

**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 25

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

28 квітня 2021 року

Вінниця - 2021

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. Мельник Т.М.

к.пед.н., доц. Поселецька К.А.

Друкуються за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №10 від 6 травня 2021)

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 25 [28 квітня 2021 р.] / Гол.ред. Т.І. Ямчинська. – Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2021.

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, 2021.

© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2021

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Глазунова Тамара

ПРОЄКТ НА ТЕМУ «ВИВЧЕННЯ ДУМКИ СТУДЕНТІВ ПРО ЯКІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ»

Останнім часом все більшої популярності у навчанні іноземних мов набуває проєктна методика (або PBL), яка контекстуалізує навчання, представляючи студентам проблеми для вирішення і передбачає створення ними мовленнєвого продукту як результат вирішення цих проблем [1].

У процесі виконання проєкту відбувається розвиток іншомовних умінь та навичок, вдосконалюються уміння критично мислити, співпрацювати в команді, творчо використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Саме цими перевагами проєктного методу було продиктоване проведення проєкту на тему «Вивчення думки студентів про якість дистанційного навчання на факультеті іноземних мов».

Розглянемо етапи виконання проєкту, форми взаємодії студентів на кожному з етапів та види завдань, які вони при цьому виконують.

Project “Learning the Students’ Opinion”

Stage 1. Pair discussion

You have a chance to improve the quality of teaching at VSPU. Talk with your groupmate about what you like / dislike about the process of teaching, strategies (translating, gap-filling, matching, answering teacher’s questions, discussing, making a report, peer-correction), activities and modes of work in the classroom (individual, pair-group work) the teachers use for teaching their subjects. Give good reasons to justify your opinion. Find out what motivates /demotivates the students.

Talk about

- learning by heart, writing essays, participating in the group discussions, debates, making dialogues in pairs, doing exercises, lectures,

tests in google-forms, seminars, listening to audio books, listening to audio files, reading books for Home Reading etc. – anything else you think is worth speaking about;

- deadlines
- assessment (doing online/paper tests, exam assessment);
- workload (heavy/light/appropriate)
- timetable (too many classes per day/ appropriate number of classes)

Stage 2. Group 1. To improve the quality of teaching at VSPU, conduct a survey. Develop an online questionnaire in Google Forms to find out your groupmate's opinions about the process of teaching, types of activities, assessment, home tasks etc.

Stage 3. Group 2. Analyze the answers in the questionnaires. Group them into 2 groups -1. Factors that motivate the students; 2. Factors that demotivate the students.

Stage 3. Group 3. Create Infographic where you will reflect the students' opinions, received in the survey:

1. Factors that motivate the students;
2. Factors that demotivate the students.

The Infographic will be uploaded into the Facebook group.

Як бачимо, у процесі роботи на проєкті студенти співпрацюють у парах та групах, обговорюючи ставлення до запропонованих проблем, розробляють анкету, проводять опитування, аналізують та узагальнюють відповіді студентів та презентують результати дослідження у формі інфографіки, де відображаються фактори, які мотивують / демотивують студентів до вивчення іноземних мов. Результати проєктної діяльності було оприлюднено на студентській інтернет-конференції та на факультетській сторінці у Фейсбуку.

Література

Moss, D. & Van Duzer, C. Project-based learning for adult English language learners. National Clearinghouse for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427556). 1998.

КВАНТИФІКАТОР *SOME* : СЕМАНТИЧНА СПОЛУЧУВАНІСТЬ У СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У генеративному напрямі досліджуються процеси лексикалізації граматики – лексика відіграє більшу роль у побудові коректно оформлених синтаксичних конструкцій. Як результат, виявилось, що категоріям окремих частин мови стали відводити центральне місце у будові синтаксичної системи або синтаксичного модуля. Свого часу М.Бірвіш визначив лексичні одиниці як структуровані особливим чином сутності чий можливі функції у будові одиниць вищого рівня забезпечують їхню категоріальну належність [4, с. 122-131].

Для визначення властивостей граматичної категорії як системи слід виявити її відношення до елементів навколишнього оточення. Ідеться про значення слів, лексико-граматичні розряди, інші граматичні категорії слів і синтаксичні конструкції, з якими пов'язана ця категорія, елементи оточуючого контексту та мовленнєва ситуація [1, с. 23]. Розглянемо це на прикладі класу слів-квантифікаторів.

Квантифікатору *some* властиве значення кількості, що є засобом вираження індефінітних квантитативних синтаксем [3, с. 197]. Дж.Несфільд (1910) вважає цю одиницю прикметником у всіх її проявах, Р.Зандворт – неозначеним займенником, Р.Клоуз (1977) у моделі типу *some identification* – детермінативом. Інші англісти вважають *some*, напр., прикметником-займенником (цит. за [2, с. 98]).

Квантифікатор *some* в анафоричній функції може позначати як суб'єкти, так і об'єкти, розміщуючись у препозиції до прийменника *of + the/ this/ these/ those/ possessives/ personal pronouns*. Пор.:

- (1) *ср.-англ. Some of the peple yede oute of the cherche where ther was a voyde place* (3, 98) – “Багато зайшло до церкви, туди, де були вільні місця”.

Вживання квантифікатора *some* у номінативній функції пов'язане насамперед із реалізацією суб'єктів, що позначають живих істот. Пор.:

- (2) *ср.-англ. Somme hadden salves, and somme hadden charmes* (1a, 1854) – “Дехто має мазі, а дехто амулети”.

Значення “наближеності” (*approximately*) протоквантифікатор набуває у препозиції до числівника. Пор.:

- (3) *ср.-англ.* Per-to gon sneoli; þe king *sume þrie*. Nuste noht his dугеде; (2, 518) – “Ніхто туди не пішов; королі близько трьох. Ніхто не охороняє його, крім солдатів”.

У досліджуванний період спорадичним є вживання квантифікатора *some* у заперечних та умовних реченнях із збереженням свого первісного значення. Пор.:

- (4) *ср.-англ.* but fully ne shal it nevere quenche, that he ne shal som tyme be moeved in himself (1 в, 19) – “але поки повністю не буде погашено, він не зможе деякий час переїхати до себе”;

Квантифікатор *some* може реалізувати значення „дискретної та недискретної кількості”, вільно сполучаючись із злічуваними іменниками у множині, зокрема, *men, folkes, bokes, frendes, remedy, persons, yeer, lettyr, manere, clerkes, neighbor, figure, day, miles, words, places, etc.*, так із незлічуваними іменниками *tyme, comfort, mony, harme, mercy, murthe, agonye, love, ignorance, excuse, pleasure, misfortune, etc.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Категоризация в системе функциональной грамматики. Вопросы филологии. 2006. №1(22). С. 22-32.
2. Мойсеенко Н.Г. Значение и употребление неопределенных местоимений в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Одесса, 1999. 202 с.
3. Мухин А.М. Синтаксемный анализ и проблема уровней языка. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1980. 303 с.
4. Bierwisch M. Formal and Lexical Semantics // Proceedings of the XIII th International Congress of Linguistics. Tokyo.1983. P. 122-131.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Chaucer Ch. Canterbury Tales.
<http://www.librarius.com/cantales.htm>:
а) The Knight’s Tale (Part 1-6).
[http://www.librarius.com/cantales/knigt1\(1-6\).htm](http://www.librarius.com/cantales/knigt1(1-6).htm) (дата звернення: 17.04.2021)
в) The Parson’s Prologue. –
<http://www.librarius.com/cantales/parspro.htm> (дата звернення: 17.04.2021)

