних теорій по використанню цього прийому в процесі навчання [1].

Крім того, що драматизація має великий вплив на культурне виховання учня, вона також відіграє значну роль у формуванні мовленнєвих навичок, зокрема на уроках іноземної мови:

- формування певних навичок
 - розвиток мовних навичок та вмінь
 - вміння спілкуватися
 - розвиток необхідних здібностей та психічних функцій
 - пізнання (встановлення особистої мови)
- запам'ятовування мовного матеріалу [4, с. 138].
- У своєму методичному посібнику з драматизації Ч. Уесселз подає чотири типи драматизації:
- пантоміма;
 - імпровізація;
 - ситуативна драматична гра;
- драматичний проект [5].

Детальніше розглянемо роль та вплив кожного типу на формування мовленнєвих навичок.

Пантоміма — вид сценічного мистецтва, в якому головними художніми засобами створення образу є пластична виразність людського тіла в динаміці й статистичі, жест, міміка; для досягнення ефекту використовуються різні виразні рухи людського тіла, що служать поряд із мімікою формою передання внутрішніх переживань [3, с. 630]. Використання пантоміми на уроках іноземної мови крім емоційної та духовної сфери особисті учня створює такі умови, які є максимально наближені до умов справжнього спілкування. Її доречно застосовувати під час опанування граматичної теми. Один учень виходить до дошки та за допомогою пантоміми розігрує маленьку ситуацію. Інші учні мають відгадати, висловлюючи свої здогадки іноземною мовою. Такий вид драматизації ставить перед учнями проблему та вимагає її вирішення, а хорошим стимулом тут є мовна здогадка і навички мовлення. Але такий тип драматизації підходить для школярів

молодшої та середньої шкіл, так як учні цього віку потребують більше емоційно насиченого навчального матеріалу [2, с. 220].

Імпровізація — це виголошення промови пісні без попередньої підготовки; говорити те що спадає на думку; вигадувати, робити щось без попередньої підготовки [3, с. 358]. Під час використання такого типу драматизації учні виконують завдання спонтанно без підготовки. Ознайомлення з ролями та ситуацією відбувається перед початком виконання вправи. Використання імпровізації на уроках іноземної мови підходить для школярів середньої та старшої шкіл. Вона допомагає краще засвоїти граматичні конструкції та нові лексичні одиниці, а також закріпити пройдений матеріал [2, с. 221].

Ситуативна драматична гра має на меті відтворення щоденних ситуацій. Під час виконання вправ учні намагаються знайти вихід з різних життєвих обставин. Крім того, що ситуативна драматична гра безпосередньо пов'язана з життям та виховує здатність до соціалізації, вона розвиває та вдосконалює навички володіння іноземною мовою, а також збільшує мотивацію та інтерес до навчання [2, с. 221].

Драматичний проект полягає в постановці вистави, літературного твору уже на сцені. Такий тип драматизації на уроці займає досить тривалий час, але вважається одним із найефективніших способів вивчення мови. Драматичний проект збагачує та активізує словниковий запас, ліквідує прогалини в граматиці, а також закріплює граматичний матеріал за допомогою комунікації. Ще однією великою перевагою даного типу є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, а також терапевтичний ефект, так як має емоційну піднесеність [2, ст. 222].

Навчання на уроці має використовувати такі прийоми, в результаті яких учень здобуває знання опановуючи навички і вміння в результаті своєї праці, а не завчає отримані фрази. Одним з таких прийомів є прийом драматизації. Він допомагає опановувати всі види мовленнєвої діяльності, надає умови для становлення творчої та інтелектуально розвиненої особистості; позитивно впливає на формування психічних процесів школярів будь-якого віку.

Література

1. Бебянко Е.А. Дрматизация в обучении английскому языку. Ростов-на-Дону:Феникс,2013.URL:<https://ru.calameo.com/read/006876189330d93f5bae> (дата звернення: 16.04.2020);
2. Кириченко С.А., Кураєва Є.Ю. Використання методу драматизації на уроках англійської мови. Таврійський вісник освіти. Частина І. 2015. № 2. С. 218-224;
3. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. Х.: ВД "ШКОЛА", 2011. 1008 с;
4. Ткачева Е.А., Яловенко С.Н. Игра драматизация на уроках английского языка. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2014. №14. С. 138-142;
5. Wessels C. Drama, C. Wessels; series editor A. Maley. Oxford : Unversity Press, 1998. P. 137.

**СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ ГЕРМАНСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(ВІДДІЛЕННЯ – РОСІЙСЬКА МОВА
ТА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА)**

Боюн Ангеліна

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
С КОМПОНЕНТАМИ-СОМАТИЗМАМИ**

В последние годы усилился интерес лингвистов к изучению фразеологических единиц, содержащих в своём составе соматизмы – имена существительные с исходным значением частей тела человека и животного. Под фразеологической единицей с компонентом-соматизмом обычно понимается фразеологизм, главным или зависимым компонентом которого является слово, обозначающее не только внешние физические формы организма человека (*голова, рука, нос* и т.п.), но и элементы сердечно-сосудистой, нервной и других его систем (*кровь, селезёнка, мозг, печень* и под.). Подобного рода идиомы составляют коммуникативно значимую и высокопродуктивную часть фразеологического состава любого языка. Широкое применение соматизмов в составе фразеологических единиц в значительной степени обусловлено тем, что слова данной лексико-семантической группы представляют собой один из древнейших слоёв лексики различных языков и входят в ядро словарного фонда языка.

Частотность употребления соматических фразеологических единиц объясняется актуальностью их содержания, яркой образностью, простотой грамматического оформления и стилистическим разнообразием.

Отличительной чертой рассматриваемых фразеологизмов является наличие в языках многочисленных аналогов, очень близких по образной направленности словосочетаний. Данная особенность резко отличает соматические идиомы от других тематических групп фразеологических единиц. Совпадение образности соматических фразеологизмов в различных языках объясняется не только процессом заимствования, но и общими

закономерностями, приводящими к возникновению близких по семантике идиом, которые наглядно демонстрируют универсальный характер переноса соматической лексики, её функционально-семантическую динамику в структуре фразеологической системы.

По наблюдениям исследователей, фразеологизмы с компонентами-соматизмами возникают спонтанно, независимо друг от друга в разные периоды и в разных языках, так как имеют общую основу в изучении человеком самого себя, частей своего тела, в общих физических и психических свойствах и признаках, в общих условиях развития, в наблюдении жизни и поведения представителей животного мира.

В основном соматическая фразеология исследовалась в сопоставлении идиом русского языка с фразеологическим составом других языков мира. Так, подобного рода фразеологизмы изучали Т.А.Бердникова, А.Блюм, З.А.Богус, Н.А.Власова и др. Многими учёными отмечено, что соматизмы, являясь одним из древнейших и существенных пластов лексики, обладают большими возможностями для образования фразеологических единиц. Соматическая фразеология, несмотря на относительную устойчивость, непрерывно варьируется и развивается. Ф.Вакк выделяет три пути изменения соматической фразеологии:

- выпадение архаического материала;
- образование новых фразеологизмов или же их вариантов;
- семантические изменения уже имеющегося языкового материала.

Следует отметить, что изменению подвергаются и форма, и содержание идиом. Большой удельный вес данного пласта фразеологизмов в составе фразеологической системы языка объясняется обширностью тематической группы соматизмов, значительной частотностью их употребления и разветвлённой семантической структурой. Известен тот факт, что, чем дольше функционирует в языке лексема, тем больше у неё возможностей участия в образовании фразеологизмов. Идиомы, включающие слова, которые называют органы чувств, посредством которых человек воспринимает окружающую действительность, познаёт её и самого себя в ней, составляя 70% от числа всех соматических фразеологических единиц.

Названия частей тела продуктивно используются в качестве метафорических универсалий, так как при номинации нового объекта у носителя языка возникает ассоциация прежде всего с тем, что ему хорошо

знакомо. В первую очередь человек сравнивает окружающие предметы с самим собой. Благодаря тому, что части тела постоянно находятся перед глазами, они и становятся своеобразными эталонами для сравнения. Однако при создании метафор названия частей тела в разной степени продуктивны: одни используются очень редко, другие – часто. Частотные по употреблению соматизмы способны передавать многочисленные значения, поскольку перенос наименования не только создаёт наглядность, но и способствует абстрагированию.

Наиболее продуктивными оказались соматизмы, обозначающие органы, функции которых в организации человека наиболее ясны. С этим же связана лёгкость их переосмысления. Наиболее многочисленной, по нашим наблюдениям, является микроструктура, включающая в свой состав слова рука, нога, голова, глаз. Наименее многочисленна группа идиом с компонентами-наименованиями внутренних органов, которые в древние времена были недоступны для изучения.

Поскольку генетический механизм оценки телесных ощущений универсален, то он приводит к созданию языковых картин мира как с типологически общими, так и с индивидуальными особенностями.

Таким образом, рассмотренные нами фразеологизмы в значительной мере обогащают русский язык, делая его более экспрессивным, а также вызывают интерес не только к человеческому телу как объекту исследования, но и к самому человеку.

Литература:

1. Бердникова Т.А Соматическая фразеология как отражение наивных представлений о человеческом теле / Т.А.Бердникова // Вопросы русского языкознания. – Вып.Х. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С.85 – 94.
2. Бирих А. Словарь фразеологических синонимов русского языка / А.Бирих, В.Мокиенко, Л.Степанова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
3. Блюм А. Семантические особенности соматической фразеологии / Блюм А. – М.: АСТ-пресс, 2000.
4. Вакк Ф. О соматической фразеологии эстонского языка / Ф.Вакк // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей. – Баку, 1968.- С.23.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТРЕТ ПІДЛІТКА (ЗА РОМАНОМ Н.ХОРНБІ «МІЙ ХЛОПЧИК»)

В центрі роману Н. Хорнбі «Мій хлопчик» образ підлітка, який гостро відчуває несправедливість світу. В основі роману лежить конфлікт героя з навколишньою дійсністю, а також конфлікт особистості та суспільства.

Створюючи образ молодого людини, автор звертаються до таких засобів характеристики персонажа, як портрет, мова, форми поведінки героя і світ речей, що його оточують. З поданих характеристик особливої уваги заслуговує мова персонажа. Мова персонажа завжди є його самохарактеристикою. Незалежно від змістового наповнення репліки, мова персонажа багатоаспектно характеризує мовця

У романі Н. Хорнбі «Мій хлопчик» головним героєм є Маркус Брювер, 12-річний підліток. Образ Маркуса – це образ підлітка з типовими труднощами, що виникають на даному етапі життя. Йому притаманне суперечливе поєднання похмурості й песимістичності, характерних для дорослої людини, та чистої дитячої наївності й безпосередності.

Його мова цілком характеризує героя як підлітка (велика кількість розмовної, жаргонної лексики, скорочених конструкцій, необдуманого синтаксису). Автор робить мову Маркуса природною, виникає відчуття, що ми не читаємо з книги, а безпосередньо чуємо його репліки. Все це відображає запальність і категоричність дитини 10-12 років. Але при цьому Маркус намагається міркувати раціонально, зважуючи всі за і проти, майже як дорослий.

Зіткнення зі світом дорослих відкриває герою очі на дійсність, він усвідомлює недовірливість дитячих поглядів. Внутрішня сутність хлопчика розкривається в зовнішніх стосунках з оточуючими, через осмислення подій, що відбуваються навколо нього. Письменник надає пряму і опосередковану характеристику Маркуса. Перша полягає в описі його зовнішності, а друга знаходить свій прояв шляхом вираження мовних особливостей хлопчика, використання деталей, аналізу почуттів героя і конкретних ситуаціях.

В цілому читач отримує цілісне уявлення про події, що відбуваються як в душі героя, так і в зовнішньому світі його взаємин з оточуючими. Також ефект досягається за рахунок використання автором методу психологізму, який дозволяє не тільки прямо називати почуття героя, озвучувати його думки, але й коментувати їх.

Ключовими в характеристиці Маркуса стають прикметники weird – «дивний, не такий як всі» і wrong – «неправильний». Маркус носить дивний одяг та взуття, у нього дивна зачіска. Можна стверджувати, що Маркус є творчою особистістю, оскільки любить музику. Але його музичні пристрасті дивні і старомодні. Фіона – мати хлопчика – противниця сучасної популярної культури, її улюблена виконавиця – канадська співачка Джоні Мітчелл (Jonі Mitchell), вже непопулярна в 1990-і рр., а також ямайський музикант Боб Марлі (Bob Marley). Любов до них Фіона намагається прищепити й Маркусу.

Як би старанно в образі Маркуса Н. Хорнбі не підкреслював риси песимістичності та похмурості, все одно ми можемо спостерігати у думках Маркуса проблиск оптимізму та віри у краще. На підставі цього вкотре підтверджується те, що сучасна проза про підлітків гедоністична та оптимістична. Вона прогнозує «позитивне дорослішання» своїх героїв.

Матір нав'язала Маркусу ненависть до модних речей та слідування моді загалом. Але саме нові кросівки, які подарував Маркусу його новий знайомий, Уїлл, є своєрідним символом прийняття себе підлітком та відчуття себе таким, як його однолітки. Варто відзначити, що це була перша річ, яку Маркус купував без вказівок матері та яка відповідала моді.

Отже, образ Маркуса Брювера є прикладом образу підлітка нового покоління, який не заважаючи на свій юний вік, багато роздумує над життям, дуже часто заглиблений у власний внутрішній світ.

Таратута Світлана

ДЖ.Д.СЕЛІНДЖЕР «НАД ПРІРВОЮ В ЖИТІ»: ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРУ

Написаний у 1951 році Дж.Д.Селінджером роман «Над прірвою в житті» став бестселером практично з моменту виходу в світ. Прониклива розповідь

американського підлітка про своє життя, метання і моральні принципи, про людей навколо та їхнє ставлення один до одного не залишає байдужими представників старшого покоління і приваблює юних. Саме тому неможливо уявити собі програму вишу з зарубіжної літератури без цього твору. Однак насичений жаргонною лексикою селінджерівський роман практично несюжетний і доволі складний для аналізу. Героїня роману Дж.Фаулза «Коллекціонер», що стала бранкою, намагаючись вплинути на свого викрадача, радить йому прочитати зазначений роман Селінджера, сподіваючись, що хлопець побачить у Холдені Колфілді ключ до вирішення власних проблем. Однак герой Фаулза, який не блищить інтелектом та не прочитав у своєму житті жодної книги, не здатний на аналітику, що від нього вимагається.

Для аналізу роману Дж.Д.Селінджера «Над прірвою в житті» пропонуємо проблемний підхід — евристичну бесіду. Даний метод сприяє активізації мисленнєвої діяльності студентів, розвитку їхнього логічного мислення. Продумана система проблемних питань допоможе розкрити ключові аспекти ідейно-художнього змісту твору.

Одним з головних у романі є поняття «гра». У зв'язку з цим пропонуємо студентам розглянути, *в яких значеннях слово «гра» вживається у творі і як до цього поняття ставиться Холден Колфілд. У результаті відповідей виходимо на декілька трактовок поняття «гра» в романі, і перша з них — гра спортивна: гра в футбол (негативне ставлення Холдена до «доленосної» футбольної зустрічі між його школою і школою-суперницею) та гра в шашки з Джейн Галлахер, подругою головного героя.*

Чому Холден так негативно ставиться до футбольного матчу? Можливо, він не любить футбол? Однак у романі є фрагмент, коли Холден і ще двоє хлопців дотемна із задоволенням ганяють м'яча і не хочуть розходитися. Ключовою у цій сцені стає кількість гравців, відсутність команд, що протистоять одна одній, і, відповідно, переможців. Цю сцену можна запаралелити з грою в шашки з Джейн, яка любила вишикувати дамки на останній лінії дошки, не використовуючи їх для виграшу і надаючи перевагу задоволенню від гри над перемогою. Ось таку гру приймає Холден, протиставляючи її у своїй оповіді штучній доленосності виграшу шкільної футбольної команди.

Навіщо Селінджер фіксує увагу на грі у футбол? Для того, щоб від неї перейти до ще однієї важливої трактовки цього поняття — *«гри за правилами»*, до якої Холден також ставиться різко негативно. Він не погоджується з точкою зору свого вчителя, що життя — це гра за правилами. Адже з цього випливає, що результат залежить не від людини, а від того, до якої команди потрапиш. Що, наприклад, буде, якщо це команда мазил? Правила ненависні Колфілду з цілої низки причин. Вони вигадані людьми і часто призводять до несправедливості, нерівних можливостей, вони встановлюють рамки, які обмежують особистісні прояви і нівелюють індивідуальність, що абсолютно неприйнятно для героя роману. Саме з цим почасти пов'язані настільки складні відносини Холдена з оточуючим світом.

Крім вищезгаданих, у процесі аналізу виходимо на ще одне тлумачення поняття «гра» — *гра в театрі і кіно*. Але і до такого начебто природнього прояву гри герой роману ставиться негативно, незважаючи на те, що це мистецтво. «І його похід у театр – яскраве тому підтвердження. Навіть талановита гра акторів на сцені не радує його, тому що грають вони краще, ніж у житті, а значить, неправдоподібно. Що вже й казати про те, коли гра відбувається не на сцені, а в житті» [1, с. 2].

Від останньої тези логічно переходити до найголовнішого прояву гри в романі — *обман, фальш, лицемірство*. Саме таку гру Холден Колфілд вважає аморальною і саме за неї ненавидить оточуючий світ. Пропонуємо студентам проілюструвати цю тезу прикладами з тексту. Серед них фрагменти, що описують поведінку директора останньої школи, який проявляв увагу до батьків учнів пропорційно до розміру їхнього гаманця та розпоряджався годувати дітей біфштексами безпосередньо напередодні приїзду батьків. Цікавим прикладом може слугувати також історія про хлопчика, який мешкав у кімнаті разом із Холденом і постійно виставляв напоказ його валізи, які дорого коштували, видаючи їх за свої і намагаючись за рахунок цих речей підняти свій статус в очах оточуючих. Роман містить багато інших ілюстрацій зазначеної тези.

Тут же можна запропонувати студентам питання: *Холден Колфілд негативно ставиться до брехні, в той час як сам дуже часто бреше, чи не порушує він власних принципів?*

Образ головного героя дійсно суперечливий. Холден сам зізнається, що полубляє збрехати. Але, якщо проаналізувати характер цієї брехні, можна

зробити висновки, що в більшості своїй ця брехня не корислива, хлопець не отримує від неї ніяких дивідендів. Інколи його брехня — це його фантазії, інколи — бажання зробити приємне людям.