2. Laymont. Brut. University of Virginia Library Electronic Text Center. – <http://www.etext.virginia.edu/mideng/browse/LayBruC.html> 838 р. (дата звернення: 17.04.2021)

3. Merlin, or the Early history of King Arthur / Ed. by H.B.Wheatley. Ann Arbor: University of Michigan Press. www.hti.umich.edu/egl/c/cme/cme-dx?type=header&udno=Merlin 1989. 700 р. (дата звернення: 17.04.2021)

Довгалик Таміла

МЕТА ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВИХ КУРСАХ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗВО

Стан освіти в Україні вимагає переосмислення змісту навчання іноземних мов та методики їх викладання відповідно до вимог сучасності та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. У контексті підготовки майбутніх викладачів іноземних мов ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки саме ці фахівці повинні впроваджувати нові стандарти, положення та підходи до навчання іноземних мов, які сприятимуть модернізації іншомовної та міжкультурної освіти в середній школі.

Навчання іноземних мов на мовних спеціальностях у закладах вищої освіти (далі ЗВО) повинно фокусуватися головним чином на вдосконаленні навчання комунікативних видів мовленнєвої діяльності, а саме – говоріння, аудіювання, читання та письма, які, окрім того, мають бути професійно-орієнтованими. Одним із центральних компонентів змісту навчання, на нашу думку, тут є такий активний вид усної мовленнєвої діяльності як говоріння.

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, що пов'язане з передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача.

Метою навчання говоріння на мовних спеціальностях ЗВО є розвиток комунікативної компетентності в цьому виді мовленнєвої діяльності, що включає повний комплекс навичок та вмінь необхідних для створення усних мовленнєвих висловлювань, які є адекватними з

точки зору мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, вимог ситуації, власних намірів та взаємин співрозмовників. [3, с. 5]

Етапи формування комунікативної компетентності в говорінні на мовних спеціальностях ЗВО поділяються на початковий, основний та просунутий. Початковий етап охоплює початкові (1-2) курси. Метою навчання говоріння на цьому етапі згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти є оволодіння основами усного мовлення на рівні B2 (Загальноєвропейські рекомендації). [1, с. 16]

Програма з навчання англійської мови в університетах / інститутах (далі Програма) виділяє більш конкретизовані кінцеві рівні володіння говорінням по завершенню початкового етапу навчання, а саме – B2.1 для діалогічного мовлення та B2 – для монологічного. Такий поділ, можна пояснити тим, що діалогічне мовлення є складнішим за своєю природою, через такі свої якості як інтерактивність, ситуативність та спонтанність, на відміну від монологічного мовлення, яке є одностороннім та нерідко підготовленим, як, наприклад, у випадку публічного виступу. Ці фактори, в свою чергу, впливають на визначення цілей та змісту навчання на кожному з етапів навчання усного мовлення. Головною метою навчання говоріння на початковому етапі є формування та розвиток відповідних специфічних вмінь.

Нижче пропонуємо спершу розглянути вміння, висвітлені у Програмі, які є спільними для англійського діалогічного та монологічного мовлення на зазначеному підрівні B2 [2, с. 49]:

- чітка та зрозуміла артикуляція;
- використання базових просодичних засобів (інтонації та наголосу) для різних комунікативних цілей;
- використання широкого діапазону основних структур та лексичних одиниць необхідних для реалізації визначених у програмі комунікативних функцій;
- здатність перевіряти чи мовлення слухається та правильно розуміється слухачами;
- здатність виправляти себе та пояснювати незрозуміле у випадку нерозуміння з боку слухачів.

До вмінь, які є характерними в основному для діалогічного мовлення на рівні B2.1, можна віднести наступні:

- увійти в розмову без підготовки;
- підтримувати розмову або дискусію;

- попросити повторити, перефразувати, пояснити висловлювання;
- висловлювати власні погляди та думки;
- запросити співрозмовника висловити власні погляди та думки;
- заохочувати співрозмовника до продовження розмови, бесіди, дискусії;
- повторювати частину того, що сказав співрозмовник, для підтвердження взаєморозуміння;
- попросити надати якісь вказівки та слідувати їм;
- попросити про та отримати більш детальну інформацію;
- проявляти ініціативу в розмові;
- давати відповіді на подальші запитання після зробленої презентації, доповіді.

Вміння, які є характерними в основному для монологічного мовлення на рівні B2, є такими:

- коротко коментувати думки та погляди співрозмовника;
- давати прості вказівки та інструкції;
- підсумовувати отриману інформацію та коментувати її;
- робити описи людей, місць, об'єктів та процесів;
- розповідати прості історії;
- розказувати про несподівані випадки та пригоди;
- у подробицях висвітлювати отриманий досвід;
- наводити розгорнуту аргументацію;
- робити коротку підготовлену презентацію.

Як зазначалося вище, такий фактор, як психолінгвістичні особливості та рівень складності однієї з форм усного мовлення, а саме – діалогічної, може також впливати на такі аспекти як зміст навчання (тематика та ситуації спілкування, мовний та мовленнєвий матеріал, комунікативні функції та цілі) й основні види роботи та об'єкти контролю на цьому етапі.

Так, наприклад, на факультеті іноземних мов (далі ФІМ) Вінницького державного педагогічного університету, з огляду на описані вище аргументи, основний акцент протягом першого року навчання англomовного усного мовлення робиться на розвитку вмінь саме монологічного мовлення. Основним видом роботи тут є опис фото та картинок за тематикою, що визначається робочою програмою та технологічною картою для 1 курсу, а саме – “Family Relations”, “Dwelling”, “Daily Routine”, “Seasons and Weather”, “Shopping”. На

підсумковий контроль наприкінці першого року навчання виноситься такий ускладнений вид описово-розповідного мовлення як порівняння та контрастування фото/картинок, який є традиційним для міжнародних мовних екзаменів різних рівнів та форматів.

Під час підсумкового оцінювання першокурсник має продемонструвати наступні вміння: використання активного вокабуляру та базових граматичних структур, володіння типовими фразами-кліше, що використовуються для порівняння та контрастування картинок/фото, вміння оцінювати ситуацію, висвітлену на фото/картинці, висловлювати особисту думку/ вподобання/ставлення щодо теми з фото/картинки, давати відповіді на подальші запитання викладача/екзаменатора по змісту фото/картинки.