Фактично зміст роману демонструє несприйняття і неприйняття Холденом Колфілдом оточуючого світу та причини цього неприйняття. Більше того, ми бачимо, що, незважаючи на досить болісний характер цього неприйняття (герой потрапляє в клініку для душевнохворих), Холден не йде на компроміс із оточуючим світом. Отже, логічним у зв'язку з цим може стати таке питання: *той факт, що герой не йде на компроміс з оточуючим світом, — це його провина чи біда?* Це питання для кращого розуміння студентами можна уточнити або перефразувати: *Холден не хоче (тоді це його провина) чи не може (тоді це його біда) йти на компроміс з оточуючим його світом?*

У результаті обговорення логічно прийти до розуміння, що для героя ця проблема комплексна. З одного боку, це *неможливість* компромісу, яка обумовлена тонкою душевною організацією героя, його так званою «зачепленістю за красу» [1, с.2], баченням недосконалості світу, певних моментів, які не дано бачити та відчувати більшості людей. З іншого боку, це *небажання* йти на компроміс, яке базується на його походженні. Холден — хлопець із досить заможної родини. Саме міцні тили, наявність достатньої кількості грошей, які він завжди має і може витрачати, на що захоче, впевненість у тому, що виключення з чергової школи закінчиться вступом до наступної, дає можливість хлопцю не шукати точок дотику із цим складним світом дорослих, інфантильно не бажати брати на себе відповідальності за власні вчинки і покидати світ дитинства.

Література

1. Таратута С.Л. Світ, що руйнує красу (деякі аспекти аналізу роману Дж. Д.Селінджера “Над прірвою в житті”) // Зарубіжна література в школах України. – 2005. – №7. – С.2–3

**СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ ГЕРМАНСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(ВІДДІЛЕННЯ – РОСІЙСЬКА МОВА
ТА ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА)**

Андрієць Юлія

**СТАВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА ДО ПРОБЛЕМИ «ЖІНОЧОГО
ПИТАННЯ» ПІСЛЯ СМЕРТІ КОРОЛЕВИ ВІКТОРІЇ**

Королева Вікторія, яка правила настільки довго, що більшість британців сприйняли її смерть в 1901 р. як закінчення однієї найбільш значних епох в історії їхньої країни. «Королева померла, і в повітрі найбільшої столиці світу стояла сіра імла непролитих сліз», – так описує стан британського суспільства в той момент письменник Джон Голсуорсі (1867-1933) в романі «У петлі» (1920) з трилогії «Сага про Форсайтів». [3, с.499-500]. Однак в 1901 р. більшість британців була сповнена почуттями, вони вважали що вже ніколи більше не буде так спокійно, як при Вікторії.

Наступні роки в повній мірі виправдали уявлення англійців про завершення зі смертю Вікторії розміреного і передбачуваного життя. При цьому спочатку за ступенем загрози традиційним цінностям «старої доброї Англії» ніщо не могло зрівнятися з діями суфражисток – войовничих активісток жіночого руху, які виступали за надання слабкій статі виборчих прав. На початку ХХ ст. це стало однією з основних тем, яка обговорювалася в британських інтелектуальних колах. У той же час не можна стверджувати, що в вікторіанський період «жіноче питання» замовчувалося. Навпаки, британський дослідник Тім Долін в своїй роботі, присвяченій найвидатнішій англійській романістиці вікторіанського періоду Джордж Еліот, стверджує, що для вікторіанців не було більш вагомого питання, ніж проблема пошуку належної соціального ролі для жінок середнього класу: «Як ця роль визначається її природою і наскільки вона відрізняється від природи і ролі чоловіка? Яку роботу повинні виконувати жінки, якої освіти вони потребують? ... Це були питання життєвої важливості не тільки для невеликої

групи феміністських авторів і їх прихильників або супротивників, але для всієї читаючої публіки ... »[1, с.137].

Внаслідок цього вже до середини XIX ст. жіноче питання стало одним з найбільш активно обговорюваних в газетах і журналах, воно виступало предметом лекцій і наукових досліджень; жіноче питання піднімалося на парламентських дебатах і на сторінках приватних листів, в романах і п'єсах. Однак це обговорення в більшості випадків не виходило за рамки загальноприйнятої концепції жінки, яка від народження вже відрізнялася від чоловіка. Згідно з цією концепцією, вважалося, що фемінні (тобто такі жіночі риси, як пасивність, чуйність, м'якість, заглиблення в материнство, дбайливість, емоційність) біологічно обумовлені в такій же мірі, як і чоловічі якості, до яких належали активність, ініціативність, енергійність. Відповідно, якщо «влада чоловіка активна, прогресивна, захищаюча. Він творець, першовідкривач, захисник. Його інтелект призначений для роздумів і винаходів; його енергія – для пригод, для війни і для змагання за будь-яких обставинах – чи справедлива війна, чи необхідне змагання», то «жіноча влада для правління, а не для битви, і її інтелект призначений не для винаходів чи створення, а для м'якого упорядкування, приведення в порядок та прийняття рішення»[2, с.501].

Література:

- 1.Dolin T. George Eliot. Oxford, 2005.P.137
- 2.Ruskin J. Sesameand Lilies // TheVictorianAge: An Anthology of Sources and Documents / Ed. By J.M. Guy. London, NewYork, 2002. P.501
- 3.Голсуорсі Дж. Сага про Форсайтів. М., 1993. С.499-500

Бернада Євген

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВУ ВБИВСТВА ЯК ВИДУ ЗЛОЧИНУ В РОСІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Тема злочину в літературі притаманна не лише детективам, а зустрічається і в масштабних класичних творах.

З точки зору криміналістики характеристика злочину – опис генезису злочину, його причин, умов вчинення, частоти повторюваності, розподілення злочинів за іншими ознаками тощо. Однак слід мати на увазі, що художня література переслідує іншу мету, а саме показати життя (його дійсність) у формі художнього відбитку. Саме за допомогою художньої літератури здійснюється отримання історичних знань, формування світогляду та морально-естетичне самовдосконалення. Твори художньої літератури є джерелом, яке живить громадянську та суспільну свідомість, збуджує соціальну активність і сприяє всебічному вихованню читачів. Тому, говорячи про характеристику злочину в художній літературі, слід зауважити, що остання оперує дещо іншими поняттями, ніж кримінологія. При цьому художня література також оперує такими поняттями як вид злочину, його причини, виконавець, жертва злочину, а також поняттям покарання з точки зору його невідворотності.

В художній літературі можна зустріти чотири рівня класифікації злочину: за метою, за психологічним станом персонажа, за характеристикою організації вчинення злочину і за результатом злочину.

За метою мотив злочину можна підрозділити на наступні види: соціальний, ідеологічний, політичний, особистісний, керований.

Соціальний мотив, як правило зумовлений обставинами, умовами життя. При аналізі соціального мотиву варто звернутись до таких творів як «Дубровський» О.С. Пушкіна, «Злочин і кара» Ф.М. Достоевського, «Вечір напередодні Івана Купала» М.В. Гоголя та «Євгеній Онегін» О.С. Пушкіна.

Ідеологічний мотив має в своїй основі ідею релігійного, філософського чи іншого походження («Злочин і кара» Ф.М. Достоевського).

Політичний мотив може носити патріотичний характер захисту від загарбника («Війна і мир» Л.М. Толстого) чи усунення зрадника («Біси» Ф.М. Достоевського, «Тарас Бульба» М.В. Гоголя).

Особистісний може бути викликаний заздрістю («Моцарт і Сальєрі» О.С. Пушкіна); ворожнечею («Біси» Ф.М. Достоевського); жагою помсти («Дубровський» О.С. Пушкіна); ревнощами («Крейцера соната» Л.М. Толстого, «Маскарад» М.Ю. Лермонтова); жагою задовольнити образу та відновити честь в дуелі («Герой нашого часу» М.Ю. Лермонтова).

Рідшим, але вартим виділення мотивом злочину за метою є керований мотив, коли персонаж вчиняє злочин, підкоряючись чужій волі. Власні

інтереси персонажу зведені до мінімуму («Вечір напередодні Івана Купала» М.В. Гоголя, «Зачарований мандрівник» М.С. Лескова).

За психологічним станом героя пропонується наступна класифікація: холоднокровний розрахунок («Біси» Ф.М. Достоевського, «Євгеній Онегін» О.С. Пушкіна, «Тарас Бульба» М.В. Гоголя, «Маскарад» М.Ю. Лермонтова); хвилювання, сумнів («Біси» Ф.М. Достоевського, «Моцарт і Сальєрі» О.С. Пушкіна, «Війна і мир» Л.М. Толстого, «Дубровський» О.С. Пушкіна, «Зачарований мандрівник» М.С. Лескова); стан афекту («Крейцера соната» Л.М. Толстого); божевілля («Злочин і кара» Ф.М. Достоевського), які запропоновані в порядку зростання емоційного та психологічного напруження.

За характером вчинення злочину можна виділити наступні його характеристики: розрахунок («Дубровський» та «Моцарт і Сальєрі» О.С. Пушкіна, «Біси» та «Злочин і кара» Ф.М. Достоевського, «Тарас Бульба» М.В. Гоголя, «Євгеній Онегін» О.С. Пушкіна, «Герой нашого часу» М.Ю. Лермонтова), порив («Війна і мир» та «Крейцера соната» Л.М. Толстого, «Біси» Ф.М. Достоевського, «Маскарад» М.Ю. Лермонтова, «Вечір напередодні Івана Купала» М.В. Гоголя) та випадковість («Злочин і кара» Ф.М. Достоевського).

Важливо розуміти, що у ряді випадків злочин може містити ряд взаємопов'язаних мотивів.

Перспектива зазначеного дослідження полягає у можливості аналізу мотивів злочину в комплексі з мотивами сповіді, покаяння, перетворення людської душі, актуальні для літератури XIX – XXI століть. Раніше такі спроби були здійснені Є.А. Гаричевою [1], І.С. Леоновим [2], Н.Г. Михайловою [3].

Література:

1. Гаричева Е.А. Категория религиозного преображения личности в русской словесности второй половины XIX века // Аксиологические категории национальной культурной традиции в русской словесности: Материалы Международного научного семинара. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. С. 48-55

2. Леонов И.С. Особенности изображения таинства исповеди в современной православной художественной литературе [Електронний

ресурс] // Studia Humanitatis. 2015. № 2. URL: <http://st-hum.ru/node/270> (дата звернения: 02.09.20).

3. Михайлова Н.Г. Молчание и слово (таинство покаяния и литературная исповедь) // Метафизика исповеди. Пространство и время исповедального слова. / Материалы международной конференции (Санкт-Петербург, 26-27 мая 1997 г.). СПб.: Изд-во Института Человека РАН (СПб. Отделение), 1997. С. 9-13.

Бондаренко Карина

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

В данном исследовании было проанализировано ономастическое пространство романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». В произведении имена персонажей образуют систему. Антропонимы в романе И.С.Тургенева «Отцы и дети» характеризуют своих носителей.

Фамилия главного героя, Базаров, указывает на его недворянское происхождение (его отец врач, а дед, как говорит сам герой, «землю пахал»). Базаров гордится этим, неслучайно Николаю Петровичу он представляется как Евгений Васильев, используя форму отчества, характерную в народной среде. Герой таким образом показывает, что не хочет дружески общаться с «аристократами». Имя же героя романа – Евгений – не типично для разночинца, это имя обычно использовали в дворянских семьях. Мать Базарова была дворянкой. Отец с уважением относится к дворянам и старался соответствовать их уровню. Например, общаясь с Аркадием Кирсановым, он использовал в своей речи много французских слов, хотя и коверкал их. Исходя из этого, родители героя могли вполне осознанно дать ребенку имя, которое характерно для дворян.

Фамилия Кирсанов благозвучная, характерная для дворянского общества. Кирсан – это просторечная форма от имени Хрисанф (от греч. хрисантес – златоцветный) [2, с.15-41]. Мы не можем сказать, что жизнь старшего поколения носителей фамилии была успешна. Но в молодости и Николай Петрович, и Павел Петрович были счастливы. В символике фамилии

можно отметить оттенок аристократизма, ведь Павел Петрович живет в строгом соответствии с *принципами* (автор подчеркивает это тем, что данное слово герой произносит на французский манер), даже проживая в деревне он тщательнейшим образом следит за своим внешним видом. Николай Петрович и Аркадий имеют пристрастие к искусству и природе.

Фамилия Одинцов(а), образованная от слова одинец, «одинокий человек, бобыль» намекает на одиночество ее носительницы [1, с.148-153]. Муж Анны Сергеевны, скорее всего, был очень одиноким человеком, по крайней мере, в романе ничего не сказано о его родственниках, а все свое имущество он завещал жене. На Анне Сергеевне он женился в возрасте 46 лет, судя по всему, этот брак был единственным. Анна Сергеевна носит фамилию мужа, которая полностью соответствует ее характеру. Повествователь почти никогда не называет героиню по имени, так как фамилия Одинцова полностью подчеркивает характер героини. Невзирая на то, что героиню постоянно окружают люди, у нее нет близкого человека. Она сама управляет имением, потому что никому не доверяет. Живет практически все время в деревне, в городе бывает крайне редко. Тургенев показывает нам, что героиня очень дорожит своим спокойствием, боится сильных чувств, но тайне мечтает о них.

Фамилия Ситников (от ситник – мастер, тот, что делает сита, или продавец сит) указывает на происхождение персонажа. Его отец – хозяин кабака. Герой стыдится своего происхождения и пытается выглядеть благородным. Этот персонаж комический в романе.

Фамилия Кукшина содержит намек на птицу кукша, из отряда воробьинообразных. Персонаж Евдоксии Кукшиной ничего собой не представляет, но она старается произвести впечатление передовой женщины. Это у нее получается очень неестественно и вызывает презрение.

В романе "Отцы и дети" антропонимы используются автором для дополнительной характеристики своих персонажей, они указывают на их происхождение, статус в обществе, отношение между ними.

Литература

1 Бакастова Т.В. Имя собственное в художественном тексте / Т.В. Бакастова // Русская ономастика. Сборник трудов. – Одесса: ОГУ, 1984 – С.148 – 153.

2 Федосюк Ю. А. Русские фамилии. Популярный этимологический словарь. – М., 2004 – С.15 – 41.

Іванова Дар'я

ЗАСОБИ ГРОТЕСКУ ТА ІРОНІЇ В РОМАНІ ДЖ. СВІФТА «ПОДОРОЖІ ГУЛЛІВЕРА»

Однією з головних рис сатиричного стилю Дж. Свіфта є іронія. Це створює своєрідне подвійне сприйняття кожного факту — безпосереднє і буквальне. Основною темою в «Подорожах Гуллівера» є мінливість зовнішнього вигляду світу природи та людини, представлена фантастичним та казковим середовищем, до якого Гуллівер потрапляє під час своїх подорожів. Згідно з планом Дж. Свіфта, зміна обличчя фантастичних країн підкреслює незмінність внутрішньої природи звичаїв і традицій, що виражається тим самим колом глузливих пороків.

Свіфт вводить казкові мотиви у оповідь, які виконують особливу художню функцію і не обмежує себе в них, а розширює їхній зміст через пародію, на основі якої будується сатиричний гротеск [2, с. 52]. Пародія завжди має на увазі момент наслідування відомої раніше моделі й тим самим втягує її джерело в рамки. Подвійна художня функція наукової фантастики — розважальна та гротескна пародія — розвивається Свіфтом у відповідності зі старою та гуманістичною традицією через паралелі дій, які утворюють особливий шар джерел для «Подорожей Гуллівера». Відповідно до цієї традиції сюжет згрупований навколо вигаданого шаблону подорожей.

Сюжет роману спирається на традиції англійської прози XVII століття, в якій широко поширені казки мандрівників з епохи великих географічних відкриттів. Запозичення пригодницьких описів морських подорожей додало твору ілюзію видимої реальності, яка зростає через зовнішній вигляд ліліпутів та велетнів, Гуллівера та його світу, з чіткою залежністю між розмірами. Кількісні взаємозв'язки підтримуються якісними відмінностями, які письменник виявляє між розумовим та моральним рівнем Гуллівера, його свідомістю і, відповідно, свідомістю ліліпутів, бродінгрегів, еху та гуйнгнівів.

Точка зору, з якої Гуллівер бачить країни своїх походів, визначається заздалегідь: вона складається з того, наскільки люди психічно чи морально вищі або нижчі, ніж головний герой. Ілюзія правдоподібності служить прикриттям іронії автора і стримано надягає маски на основі завдань сатири про Гуллівера. Казкова історія, поєднана з правдоподібним пригодницьким забарвленням морської подорожі, становлять конструктивну основу подорожей Гуллівера.

Найважливіші соціальні суперечності в романі розкриваються в узагальненій державній картині, яка пронизує всі чотири частини твору. Англія та вся Європа постають перед нами в різних вимірах і в різних планах. Крихітні мешканці Ліліпутії, потворні мешканці Лапути та огидний Єху з землі Гуїнгмів є фантастичними та сатирично перетвореними європейцями, втіленням невиліковного пороку суспільства [1, с. 44]

Твір Дж. Свіфта «Подорож Гуллівера» дозволяє нам бачити обман і лицемірство, автор ненавидить зло і бореться за правду, свободу і справедливість. Сміх займає велике місце в системі сатиричного мистецтва поета. Сміх — це головна зброя, коли на світ з'являються різні відтінки смішного, від добродушного гумору та легкої іронії до розлюченого сарказму та отруйної насмішки. Порівняння та гра з істотами різного розміру дає автору можливість показати людину з незвичної точки зору та розкрити нові аспекти їх природи. Очима ліліпутів людина виявиться величезною, а очима велетнів — мала. Все залежить від точки зору.

Інтрига, що розпочалася проти героя, — це перший набіг у царину людської природи, що проявляється в політиці. Гуллівер не лише захистив державу від нападів ворога, але й врятував палац від вогню. Однак ліліпути не могли це оцінити. З незрозумілих причин ненависть до Гуллівера зростає, а за його спиною наростає щось жахливе. Але якщо вороги пропонують вбити героя, друг пропонує більш гуманну міру — виколоти очі. Він вірить, що цілком задовольнить справедливість і порадує весь світ своєю лагідністю.

Іронія Дж. Свіфта розкриває нещастя добрих справ, які може зробити друг, не порушуючи прикрої логіки пануючого порядку. Набридлива метушня інтриг у ліліпутів набуває характеру порожньої та незначної гри. Невеликий зріст символізує дрібязковість і нікчемність людських справ. Все це показує англійську реальність того часу, яка також незначна і низька, сповнена підлості та духовної порожнечі.

Література

1. Дубашинский И.А. Рождение свифтовской сатиры // *Филологические науки. Научные доклады Высшей школы*. 1966. № 3. С. 100.
2. История зарубежной литературы XVIII века / Под ред. Л. В. Сидорченко. М.: Высш. шк.; 2001. С. 335

Кучер Анжела

ДО ПИТАННЯ ЗАСОБІВ ВТІЛЕННЯ АРХЕТИПУ ЗЛА В РОМАНІ М.ЗУЗАКА "КРАДІЙКА КНИЖОК"

Роман Маркуса Зузака «Крадійка книжок» складається із бінарних опозицій архетипного сюжету (добро/зло, війна/мир, любов/ненависть, жорстокість/миłosердя, страх/радість, життя/смерть). Існування даних бінарних опозицій можливе лише завдяки самій людині, а для того, щоб їх розшифрувати потрібно дослідити природню сутність людини, яка здатна поєднувати водночас усю амплітуду морально-етичних чинників. Маємо вторинну рецепцію (рецепція — сприйняття та відтворення побаченого) подій роману, адже оповідь ведеться від імені постаті містичної та водночас найбільш реальної — Смерті. Це оповідь про дівчинку, яка вразила саму вічність та змусила її досягнути надзвичайну історію одного людського життя. З розвитком подій слова, текст і книги стали самостійними персонажами роману, які символізують перехід дівчинки із одного часового проміжка в інший.