Протягом другого року навчання усного мовлення на ФІМ питома вага приділяється розвитку вмінь діалогічного мовлення різних функціональних типів – діалогу етикетного характеру, діалогу-обміну враженнями/ думками, -розпитування, -дискусії, змішаних типів діалогу в рамках таких тем як: “Jobs and Professions. Teaching as a Career”, “Medicine and Health”, “Communication and Technologies”, “Education”, “Sports and Games”, “The British Isles”, “Travelling”.

Об’єктом підсумкового контролю з англomовного усного мовлення на другому курсі є здатність студента вести непередготовлений діалог за запропонованою ситуацією з циклу тем, що вивчалися протягом семестру. Під час відповіді на екзамені другокурсник має продемонструвати наступні вміння: чіткість та плавність мовлення, інтонаційно правильне оформлення реплік діалогу, широкий діапазон граматичних структур, активного вокабуляру, клішованих фраз, комунікативних функцій; вміння ініціювати розмову та реагувати на репліки співрозмовника, підтримувати, продовжувати та завершувати бесіду, підтримувати зоровий контакт, використовувати, за необхідності, невербальні засоби спілкування – міміку та жести.

Отже, робота над розвитком вмінь англomовного усного мовлення на початковому етапі (1-2 курси) є важливим та водночас непростим завданням, що вимагає значної уваги та зусиль як з боку викладача, так і студентів. Разом з тим, правильно організована та систематична робота над говорінням вже на цьому етапі дозволить закласти міцний фундамент для розвитку цього вміння на старших курсах і допоможе студентам в якісному та ефективному опануванні

іншими фаховими дисциплінами, що викладаються виучуваною іноземною мовою.

Список літератури:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. Ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. Київ. 2003. 273 с.
2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект. Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. Київ. 2001. 245 с.
3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Навчальний посібник. Київ. 2006. 248 с.

Козачишина Оксана

МЕХАНІЗМ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ РОЗВІДКАХ

Категорія комічного посідає чільне місце серед решти базових логіко-філософських та естетичних категорій. Питання, пов'язані з породженням та сприйняттям гумору як різновиду комічного, є важливою темою міждисциплінарних студій, що мають давні традиції у філософії, психології, мовознавстві, літературознавстві, соціології. Актуальним та досить продуктивним напрямком наразі стає вивчення комічного з позицій лінгвопрагматичного та когнітивного підходів. Так, у ракурсі лінгвопрагматики механізми комічних смислів розглядається на основі теорії комунікативного акту Дж.Остіна та Дж. Серля, теорії імплікатур та принципу кооперації П.Грайса, а також як наслідок недотримання постулату ввічливості, описаного Дж.Лічем [див. напр. 6; 7 та ін].

З позицій кроскультурної прагматики та семіотики гумористичний дискурс розглядається як текст, занурений у ситуацію сміхового спілкування. Підставою класифікації типів комічних текстів у даному випадку виступає певна семіотична модель, в основі якої лежить знакова теорія Ч.Морріса [див. 3].

У ракурсі когнітивного підходу провідним механізмом створення комічного ефекту виступають різні відхилення від норми та поєднання суперечливих (непоєднуваних) явищ на різних рівнях мови. Комічний ефект у цьому випадку розглядається як наслідок «відхилення від когнітивного та мовного стереотипу» [5, с.11]. Когнітивно-прагматичний вимір комічного уможливує застосування до вивчення цього явища фреймового підходу, що спирається на стереотипність людської свідомості. З позицій фреймової теорії, запропонованої американським ученим М.Мінським, упорядкованість певного досвіду фіксується у мовній свідомості носіїв мови певним стереотипним набором смислових компонентів або ж шаблонної ситуації, відображеним у прототиповій структурі фрейму, що актуалізується у певному дискурсі [4]. В основі механізму виникнення комічного ефекту лежить відхилення від норми, що, як правило, призводить до різкої та несподіваної зміни двох «бачень» ситуації, до переключення початкового змістового плану висловлювання (вихідний фрейм) на інший, виражений у кінцевому гумористичному (комічному) фреймі, тобто до зміни фреймів. Суть комічного тексту базується на «фреймовій трансформації, що викликає когнітивний дисонанс, який вирішується сміховою реакцією» [2, с. 224].

Особливо важливою умовою породження гумору є елемент несподіванки, який раптово руйнує прогноз адресата щодо того, що повідомлення буде логічним. Сила гумористичного ефекту залежить від ступеня «спорідненості» фреймів: чим віддаленіше один фрейм від іншого, чим менш істотний зв'язок між ними, тобто чим менше загальних терміналів мають фрейми, тим сильніше гумористичний ефект [1].

Аналогічний підхід до тлумачення комічного прослідковується також у скриптовій теорії, детально описаній Віктором Раскіним в одній з основоположних праць з теорії гумору «Семантичні механізми гумору» [8]. У своїй монографії автор робить спробу вибудувати цілісну теорію гумору на основі гіпотези, суть якої полягає у тому, що гумористичний текст, зорієнтований на два різні скрипти (узагальнені уявлення про дійсність) і ці скрипти знаходяться у відносинах опозиції.

Таким чином, комічне, може базуватися на перетині чи зіткненні фреймів, відмові від заданих векторів інтерпретації та руйнуванні стереотипів, що є основою трансформації серйозного у смішне. На лінгвокогнітивному рівні подібна трансформація постає у вигляді мовної

гри, а тому аналіз засобів комічного потребує поєднання когнітивного та власне лінгвістичного підходів, що дозволяє проникнути у сутність явища, розкрити його закономірності, пояснити особливості використання тих чи інших мовних засобів. Вважаємо за необхідне відзначити, що згідно досліджень М.Мінського, фрейми первинні по відношенню до слів: у свідомості адресанта спочатку з'являються певні фрейми. Таким чином, адресант свідомо (іноді неусвідомлено) породжує гумор за допомогою використання будь-яких засобів і прийомів, а рефреймінг (тобто «зміна фрейма, переміщення певного образу або переживання в новий фрейм») відбувається у адресата при їх сприйнятті. Ще одним важливим моментом аналізу є усвідомлення того факту, що будь-який вид рефреймінгу викликає появу ментальної опозиції «логічне-нелогічне», «можливе-неможливе» (реалізується за допомогою невідповідностей "нормальне-ненормальне", "реальне-нереальне", "істинне-хибне"), «високе- низьке». (А.С.Болдирева), або ж, згідно з іншим підходом «реальне-нереальне», «нормальне-несподіване», «можливе-неможливе» (В.Г. Раскін).

Ефективність застосування лінгво-когнітивного підходу до вивчення особливостей творення комічного ефекту була неодноразово доведена у працях, присвячених вивченню природи комічного у різних типах дискурсу та на матеріалі різних мов.

Необхідно зазначити, що важливою умовою належного декодування мовних одиниць із комічним ефектом є національно-культурна специфіка комічного, а саме спільність фонових знань, культури, асоціацій комунікантів.