Розглянемо слова "фюрер" (з нім. лідер), яке до певного періоду в історії мало нейтральну конотацію, проте з часом з'явилася постать, за якою назавжди збереглося це слово із зміною нейтрального значення до абсолютно негативного. Цією постаттю став Гітлер. Презентація постаті фюрера в романі є гіперреальною, що здійснюється через головну книгу в житті та кар'єрі Гітлера — «Майн Кампф».

Гра словами найстрашніша та найкрасивіша, вона може затуманити розум людини та змусити повірити в те, чого насправді нема саме завдяки їй, через творення нескінченного ряду симулякрів (за Бодріаром) добра/правди/справедливості, змогло повстати таке явище, як фашизм. Ці

симулякри, що їх у своїх промовах використовував Гітлер, були вимислом, який став реальним так швидко, що у нього просто не можливо було не повірити, вони змусили мільйони людей слідувати ідеї, яка була лише вдалою грою слів та ілюзією і не мала на меті нічого, крім фанатичної ідеї одноосібної влади. Це один із небагатьох проявів сили слова, який Зузак взяв основним інструментом впливу у своєму романі.

Слово «комуніст» у сприйнятті малої Лізель було дивним і містичним, воно «завжди було десь там, у кутку, воно визирало з темряви. Воно носило костюми, уніформи. Хоч куди б вони подалися, воно було там, щойно згадували її тата. Вона могла вловити його запах, відчутти його смак. А от вимовити чи зрозуміти не могла» [2, 25]. Страх та неспроможність вимовити це слово можна охарактеризувати як захисну реакцію від подій, що привели дівчинку до її прийомної сім'ї, це слово — першопричина поневірян її родини, смерті брата, примусової розлуки з матір'ю. Знання/розуміння постають як формула життя навіть тоді, коли про це не можна говорити, адже вимовлені вголос слова «я ненавиджу фюрера» вбивають.

На святкування дня народження Гітлера, де «не було видно людей. Лише однострої і емблеми» [2, 88], мешканці містечка провели патріотичну акцію, типову для того часу: прилюдно спалили кілька тисяч книг, які, на думку нацистської партії, могли зашкодити державній ідеології. Тобто у влади був страх, що сила слів, захованих у цих книгах, може не просто протистояти, а навіть чинити опір пропаганді фюрера. Окрім страху перед словом, спалення книг символізувало знищення писемних пам'яток про поразку країни у Першій світовій війні, що призводило до утвердження ідеї вищості арійської раси.

Тож архетип зла в цьому тексті не ототожнюється зі смертю. Він поліаспектний і проростає головним чином у душах людей.

Фактично Смерть у романі не постає як абсолютне зло. Зузак презентує Смерть не лише як оповідача, а й як невидимого, але всюдисущого свідка історії людської цивілізації. Часом вона намагається уподібнитись до людей, але головна її мета – пізнати дивну природу людей, часом вона навіть намагається уподібнитися до них, щоб краще зрозуміти.

Своєрідним відпочинком для Смерті є споглядання відновлення порядку та цілісності. «Це найкраще, що мені до снаги, – дивитися, як усе стає на свої місця в тій історії, яку я спостерігав увесь цей час» [2, 14]. Тож

вочевидь людству варто замислитись про його вибір, коли «ризик до більшого ризику життя – до нового життя, а смерть – до ще більших смертей. Можна навіть сказати, що це доля» [2. 64].

Архетип зла у романі М. Зузака «Крадійка Книжок» є поліаспектним. Автор проявляє його в образі Гітлера та війни (абсолютне зло), байдужості, жорстокості та зверхності людей, знеціненні Слова, підміні сенсів. Амбівалентним у своїй природі постає архетип Смерті (кара/вияв милосердя). Унікальність архетипу в тому, що він постає не лише в контексті мудрого минулого, що допомагає вибудовувати орієнтири сучасного, володіє властивістю «акаузальних зв'язків» (за К.-Г. Юнгом), але й певним чином програмує майбутнє, шляхом актуалізації певних архетипних сюжетів, образів і мотивів, що можуть слугувати своєрідними сценаріями розвитку як окремих народів, так і людства загалом.

Майкос Валентина

СИМВОЛИКА ЗЕЛЁНОГО ЦВЕТА В ПОЭЗИИ ИВАНА БУНИНА

В творчестве И.Бунина музыка цвета звучит с неимоверной силой. Каждый цвет содержит целую гамму оттенков, от тончайших и нежных до глубоких, насыщенных. Зелёный цвет ассоциируется с природой и жизнью, часто это цвет раздумий. И.Бунин в своём поэтическом творчестве с особым трепетом создавал картины природы. Его лирика - зачастую отражение бесконечной любви лирического героя к русской природе.

Очевидно, что колоративная лексика является одним из стержневых компонентов при создании различных картин природы:

Н.: А вот и лес! – И гул идёт
Под стук колёс в лесу *зелёном*;
Берёз весёлых хоровод,
Шумя, встречает нас поклоном [1, с. 58].

Многоцветны и многокрасочны пейзажи в произведениях мастера слова. Природа играет и переливается всеми цветами. Созданные автором словесные образы живописны, они будто нарисованы акварелью:

Н.: За рекой луга *зазеленели*,

Веет лёгкой свежестью воды;
Веселей по рощам зазвенели
Песни птиц на разные лады [1, с.57].

Поэт восхищался русской природой, её многообразием и красотой. В ряде стихотворений колоратив *зелёный* сочетается с номинативами *звезда, вода, ветер, облака, блеск, небо*, что отражает не только видение природы лирическим героем, но и его мироощущение и настроение.

Н.: *Зеленый* цвет морской воды
Сквозит в стеклянном небосклоне,
Алмаз предутренней звезды
Блестит в его прозрачном лоне.
И, как ребёнок после сна,
Дрожит звезда в огне денницы,
А ветер дует ей в ресницы,
Чтоб не закрыла их она [1, с. 98].

Достаточно себе представить, как отражается *зелёный цвет морской воды* в стеклянном небосклоне, чтобы явственно ощутить выразительность ярких красок восхода.

Благодаря тонкому использованию колоративов со значением зелёного цвета пейзажи обретают удивительную конкретность, точность обозначений.

Н.: Серебрится ячмень колосистый,
Зеленеют привольно овсы,
И в колосьях брильянты росы
Ветерок зажигает душистый [1, с.66].

Семантическая наполненность адъектива *зелёный* - изображение весны, пробуждения жизни, надежды на лучшее.

Привязанность поэтов к определённому времени года закономерна. Время года воодушевляет, вдохновляет, приносит радость, любовь, является ярким выразителем определённого настроения. По нашим наблюдениям, для лирического героя Ивана Бунина одним из любимых времён года является весна. Именно весной просыпается всё вокруг: растения, птицы, сама жизнь.

Н.: Весна, и ночь, и трепет звезд,
И свежесть трав лесной долины.

Над тишиной уснувших гнезд
Склонились темные вершины [1, с.394].

Таким образом, цветовая лексика, в частности, колоративы со значением зелёного цвета, имеет важное значение в творчестве Ивана Бунина. Эта особенность поэзии художника слова является уникальной, так как автор создает собственные краски для описания мира природы.

Список использованных источников

1. Бунин И.А. Сочинения в 3-х томах. – М.: Художественная литература, 1982.
2. Михайлов О.Н, Бунин И.А. Сочинение в 3-х томах. – М.: Художественная литература, 1982.
3. Волков Н. Цвет в живописи./ Н.Волков. – М.: 1980.
4. Словарь русского языка: В 4 т. – М.: Рус.яз. Полиграфресурсы. – 1999.

Манеляк Ірина

ТРАДИЦІЇ САЛОННОЇ КАЗКИ У ТВОРЧОСТІ ЕНДРЮ ЛЕНГА

Е.Ленг є поціновувачем традицій «салонної казки», хоча ні Р. Л. Грін, ні інші автори не уточнюють, в чому саме полягає традиція, якої дотримується Е. Ленг, хоча його творчість (як оригінальні казки, так і перекладання) послужила сполучною ланкою між салонною казкою кінця XVII – середини XVIII ст. і англійською літературною казкою «золотого століття», визначивши стилістику обширного пласта творів даного жанру.

Зазвичай основна роль у створенні сучасної казкової літератури для дітей приписується Едіт Несбіт. Але відомим є той факт, що Е. Несбіт і Е. Ленг переписувалися. Можливо, тому стилістичні прийоми їхньої творчості дуже близькі. Висловлювання Р.Л. Гріна про малу популярність оригінальних казок Е. Ленга не зовсім справедливе, оскільки, наприклад, Джилліан Евері стверджував: «За часів мого дитинства "Принц Пріджіо" був відомий досить широко, мені запам'яталося видання цієї книги для школярів, яким ми користувалися на уроках читання...»[1, с.84].

«Принца Пріджію» вивчали у школі, він увійшов в пам'ять покоління і, безперечно, вплинув на подальший розвиток дитячої літератури.

Стиль авторських казок і перекладів Ендрю Ленга прямо пов'язаний з його дитячим читанням, тобто з казками попередниці Мадам Д'Онуа, про які він в книзі «Adventures among books» згадує: «Раптове перетворення Білої кішки в королеву після того, як їй відрубали голову, глузлива злостивість Жовтого карлика, незрозуміле печиво з крокодилячих яєць і проса, яке мати принцеси Фрутілли спекла для феї Пустелі, — речі несподівані і дивні, але безумовно заслуговують довіри — такі мої перші спогади про контакт зі світом вимислу (world of romance)».

Традиція ж, створена салонною казкою, полягає, зокрема, в тому, що дія літературної казки розгортається в літературному антуражі (setting), тобто, в створеному літературою, мистецтвом, а також філософією і іншими гуманітарними науками світі, який може взаємодіяти або не взаємодіяти зі світом реальним.[2.,с.15]

У Е. Ленга дія всіх його казок, не рахуючи «Золотої Фейрнілі», розвивається виключно в створеному літературою світі.

Перша його казка «Принцеса Нієнте» ("The Princess Nobody") написана так, щоб можна було повторно використовувати комплект ілюстрацій Річарда Дойла (Richard Doyle) до вірша про фей Вільяма Аллінгема (William Allingham), і являє собою нанизування необов'язкових для розвитку сюжету традиційних казкових ситуацій. Її композиція підкріплює тезу Е. Ленга про те, що нову казку написати не можна, можна тільки порізнати варіювати ситуації і функції персонажів, що зустрічаються в старих казках. (Таким чином, Е. Ленг передбачив одну з основних ідей «морфології чарівної казки» В.Проппа). Традиція складати твори для дітей, засновані на комплектах ілюстрацій до інших літературних творів, була прийнята в XIX в. ще до Е. Ленга.

Хоча англomовні критики вбачають у казці вплив К. Гоцці, вона більше схожа на пародійні салонні казки, такі як «Тернинко» Антуана Гамільтона і «Чудова вівця» ("The Wonderful Sheep") мадам Д'Онуа. Коли в подальшому Е. Ленг в «Блакитній книзі казок» перекладав, позбавляючи від надлишку золота і дорогоцінних каменів, казки салонні, в них особливо виразно проявилися такі властивості, як примхливість і необов'язковість сюжету, над натяжками в якому посміюються самі автори, і веселий виклик

логіці, характерний для бароко. Як зазначив А. Строев, «Антуан Гамільтон в «Тернинко» (1705, опублікована в 1730) хотів спародіювати як колись Сервантес, нестримне захоплення вигаданими історіями, але в підсумку проклав дорогу новому жанру: іронічній казковій повісті. Прагнення до літературної гри, літературного маскарладу, самопародіювання було як ніколи доречним в епоху розквіту рококо. Тому виявилось зовсім непросто створити пародійну казку – вона зливалася з каноном...» [3, с.7]

Ці особливості салонної казки і дозволили Е. Ленгу створити її стилізацію, прив'язану до різномірного збору ілюстрацій.

У 1889 р. вийшла «Блакитна книга казок» ("The Blue Fairy Book") — перша з серії вже згадуваних компілятивних «різнокольорових збірників». Вихід «Блакитної» і «Червоної» книг докорінно змінив ставлення дорослих та дітей до казок. У той час на дитячих книжкових полицях панували повчальні казки Джуліани Горації Юїнг (Juliana Horatia Ewing) і повісті з життя дівчаток Марії Луїзи Моулсворт (Mary Louse Molesworth), і перелом у відношенні до казок викликав саме Е. Ленг. Він же відродив в англійській літературній казці традиції казки салонної.[2, с.15]

Отже, основна заслуга Е. Ленга у жанрі літературної казки — це звернення до її ранньої форми – французької салонної казки, що дозволило створити канон для широкого кола авторів.

Література:

- 1.Greene R. L. Andrew Lang: A Critical Biography with a Short-Title Bibliography of the Works of Andrew Lang. Leicester, 1946. P. 84
- 2.Демурова Н. М. Из истории английской детской литературы XVIII–XIX веков. М., 1975. С. 15.
- 3.Lang A. The Gold of Fairnilee and other stories / Foreword by G. Avery. London, 1967. P. 7.

Одишева Інна

ТЕАТРАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «ТЕАТРАЛЬНЫЕ ЗАПИСКИ»

Особое место в языке среди ограниченно употребляемой лексики занимают лексические единицы, используемые в определенной

профессиональной сфере. Профессиональная, или специальная, лексика существует как отдельно функционирующая лексическая группа только в ключе общенародной лексики, которая представляет собой то лексическое ядро, без которого невозможно общение. Слова профессиональной сферы относятся к специальной лексике, в состав которой входят профессионализмы и термины.

Театральная лексика формирует одну из тематических групп современного русского языка. В театральной лексике функционируют языковые единицы, которые с одной стороны, обозначают понятия театрального искусства, с другой стороны, широко употребляются в общенародном языке, сохраняя то же лексическое значение. Такие единицы относятся к несобственно терминологической лексике. Терминами в узком смысле считаются специальные единицы, которые применяются для точного наименования понятий в конкретной профессиональной сфере и незнакомы (или мало знакомы) другим носителям языка.

Театральная лексика непосредственно используется в сфере искусства и литературы. На примере произведения М.А. Булгакова «Театральные записки» проанализируем наиболее употребляемые театральные термины. По нашим наблюдениям, наиболее частотными являются следующие лексемы: *театр, сцена, режиссёр, пьеса, портьера, контрамарка, представление, актер, спектакль, картина, фойе, репетиция, репертуар, афиша*.

Представляется возможным классифицировать их следующим образом:

Слова для названия помещений (их частей/элементов интерьера):

Театр – 1) Род искусства, художественное отражение жизни посредством драматического действия, осуществляемого актерами перед зрителями. 2) Учреждение, организация, занимающиеся устройством представлений. 3) Здание, в котором происходят представления, а также само представление, спектакль[4;89].

Н: *О Независимом Театре слышал, знал, что это один из выдающихся театров, но никогда в нем не был* [134].

Сцена – 1) Специальная площадка, на которой даются театральные представления; театральные подмостки. 2) Отдельная часть действия, акта

театральной пьесы. 3) Отдельный эпизод, изображаемый в пьесе, литературном произведении, картине [4;87].

Н: *Черная доска с золотыми буквами возвещала, что здесь Учебная сцена*[1;2].

Портьера – занавес из тяжелой материи на дверях или окнах [4;76] .

Фойе – помещение в театре, кино и т. п. для пребывания зрителей в ожидании начала представления, сеанса или для отдыха во время антрактов [4;95].

Н:– *Не хотите ли посмотреть нашу галерею портретов в фойе?* – спросил вежливо Бомбардов [1;12].

Названия лиц определённого вида деятельности:

Режиссёр – художественный руководитель спектакля, кинофильма, радиопередачи [4;82].

Н: *Мне нужно видеть режиссера Ильчина, – сказал я, стараясь, чтобы голос мой звучал надменно* [1;2].

Актер – профессиональный исполнитель ролей в театральных представлениях [4;1].

Наименования жанра литературного произведения и его составляющих:

Пьеса – драматическое произведение для театрального представления [4;77].

Н: *Я не могу сказать, хороша ли была пьеса «Фаворит» или дурна*[1;11].

Картина – часть акта в драматическом произведении, требующая самостоятельной декорации [4;34].

Н: *В пьесе было тринадцать картин* [1;12].

Номинации театральных атрибутов:

Контрамарка – талон, дающий право на бесплатное посещение театра, кино [4;38].

Н: *Это называется контрамарка, – объяснил мне Ильчин, и я с волнением покинул здание, унося первую в жизни своей контрамарку*[1;11].

Афиша – объявление о спектакле, концерте, лекции и т. п., напечатанное крупными буквами и вывешиваемое на видном месте [4;4].

Н: *Со сладким чувством, предвкушая получку ста рублей, я приблизился к Театру и увидел в средних дверях скромную афишу*[1;15].

Представление – спектакль, театрализованное или увеселительное зрелище [4;76].

Н: *Я не могу сказать, хороша ли была пьеса «Фаворит» или дурна. Да это меня и не интересовало. Но была какая-то необъяснимая прелесть в этом представлении* [1;11].

Спектакль – театральное представление [4;86].

Н: *Там шел спектакль, пока я читал свою пьесу*[1;12].

Репетиция – предварительное исполнение драматического, музыкального произведения при подготовке к выступлению [4;84].

Н: *А генерал на другой день в визитке, в брюках пришел прямо на репетицию* [1;13].

Репертуар – совокупность произведений, исполняемых в театре, на концертной эстраде [4;84].

Н: *Я прочитал:*

Репертуар, намеченный в текущем сезоне[1;15].

Театральная лексика составляет неотъемлемую часть текста романа . Стоит отметить, что она основательно вошла в обиход носителей языка, в большей степени это относится к деятелям искусства и его почитателям.

Література:

1. Булгаков «Театральные записки». Москва, 1998. 115 с.
2. Иванова Л. В. Язык Станиславского как источник терминологии театрального искусства. Москва, 2006. С. 92-97.
3. Кутьмин С.П. Словарь театральных терминов. Тюмень, 2003. 195 с.
4. Петров В.А. Основы теории драматического искусства в терминах: учебное пособие для театральных вузов. Москва, 2002. 111 с.

Пустовіт Світлана

ПОВІСТІ ПРО СОБАК ДЖЕКА ЛОНДОНА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СУВОРИХ РЕАЛІЙ ЖИТТЯ

У всьому світі Джек Лондон відомий перш за все своїми північними розповідями, автобіографічним романом «Мартін Іден» і книгами про собак.