Література

1. Болдирева А.С. Мовні засоби створення гумористичного ефекту: лінгвокогнітивний аспект (на матеріалі романів П.Г. Вудхауза): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Одеса, 2007. 31 с.
2. Капацкая В. М. Комический текст: Проблема выделения речевого и ситуативного комического в тексте. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2007. Вып. 3. С. 224-228
3. Карасик В.И. Алгоритмы построения комических текстов. *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*. 2018. 22(4). С. 895-918
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1978. 151 с.

5. Панина М. Комическое и языковые средства его выражения: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Москва, 1996. 144 с.

6. Ярошенко Н.А. Комическая коммуникативная неудача в прагматическом аспекте (на материале произведений П.Г. Вудхауза). *Современные научные исследования и инновации*. 2014. №11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40262>

7. Kotthof H. Pragmatics of performance and the analysis of conversational humor. *Humor: International Journal of Humor Research*. 2006. 19 (3), 271-304.

8. Raskin V. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel Publ. Company, 1985. 285 p.

Кудельська Ольга

FANTASY GENRE AS A PRODUCT OF MYTH TRANSFORMATION

Mythology and literature are two cultural phenomena with a complex structure and an impressive history of formation. The phenomenon of fantasy, which appeared relatively recently, exists in the system of literary genres and has special features that are the result of a long evolutionary process under the influence of mythological and romantic traditions.

Some researchers of the fantasy genre agree with the fact that the ethical, aesthetic and structural basis of the works of the fantasy genre is based on a mythological tradition.

The analysis of mythological traditions was performed by M. Eliade, E.M. Metelinsky, K. Levi-Strauss, v. Propp, V. Mirimanov and V. Toropov. The theoretical and methodological basis of literature analysis consists of the works of M. Bakhtin, A. Gurevich, N. Liderman, A. Losev and T. Ribot.

However, most of these reserches are devoted to mythology as a separate phenomenon, rather than to the study of mythology as an integral component of works of the fantasy genre. A general study of fantasy as a product of myth transformation has not yet been completed, despite the fact that this topic represents great scientific interest.

In the process of the analysis of the relationship between fantasy and mythology, first of all, it is necessary to take into account the feature that

is inherent to both phenomena – the identification of the microcosm and the macrocosm. According to one of the definitions of the genre, “fantasy is always based on the proven canonical system of myths or on a special mythopoetic concept of the author, the main feature of which is the creation of a secondary world, where a person is a microcosm in the macrocosm system” [3, p.98].

The presence of a special time and space in the works of the fantasy genre can be considered one of the most important features that characterizes this genre and indicates a direct connection with mythology. Logical chronotope is the main characteristic of the genre – the author depicts a world that exists according to its own laws, which are mythological in nature; the identification of the microcosm and macrocosm in close interaction with nature are often present in the works of classical fantasy, giving the chronotope mythological features.

T. V. Tsavyan points out that the plot of fantasy works, as a rule, is standard: it reflects the rite of initiation of the hero known from mythology, which is presented in the form of a journey, his/her battles with monsters and, as a result, world salvation [5, p.157]. In this case, the special behavior of the hero is determined by the rite of initiation, which is explicitly or symbolically described in the work. Thus, the fantasy genre can be described as a phenomenon that originated from the mythological tradition.

References

1. Ліхоманова Н. Постмодерністська рецепція міфу (на матеріалі європейського романного досвіду ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. к.ф.н. : 10.01.06 «Теорія літератури». Київ, 2001. 20 с.
2. Мелетинский Е. М. Миф и двадцатый век / Е. М. Мелетинский // Мелетинский Е. М. Избранные статьи. Воспоминания. – М., 1998. – 317 с.
3. Русская фантастика ХХ века в именах и лицах: Справочный материал. Москва: МегаТрон, – М., 1998. – 136 с.
4. Телегин С. М. Философия мифа. Введение в метод мифореставрации. Москва: Община, 1994. 164с.
5. Цавьян Т. В. Мифологическое программирование / Т. В. Цавьян // Этнические стереотипы поведения. - М., 1985. - 178 с.
6. Campbell, Joseph. The Hero with a Thousand Faces. 3rd ed. Novato, CA: New World Library. Print. – 2008. – 432 p.

KYPC WEB-BLENDED LEARNING - 2021

Під терміном «змішане навчання» або Web-blended learning розуміють такий вид навчання, за якого від 30% до 80% навчання відбувається онлайн з певною частиною занять, які проводяться в аудиторії, так би мовити, face to face. У 2020-21 навчальному році курс змішаного навчання, який, починаючи з 2013 року є традиційним на факультеті іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського перетворився, фактично, на курс дистанційного навчання по причині пандемічної ситуації у країні та світі.

Крім згаданих змін, продиктованих об'єктивними обставинами, було оновлено технічне забезпечення курсу – його було переведено на новий сайт, створений на платформі MOODLE. На сайті представлено університети, які є учасниками цього міжнародного проєкту: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Південно-Східний Міссурійський державний університет (США), Київський національний лінгвістичний університет, Університет Бредлі (штат Іллінойс, США), Університет м. Оттава (Канада), Університет Ворчестер (Массачусетс, США), Університет Втіленого Слова (Сан-Антоніо, штат Техас, США), Вестфільдський державний університет, Вестфільдська технічна академія (штат Массачусетс, США), Баптистський університет Учіта (штат Арканзас, США), Нагойський університет (Японія), Атлантичний університет (Колумбія, Латинська Америка).

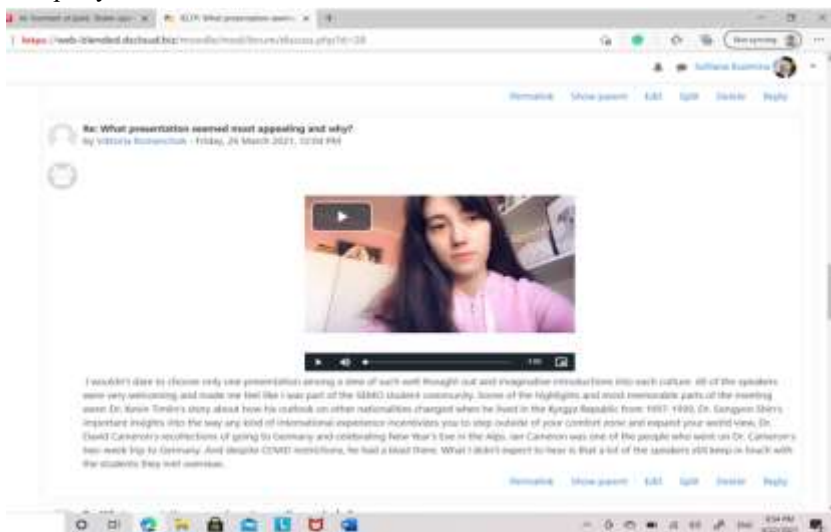
Подається також інформація про викладачів, які на запрошення беруть участь у читанні лекцій онлайн.



Після прослуховування лекцій відбувається їх обговорення – спочатку у віртуальному класі, а згодом на форумі сайту. Відеозапис лекцій та презентацій, які використовували викладачі, також збережено на сайті і в разі потреби студенти можуть їх переглянути.

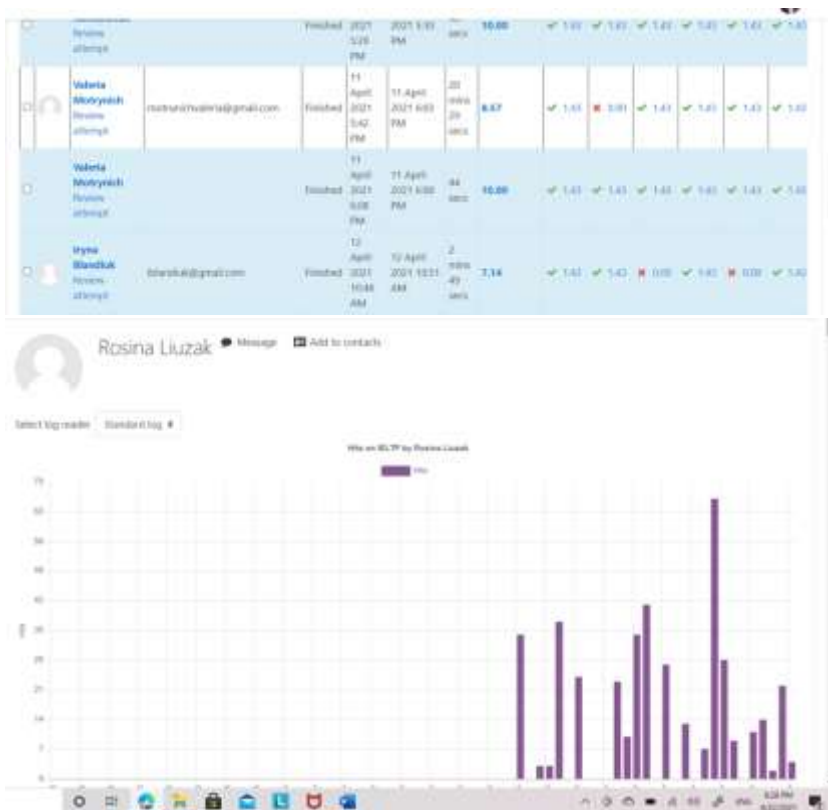


У ході обговорення лекцій студенти можуть, за бажанням, залишати голосове або відео повідомлення замість письмового коментаря. Вони також задають запитання лекторам, на які отримують вичерпну відповідь.

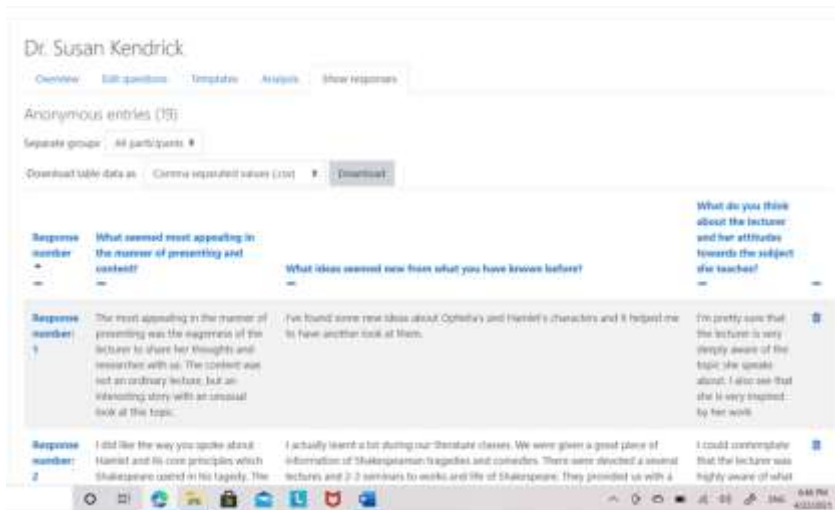


Фіксація участі студентів у обговоренні, відсоток виконання ними завдань, а також частоти їх відвідування сайту відбувається автоматично.





Анонімне анкетування, де студенти відповідають на три запитання (1) Що Вам найбільше подобається у манері презентації лекції та її змісті?; 2) Що для Вас було новим?; 3) Яке у Вас враження від лектора та предмету лекції?), забезпечує «зворотній зв'язок» для наших зарубіжних партнерів, а також спонукає студентів глибше задуматись над предметом курсу та педагогічною майстерністю викладачів.



Автори проекту С.А. Кузьміна (старший викладач ВДПУ), Є.В. Кузьмін (кандидат технічних наук), доктор Д.Пауелл (професор Південно-Східного Міссурійського університету) не зупиняються на досягнутих результатах і продовжують працювати над вдосконаленням технічної та змістової складових курсу.

Лебедева Наталія

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦІПЛНИ ТЕОРЕТИЧНА ГРАМАТИКА

Питання теоретичної граматики завжди знаходились у центрі уваги учених лінгвістів. Це обумовлено тим, що граматика є невід'ємною частиною вивчення будь-якої мови, її основою. Як відомо, уявлення про граматику змінювалися протягом усієї історії розвитку науки про мову. У давні часи граматику сприймали як філософію та вивчали не лише як мову, а й літературу. Існує поняття граматики як складової лінгвістики. У цьому в сенсі граматика включає в себе, окрім саме граматики, лексикологію та фонологію. Для сучасної науки про мову, як про частину лінгвістики, в такому розумінні граматика це наука, що вивчає граматичну структуру мови та механізми їх

функціонування. Поняття граматики не однорідне, є граматика теоретична та практична. Практична граматика відрізняється від теоретичної тим, що практична граматика нормативна. Вона встановлює певні правила вживання мовних одиниць, вчить правильно розмовляти та писати. Теоретична граматика не має нормативного характеру. Це аналітичний тип граматики. Теоретична граматика представляє різні точки зору щодо мовних явищ структури та механізми функціонування мови, аналізує їх, але не дає ніяких вказівок. Щоб дати наукове обґрунтування мовної структури, зрозуміти механізми функціонування мови, необхідно розглядати граматику у тісному зв'язку з іншими науками такими як Загальне мовознавство, логіка, філософія, психологія, історія, мови, фонологія, лексикологія, фразеологія, стилістика, аналіз тексту та інші. Саме тому курс теоретичної граматики є кульмінаційною та одним з найскладніших складових лінгвістики, що базується на на компетенціях, які студенти отримали у процесі вивчення усіх попередніх дисциплін. Постійний розвиток суміжних, наук заглиблення вчених у лінгвістику призводять до необхідності уточнення і розвитку теоретичної граматики від відмови від існуючих положень, перегляду інших та відкриття нових граматичних горизонтів. Сучасна лінгвістика накопичила велику кількість теоретичного та практичного матеріалу у галузі граматики англійської мови, однак, у силу прагматизації нашого життя, більше уваги приділяють практичному аспекту. На жаль, досі не вистачає сучасних підручників, де б підсумували та узагальнили наукові дослідження вітчизняних та закордонних вчених, коротко та системного виклали зміст дисципліни теоретична граматика

Низка підручників з лінгвістики закордонних авторів має прикладний та довідниковий характер[2,3]. Безумовно, праці М.Я.Блоха, А.А. Худякова, А.І.Смирницького[1] є фундаментальними, але, через давність видання цих підручників, у них відсутня інформація щодо стану теоретичної граматики, а саме щодо теорії тексту та дискурсу. Все це свідчить про актуальність створення сучасного підручника з теоретичної граматики мови, де має бути відображено сучасний стан дисципліни, а також, зорієнтований на новітні тенденції у науці лінгвістика.