Їх було написано чотири, дві на початку і дві в самому кінці творчого шляху Дж. Лондона. Фактично це одна велика книга, хоча сюжетно пов'язані тільки книги про Майкла і Джеррі. До циклу творів про собак належать повісті «Поклик предків» (1903), «Біле ікло» (1906), «Джеррі-островитянин» (1917), «Майкл, брат Джеррі» (1917) [1].

Кращі твори письменника, такі, наприклад, як повість «Поклик предків», входять до ряду найвідоміших анімалістичних творів не тільки завдяки вмісту і предмету, але і вражаючої стилістичної майстерності письменника. Неквапливість і ґрунтовність оповідання поєднуються з лаконізмом. Для художнього стилю Дж. Лондона характерна коротка, інтонаційно врівноважена фраза. Він концентрує увагу на небагатьох, найбільш гостро впливаючих деталях [3, ст. 120-122].

Так, усі сюжетні лінії, всі художні образи і картини служать виявленню образу сміливого і розумного пса Бека у повісті «Білий Клик». Усі, з ким довелося зустрітися Беку, виробили в ньому і відтінили ті якості його натури, які з несподіваною цілісністю розкрилися в фіналі твору.

Після загибелі хазяїна, до якого Бек сильно прив'язався, пес тікає до лісу, прислуховуючись до дикого інстинкту – поклику предків. Собака приєднується до вовчої зграї і в смертельній сутичці з суперниками завойовує собі право стати її ватажком. Але любов до господаря, доброї і справедливої людини, тягне Бека до того місця, де вони разом існували. Сумуючий звір раз у раз залишає своїх лісових братів і приходять в долину. Скорботне виття самотнього Бека наповнює околиці, воно звучить як реквієм другу і як символ безмежної вірності. Повість обривається на найбільш напруженій ноті. Читач залишається на одинці в трагічний для героя твору момент. Заклучні сторінки викликають співчуття і боляче ранять душу читача [1, ст. 45].

Розповідаючи про долю Бека, письменник зосередив увагу на законах, які керують тваринним світом, в якому або вб'єш і будеш ситий, або тебе вб'ють і з'їдять. Іншим могутнім законом тваринного світу, на його думку, є закон пристосовності: виживає істота, яка вміє краще за інших пристосуватися до умов, що змінюються. Ці закони здавалися Дж. Лондону співзвучними епосі. Боротьба героя повісті за існування символізувала боротьбу людини за місце під сонцем в буржуазному світі. Ця тенденція книги була відзначена і американськими літературознавцями [2, ст. 78-79].

Слід відзначити вдалу композицію повісті «Поклик предків». Розповідь відбувається врівноважено. Переходи від опису до діалогу, від діалогу до портрету, від сцени до сцени йдуть природно, одне впливає з іншого. Всебічно і глибоко, з великою правдоподібністю окреслено центральний персонаж – собаку Бека.

Натхнений успіхом «Поклику предків», Дж. Лондон задумав ще одну книгу про тварин – роман «Біле Ікло», який став також значною подією його творчої біографії. Роман про вовчєня демонструє спостережливість автора, глибоке знання психіки і звичок тварин. Дж. Лондон правдиво описав процес знайомства вовчєнати з життям, накопичення ним досвіду і розвиток «елементарного мислення». Читач мимоволі ловить себе на думці, що вірить автору в усьому, разом з ним симпатизуючи герою.

Романіст пророкує Білому Іклу щасливий кінець, і читач, ставши свідком зустрічі вовка, що прожив важке і небезпечне життя зі своїм потомством, відчуває полегшення. Надовго викарбовується в пам'яті читача ця мудра і відважна тварина, створена творчою уявою талановитого художника слова. Дж. Лондон композиційно базує роман навколо центрального героя, що допомагає зробити книгу лаконічною. Біле Ікло проходить через чотири рівні досвіду: тваринний світ, індіанці, жорстокий світ Красєня Сміта і, нарешті, світ розуму і любові, втілений в образі його останнього господаря Уїдона Скотта. Вовчєнати вдається вижити тільки завдяки природній силі і здоров'ю, а також вмінню пристосовуватися, що, згідно погляду Дж. Лондона, майже рівносильно розумінню законів навколишнього світу. Тема «людина – господар живого світу» проходить через весь роман. Письменник показує, що саме розум і встановлені ним справедливі, гуманні закони вирізняють людину, піднімаючи її над світом тварин [1, ст. 150].

Провівши Біле Ікло через злісний світ Красєня Сміта, який виховав у вовчєнати люту ворожнечу до всього живого, Дж. Лондон показує потім, як проходить приручення тварини, як перемога є любов і ласка. Добре поведження швидко змінює вовка, він починає по-іншому дивитися на навколишній світ. Він полюбив нового господаря, і ця любов його надихає, робить безстрашним.

Письменник протиставляє жорстокість і грубість силі доброти. Висока гуманність і людський розум, а не насильство здатні, на думку Дж.

Лондона, творити чудеса, підкорити навіть вовка. Людина, якій не властиві почуття любові, втрачає, як Красень Сміт, людську подобу, уподібнюється звіру [2, ст. 90].

В кінці свого творчого шляху в іншому творі про собаку, «Майкл, брат Джеррі», Дж. Лондон знову повернеться до теми чудодійної сили доброти і ласки при прирученні тварин. Гуманне ставлення – це, на думку письменника, могутній чинник впливу, бо воно пробуджує добрі людські почуття і відроджує нове життя [3, ст. 115-116]. І те, що Дж. Лондон оголив злісне і жорстоке в світі, допомагало йому з ще більшою ненавистю повставати проти нелюдності.

Книги Дж. Лондона про Джеррі і Майкла розкривають жорстокий світ, що панує на плантаціях. Расизм, класове розмежування, капіталістична експлуатація перегукуються зі стражданнями і радощами тварин. На плантації Меріндж, де виросли Майкл і Джеррі, в них обох виховують презирство і ненависть до «неповноцінних чорношкірих» жителів Полінезії. Для Джеррі і Майкла ця ненависть в результаті стає нормою психології – інстинкт змушує їх бачити в кожному полінезійці ворога «білих богів». Обидва вони відрізняються безкрайньою відвагою, терпінням, непохитною відданістю людині, і раз по раз всі ці прекрасні якості використовуються господарями тільки для того, щоб надійніше оберігати добро, вкрадене у «дикунів», жорстоко розправляючись з усіма непокірними і пропагандуючи расизм як «природний» порядок речей [1, ст. 369].

І Джеррі, і Майкл – фактично жертви світу, де расизм і насильство стали корінними принципами буття. Ця соціальна драма по-своєму зобразила ту страшну ситуацію колоніального гноблення, яке розгортається у великому світі, чий закони вимушено засвоюють герої Дж. Лондона [3, ст. 190].

Дж. Лондон був приголомшений жорстокістю дресирувальників собак, які ні перед чим не зупиняються заради ефектності номера.

Книга про Майкла писалася з метою покінчити з цим варварством. Мета залишилася недосягнутою. Але це нітрохи не знижує значення книг автора. Важливим є їхній художній результат.

Література:

1. Лондон Д. Повести. — М.:Правда, 1961. 656 с.
2. Богословский В. Н. Джек Лондон. М.: Просвещение, 1964. 240 с.

3. Фонер Ф. Джек Лондон — американский бунтарь. М: Прогресс, 1966. 240 с.

Харжевська Вікторія

ЯВЛЕНИЕ СИНОНИМИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

Синонимия – это языковое явление, «закключающееся в возможности передачи несколькими единицами с близким значением одного понятия по наиболее характерным для него семантическим признакам» [3, с. 178].

Синонимия характерна практически для всех единиц языка (морфем, лексем, предложений). Так как в функциональном отношении фразеологические единицы (ФЕ) и слова часто сближаются, то очевидно, что явление синонимии характерно и для фразеологической системы.

Проблема синонимии ФЕ представляет как научный, так и практический интерес для многих лингвистов. До сих пор ученые расходятся во взглядах на выделение фразеологических синонимов (ФС).

Так, В. П. Жуков даёт следующее определение ФС: «Под фразеологическими синонимами понимаются фразеологизмы с предельно близким значением, как правило, соотносимые с одной и той же частью речи, обладающие частично совпадающей или одинаковой лексико-фразеологической сочетаемостью, но отличающиеся друг от друга оттенками значения, стилистической окраской» [4, с. 12].

Ю. Д. Апресян отмечает, что данное выше определение ФС не корректно, так как «ни один из лингвистов, оперирующих термином «оттенок значения», не определяет этого понятия» [1, с. 19]. Под ФС учёный понимает «фразеологические единицы, которые при совпадении своего стержневого значения отличаются оттенками значений и, благодаря возникающей на этой основе лингвистической связи, способны заменять друг друга в ряде строго определенных контекстов, где они употребляются в одной и той же синтаксической конструкции и сочетаются с одним и тем же лексическим окружением» [1, с. 36].

Таким образом, ФС можно обозначить как ФЕ, представляющие одно и то же понятие, значение которых характеризуется наличием общего стержневого и дифференциальных компонентов значения. ФЕ, входящие во фразеологический синонимический ряд могут частично или полностью совпадать в стилистическом отношении и употребляться в рамках конкретных контекстов.

Так, ФС являются соматические фразеологические единицы (СФЕ) *глотать слюнки* и *слюнки текут*. *Глотать слюнки* «с завистью, вожделением смотреть на что–либо заманчивое, соблазнительное, но недоступное» [2, с. 108]. *Слюнки текут* – 1) кто–либо испытывает сильное желание попробовать, съесть что–либо, обычно вкусное; 2) кто–либо испытывает сильное, страстное желание приобрести что–либо заманчивое, завладеть чем–либо и т. п.. ФЕ *слюнки текут* представлена двумя дефинициями, и только при употреблении идиомы во втором значении мы можем наблюдать синонимические отношения с ФЕ *глотать слюнки*.

ФЕ могут иметь варианты одного компонента и совмещать в себе одновременно несколько вариантных форм. Например, ФЕ *медведь на ухо наступил* характеризует человека, как такого, который лишён музыкального слуха. В выражении нашли своё отражение такие качества медведя, как неуклюжесть и глупость, а также его большие размеры. Существует также оборот с названием другого крупного животного – *слон на ухо наступил*, который выражает идентичное значение. Под данными идиомами следует понимать не ФС, а фразеологические варианты.

Пот – жидкость, выделяемая кожными железами [Ожегов11, с. 1427]. В современном русском языке функционируют такие фразеологические единицы, как *семь потов сошло*, *вгонять в пот* и др. СФЕ с этими компонентами в своем большинстве относятся к разговорной лексике, и представлены значениями, связанными с процессами труда.

Так, например, ФЕ *семь потов сошло* употребляется при описании трудоемкого процесса, при котором затрачивается много усилий для его выполнения. Или фразема *вгонять в пот*, которая представлена двумя значениями, в одном из них выражается как «заставлять много, напряжённо работать» [2, с. 145]. Но уже второе значение «расстраивать, пугать, волновать кого-либо» [2, с.145] не соотносится с понятиями труда.

Также со значением тяжелой работы в современном русском языке соотносятся СФЕ *надрывать кишки, гнуть спину* – разг. Экспрес. «Много, до изнеможения работать» [2, с. 140].

Выражение *всеми печенками* толкуется как «очень сильно (проявлять свои чувства, желания)» [2, с. 468]. *Сидит в печёнках* – «очень досаждают, раздражает, надоедает до крайности» [2, с. 423]. Данные ФЕ не являются ФС, но выражают крайнюю степень чего-либо.

Итак, синонимия представлена на всех уровнях языка, охватывая все основные единицы, обладающие в той или иной мере семантической определенностью и смыслом. Явления фразеологической синонимии занимают особое место во всем многообразии синонимических отношений.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Фразеологические синонимы типа «глагол-существительное» в современном английском языке. Москва, 1956. 324 с.
2. Бирих А. К. Русская фразеология (6000 фразеологизмов). Москва, 2005. 926 с.
3. Богуславский В. М. Семантико-стилистическая группа слов, соотносимых с одним понятием. Ленинград, 1972. С. 178.
4. Жуков В. П. О парадигматических и синтаксических свойствах компонентов фразеологизма. *Актуальные проблемы русской фразеологии*. Ленинград, 1983. С. 12-19.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов. Москва, 1990. 921 с.
6. Пестова М. С. Синонимия как одно из явлений фразеологической парадигматики. *Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2016. № 2. С. 5-10.

Шапочук Анастасія

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ У РЕАЛІЗМІ Ч. ДІККЕНСА-РОМАНІСТА

Соціальна філософія Ч. Діккенса в тій формі, в якій вона дійшла до нас в більшості його творів, складається в перший період його творчості

(1837-1839). «Олівер Твіст», «Ніколас Нікльбі» і більш пізній «Мартін Чезлвіт». За своєю зовнішньою побудовою ці твори являють собою різновид філдінгівського «Тома Джонса». В перших романах Ч. Діккенса наявна зв'язна реалістична картина нового капіталістичного суспільства. Саме на цих творах найлегше простежити процес становлення реалізму у творчості Ч. Діккенса. Надалі відбувається поглиблення, розширення, уточнення вже досягнутого методу, але напрямок, в якому може йти художній розвиток, подано в цих перших соціальних романах. Дослідники творчості Ч. Діккенса можуть спостерігати, як в цих книгах автор стає письменником своєї сучасності, творцем англійського соціального роману широкого діапазону [Тугушева М.П. с. 207].

Роман «Пригоди Олівера Твіста» (1837-1839), робота над яким розпочата одночасно з «Піквікським клубом», будучи першим реалістичним романом Ч. Діккенса, тим самим створює перехід до нового періоду його творчості. Тут вже певною мірою позначилося глибоко критичне ставлення письменника до буржуазної дійсності. Поряд із традиційною сюжетною схемою пригодницького роману-біографії, якої дотримувалися не тільки письменники XVIII століття на кшталт Філдінга, але і такі найближчі попередники і сучасники Ч. Діккенса, як Бульвер-Літтон, тут є явне зрушення в бік соціально-політичної сучасності. Роман «Олівер Твіст» був написаний під враженням знаменитого закону про бідних 1834 року, який прирік безробітних і бездомних бідняків на повне здиравання і вимирання в так званих робочих будинках. Своє обурення цим законом і створенням для народу становищем Ч. Діккенс художньо втілює в історії хлопчика, народженого в будинку піклування [Сильман Т.И. с. 133].

Цей роман Ч. Діккенса почав виходити в ті дні (з лютого 1837 роки), коли боротьба проти закону, що виражалася в народних петиціях і знайшла своє відображення в парламентських дебатах, ще не закінчилася. Особливо сильне обурення як в революційному чартистському таборі, так і в середовищі буржуазних радикалів і консерваторів викликали ті пункти закону, згідно з якими чоловіків в робітних будинках відокремлювали від дружин, а дітей - від батьків. Саме ця сторона нападок на закон знайшла найбільш яскраве відображення і в романах Ч. Діккенса [Нерсесова Т.И. с. 172].

Життєвий шлях героя роману Олівера – це серія страшних картин голоду, знущань і побоїв. Зображуючи тяжкі випробування, що обрушуються

на юного героя роману, Ч. Діккенс художньо демонструє широку картину англійського життя свого часу.

Спочатку життя в робочому будинку, потім в «навчанні» у трунаря, нарешті, втеча до Лондону, де Олівер потрапляє до злочинського кубла. Тут перед читачем постає нова галерея типів: демонічний утримувач злочинського кубла Феджин, грабіжник Сайкс, повія Ненсі, в образі якої добро весь час сперечається зі злом і нарешті здобуває перемогу.

Завдяки своїй силі викриття всі ці епізоди затуляють традиційну сюжетну схему сучасного роману, згідно з якою головний герой неодмінно повинен виплутатися з важкого становища і завоювати собі місце в буржуазному світі (звідки він, власне, і походить).

Якщо розглядати творчість Ч. Діккенса як послідовний розвиток до реалізму, то роман «Олівер Твіст» буде одним з найважливіших етапів цього розвитку.

У передмові до третього видання роману Ч. Діккенс писав, що метою його книги є «одна сувора і гола істина», яка змушувала його відмовитися від усіх романтичних прикрас, якими зазвичай рясніли твори, присвячені життю простолюдинів.

Література

1. Тугушева М.П. Чарльз Диккенс: Очерк жизни и творчества. М., 1983
2. Сильман Т.И. Диккенс: очерк творчества. Л., 1970
3. Нерсесова Т.И. Творчество Чарльза Диккенса. М., 1967

Шарук Марія

МЕТАФОРИЧНІСТЬ ОБРАЗІВ ПОВІСТІ СТІВЕНА КІНГА "ДОВГА ПРОГУЛЯНКА"

С. Кінг написав повість "Довга прогулянка" в 1967р. під час навчання на першому курсі університету у віці 20-ти років. По суті, це був його перший великий твір.

В основі оповіді лежить щорічне змагання, яке називалося "Довга прогулянка". В ньому можуть брати участь 100 молодих людей у віці від 16-ти до 18-ти років. Правила, на перший погляд, досить прості: швидкість

учасників не повинна падати нижче 4-х миль/год., якщо це відбувається, то учаснику виноситься попередження, після 3-х попереджень учасник "отримує квиток". Прогулянку супроводжують солдати на всюдиході, які виносять попередження і без попередження стріляють у тих, хто "отримав квиток". Таким чином, змагання триває до тих пір, поки в живих не залишиться тільки один учасник – переможець, який виграє мільйон доларів і так званий Приз: право вимагати виконання будь-якого свого бажання. "Прогулянка" широко висвітлюється в засобах масової інформації, по узбіччях дороги завжди стоїть натовп глядачів, на учасників робляться ставки.

Примітно, що про головного героя повісті Рейя Герреті ми знаємо майже так само мало, як і про інших персонажів твору. Опис його зовнішності вкрай скупий: високого зросту, середньої статури, симпатичний, про його минуле ми дізнаємося тільки із зауважень, кинутих на льоту, що його батька забрала якась організація під назвою "Ескадрон" (Squads) за антиурядові розмови, що у нього є подруга Джен і що в дитинстві він дружив з хлопчиком Джиммі. Фактично, відсутність завантаженості розгорнутим життєписом героя не відштовхує від нього, а навпаки читачеві, не обтяженому подробицями чужого життя, підсвідомо простіше асоціювати себе з героєм, заповнивши прогалини своїми уявними подробицями. Все, що ми дізнаємося про героїв, – інформація, яка дійсно доступна в такій ситуації: розмови з тими, хто йде поруч, чутки, візуальне сприйняття, аналіз того, що відбувається.

На самому початку Довгої прогулянки Герреті зближається з Пітером МакВрайсом, якого також можна вважати одним з головних героїв повісті. МакВрайс, на відміну від інших учасників, спочатку не налаштований на перемогу, жодного разу за весь час він не сказав, що переможе. Його ставлення до Прогулянки і до Призу яскраво виражено в наступній його репліці:

"It's a fake," McVries said, his voice trembling. "There's no winner, no Prize. They take the last guy out behind a barn somewhere and shoot him too... Everyone loses".

Таким чином, ми бачимо, що для МакВрайса Довга прогулянка – лише спосіб самогубства, при якому тебе вб'ють інші. МакВрайс ставиться до Довгої прогулянки як до гри, в якій немає і не може бути переможця, і, хоча він і рятує Герреті від смерті кілька разів, навряд чи він по-справжньому вірить, що Герреті або будь-хто інший може перемогти. Точка зору

МакВрайса досить логічна, оскільки зі спогадів Герреті ми знаємо, що більшість переможців Довгої прогулянки вмирали незабаром після закінчення змагання.

МакВрайс своїм діями і репліками часто бентежить Герреті, наприклад:

McVries said, "Just go on dancing with me like this forever, Garraty, and I'll never tire. We'll scrape our shoes on the stars and hang upside down from the moon."... He blew Garraty a kiss and walked away... Garraty looked after him. He didn't know what to make of McVries.

Такі поетичні висловлювання є характерними для мови МакВрайса і з цієї точки зору він постає перед нами як чоловік з багатим внутрішнім світом, але сильно зневіреним в житті і тому без інтересу до нього.

Антигероєм повісті можна умовно назвати Гері Барковіча. Ми говоримо "умовно", тому що, по суті, у нього майже немає якостей антигероя: він жодним чином не будує підступних планів проти інших героїв, не налаштовує їх один проти одного і взагалі майже ніяк їм не шкодить. Основними критеріями зарахування його до звання антигероя служать, по-перше, його радість з приводу чергової смерті, по-друге, його постійні обіцянки "to dance on their graves" (станцювати на їх могилах), і, по-третє, той факт, що Барковіч став мимовільною причиною смерті одного з учасників, коли той намагався вдарити його у відповідь на чергове уїдливе зауваження. Нам здається символічною смерть Барковіча, він втрачає здоровий глузд і власними руками роздирає собі горло, чим, на нашу думку, С. Кінг хотів показати, що воля до перемоги, заснована тільки на бажанні побачити поразку суперників, неминуче веде до саморуйнування і самознищення особистості. Гері Барковіч не лиходій, а всього лише невдаха.

Найзагадковішим персонажем повісті є учасник Довгої прогулянки на прізвище Стеббинс. З самого початку він позиціонує себе як одинак, намагається не вступати в розмови і єдиний, з ким він хоч якось спілкується, – це Герреті. Майже всі їхні бесіди являють собою аліюзу на "Алісу в країні чудес", де Герреті відводиться роль Аліси, а Стеббинса він вважає Гусеницею, хоча сам Стеббинс схильний ототожнювати себе з Білим Кроликом. Майже після кожної з їх бесід Герреті виносить для себе якийсь урок, як правило, досить жорстокий, як, наприклад, в наступному уривку:

Garraty looked at Stebbins closely, not sure how seriously to take him. Stebbins laughed aloud. His laugh was rich and full, a startling sound that made other Walkers turn their heads. "Go on. Go talk to him, Garraty. And if he won't talk, just get up close and have a good look. It's never too late to learn." ... Garraty swallowed. "Is it a very important lesson, would you say?"... Stebbins stopped laughing. He caught Garraty's wrist in a strong grip. "The most important lesson you'll ever learn, maybe. The secret of life over death. Reduce that equation and you can afford to die, Garraty. You can spend your life like a drunkard on a spree."

Таким чином, Стеббінс ніби дає Герреті поради, не кажучи при цьому нічого конкретного. Герреті злиться на нього за те, що той змушує його дивитися правді в очі, але в хвилини розгубленості і невпевненості знову звертається до нього.

Судячи з того, як спокійно Стеббінс реагує на першу смерть, можна зробити висновок, що він єдиний з учасників з самого початку усвідомлював, що це всерйоз, що 99 хлопчикам судилося померти на цій Довгої прогулянці. До кінця твору ми дізнаємося, що Стеббінс вважає себе незаконнонародженим сином Майора і в якості призу збирався вимагати його публічного визнання, проте Майор якимось чином дізнався про це і перетворив Стеббінса в слухняне знаряддя в своїх руках:

"I'm the rabbit," Stebbins repeated. "You've seen them, Garraty. The little gray mechanical rabbits that the greyhounds chase at the dog races. No matter how fast the dogs run, they can never quite catch the rabbit". "Maybe you could even say... he conjured me. He changed me into a rabbit..."

Таким чином, виявляється, що Стеббінс зовсім не налаштований на перемогу, він йде лише тому, що йому відведена певна роль у цій виставі, з якою він чудово справляється.

В даному творі С. Кінг відводить велику роль глядачам, зводячи їх в розряд окремого, колективного персонажа – Натовпу. Глядачі прибувають до місць по ходу маршруту Довгої прогулянки з усієї країни, щоб вітати учасників плакатами і, в деяких випадках, кричати речівки, щоб підбадьорити їх. У ході розповіді вплив Натовпу стає все більш нав'язливим, що проявляється в прагненні деяких глядачів допомогти учасникам, хоча це суворо заборонено правилами. У міру того, як чисельність Натовпу зростає, а емоції розпалюються, учасники стають все більш переляканими, замкнутими, у багатьох з них починається параноя. Один з учасників втрачає розум від

емоційної напруги, він постійно повторює фразу "eatusup, eatusup, eatusup". Найбільш показово висвітлюється ставлення між учасниками "змагання" і Натовпом у наступному прикладі:

They stared at each other uneasily and bunched closer together like small boys in a lightning storm or cows in a blizzard. There was a raw redness in that swelling sound of Crowd. A hunger that was numbing. Garraty had a vivid and scary image of the great god Crowd clawing its way out of the Augusta basin on scarlet spiderlegs and devouring them all alive... The town itself had been swallowed, strangled, and buried. In a very real sense there was no Augusta, and there were no more fat ladies, or pretty girls, or pompous men, or wet crotched children waving puffy clouds of cotton candy... Crowd was to be pleased. Crowd was to be worshiped and feared. Ultimately, Crowd was to be made sacrifice unto.

В "Довгій прогулянці" ми бачимо перенаправлення інтересу суспільства від соціальних та інших проблем до захоплюючого видовища повільної смерті 99 молодих людей. Судячи з деяких висловів персонажів повісті, Довга прогулянка покликана символізувати дух патріотизму народу, який повинен бути сильним в створеній С. Кінгом тоталітарної моделі суспільства. Цікавою є той факт, що повість "Довга прогулянка" була написана в 1967 р. коли видовищні заходи і різні реаліті-шоу ще не були таким важливим компонентом засобів масової інформації, як зараз. Таким чином, С. Кінг створив своєрідну антиутопію, елементи якої, на жаль, вже міцно увійшли в наше життя.

Література

1. King Stephen. The Long Walk. URL: <http://indbooks.in/mirror1/?p=115882>

Шевчук Олександра

КОМУНІКАТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ЖАНРУ ЩОДЕННИКА

У щоденнику автор представлений від першої особи з описом його життєвих днів. У щоденниках панують відкрите зізнання, інтимний тон, щирий сплеск почуттів та відкритість. Сучасні письменники створюють нові типи щоденників, що є поєднаннями розповідного нарису та роману. Тут

можна знайти лаконічні факти, практичні ідеї, спостереження та сюжети. Ознайомившись із минулим досвідом та життям автора, читач також може зрозуміти його власний внутрішній світ, прослухати його внутрішній голос та знайти рішення багатьох питань, що ведуть до розвитку та змін.

Щоденник письменника, тобто поета, з одного боку, особливий вид щоденника: його погляд фіксує найважливіші прикмети епохи, невловимі для звичайного, «нехудожнього» погляду; це живий рукопис часу людини у величезній загальній культурі. З іншого боку, щоденник — цінний документ сам по собі як текст певного жанрового різновиду, що має особливості, які походять від світосприйняття, світовідчуття, концепції творчості кожного великого художника.

Інтерес до щоденника як жанру в сучасній лінгвістиці не вщухає. Жанр цей являє інтерес для аналізу: він може бути розглянутий з точки зору історичної науки, літературознавства, теорії літературних жанрів, психолінгвістики, теорії комунікації та інших наукових напрямків, але рідко коли цей феномен описується всебічно. Будь-які щоденникові записи відображають час і місце їхнього створення, тип культури, який їх породив і який вони представляють. Щоденники відкривають шлях в «творчу лабораторію» письменника, допомагають уявити розвиток авторського задуму стосовно конкретних творів.

Часто щоденникові записи вивчаються і описуються у власне жанровому аспекті — з точки зору специфіки їх функціонування, образної системи, методу і стилю, сюжету і композиції, організації просторово-часового плану оповідання, представленості щоденникових форм в літературних творах (в останні роки щоденники і автобіографічну прозу в цілому активно вивчають Е. П. Гречана [1, с. 141], О. Г. Єгоров [2, с. 288] та ін.). Щоденники досліджуються і як форма автобіографічної культури, побудови і презентації власної особистості, що пов'язано із загальною індивідуалізацією світогляду людей XX-XXI століття, з фокусуванням уваги на персональному досвіді (С. В. Рудзієвська [4, с. 12-19]). Активно розвиваються в останні роки й інтернет-щоденники.

З іншого боку, бурхливий розквіт переживає теорія комунікації, численні дослідження, в центрі яких людина говорить/пише, її адресат/адресати, цілі, стратегії і тактики, різні аспекти комунікативної ситуації і

багато іншого, що можна об'єднати поняттям комунікації в цілому. Комунікація є одним з найбільш затребуваних понять сучасної науки.

На перший погляд, поняття «щоденник» і «комунікація» генетично здаються різними. Зрозуміло, що щоденник має риси діалогічності в меншій мірі, ніж інші близькі жанри, тим не менше в ньому наявне вираження позиції автора з певних питань, безумовно, з тих, які хвилюють його, а отже, суперечливих або неоднозначних для нього, орієнтація на свого читача, розмова з самим собою на найбільш актуальні теми і т. ін.

Основні наміри, виділені в рамках автокомунікації, пов'язані з перерахуванням подій поточного дня, описом фактів, що викликали безпосередній інтерес автора, аналізом свого психічного стану, фіксуванням завдання самому собі. При адресації фрагмента запису іншій конкретній особі (і частково узагальненому адресату) наміри пов'язані з уявним звертанням до нього (в основному для продовження розмови, що мала місце не так давно). При зверненні до узагальненого адресату також виявляється така ціль, як уявити себе для можливих читачів і зафіксувати свої висновки на основі події.

Специфічною в жанрі щоденника є комунікативна ситуація, яка характеризується такими ознаками, як усамотнення автора, обумовленість записів недавніми подіями, гранична суб'єктивність, спонтанність вираження думок. Цілі автора щоденника можна образно розділити на дві великі групи: подати на сторінках своїх записів життя навколо себе (описати світ зовнішній) і себе в цьому житті (розкрити світ внутрішній).

Грунтовно дослідивши структурно-стилістичну та лексико-семантичну організацію щоденникових текстів Льва Толстого, А.М. Приймак наголошує, що структурні особливості щоденникових текстів різних композиційно-мовленнєвих форм, авторських оцінок та періодів написання зумовлені узусом і виявляються в однобічному характері комунікації, яка поєднує адресанта та адресата в одній особі. Це, як правило, не припускає словесної відповіді, а передбачає лише підсумок, вчинок як реакцію на репліки, зауваження, роздуми (за винятком внутрішніх діалогів автора з самим собою) [3, с. 17].

Ведення щоденника постає і як суцільно автономна сфера комунікативної діяльності особи. Відірваність від інших видів комунікативної діяльності пов'язана з приватним характером щоденника, з належністю не просто до особистої, а до інтимної сфери індивіда. Це особисте свідчення

автора, його творча майстерня, сповнені глибокого аналізу роздуми на політичні, філософські, літературні теми, це те особистісне, що стосується тільки автора та його адресанта.

Література

1. Гречаная, Е. П. Дневник Текст. / Е. П. Гречаная // Большая Российская энциклопедия. В 30 т. Т. 9. М. : Большая Российская энциклопедия, 2007. – с. 141.
2. Егоров, О. Г. Дневники русских писателей XIX в. Текст. : Исследование / О. Г. Егоров. М. : Флинта : Наука, 2002. – с. 288.
3. Приймак А. М. Структурно-стилістична та лексико-семантична організація щоденникових текстів Л. М. Толстого : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 “Російська мова” / А. М. Приймак. – К., 2002. – с. 17.
4. Рудзиевская, С. В. Дневник писателя в контексте культуры XX века Текст. / С. В. Рудзиевская // Филологические науки. 2002. — № 2. – с. 12-19.

**СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Будас Юлія

INEFFICIENT FEEDBACK

Being among the most influential tools in promoting students' learning, feedback is extensively discussed in works of many researchers. It is often viewed as information "provided by an agent regarding aspects of one's performance or understanding" [2, p.81], or process of obtaining this information and applying it to improve the work [1].

Still, there are reasonable research findings which support the idea that feedback does not always influence students' learning, and sometimes it even worsens the case. Alongside many positive examples of its efficient impact on learners' outcomes, there are some survey results which draw our attention to the fact that feedback is not necessarily a reinforce [3]. Students can often disregard teachers' information about their performance because they just do not know how to deal with it. Researchers [1;4] propound the idea of developing student feedback literacy. They name its low level among the main obstacles to effective feedback. Instead of taking the responsibility for their own learning, students either do not understand what to do with the information, or prefer to neglect teachers' prompts. The feedback will be inefficient if students do not engage themselves as active participants of the process. Carless defines student feedback literacy as "the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of the information and use it to enhance work or learning strategies" [1,p.2]. Teachers can give very helpful advice but without students' response, it is just a mere comment. Therefore, feedback is inefficient because students do not possess basic skills or competencies to engage with it.

Some scientists also stress the fact that the written feedback, which gives clear instruction about what to do next, makes students do something in return. At the same time students do not view the oral feedback as something they should respond to. Oral remarks about the performance are often ignored by students because they do not consider them necessary to fulfil, or important to react, especially if the teacher's instructions are difficult to understand, and seem for

students impossible to follow. Such feedback may lead to the students' frustration and indifference.

Feedback is often inefficient because students may perceive it as criticism, and they desire to protect themselves by defensive reactions. Students often feel extremely apprehensive, while listening to the teachers' evaluation of their work, and experience frustration and unawareness about what can be done to improve their results. Some researchers [4] point to the fact that feedback can embarrass and distress undergraduates, especially those with low confidence and self-esteem. So, they raise the issue of using feedback to reassure the students and support them in their attempts to proceed with learning a foreign language.

J.Hattie and H.Timperley (2007) indicate that the effectiveness of feedback depends on the learning goals and the task itself. When students encounter less complicated tasks and have challenging goals, the feedback is more likely to be absorbed. And if the task is too confusing and incomprehensible while the learning goals are unclear and ambiguous, students are more likely to undervalue the teacher's feedback. "When goals have appropriate challenge and teachers and students are committed to these goals, a clearer understanding of the criteria for success is likely to be shared"[2,p.89]. According to the surveys, efficient feedback should let students know if their learning has been changing, and if they are achieving their goals.

So, feedback is inefficient if students are not aware how to respond to it, their feedback literacy is rather low, students are too apprehensive of teachers' evaluation which they may interpret as criticism. Written feedback is preferable to oral, and it should assure students that they are making some progress in achieving their goals.

References

1. Carless, D. and Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43, 1315-1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
2. Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, p.81-112
3. Kulhavy, R.W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232.

4. Robinson, S., D.Pope, and L.Holyoak. (2013) Can we meet their expectations? Experiences and Perception of Feedback in the First Year Undergraduate Students. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 38(3), 260-272.

Кириленко Валерій, Кириленко Неля

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Важливою комунікативною складовою успішної професійної діяльності викладача іноземної мови є його/її комунікативна культура. Під комунікативною культурою учителя розуміють здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Спілкування може розглядатися не тільки як акт усвідомленого, раціонально оформленого мовленнєвого обміну інформацією, але і як безпосереднього емоційного контакту між людьми. Воно є різноманітним як за змістом, так і за формою і може варіювати від високих рівнів духовного взаємопроникнення партнерів до найбільш згорнутих і фрагментарних контактів [3, с. 111-112].

Професійне спілкування – специфічна міжособистісна взаємодія викладача і студента, що опосередковує засвоєння знань і становлення особистості в навчально-виховному процесі визначається як взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими засобами і спрямована на зміни властивостей, станів, поведінки та особистісно-смыслових утворень партнерів [2, с. 26-30].

Основна мета спілкування полягає як у передачі лінгвокультурного досвіду, тобто, компетентностей викладача іноземної мови до тих, хто навчається, так і в обміні особистісними смислами.

За Ф. Бацевичем в сучасному інформаційному суспільстві спілкування виконує такі функції:

- інформаційну (обмін інформацією, описами, запитаннями та

відповідями);

- контактну (становлення атмосфери обопільної готовності передавати і сприймати повідомлення та підтримувати взаємний зв'язок до завершення процесу спілкування);

- спонукальну (заохочення партнера, аудиторії або ж самого себе до виконання певних фізичних, інтелектуальних, духовних дій);

- координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій учасників спілкування щодо їх спільної діяльності);

- пізнавальну (адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлень, а також взаємне розуміння намірів, установок, переживань);

- емотивну (обмін емоціями, переживаннями, психічними станами);

- налагодження стосунків (усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних стосунків) [1, с. 28-29].

Професійне спілкування створює умови для реалізації потенційних сутнісних сил суб'єктів педагогічного процесу. Його вища цінність – індивідуальність викладача і студента.

Отже, стверджуємо, що спілкування – це процес розвитку і становлення відносин між суб'єктами педагогічного процесу, які активно беруть участь у діалозі. Мовлення педагога є основним засобом, який дозволяє йому залучити студентів до свого способу мислення.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2014. 342 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія : навчальний посібник. – Видання друге, перероблене та доповнене. Київ : «Центр навчальної літератури», 2004. 272 с.

МОВНИЙ ТА КУЛЬТУРНО-ПОВЕДІНКОВИЙ АСПЕКТИ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ

У сучасній лінгвістиці, соціолінгвістиці помітною є увага до питань прагматичного характеру: впливу мови на суспільство. Серед перших спроб описати й дослідити появу політкоректної лексики заслуговують праці З. С. Трофімової, С. Г. Тер-Минасової, І. М. Некрасової, Н. Г. Комлева, Є. В. Шляхтіної. Політкоректну лексику досліджували здебільшого на матеріалі англійської мови в порівнянні з російською та українською. Явища політкоректності сьогодні досліджують не тільки в лінгвістичному аспекті, але й у соціальному й культурологічному. Цим питанням присвячено студії вітчизняних та зарубіжних учених О. І. Бондаренка, М. Ю. Палажченко, К. С. Шарова, А. І. Колаковської, У. О. Еко, Л. Г. Іоніна, Е. А. Похолкової та ін.

Політкоректність стала предметом дослідження зарубіжних учених Д. Адлера, Д. Д'Соуза, Д. Равича та ін. Прикметною рисою більшості публікацій зазначених американських авторів є інтерпретація політичної коректності як одного з елементів освітньої доктрини США, а власне мовний аспект цього питання залишається поза увагою.