Список літератури

1. Blokh M.Ya. A Course in Theoretical English Grammar. – М.: Высш. школа, 2003. – 383 р.

2. Brazil D. A Grammar of Speech. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 264 p.
3. Muir J.A. A Modern Approach to English Grammar: An Introduction to Systematic Grammar. – L.: Batsford, 2001. – 289 p

Лісниченко Алла

COMPUTER MEDIATED FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The outbreak of the pandemic of covid-19 in the world has made a great impact on the mode of teaching and learning foreign languages. Face-to-face set of learning has been changed to computer mediated learning at a distance. Computer Mediated Communication (CMC) is defined as “the method of creating, exchanging and perceiving the information, which aids encode, decode and transmit the messages by means of telecommunication network” [2]. The CMC tools include synchronous conferencing, asynchronous learning, emails, instant messaging, voicemail, Internet forums, online chat, and videoconferencing, videosharing applications such as YouTube, social networks such as Facebook etc. [3].

The research which were carried out on CMC pointed out many benefits of computer assisted interaction. Scholars highlighted that CMC can do the following:

- a) foster authenticity by bringing learners into contact with an authentic audience and by empowering them to interact on topics that are relevant to their own lives;
- b) increase levels of participation, both in qualitative and quantitative terms;
- c) increase students’ motivation as a result of exposing them to stimulating and authentic learning contexts ;
- d) create collaborative work in a less-threatening environment;
- e) increase learners’ feeling of having control over their own learning;
- f) enhance autonomy in the learning process by stimulating individual reflective processes through CMC writing or discovery practices, social interaction [1].

To CMC one can refer technical problems.

The examination of studies demonstrates that learners prefer synchronous foreign language learning to asynchronous one.

Hurd [2] emphasizes some specific factors characteristic of asynchronous learning that provoke language learners' anxiety: lack of instant feedback, lack of opportunities for speaking practice, lack of confidence when working on one's own.

The use of various computer mediated communication means makes foreign language learning more efficient.

References

1. Guarda M. Computer-Mediated-Communication and Foreign Language Education, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 8(3), p. 15-27.
2. Hurd S. Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: the distance factor as a modifying influence system, *System*, Vol. 35, № 4, 487-508, 2007.
3. Kumar K.A., Natarajan S., Acharaya B. Computer Mediated Communication: A Pathway to Analyze Social Media Communication Trajectories, *Man in India*, 97 (4), 195-205.

Мельницька Олена

THE ROLE OF EMOTIVES IN COMMUNICATIVE SPEECH ACTS

In the light of recent events the expressiveness of speech is increasingly becoming a vital factor in linguistics since it is related to the emotional attitude of a speaker towards an addressee. Expressive speech acts are of social importance in the process of interpersonal communication, as they express the psychological states of communicants. Adjacent to the following, it is essential to address the speech act theory outlined by J. Austin in 1962. A speech act is delineated as "an utterance that serves a function in communication" [1]. Such an act captures not only the external conditions, certain linguistic features, but also internal states and personal characteristics of interlocutors. In due time J. Searle put forward several speech act types such as assertives, directives, commissives, expressives, and declarations. Our major focus is on *expressives* "speech acts which illocutionary purpose is to convey a psychological state under compulsory circumstances – sincerity and propositional content" [7, p. 536]. An increasing number of studies have

found that there is still noticeable ambiguity with regard to the category of expressives, yet in communication mostly being referred to as *emotives*. There has emerged the need for calling this category into question since a vast amount of speech acts that envisage expressives fail to suit any of previously mentioned Searle's types.

The subdivision of expressives suggested by N. Norrick embraces the following acts: apologizing, expressing gratitude or empathy, consoling, sympathizing, regretting, requesting, agreeing or disagreeing, and others [6, p.277]. It is also worth noting that not all emotions have to necessarily be expressed within the process of communication. The striking examples are *fear*, *anger*, or *sorrow* that might not require an interlocutor to be manifested. In her critique of speech act types, E. Weigand claims that socially-based emotions tend to create social mutual understanding and are mostly faked whereas individual ones display a real emotional state or engagement [8]. Any emotionless speech act is recognized as being too conventional, inert, and 'bleached' that diminishes the level of intimacy between speakers and suppresses empathic intentions. Consequently, it has been proposed to designate emotionally rich speech acts as *emotive speech acts*.

Various approaches have been hypothesized to identify the role of emotions in the context of speech acts. A remarkable number of researchers emphasize that emotions are situationally conditioned which are capable not only of stimulating human activity but also impacting cognition and therefore fostering decision-making. This suggests that certain properties of emotive speech acts are deployed by speakers aimed at manipulating and supervising the actions of an addressee. A striking feature of emotive speech acts is a comparison of the illocutionary class with the mental state of a speaker, and the illocutionary predicate with the predicate of the propositional attitude. Hence, to perform a concrete illocutionary act a speaker is to pierce into the appropriate psychological state; only the circumstance of a speaker being self-assured in their message makes it feasible to persuade an addressee [1, pp. 45-46]. To seek a desirable effect an emotive speech act is bound to constitute of several crucial factors:

In the first place, a speaker manifests a definite emotional state or attitude through the emotive speech act. The message delivered may concern an existent situation or the one in prospect such as a perspective apology. This implies that a speaker has not yet done anything bad but a perspective apology is expressed to escape negative outcomes that may happen in the future. Thus, this speech act has propositional content.

The second essential criterion is dependent on the positive or negative charge of emotive utterances, in particular, whether a listener is interested or not in a speaker's statement that displays a certain propositional content. In such a way, an addressee would prefer to receive a positive piece of information from an addresser rather than overlook it and an addresser would prefer to express an utterance instead of keeping it confidential. For any negative utterances, this strategy works vice versa. As an illustration, a threat is deficient in case a recipient desires it to be fulfilled, or if a threat is falsified by a speaker with no real harmful intention. Therefore, some context or circumstance is required to endow a speaker with a reason to perform an emotive speech act.