Політкоректність, її доктрина визрівала у 1990-ті роки в університетському середовищі США під впливом ідей лібералізму. Визначаючи у своєму виданому 2006 р. «Словнику іноземних слів» поняття політкоректності, російський дослідник Н. Комлев пише: *«Політкоректність – поняття-гасло, яке утвердилось у США і яке демонструє ліберальну спрямованість сучасної американської політики»* [1, с. 279–280]. Учений вважає, що це свого роду ідеологічний ерзац, поява якого обумовлена крахом рівноваги ідейно-політичних систем в кінці 90-х років XX ст. і який, будучи позбавленим глибокого змісту, є швидше символічним образом та коригуванням мовного коду.

Дослідниця феномену політкоректності С. Тер-Минасова переконана, що «підходи до вивчення цього феномену є різновекторними: політична коректність як особлива ідеологічна реальність, як мовна зміна, як культурно-лінгвістична тенденція, як мовна толерантність тощо» [4, с. 245].

На думку науковців, «поява політичної коректності пов'язана з виникненням ідеї культурного плюралізму і необхідністю пропорційно представити твори літератури і мистецтва, досягнення суспільного і політичного життя, які належать до представників усіх етнічних і сексуальних меншин» [5, с. 227].

Отже, політкоректність – явище, у якому домінантну роль відіграє мовний та культурно-поведінковий аспект.

Мовний аспект політичної коректності виявляється в пошуку нових засобів для мовного виразу та коригуванні мовного коду.

Так, у США було вироблено свого роду *speech codes* – мовний кодекс, який має на меті боротьбу з проявами дискримінації в різних сферах. Деякі дослідники рекомендують вживати слова *low-income* – малооплачуваний, замість *poor* – бідняк, злидар, щоб виключити дискримінацію за соціальним статусом. Боротьба з сексизмом виявляється у відмові користуватись зверненням *Mrs.* (*Micic*) и *Miss* (*Mic*), замінюючи їх нейтральним по відношенню до сімейного статусу *Ms* (*Miz*). У багатьох назвах професій, які мають компонент *man*, котрий, за твердженням філологів, у первісному значенні перекладається не як у сучасній англійській мові – «чоловік», а як «людина», замінюють цей компонент на *person*: *chairman* – *chairperson*, *congressman* – *congressperson*. Словник політкоректної мови включає евфемізми, спрямовані проти дискримінації за віком (*golden age* «особа золотого віку», замість «старий») та за зовнішнім виглядом (*hair disadvantaged* – «позбавлений волосся» замість «голомозий» [3, с. 14–15].

Критики політкоректності справедливо дорікають її прихильникам саме за схильність до мовної еквілібристики, замість конкретних дій, спрямованих на розв'язання реально існуючих проблем. Про цю обмеженість політкоректності говорить, зокрема, У. Еко, який вважає, що замість того, щоб удосконалювати суспільство, доктрина політкоректності пропонує удосконалювати лексику. «Коли суспільство починає називати неходячих не «інвалідами», а «альтернативно розвинутими» (*diversamente abili*), замість того, щоб будувати для них пандуси, зрозуміло: лицемірно розправившись з попереднім терміном, провели косметичний ремонт у мові, але не ремонт сходів» [6, с. 169], – пише філософ. У. Еко стверджує, що через політкоректність глобалізована культура потрапила в ситуацію, котру в

Штатах прийнято називати zugzwang (цугцванг): не ходити не можна, а кожен хід лише погіршує становище гравця.

Очевидною є думка про те, що політкоректність стимулює процес демократизації суспільства, сприяє утвердженню почуття гідності людини, демонструє повагу до індивіда. Вона є соціально-політичним самообмеженням, котре слугує інструментом накопичення цивілізованості, навчання тому, що люди мають бути терпимими по відношенню до представників іншої раси, статі, релігійних переконань [2].

Отже, справжня толерантність передбачає як повагу до цінностей та смислів, важливих для іншого, так і усвідомлення та прийняття власного внутрішнього світу, власних цінностей та смислів, цілей і бажань, переживань та почуттів.

Література

1. Комлев Н. Словарь иностранных слов. Москва : Эксмо, 2006. 672 с.
2. Лобанова Л. Новый стиль речи и культура поколения. URL : www.portal-slovo.ru/philology/374Jl21.php
3. Панин В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Тюмень, 2004. 19 с.
4. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 264 с.
5. Трофимова З. Словарь новых слов и значений в английском языке. Москва : Павлин, 1993. 304 с.
6. Эко У. О политкорректности. *Полный назад* / пер. с итал. Москва : Эксмо, 2007. 215 с.

Лобачук Інна

CONTRACTS AND ITS STYLISTIC CHARACTERISTICS

From the linguistic point of view, a contract is a type of a document, because any agreement is a completed document fixing some information. As a type

of text, contract has its own specific characteristics. Stylistic peculiarities of all document texts are:

1. concreteness, conciseness, clearness of the stated idea;
2. high capacity of information;
3. strict logic;
4. clear rhythm of sentences;
5. accenting on the main idea with the help of word repetitions;
6. absence of connotational information;
7. a special system of clichés and stamps;
8. usage of abbreviations, conventional symbols and marks;
9. usage of terms in their direct semantic meaning; preferential usage of monosemantic words;
10. division of a text into chapters, paragraphs, points, often numbered (clear compositional structure of a document);
11. usage of definite syntactic models;
12. graphic decoration of a document: quality of paper, quantity and quality of illustrations, size and kind of print.

The main features of the style of contract are:

1. steady system of linguistic means in the text of contract;
2. lack of emotional colouring;
3. decoding character of language;
4. usage of a special symbolic system;
5. definite syntactic structure (the 12 above-enumerated items).

The style of contract defines some peculiarities and techniques of its writing. Making contracts is different in some points from writing business letters, such as an offer, an inquiry, a complaint, etc. Some considerations important for business letters are not important for contracts, and v.v. The main difference is that any contract is made up by two contracting parties and contains information about many subjects. So all points are to be approved by both parties. There are certain clearly definable requirements for how to write contracts.

Generally, contracts should be formal, complete, clear, concrete, correct and concise. In contracts all possible informational details are not suitable. So, while writing contracts we must observe all peculiarities of standard English grammar, vocabulary use and stylistic appropriation. A formal contract or agreement requires considerations of neatness and attractive arrangement.

Completeness of any contract suggests the scope of all significant facts that have reference to the issue of the agreement. Actually, you are expected to explain what, how, and when you are going to deal with your partner.

The next element, - clearness, - is one of the most important, because much depends on it. Clearness could be reached by the use of simple short words, phrases and paragraphs where the both parties of a contract explain their intentions and issues. Clearness of any arguments actually defines your striking a deal or not.

The component which is closely connected with the previous one is concreteness. Concreteness of a contract or an agreement is a part and a parcel of any legal document. Besides that, the longer the document is, the more attractive and vivid its contents should be.

The next two components are also significant. They are correctness and conciseness. Correctness involves proper grammar use (tense-aspect forms of the verb, verbals, articles, etc.), vocabulary use, punctuation and formal style. Grammar should be checked with a special care, otherwise it may produce a poor impression of the document and non-seriousness of your interests. Conciseness is usually achieved by the use of minimum words to express maximum of information.[1]

As it has been noted above, any contract should be simple and clear, concise and brief. Commercial correspondence often suffers from an old-fashioned, pompous style of English which complicates the message and gives the reader the feeling that he is reading a language he does not understand. Though the language of contract is perhaps the most formal among all kinds of business correspondence, and the vocabulary of such correspondence is very specific, which is connected with its character and a great number of legal terms, it should not be archaic. It should be clear enough in its meaning.

The style, however, should not be too simple as it may become discourteous and sound rude. Linguists (G. Leech, J. Svartvik, Ch. Fries, O. Jespersen, M. Joos, I.V. Arnold, B.A. Ilyish, E.M. Gordon, etc.) recommend the following stylistic devices that might make agreements and contracts more polite: complex sentences joined with conjunctions are preferable, rather than short sentences; passive constructions rather than active; full forms rather than abbreviated forms, where necessary.

The right tone should be neutral, devoid of a pompous language on one hand, and an informal or colloquial language on the other hand. Therefore, inappropriate vocabulary, idioms, phrasal verbs are not allowed at all.

The both contracting parties should not experience any difficulties in obtaining information, they should be able to understand what is written. Misunderstandings are caused by a lack of thought and care. It may happen if we use a lot of abbreviations, figures and prepositions.

Abbreviations are very useful, because they are very quick to write and easy to read. But the both parties are expected to know what the abbreviations stand for. If one of the partners is not absolutely certain that the abbreviations are easily recognized he / she should not use it.

The symbol &, which means in English and, is used in some terms like C&F (Cost and Freight), C&I (Cost and Insurance). But is marked as # in contract texts. The symbol № is used instead of the word number. In American English the symbol # means number as well, but it is used in different tables and graphics, and not in the text. It is never used, however, to denote numbers of houses.

Very often in contracts Latin abbreviations are used, for example e.g. (for example), et al. (and others), etc. (and so on), v.v. (quite the opposite), i.e. (that means). Also they use English abbreviations ltd. (limited), Bros. (brothers), encl. (enclosed), dols. (dollars), etc. [2, P.45 – 46].

The use of figures instead of words for sums can create many problems for people. To avoid any possibility of confusion, it is necessary to write sums in both figures and words, e.g. \$ 9.897.44 (nine thousand, eight hundred and ninety-seven dollars, forty-four cents). It is also a norm to put only dollars (pounds, etc.) in words and cents (pence, etc.) in figures only, e.g. \$ 100.50 (one hundred dollars and 50 cents). From the above-written it is clear that the symbols £ (pounds) and \$ (dollars), in documents in particular, are put before the sum and their usage is not of any mistake.[3]

Spelling rules, punctuation and grammar use should all be checked over thoroughly. Still, there are some other ways in which inaccuracy may spoil the contract paper. A special attention should be paid to titles, names, addresses, references, prices, specifications, enclosures, etc., which are also of a great importance in texts of contracts.

References:

1. Dear Sirs! Деловая переписка по-английски. – М.: Культура, 1993. – 328 с.
2. Everyday and Business English. – СПб.: Содействие, 1992. – 192 с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. – М., 1992.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом значно змінилася роль комп'ютерів у процесі навчання іноземної мови. Викладачі вже не використовують комп'ютерні програми виключно для тестів і вправ, а з їх допомогою створюються нові віртуальні освітні простори, які краще інтегруються в процес навчання. Однією із основних переваг, що відрізняють комп'ютер від інших технічних засобів навчання, є можливість введення інтерактивності, при якій подальший шлях виконання програми залежить від конкретного вибору того, хто навчається.

Інтерактивне навчання вирішує декілька завдань, головним із яких є розвиток комунікативних умінь і навичок, знімає нервову навантаження з студентів, допомагає встановленню емоційних контактів між ними, привчає працювати у команді, прислухатися до думки своїх одногрупників, підвищує власну активність студентів та їхню мотивацію до навчально-професійної діяльності [1].

Крім освітніх сайтів, на заняттях з іноземної мови можна скористатися інтерактивними мультимедійними проектами на іноземній мові. Це проекти, які містять зображення, текст і дані, що супроводжуються звуком, відео, анімацією, іншими візуальними ефектами, і включають інтерактивний інтерфейс – засіб взаємодії студента з інформаційним середовищем. Такі мультимедіа, які містять інформацію іноземною мовою, необхідно включати в процес навчання, підібравши відповідну тему заняття [3].

Проте в навчальному процесі Інтернет має служити інструментальним засобом для досягнення цілей, і не може розглядатися як основний засіб навчання. Мережеві технології не слід протиставляти викладачеві, а навпаки, використовувати як засіб підтримки його професійної діяльності, модернізації навчального процесу. Це, перш за все, інформаційне середовище, у якому є предметно-освітня галузь, що повністю відображає всі можливості глобальної мережі, всі її послуги [2]. Саме тому доцільно розібратися в дидактичних властивостях цих послуг, тобто в тих

характеристиках, які можуть виявитися корисними для освітнього процесу, та уміло їх застосувати на практиці.

Список використаної літератури

1. Кириллова А.И. Интерактивные методы обучения // Психология, социология и педагогика. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/04/2941>

2. Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови /Л. В. Романенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 5. – С . 40-45.

3. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки допомогу / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С . 98 -100.

Подзигун Олена, Петрова Анастасія

GOOGLE CLASSROOM AS A TOOL OF BLENDED LEARNING FOR UNIVERSITY STUDENTS

The analysis of scientific developments and information resources of domestic higher educational institutions suggests that Moodle is a traditional tool of supporting blended learning in higher education [1; 2; 3; 4], although nowadays there are other alternative options for open learning management systems, Google Classroom in particular.

It's hard to avoid Google's most popular tools – Gmail, Google Calendar, and Google Docs are now staples for getting organized and getting work done. These collaboration-friendly tools have revolutionized the way we communicate, work together, and store information online. For teachers and students, the education-friendly platform Google Classroom brings the benefits of paperless sharing and digital collaboration to classrooms.

Google describes Google Classroom as “mission control for your classroom” and this might be the easiest way to think about it. Thus, it's a platform that ties together Google's G Suite tools for teachers and students. It also acts as a digital organizer where teachers can keep class materials and share them with

students – all paperlessly. This flexibility and its seamless integration with Google’s popular tools, is likely what’s made Google Classroom one of the most widely-used edtech tools today.

Google Classroom is an educational interactive tool that allows creating an informatively rich educational environment integrating the Google Docs text editor, Google Drive cloud storage, Gmail and other applications (YouTube, Google Sheets, Google Slides, Google Forms, etc.).

In terms of the interactive on-line interaction the Google Classroom is to ensure the integrity of classroom and out-of-class work (group, independent, individual, etc.) and to realize effective interaction of learning subjects in real time through:

- creating tasks for each particular course and group with hyperlink onto multimedia content;
- editing and commenting on the state of a student’s tasks;
- compiling individual tasks into thematic modules; publishing announcements, questions, information digests, etc.;
- controlling the students’ individual tasks in both classroom and out-of-class time;
- setting deadlines for each task; commenting on the revised multimedia content offered for the tasks;
- assessing students’ academic achievements on a national or international scale;
- copying the academic achievements to the Google Sheets to generate statistical reports, visual monitoring of the quality of training [1].

Within the Google Classroom, the interaction of all learning subjects (“student – student”, “student – student group”, “teacher – student”, “teacher – student group”) takes place not only for distance education (training communication outside the HEI), but also for the traditional in-class learning (training communication within the HEI) using e-mail, electronic conferences and other Internet communication tools. The most common forms of learning tools provided by the Google Classroom include: e-mail (Google Mail), e-conferencing (Hangouts), Google Forms, communication via chats, and others [2].

Summarizing the above stated, we may claim the benefits of using the Google Classroom for blended learning organization are as follows: real-time interaction of realtime learning subjects, which is particularly valuable if the volume

of independent work is increased; the presence of constant pedagogical support and ensuring the integrity of both in-class and out-of-class work; increasing the visual aids in learning; development of critical thinking; formation of professional competencies; attracting students to the familiar electronic environment with the use of ICT; operational control of educational achievements.

The disadvantages to take into account when organizing distance learning through the Google Classroom are to be considered: the predominance of external learning motivation and the low level of readiness of individual students for working in the new environment; lack of proper material and technical support for particular academic classrooms in HEI; the need for extra-curriculum pedagogical support, which requires additional time consuming from the teacher; inadequate attention of individual teachers to the problem of in-class and distance learning implementation.

References

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Бугачков Ю.М: Технологія створення дистанційного курсу. Київ: Міленіум, 2008.
2. Кухаренко В.М., Береженська С.М., Бугайчик К.Л., Олійник Н.Ю., Олійник Т.О., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г., Столяревська А.Л. Теорія та практика змішаного навчання. Харків: Міськдрук НТУ “ХПІ”, 2016.
3. Кислова М.А., Семеріков С.О., Словак К.І. Розвиток мобільного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Information Technologies and Learning Tools*. 2014. №42(4). С. 1–19.
4. Korkmaz, Ö., Karakuş, U. The Impact of Blended Learning Model on Student Attitudes towards Geography Course and Their Critical Thinking Dispositions and Levels. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2002. № 8(4). С. 51–63.

**СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Біжан Ніна

SUMMARIZING TECHNIQUES IN ACADEMIC WRITING

Academic writing for ESP students is not a new discipline in Ukrainian academic curriculum, still it lacks a common apprehension how learners acquire writing skills in their second language. While teaching university learners effective writing techniques, foreign language instructors must take into account that writing represents a profoundly influential technological innovation that “increases human control of communication and knowledge” [1, p. 15]. Hence, developing language literacy requires learning the social practices and cognitive functions to decode and produce written texts. Writing systems must be learned through socially mediated processes, such as formal instruction (usually in school), sustained observation, imitation, and practice - an effortful process that can take many years.

The current situation in Ukrainian academic writing instruction proves that considerable progress has been made toward constructing proper curricula and syllabi for a long neglected academic discipline in educational establishments since a contemporary educational world tends to prepare strong specialists who will be able to negotiate their ideas to the public and academic environment.

Irrespective of the major study focus or program for teachers, engineers, pilots, IT experts as well as doctors and other professionals, academic writing in ESP classroom must provide learners with a certain background of academic writing principles at least in one foreign language to stay competitive on the world's business arena.

Being able to analyze the works of foreign scholars and effectively summarize their research results makes learners develop their own ideas on the topic of research, help both to determine own position and also clearly communicate the connections between their own ideas and the ideas of others.

According to Gerald Graff and Cathy Birkenstein, summarizing means “putting yourself in the shoes of someone else” [2, p. 165]. They use this

interpretation to underline that it can be helpful to think of a summary as a brief description of someone else's work that they, themselves, would recognize and consider a fair representation. An effective summary is a way of communication which helps to determine the most important ideas of the original source for learner's paper.

Hundarenko O. claims that Academic writing is structured, formal and objective. Its language is often abstract and complex. Hence, in writing process, it is very significant to apply language that fits both your audience and purpose. When language is used inappropriately, this can damage your credibility, undermine your argument, or alienate your audience [3, p. 79].

References

1. Birch, B. M. English L2 Reading: Getting to the bottom (2nd ed.). Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2007. PP. 641-670.
2. Graff, G. & Birkenstein, C. They say/I say: The moves that matter in academic writing. New York and London: W.W. Norton & Company. 2014. 245p.
3. Hundarenko, O. Using academically specialized terms: register. *Professional communication and translation studies. International conference*. 9th edition. Book of abstracts. March 26-27, 2015. Timisoara, Romania. Volume 11, PP. 70-83.

Бондарчук Юлія

CASE STUDY APPROACH IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

The birth of language and its further improvement helped develop conceptual thinking and provided cross-cultural communication being a means to transmit culture. The lack of knowledge of another culture may lead to embarrassing or amusing mistakes as well as may confuse or even offend the people we wish to communicate with. Thus, effective communication strategies in teaching English have to be integrated in the process of training students majoring in different courses.