Thirdly, frankness is mandatory: a speaker has to be sincere when undertaking an action or uttering a statement that reflects propositional content. The disparity between genuine and disingenuous expressions is that the latter is never dovetailed to the actual mental state manifested by an utterance, thus the emotional side of a message is not fulfilled. A sincere utterance always compels a speaker to exhibit an accurate array of emotions. The success of any emotive speech act appreciably relies on fact whether a speaker delivers such an utterance with a sufficient degree of expressiveness [3, p. 112].

On the whole, much work on the potential of emotive speech acts has been carried out, yet there are still some critical issues to be investigated. Such considerable interest towards emotives is quite acquitted as their social significance in the process of communication urgently demands a solid linguistic foundation that would ensure infallible interlanguage communication.

References

1. Богданов В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов. – Л.: ЛГУ, 1990. – 86 с.
3. Формановская Н. И. Эмоции, чувства, интенции, экспрессия в языковом и речевом выражении / Н. И. Формановская // Эмоции в языке и речи: [Сб. науч. тр.]. – М.: РГГУ, 2005. – 106-116 с.
4. Austin, J. L. *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press. 1962. 166 p.
6. Norrick, N. R. 'Expressive illocutionary acts.' *Journal of Pragmatics* Vol. 2 № 3, 1978. 277-291 pp.
7. Searle John R. *How Performatives Work?* *Linguistics and Philosophy*. 1989, Vol. 12, pp. 535–558. DOI: 10.1007/BF00627773

8. Weigand, E. Dialogue: The Mixed Game. Amsterdam and Philadelphia: John, 2010. 166 p.

Мосійчук Антоніна

ФРАКТАЛЬНІСТЬ ЯК ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ СИНТАКСИЧНОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ

Однією з тенденцій розвитку сучасної філології є звернення науковців до здобутків синергетичної парадигми з метою пошуку нових, ефективних механізмів аналізу мови та мовлення. Синергетична спрямованість лінгвістичних розвідок виявляється у дослідженні мови не як стабільної, організованої системи, а як «живого» організму, якому притаманні рухливість та динамічність процесів, що забезпечують його саморозвиток [4, с. 103-104; 8, с. 498]. На даному етапі синергетичні дослідження поетичних та прозових текстів знаходяться в активній фазі розвитку [6], що свідчить про появу нової філологічної галузі, яку можна назвати лінгвосинергетичною поетикою.

У лінгвосинергетичному аспекті синтаксичний простір поетичного тексту осмислюється як лінгвосинергетична система, що являє собою сукупність взаємопов'язаних синтаксичних одиниць, поєднаних певними зв'язками і семантичними відношеннями, які виявляють тенденцію до самоорганізації [7, с. 4]. Ми припускаємо існування певного механізму самоорганізації синтаксичної системи, покликаною забезпечувати стійкість і рівновагу останньої [2, с. 59]. Таким регулятивним механізмом, закладеним в підґрунті поетичного тексту, є, на нашу думку, фрактальність. У синергетиці під фракталом розуміють структуру, здатну до самовідтворення і самодобудови, кожна частина якої є зменшеною копією цілого [3, с. 28]. Деякі об'єкти навколишнього середовища, напр., річки, дерева, певні рослини, зокрема соняшники, шишки, ананаси тощо є класичними прикладами фракталів.

Лінгвістична наука має певний досвід використання фрактальних аналогій щодо мовного матеріалу [6]. У сучасній лінгвосинергетиці вирізняють поняття фрактальності смислу і фрактальності форми. Фрактальність смислу може тлумачитися як поява самоподібних

прочитань через активацію спільних для людства фонових знань. Такі самоподібні прочитання художніх творів нагадують розглядання фрактальних об'єктів, частини яких є подібними одна до одної [5, с. 2]. У контексті роботи ми вважаємо, що фрактальність форми поетичного тексту забезпечується певними видами синтаксичних конструкцій. У зв'язку із цим, поняттям, яке наближається до фракталу, є симетрія «золотого перетину». Так, відповідно до рівнів поетичного тексту вирізняють синтаксичну фрактальність (самоповторення структури досягається за допомогою паралелізму, повторів) та графічну фрактальність (самоповторення графічної форми рядків і строф, пунктуації) [9, с. 39; 10, с. 103]. Логічно припустити факт існування так званої фонетичної фрактальності (багаторазове повторення подібних звуків) та семантичної (спільні теми і сюжети).

Підґрунтям симетрії «золотого перетину» на синтаксичному рівні виступають рекурентні відношення, тобто повне або часткове повторення певної структурно-синтаксичної моделі в межах синтаксичного простору вірша [9, с. 39], унаслідок чого встановлюється гармонійне співвідношення між окремими синтаксичними конструкціями та синтаксичною системою поетичного тексту загалом. Під час сприйняття такого поетичного тексту так звані гвинтові конструкції, що ніби розкручуються за звивинами спіралі, викликають у читача сильне емоційне переживання, адже з кожним повторенням певної структурної моделі вірш набуває нових смислових відтінків [1, с. 133]. Так, А. В. Анісімов з цього приводу зауважує: «Унаслідок збільшення рекурсії відчуття неясної тривоги зростає, неначе пірнаєш у глибоку водозверть, яка затягує, й не знаєш, виплиєш чи ні» [там само, с. 133]. Пояснімо специфіку фрактальних синтаксичних конструкцій на прикладі поетичного тексту сучасного американського поету Дж. Яу «[Ill-Advised Love Poem](#)»:

Come live with me

And we will sit

Upon the rocks

By shallow rivers

Come live with me

And we will plant acorns

*In each other's mouth
It would be our way*

*Of greeting the earth
Before it shoves us*

*Back into the snow
Our interior cavities*

*Brimming with
Disagreeable substances*

Come live with me
Before winter stops

*To use the only pillow
The sky ever sleeps on*

*Our interior cavities
Brimming with snow*

Come live with me
Before spring

*Swallows the air
And birds sing
(Yau PF)*

У наведеному поетичному тексті синтаксичним інваріантом, навколо якого здійснюється структурна і смислова розбудова вірша, є синтаксична конструкція з імперативом *Come live with me*. Її повторення в наступних строфах дозволяє читачеві спрогнозувати подальше симетричне розгортання поетичної структури, оскільки сприйняття адресата налаштовується на певний ритм поетичного тексту, зумовлений фрактальністю. Таким чином, фрактальність форми спричиняє фрактальність смислу, або так зване самоподібне прочитання за рахунок певної інваріантної моделі.

Отже, проведене дослідження дозволило встановити, що у сучасних американських поетичних текстах фрактальність як самоподібність та самоповторюваність синтаксичних елементів поетичного твору становить підґрунтя симетричної побудови синтаксичного простору вірша. Такі поетичні тексти викликають у читача відчуття гармонійності та врівноваженості.