All types of contacts within the areas of business, natural sciences, humanities, education, mass media and tourism need to be as constructive as

possible without misunderstandings and breakdowns. According to English L.M. & Lynn S. a successful international professional must have personal qualities that reflect his or her commitment to cultural awareness and understanding [2, 147]:

- *Adaptability*: being at ease and comfortable in different environments;
- *Flexibility*: being able and willing to change his/her ideas or plans even on very short notice;
- *Tolerance for ambiguity*: being able to work in a situation where he feels information is not always complete or clear;
- *Internationalism*: having a commitment to learning about and exploring other cultures.

Communicating “across” cultures is considered complicated as we tend to interpret messages based on the past experiences and the cultural grids that were passed down to us in our home cultures. Hecht, M. L., Warren, J. R., Jung, E. & Krieger, J. L. in their study claim that the competent communicator is the person who can convey a sense of communication appropriateness and effectiveness in diverse cultural contexts[1, 261].

To train a successful communicator ESP experts explore cross-cultural communication using case study approach. The cases may be either authentic or based on extensive cultural research that provides students with realistic contexts in which cross-cultural misunderstandings occur while also presenting useful business concepts.

English L.M. & Lynn S. claim that the case study approach invites students to think critically about cross-cultural conflicts in a specific way and grounds the student discussion to realistic solutions [2]. The students are asked to get acquainted with the cases and complete the comprehension assignments and talk about the case together before they embark on the problem-solving stage.

Reading different pieces of cultural information and using the newly acquired cultural knowledge, students are suggested to develop appropriate plans to help solve the conflict in the case. This approach can broaden students’ basic business knowledge and enrich their own experience of cross-cultural communication making students understand language pragmatics like how to use politeness strategies in making requests or how to avoid giving out too much information.

Being aware of the nature of linguistic and cultural similarities and differences of world nations can play a positive and constructive role in effective communication.

References

1. Hecht, M. L., Warren, J., Jung, J., & Krieger, J. Communication theory of identity. In W. B. Gudykunst (Ed.) Theorizing about intercultural communication. Newbury Park, CA: Sage. 2004. PP. 257–278

2. English L.M. & Lynn S. Business across cultures: Effective communication strategies. Longman. 1995. 182p.

Дмитришена Олена

КРЕОЛІЗОВАНІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Більшість навчальних текстів у електронному навчанні становлять креолізовані тексти. Ці тексти мають складну організацію, їм властива багаторівневість і багатоплановість. Вони сформовані внаслідок поєднання елементів, що належать до різних семіотичних систем — вербальної та невербальної. Іконічний компонент становлять ілюстрації (фотографії та малюнки), різні за характером — художньо-образні, декоративні, пізнавальні тощо, а також схеми, таблиці, формули, символічні зображення та інші. Слід відзначити, що на позначення подібних текстів науковці ще не виробили загального терміна. Найвідоміший і найпоширеніший метафоричний термін «креолізований текст» належить Ю.О. Сорокіну та Є.Ф. Тарасову (1990).

У сучасній комунікації все більшу увагу привертають нові засоби транслювання й передачі інформації. В останні роки досить активно досліджують явище креолізованих або полікодових текстів — ілюстрованих текстів, де вербально виражено інформацію, яка комбінується з іконічним складником, що забезпечує ефективний вплив на реципієнта. Питанню вивчення такого типу текстів присвячено праці О. Анісімова, О. Корда Е. Нежура, О. Селіванової та ін. Їхні дослідження акцентують увагу на природі полікодового тексту й впливі трансформації традиційної подачі інформації у сферах його функціонування. У процесі пошуку нових засобів виразності людина створює різноманітні форми образотворчого подання інформації, прикладом яких є візуалізація всіх сфер життя суспільства. Стрімкий перехід до

візуалізації розширює вимоги до рівня володіння особистістю комунікативною компетентністю в межах глобального простору. Зокрема вміння здобувати, перекодовувати, передавати інформацію, подану різними засобами фіксування її (вербальним, графічним, символічним). Сутність креолізованих текстів активно осмислюють лінгвісти.

Власне термін креолізований походить від поняття креолізована мова, яке О. Селіванова описує як мову, сформовану внаслідок взаємодії мови-джерела й іншої (місцевої) мови без піджинатії [5, с. 269]. Тут йдеться про те, що у креолізованому тексті формується своєрідна мова завдяки взаємодії лінгвальних й інших візуальних або аудіальних. Дослідниця О. Анісімова до креолізованих зараховує тексти, «у структуруванні яких задіяно коди різних знакових систем, передусім засоби вербального й іконічного (образотворчого) кодів» [2, с. 72]. Також креолізований текст визначають як ілюстрований текст, у якому вербально виражена інформація сполучається із зображенням; вербальні й зображувальні компоненти утворюють візуальне, структурне, змістове й функціональне ціле, яке забезпечує комплексний, прагматичний вплив на адресата [2, с. 159–160].

Найбільша увага була приділена креолізованим текстам у галузях реклами, публіцистики, кіно-мистецтва, меншою мірою — у науковій та навчальній галузях. Дослідження показують, що вербальна й невербальна частини креолізованого тексту поєднані на різних рівнях — на змістовому, змістово-композиційному та змістово-мовному. Звернення автора тексту до тих чи інших засобів обумовлене комунікативною настановою, характером і функціональним призначенням тексту.

У сучасній практиці креолізований текст розглядається як полікодовий, що використовує елементи різних семіотичних систем (зображення, рідше – анімація, музичний супровід тощо). Це передусім тексти, у яких взаємодіють вербальні й візуальні компоненти. Серед можливих способів візуалізації найчастіше використовують фотографії, малюнки, інфографіку, фотоколажі, діаграми, графіки, схеми, картини тощо [1 с. 5]. Вибір певного засобу залежить від багатьох характеристик: інтенція автора; жанр матеріалу; чинник адресата (соціальний статус, рівень освіти, вік, гендер), сфера функціонування креолізованих текстів тощо [5]. Візуальні елементи можуть передавати змістовно-фактуальну й змістовно-концептуальну інформацію. Серед візуальних елементів-носіїв змістовно-фактуальної інформації найбільш частотними є такі: портрет персонажа, місце (простір) події, час події, зокрема етапи її часового розвитку. Змістовно-концептуальна інформація дозволяє візуально передати авторську оцінку подій, дати концептуально значущу ілюстрацію вербального змісту,

доповнити й підкреслити вираження головної думки й інших елементів концепції автора [4].

Креолізація текстів буває частковою (візуальний компонент лише доповнює текст) і повною (складні семантичні відношення між вербальним і візуальним компонентами в тексті, без візуального компонента текст втрачає зміст). Поєднання зображення з текстом змінює сприйняття його змісту: тексти з частковою креолізацією, на відміну від текстів з повною креолізацією, економлять час читача, бо не вимагають тривалого осмислення інформації. Натомість тексти з повною креолізацією, де текстову цілісність творить тісний зв'язок вербальних і візуальних компонентів, мають більший емоційний вплив на адресата [1, с. 54] На думку дослідників Т. Кузнецова й О. Герман, «ключовим елементом, що визначає позитивність або негативність сприйняття всього текстового цілого, є самостійні креолізовані елементи, що несуть інформацію та самодостатні щодо розкриття смислу тексту. Саме ілюстрації концентрують у собі найбільший конотативний заряд і здатні сформулювати оцінку всього тексту [1, с. 64–68]. Зображення різною мірою бере участь в організації тексту. Учені пропонують градацію текстів за ступенем злитості в них вербальних і невербальних компонентів: гомогенні вербальні тексти – паралінгвістично активні тексти – тексти з частковою креолізацією – тексти з повною креолізацією [1; 4; 5]. Паралінгвістично активні тексти характеризуються наявністю в них паралінгвальних засобів організації тексту, які використовуються як допоміжні щодо вербальних засобів і вносять додаткові семантичні й експресивні відтінки у зміст. До них належать шрифти (курсив, підкреслення), розрядка, написання слова великими літерами тощо [2, с. 7–10]. У тексті з частковою креолізацією вербальна частина відносно автономна, незалежна від зображення. Як правило, невербальний компонент у такому разі супроводжує вербальне повідомлення і є факультативним елементом в організації тексту [3, с. 7–10]. Велика спаяність, злиття компонентів виявляється в тексті з повною креолізацією, де вербальна частина не може існувати автономно, незалежно від невербальної.

Вербальна частина орієнтована на зображення або посиляє до нього, а саме зображення виступає облігаторним елементом в організаційній структурі креолізованого тексту [3, с. 35]. Креолізовані тексти розподіляють на тексти з частковою та повною креолізацією. У креолізованих текстах із частковою креолізацією вербальні й невербальні компоненти перебувають в автосемантичних відносинах, тобто словесна частина є головною, домінуючою, відносно автономною, а зображальна частина — факультативною. Найчастіше до таких текстів належать публіцистичні, науково-популярні та художні. Синсемантичні відношення між компонентами притаманні

текстам із повною креолізацією: словесний текст повною мірою залежить від ряду зображень, він тісно пов'язаний, злитий з ним, а зображення є облігаторним, тобто обов'язковим компонентом тексту. Подібна спаяність, залежність елементів спостерігаються в наукових, особливо науково-технічних та у рекламних текстах, зокрема у плакатах, карикатурах, оголошеннях тощо. Найбільш автономними стосовно вербального тексту виявляються ілюстрації.

Зазначимо, що креолізований текст не може замінити класичні методи навчання, але принаймні такий спосіб донесення навчального матеріалу – через креолізований текст – сприяє тому, що візуалізація стимулює в учня осмислення, узагальнення, уточнення сприйманих образів, забезпечує повноту і цілісність їх сприйняття. Використання візуалізації в процесі навчання дозволяє учню правильно сприймати об'єкт вивчення, набувати уявлень, що відповідають дійсності, і це позитивно впливає на процес формування понять.

Отже, доцільність використання візуалізації навчальної інформації зумовлена потребою врахування когнітивних особливостей сучасного покоління учнів, а також потребою місткого подання навчального матеріалу у вигляді, найбільш зручного для його сприйняття, розуміння, засвоєння, запам'ятовування.

Навчальний матеріал, представлений у вигляді креолізованого тексту, стає зручним у користуванні під час навчального процесу. Він поєднує в собі текстовий компонент та художню графіку, що впливає на різноманітні сигнальні системи дітей. Використання сучасних технологій візуалізації в навчальному процесі дає змогу ефективно утримувати фокус уваги учнів на ключових моментах навчального матеріалу, відкриває нові перспективи для реалізації провідних дидактичних принципів у навчанні та створює передумови для підвищення якості й результативності навчання. Водночас, візуалізація є потужним дидактичним інструментом, застосування якого має бути стратегічно вмотивованим, педагогічно доцільним, методично підкріпленим.

Отже, креолізовані тексти набувають усе більшого поширення в сучасній комунікації і є одним з найбільш успішних її засобів. Існує багато підходів до визначення креолізованих текстів. При цьому більшість науковців схилиються до думки, що креолізований текст – це полікодовий текст, який використовує елементи різних семіотичних систем, тобто, тексти, у яких взаємодіють вербальні й візуальні компоненти (зображення, інфографіка, фотоколажі, діаграми, графіки, схеми, анімація, звуковий супровід тощо). Функціонуючи та взаємодіючи в єдиному семантичному просторі, вербальний і невербальний компоненти забезпечують цілісність і зв'язність креолізованого тексту, його комунікативний ефект.

Література:

1. Алексеев, Ю.Г. Вербальный и иконический компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 10.02.19 / Ю.Г. Алексеев. — Ульяновск, 2002. — 21 с. 74.
2. Ващунина, И. В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / И. В. Ващунина. — М., 2009. 42 с.
3. Добрынина Н.В. Особенности восприятие креолизованных текстов (на материале текстов рекламы) / Н.В. Добрынина. — Иркутский государственный университет, 2010. — С. 338–345.
4. Кіріченко В.І. Навчання діалогічному мовленню на уроках англійської мови. //Англійська мова та література. - 2003.- №3.-С.3-9
5. Кузнєцова Т. Особливості концептуального сприйняття креолізованих медіа-текстів / Т. Кузнєцова, О. Герман // Держава та регіони. Сер.: Соціальні комунікації. — Запоріжжя, 2012. — № 2 (10). — С. 64–68.

Житник Анастасія

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ ВМІНЬ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Україна продовжує робити кроки у напрямку реформування та вдосконалення усіх напрямків суспільного життя, зокрема й освіти. Майбутні спеціалісти повинні бути здатні працювати з новітніми технологіями, дізнаватися та активно впроваджувати цікаві розробки й новітні методи вирішення існуючих проблем. За таких умов особливо актуальним є формування вмінь спілкування англійською мовою з метою обміну досвідом та інформацією із колегами з інших країн, впровадження спільних проєктів та оригінальних розробок. Іншомовне спілкування передбачає не лише вміння повідомляти інформацію, а й уміння сприймати і розуміти іншомовний текст на слух. Дослідження психолінгвістичних передумов формування англійської аудитивної компетентності старшокласників дозволить правильно організувати процес вивчення іноземної мови у старшій школі та сприятиме формуванню і розвитку аудитивних умінь учнів.

Ефективне формування англомовної аудитивної компетентності неможливе без розуміння психолінгвістичної природи процесу аудіювання. Оскільки він включає сприйняття, розуміння та переробку інформації, то в його основі лежить необхідність формування важливих психофізіологічних механізмів.

Процес аудіювання розпочинається зі сприйняття усного повідомлення. О. Тарнопольський зазначає, що сприйняття поділяється на два рівні: сенсорний та перцептивний [6, с. 15]. На сенсорному рівні відбувається закодування зовнішнього впливу у код нервових зв'язків. На перцептивному рівні закодована інформація переводиться в образи сприйняття. Перебіг процесу аудіювання багато у чому залежить від емоційного стану слухача та від мотивації. Так, відсутність мотивації може призвести до втрати слухачем значної кількості інформації у процесі сприйняття повідомлення. Сильні емоційні стани на зразок злості, роздратування, схвилювання негативно впливають на ефективність процесу аудіювання, оскільки слухач може перекрутити смисл повідомлення, зрозуміти із прослуханої інформації те, що він очікує почути, а не те, що є насправді.

Згідно з теорією мовленнєвої діяльності, аудіювання має трирівневу структуру: стимуляційно-мотиваційний рівень, аналітично-синтетичний та виконавчий рівень [2, с. 20]. Мотиваційно-цільовий рівень залежить від діяльності слухача. Сам процес аудіювання не виступає ціллю комунікації, а є засобом отримання необхідної інформації. Наступним рівнем аудіювання є аналітично-синтетичний рівень, на якому відбувається сприйняття та розкодування інформації. І. Зимня виокремлює декілька етапів на даному рівні аудіювання: 1) етап смислового прогнозування, 2) етап вербального співставлення, 3) встановлення смислових зв'язків, 4) смислоформулюючий етап [2, с. 22].

Процес сприйняття – це складний процес функціонування та взаємодії усіх механізмів сприйняття, оперативної та довготривалої пам'яті та процесів імовірнісного прогнозування й осмислення. Пам'ять і осмислення складають основу процесу імовірнісного прогнозування, оскільки для того, щоб спрогнозувати будь-що, необхідно сприйняти інформацію, запам'ятати її й осмислити [7, с. 18]. Під час сприйняття інформації, слухач здійснює її заміну зоровими образами. Це допомагає йому утримувати в пам'яті прослухану частину тексту. Коли слухач відтворює почуту інформацію, то

відбувається зворотній процес – декодування зорових образів у словесну форму [1, с. 8]. Окрім механізму сприйняття, у процесі аудіювання задіяний механізм пам'яті, зокрема, короткотривала, оперативна та довготривала пам'ять. Пам'ять включає в себе процеси запам'ятовування, зберігання та відтворення інформації [5, с. 31].

Залежно від матеріалу, який запам'ятовується, розрізняють наступні види пам'яті: образну (поділяється на зорову, слухову, тактильну тощо), словесно-логічну, емоційну та рухову [3, с. 10]. У процесі аудіювання найчастіше задіяна образна (а саме слухова пам'ять), словесно-логічна та емоційна.

Не менш важливим, ніж пам'ять є процес відтворення матеріалу, оскільки аудіювання включає в себе не лише прослуховування тексту, а й реагування на нього (після прослуховування учень повинен виконати тестові завдання, заповнити пропуски у тексті, погодитися чи не погодитися з почутим, написати твір, опираючись на прослуханий матеріал). Відтворення є процесом активізації в мозку попередньо збереженої інформації. Відтворення відбувається шляхом переходу матеріалу з довготривалої в короткочасну пам'ять. На його успішність впливає обсяг матеріалу, його осмисленість, вік учня, тривалість збереження матеріалу, а також наявність установки на відтворення. Однією з форм відтворення є пригадування [3, с. 12]. Цей механізм задіюється у процесі формування аудитивної компетентності під час та після прослуховування текстів. Оскільки не завжди можливо згадати необхідне, за допомогою пригадування, коли людина напружує волю, докладает зусиль, щоб подолати труднощі, пов'язані з неможливістю пригадати. Під час прослуховування текстів на заняттях з іноземної мови, коли погіршується концентрація уваги, учень може пропустити важливу інформацію. У такому випадку, за допомогою пригадування щойно прослуханого фрагменту тексту, можна заповнити прогалини у знаннях.

Процес формування аудитивної компетентності неможливий без формування механізму імовірнісного прогнозування (антиципації), котрий дозволяє учневі передбачити закінчення слова, словосполучення, речення чи фрагменту тексту за їх початком. Імовірнісне прогнозування відбувається на вербальному та смисловому рівнях[1, с. 16]. Як зазначає С. Ніколаєва, у процесі антиципації слухач опирається на такі мовні та позамовні фактори, як

ситуацію мовлення, особистість мовця чи інші його особливості, а також на власний досвід спілкування [4, с. 28].

Невід'ємним елементом успішної навчальної діяльності учнів є увага. Формування довільної уваги відбувається одночасно з інтелектуальним розвитком дітей. Увагою називають особливу форму психічної діяльності, котра «виявляється в спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях» [3, с. 12]. Істотною характеристикою уваги є її вибірковість. Вона проявляється у тому, що людина може зосереджуватися на одному виді діяльності, не помічаючи та не відволікаючись на інші зовнішні подразники. Так, прослуховуючи фрагмент тексту іноземною мовою, учень здатен зосередитися на змісті тексту, не відволікаючись на шум чи запитання однокласників.

Отже, співність формування англомовної аудитивної компетентності залежить від того, наскільки учитель враховує психолінгвістичні особливості учнів. Сприйняття, розуміння та запам'ятовування інформації будуть ефективнішими, якщо інформація є цікавою для старшокласників, пов'язаною з їхніми інтересами та майбутньою професією. У формуванні англомовної аудитивної компетентності важливим є достатній об'єм слухової пам'яті. Найчастіше у процесі аудіювання задіяна образна (слухова), словесно-логічна та емоційна пам'ять, тому доцільно пропонувати старшокласникам завдання, де вони зможуть висловити власні почуття чи емоції стосовно почутої інформації. Використання об'єктів, котрі викликають позитивні емоції у слухачів допоможе покращити концентрацію уваги, а отже, сприятиме покращенню їх аудитивних умінь. Задіяння механізму імовірного прогнозування під час виконання завдань на аудіювання сприятиме зняттю психологічної напруги та дозволить полегшити процес формування аудитивних умінь учнів, що сприятиме досягненню успіху та позитивному налаштуванню старшокласників на вивчення англійської мови.

Література

1. Заболотна М. І. Методика навчання аудіювання англомовних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання: Київ, 2015. 210 с.

2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія. Підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
5. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія: підручник. Київ: А.П.Н., 2002. 462 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навч. посібник. Київ, 2006. 248 с.
7. Харламова Н. С. Методика формирования прогностических умений при обучении аудированию. Москва, 1982. 223 с.

Крук Інна

ПСИХОЛОГО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вікові особливості розвитку учнів по-різному проявляються в їх індивідуальному формуванні. Це пов'язано з тим, що школярі в залежності від природних задатків і умов життя істотно відрізняються один від одного. Саме тому розвиток кожного з них в свою чергу характеризується значними індивідуальними відмінностями й особливостями, які необхідно враховувати в процесі навчання і виховання.

При врахуванні вікових особливостей розвитку дітей педагог багато в чому спирається на узагальнені дані педагогіки та вікової психології. Що ж стосується індивідуальних відмінностей і особливостей виховання окремих учнів, то тут йому доводиться покладатися лише на той матеріал, який він накопичує в процесі особистого вивчення школярів.

У центрі психологічного розвитку старшого школяра знаходиться професійне самовизначення. О. Рева підкреслює той факт, що для осіб цього віку характерна наявність значної кількості напружуючих факторів навчальної діяльності: зростає інтенсивність інформаційного потоку,

збільшується кількість видів діяльності, актуалізується потреба у професійному самовизначенні, зростає особиста відповідальність за успішність навчальної діяльності, значно збільшуються інтелектуальні навантаження [8]. Таким чином, центральними психологічними новоутвореннями юнацького віку є професійне самовизначення і світогляд.

Вибір професії – це не тільки вибір тієї чи іншої професійної діяльності, а й вибір життєвого шляху в цілому, пошук певного місця в суспільстві, остаточне включення себе в життя соціального цілого [2]. У старших класах існує тісний взаємозв'язок професійних намірів школярів і їхніх міжособистісних взаємин: переформовуються підгрупи серед учнів класу за принципом однакової або схожої майбутньої професії [7].

Вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення, стає тим емоційним центром життєвої ситуації, навколо якої починають обертатися вся діяльність і всі інтереси [1]. Центральний психологічний процес в юнацькій самосвідомості – формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самовизначеності, наступності та єдності [3].

Спілкування в житті старших школярів займає не тільки важливе місце, але і представляє для них самостійну цінність. Розширюється географія і соціальний простір: серед найближчих друзів старшокласників, учнів з інших шкіл, студентів. З'являється феномен, який отримав в психології назву «очікування спілкування», що виражається в самому пошуку його, в постійній готовності до контакту. При цьому існує висока вибірковість в дружніх уподобаннях [6].

Сучасний підліток на одностайну думку всіх психологів і педагогів – особистість. Старшокласники вчать відстоювати свої права, усвідомлювати обов'язки, співвідносити особисті інтереси з громадськими. Замкнутість учнів часто змінюється товариськістю, чому сприяє бажання здаватися дорослим, самовизначитися, виділитися. У цьому віці школярі легко вступають в суперечку, схильні сперечатися, відстоювати свою точку зору.

В цілому даний період є сприятливим для розвитку вміння спілкуватися, для розвитку монологічного мовлення та комунікативності школяра. Отже, навчання іноземної мови має бути побудовано з можливістю реалізації школярами своїх інтересів, здібностей і подальших життєвих планів. Зміст іноземної мови як предмета має базуватися на матеріалі

профільно-орієнтованого характеру. Для старших школярів іноземна мова повинна стати надійним засобом задоволення пізнавальних інтересів.

Література

1. Божович Л. И. Личность и учение подростка. Психологическая наука и образование. 1997, №1.
2. Выготский Л. С. Педология подростка. Детская психология. Под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984.132с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Просвещение, 1996. 230 с.
4. Кон И. С. Психология старшеклассника. Москва: Просвещение, 1980. 219 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва, 1989. 234 с.
6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград: «Медицина», 1983. 256с.
7. Психология развивающейся личности. Под ред. А. В. Петровского. Москва: Просвещение, 1987.
8. Рева О. М. Особливості навчальної діяльності старшокласників на сучасному етапі. Вісник: зб. наук. статей Київського міжнародного університету. Київ: Правові джерела, 2002. С. 260-267.

Теледида Тетяна

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННСВИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Недавні дослідження, проведені Європейською комісією з освіти, показують, що, незважаючи на значні вкладення в сферу навчання іноземним мовам, компетенції учнів старшої школи потребують вдосконалення [2]. Аналіз показує, що при очевидному зниженні проблем, пов'язаних з доступністю вивчення іноземної мови в рамках навчальних закладів, ефективність мовної освіти знаходиться під пильною увагою педагогів. У цей час необхідно по-новому поглянути на якість навчання іноземних мов.

Порівняльний аналіз показує, що країни по-різному намагаються вирішувати проблему підвищення ефективності мовної підготовки. Одним з методів, чия популярність зростає в ряді країн останнім часом, є метод предметно-мовного інтегрованого навчання, при якому іноземна мова використовується при вивченні немовних дисциплін. Цей метод вже використовується в ряді освітніх закладів Європи, але більшість викладачів і методистів ще не до кінця розуміють механізм роботи цього підходу і його впровадження в навчальні програми шкіл. Безперечно, розвиток мовної компетенції в школах України міг би перейти на якісно новий рівень, якщо цей підхід був би ретельно вивчений, і були б освоєні механізми його впровадження в процес навчання.

Засновниками інтегрованого предметно-мовного підхід CLIL (Content and Language Integrated) є Д. Марш і Д. Койл. У результаті порівняльного аналізу визначень поняття Content and Language Integrated Learning (D. Coyle, D. Graddol, D. Marsh, M. Wesche, E. С. Юрков) у нашому дослідженні під інтегрованим предметно-мовним підходом ми розуміємо підхід до навчання, який орієнтований на досягнення двоєдиної мети. При цьому підході друга мова використовується як засіб навчання предмету і в той же час є об'єктом вивчення. Отже, застосування цього підходу може допомогти вивчати іноземну мову, не виділяючи додаткових аудиторних годин на його безпосереднє вивчення, адже вона виступає в якості засобу навчання.

Успішне застосування CLIL в ряді країн дає нам підставу вважати, що цей метод є потенційно успішним. Також CLIL представляє учням можливість розвитку їх міжкультурних знань. Цей метод також допомагає використовувати інші стратегії навчання, застосування інноваційних методів і технологій навчання і підвищує мотивацію до вивчення предметів та іноземної мови. При складанні навчального плану з використанням CLIL зазвичай враховується 4C: зміст, спілкування, пізнання (здатність мислення), культура (культурологічні знання) [3, с. 55].

Крім того, виділяються п'ять аспектів, які реалізуються в залежності від віку учнів, соціально-мовного середовища та ступеня занурення в CLIL.

1. Культурний аспект.
2. Соціальний аспект.
3. Мовний аспект.

4. Предметний аспект.

5. Навчальний аспект [3, с. 61-63].

Використання діалогу культур як ресурсу для формування комунікативної компетентності учнів старшої школи дає навчальному процесу персональний орієнтир. Звернення до цього ресурсу має на увазі розвиток всіх учасників навчального процесу для того, щоб слухати і задавати питання, погоджуватися і сумніватися, захоплюватися, сперечатися і переконувати.

Результатом його застосування у старшій школі має бути «розвиток толерантності та емпатії, розуміння інших людей, здатність цінувати інших і завойовувати почуття власної гідності» [1, с. 45]. Навчання учнів старшої школи на двомовній основі створює ідеальний освітній простір. Це особливий спосіб зрозуміти реальність, яка передбачає наявність не тільки комунікативних знань, вмінь і навичок, але також бажання зрозуміти різні погляди, ідеї, соціальні сили.

Отже, ми виділили ряд позитивних характеристик, якими володіє предметно-мовне інтегроване навчання на ряду з комунікативним підходом. Перше – повне занурення в мовне середовище за допомогою роботи з великим обсягом мовного матеріалу. Друге – розширення словникового запасу учнів за рахунок предметної термінології. Однак, педагогічний потенціал двомовної освіти у старшій школі як суттєвого джерела розвитку пізнавального інтересу і ресурсу для розвитку комунікативної компетентності студентів ще не може бути повністю реалізований, адже для більшості викладачів і методистів підхід CLIL є новим, а механізм його роботи не впроваджений в навчальні програми шкіл.

Література

1. Семенова Ю.Л. Диалог культур в билингвальном образовании как курс формирования коммуникативной компетенции учащихся // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – №3. – С. 45 – 49.

2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for: Learning Teaching, Assessment (CEFR). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://cadre1_en.asp.eu

3. Gerard Bros Perez Content and Language Integrated Learning in Catalan Speaking Territories of Spain // European Journal of Language Policy. - 2015. - № 7.1.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

<i>Глазунова Тамара, Кузьміна Світлана</i> INTERNATIONAL COLLABORATION ONLINE	3
<i>Грачова Ірина</i> ІНШОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У МОВІ СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОГО ПЕРІОДУ	5
<i>Змієвська Олена, Козачишина Оксана</i> ГРАФІЧНИЙ РОМАН ЯК ОСОБЛИВИЙ РІЗНОВИД КРЕОЛІЗОВАНОГО ТЕКСТУ	7
<i>Лісниченко Алла</i> LEXICAL APPROACH TO TEACHING AND LEARNING VOCABULARY	9
<i>Малик Валентина</i> ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	11
<i>Мосійчук Антоніна</i> UNCONVENTIONAL CONCEPTUAL METAPHORS IN CONTEMPORARY ENGLISH POSITIVE PSYCHOLOGY DISCOURSE: LINGUOCOGNITIVE PERSPECTIVE	13
<i>Теклюк Ганна</i> COOPERATIVE LEARNING IN ELT	15

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

<i>Барабаш Анастасія</i> ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	19
--	----

<i>Березюк Вікторія</i> ДИСКУСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	21
<i>Величко Маргарита</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ЖІНКИ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «DESPERATE HOUSEWIVES»)	23
<i>Герасимлюк Надія</i> РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	27
<i>Гутиря Надія</i> ІННОВАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	29
<i>Дідик Маріна</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ ТА ЛЕКСИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ БРИТАНСЬКОГО ТЕЛЕСЕРІАЛУ «ШЕРЛОК»	33
<i>Довгалиук Альона</i> PHONOSTYLISTIC FEATURES OF THE POEM BY TED HUGHES “WODWO”	36
<i>Завадська Ольга</i> ПОРУШЕННЯ ПИТАЛЬНО-ВІДПОВІДНОЇ ЄДНОСТІ ЯК ЗАСІБ СТОРЕННЯ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ	38
<i>Зозуля Діана</i> ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ TED TALKS ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	41
<i>Ірха Тетяна</i> РОЛЬ ТА ВИДИ СЛУХОВОЇ ТА ЗОРОВОЇ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ (ГІПОТЕЗА С.КРАШЕНА “COMPREHENSIBLE INPUT ”)	42

<i>Ліпач Юлія</i> ПРАВИЛА ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	44
<i>Мазур Наталія</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЛЕКСИЧНОГО МЕТОДУ М. ЛЬЮІСА	47
<i>Мужиловська Інна</i> НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ	49
<i>Пасічник Тетяна</i> APPROACHES TO TEACHING PRONUNCIATION FOR STUDENTS OF THE FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENT	51
<i>Самійленко Олена</i> ЛІНГВОСЕМІОТИЧНИЙ АНАЛІЗ АНГЛОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ ГОДИННИКІВ VACHERON CONSTANTINE	52
<i>Саулко Діана</i> ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕПТУ «ВЛАДА» У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МАСМЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ	54
<i>Северін Вікторія</i> CONTEMPORARY ANALYSIS OF POLITICAL DISCOURSE: A LINGUISTIC ASPECT	56
<i>Телеватюк Оксана</i> THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT "HAPPINESS" IN THE ENGLISH LANGUAGE	58
<i>Токан Тетяна</i> КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТВРІШОКЛАСНИКІВ	60
<i>Толочна Наталія</i> KEY SOURCES, THEMATIC GROUPS AND GENRES OF AMERICAN FOLK SONG LYRICS	62

<i>Яцкова Діана</i> ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ	65
---	-----------

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ GERMANСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(ВІДДІЛЕННЯ GERMANСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ)

<i>Ганчук Яна</i> ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В СЕРЕДОВИЩІ E-LEARNING	68
<i>Дробаха Лариса</i> ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ СПРИЙНЯТТЯ ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ	70
<i>Любенька Юлія</i> ПРОВІДНА РОЛЬ ПРЕФІКСАЦІЇ У ТВОРЕННІ ДІЕСЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА МОТИВОВАНІСТЬ ПОХІДНИХ	71
<i>Постемська Інна</i> МОДАЛЬНІ ЧАСТКИ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	73

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ GERMANСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(ВІДДІЛЕННЯ GERMANСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ)

<i>Балакірева Ганна</i> ІНТОНАЦІЯ ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТ МОВЛЕННЯ	76
---	-----------

Магдич Олена ОСОБЛИВОСТІ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПОРІВНЯЛЬНОЇ КОНСТРУКЦІЇ	77
Миронюк Лілія АНТРОПОНІМІЧНІ ТА ТОПОНІМІЧНІ НОМІНАЦІЇ ОДЯГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ	80
Ряполова Катерина THE LINGUO-CULTURAL ANALYSIS OF THE TOPONIMIC VOCABULARY OF THE UNITED STATES OF AMERICA	82
Чечельницька Олена DIE METHODEN DER ANALYSE VON DEN LINGUOKULTURELLEN KONZEPTEN	85
Шпорстка Валерія РОЛЬ ДРАМАТИЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	87

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ ГЕРМАНСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(ВІДДІЛЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

Боюн Ангеліна СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ-СОМАТИЗМАМИ	91
Мельник Тетяна ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТРЕТ ПІДЛІТКА (ЗА РОМАНОМ Н.ХОРНБІ «МІЙ ХЛОПЧИК»)	94
Таратута Світлана ДЖ.Д.СЕЛІНДЖЕР «НАД ПРИРВОЮ В ЖИТІ»: ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРУ	95

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ ГЕРМАНСЬКОЇ І СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
 (ВІДДІЛЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ТА
 ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

<i>Андрієць Юлія</i> СТАВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА ДО ПРОБЛЕМИ «ЖІНОЧОГО ПИТАННЯ» ПІСЛЯ СМЕРТІ КОРОЛЕВИ ВІКТОРІЇ	99
<i>Бернада Євген</i> ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВУ ВБИВСТВА ЯК ВИДУ ЗЛОЧИНУ В РОСІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ	100
<i>Бондаренко Карина</i> ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»	103
<i>Іванова Дар'я</i> ЗАСОБИ ГРОТЕСКУ ТА ІРОНІЇ В РОМАНІ ДЖ. СВІФТА «ПОДОРОЖІ ГУЛЛІВЕРА»	105
<i>Кучер Анжела</i> ДО ПИТАННЯ ЗАСОБІВ ВТІЛЕННЯ АРХЕТИПУ ЗЛА В РОМАНІ М.ЗУЗАКА "КРАДІЙКА КНИЖОК"	107
<i>Майкос Валентина</i> СИМВОЛІКА ЗЕЛЁНОГО ЦВЕТА В ПОЕЗІИ ИВАНА БУНИНА	109
<i>Манеляк Ірина</i> ТРАДИЦІЇ САЛОННОЇ КАЗКИ У ТВОРЧОСТІ ЕНДРЮ ЛЕНГА	111
<i>Одишева Інна</i> ТЕАТРАЛЬНА ЛЕКСИКА В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «ТЕАТРАЛЬНЫЕ ЗАПИСКИ»	113
<i>Пустовіт Світлана</i> ПОВІСТІ ПРО СОБАК ДЖЕКА ЛОНДОНА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СУВОРИХ РЕАЛІЙ ЖИТТЯ	116

Харжевська Вікторія ЯВЛЕНИЕ СИНОНИМИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)	120
Шапочук Анастасія СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ У РЕАЛІЗМІ Ч. ДІККЕНСА-РОМАНІСТА	122
Шарук Марія МЕТАФОРИЧНІСТЬ ОБРАЗІВ ПОВІСТІ СТІВЕНА КІНГА "ДОВГА ПРОГУЛЯНКА"	124
Шевчук Олександра КОМУНІКАТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ЖАНРУ ЩОДЕННИКА	128

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Будас Юлія INEFFICIENT FEEDBACK	132
Кириленко Валерій, Кириленко Неля КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	134
Колядич Юлія, Колядич Анастасія МОВНИЙ ТА КУЛЬТУРНО-ПОВЕДІНКОВИЙ АСПЕКТИ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ	136
Лобачук Інна CONTRACTS AND ITS STYLISIC CHARACTERISTICS	138
Матієнко Олена ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	142
Подзигун Олена, Петрова Анастасія GOOGLE CLASSROOM AS A TOOL OF BLENDED LEARNING FOR UNIVERSITY STUDENTS	143

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Біжан Ніна</i> SUMMARIZING TECHNIQUES IN ACADEMIC WRITING	146
<i>Бондарчук Юлія</i> CASE STUDY APPROACH IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION	147
<i>Дмитришина Олена.</i> КРЕОЛІЗОВАНІ ТЕКСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ	149
<i>Житник Анастасія</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ ВМІНЬ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	153
<i>Крук Інна</i> ПСИХОЛОГО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	157
<i>Теледида Тетяна</i> ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННСВИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	159
<i>ЗМІСТ</i>	163

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ТА ШКОЛІ**

Випуск 24

Тези доповідей та повідомлень
наукової конференції
викладачів та студентів факультету іноземних мов

17 червня 2020 року

Редакційна колегія:

к.філол.н., доц. Ямчинська Т.І.,
к.філол.н., доц. Дробаха Л.В.,
к.філол.н., доц. Вишивана Н.В.,
к.пед.н., доц. Поселецька К.А.

Підписано до друку 21.12.17.

Формат 64х90/16. Папір офсетний.

Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Умов. друк. арк. 16,18. Обл.-вид. арк. 15,05.

Наклад за замовленням. Зам. №3306.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ТОВ «Друк плюс»

Видавець ТОВ «Друк плюс»

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і
розповсюджувачів**

видавничої продукції серія ДК №2180971 від 25.03.2016 р.

21000, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 25.

Тел.: (0432) 46-51-17