Література

1. Анисимов А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия. Київ: Наукова думка, 1988. 224 с.
2. Лебедев М.В. Стабильность языкового знака. Москва: “Эдиториал УРСС”, 1998. 168 с.
3. Мандельброт Б. Б. Фракталы и возрождение теории итераций. URL: <http://www.synergetic.ru/sections/index.php?article=books/fractal/index.htm>. (дата звернення: 20.04.2021).
4. Москальчук Г.Г. Структура текста как синергетический процесс. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 296 с.
5. Пономаренко И. Н. Фрактал в структуре художественного текста. URL: <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/files/sec/24.doc>. (дата звернення: 20.04.2021).
6. Синергетика в филологических исследованиях: монография / Т. И. Домброван и др. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. 340 с.
7. Стрільчук А.В. Синтаксична організація текстів сучасної американської поезії: когнітивно-семіотичний та синергетичний аспекти: дис. ...канд.філол.наук: 10.02.04 Київ, 2009. 258 с.
8. Тарасенко В.В. Фрактальная семиотика: наблюдатель в масштабах языка. *Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности*. Москва Прогресс-Традиция, 2003. С. 490–506.
9. Штайн К. Э. Язык, поэзия, гармония. Ставрополь: Кн. изд-во, 1989. 208 с.
10. Cureton R. D. Poetry, Language and Literary Study: the Unfinished Tasks of Stylistics. *Language, Study and Literary Response: The Role of Stylistics in Literary and Cultural Studies. A Special Issue of Language and Literature*. 1996. Vol. XXI. P. 95–112.

Джерела ілюстративного матеріалу

Yau PF: Poetry Foundation. URL:
<https://www.poetryfoundation.org/poems/56541/ill-advised-love-poem>
(дата звернення: 20.04.2021).

Прадівлянна Людмила

SURREALISM: LITERARY AND POLITICAL ASPECTS

One of the most famous avant-garde movements of the early XX century, surrealism, is nowadays most commonly associated with the paintings of Salvador Dali, Rene Magritte, Max Ernst and is recognized for the weird, imaginative and surprising imagery. Surrealism started as a literary movement though.

Charged with a desire to break from tradition and explore new forms of poetic expression, surrealism took a form of an organized movement developed as a protest against a centuries-long Cartesian rationalism, which the XX century avant-gardists accused of promoting the capitalist values and starting the world war.

Initially, the poets shared their rebellious impulses with the destructive program of Dada who adopted, probably, the most radical standpoint in the context of the fight against logic, substituting reason with meaninglessness. Dadaists undermined “language’s capacity to carry meaning” [5, p. 283] creating poetry which, for them, was ‘a chance to get rid of all the filth that clings to this accursed language, as if put there by stockbrokers’ hands, hands worn smooth by coins” (Manifesto).

The movement was further fueled by the ideas of Sigmund Freud, who suggested that ultimate forms of truth can be found in one’s unconscious – the idea, which directed the poets towards the exploration and liberation of human heart and mind.

Freud himself compared these hidden “ever active and, as it were, immortal wishes from the unconscious” to the “legendary Titans who from time immemorial have borne the ponderous mountains which were once rolled upon them by the victorious gods, and which even now quiver from time to time from the convulsions of their mighty limbs” [4, p. 439]. To surrealists, this seemed to be a powerful source of energy and creativity, and releasing of these forces – a liberating experience, revolutionary in its nature, going far beyond mere poetic expression. What started as a protest against

the inadequacy of the language to express authentic human spirit beyond the conventional models of thinking, developed into a theory of mind and expression, which aimed to empower a man with the tools to help him realize his dreams of freedom and happiness.

By 1924, surrealists synthesized the ideas of the contemporary philosophers, scientists and a number of poets and writers, whom they acknowledged as their predecessors. “Absolute rebellion, total insubordination, sabotage on principle, the humor and cult of the absurd—such is the nature of surrealism,”— in this way defined the movement Albert Camus [3, p. 48].

In the spirit of Hegelian philosophy of dialectics and synthesis, Breton wrote: “Everything tends to make us believe that there exists a certain point of the mind at which life and death, the real and the imagined, past and future, the communicable and the incommunicable, high and low, cease to be perceived as contradictions” [2, p. 123]. Revision of these antinomies could help reduce these oppositions and surrealists joined forces with the most revolutionary of the movements of their time – Marxism. Their affiliation was short-lived though because of the principally materialistic nature of the latter and their demand to subdue the irrational whereas the surrealists demanded its liberation. But in 1935 Breton wrote: “‘Transform the world,’ Marx said; ‘change life,’ Rimbaud said. These two watchwords are one for us” [2, p. 241]. The new language of radical critique developed by surrealists aimed to transform society and culture.

That’s the reason, why reading poetic works of surrealists is a challenging adventure into the unconscious as the poets saw the purpose of their activity in mingling the reality with the irrational world of dreams, reveries and the like states, spontaneously driving from them the arbitrary images of a new reality, free from any limitations.

A beautiful image now arose from the rapprochement of distant realities. “The more the relationship between the two juxtaposed realities is distant and true, the stronger the image will be – the greater its emotional power and poetic reality” [2, p. 20].

These are images that cannot be created by hard work but only in a state of mind close “in its tension to true madness” [2, p. 333], when a person “in the grips of a particular emotion, is suddenly seized by this something ‘stronger than himself’ which projects him, in self-defense, into immortality” [2, p. 161-162].

As a result of the experiment with the unconscious, surrealists obtained poetry that is usually labeled as incomprehensible or uninterpretable. Focusing on such themes as exaltation of desire, love, freedom, the marvelous, surrealists created imagery that disturbs the habits of traditional perception and presents a world governed by chance. They destructed the old bonds between a word and a thought, building a new system of linguistic relations. Hence the increased significance of every word. "Words are freed from thought," dwells on the role of a word in the surrealist text Russian scholar L. Andreev, "words live their own lives. Words are ahead of thought, words formulate thought" [1, p. 101]. Andre Breton himself, in his usual metaphorical manner, wrote: "we say "word-play" when it is our surest *raison d'être* that is at stake. Besides, words have stopped playing. Words are making love" [2].

A new, liberated language appeared as a "personal property, which each man could use as he saw fit" [6, p. 219]. Surrealists were convinced that only through the break with traditional linguistic methods and ordinary associations of words and linguistic constructs one can obtain the 'true language'. As Andre Breton famously asserted: "The language has been given to man so that he may make Surrealist use of it" [2, p. 32]. Word in surrealism "is not that of a dictionary but <...> flowers in each syllable, each letter" [6, p. 149]. The poets attempted to overcome the "undividedly terrorist nature of language" (Barthes), the language as a code and as an established sign system, for if the 'rational reality was expressed through *established language system*, the 'unconscious' reality needed its language, too. So, to free the words from thought, surrealist poets let loose "the hordes of words <...> as though opening a Pandora's box" [2, Breton, 1972].

In this surreal world of liberated images, the poet serves as a conductor to the unconscious by constantly honing in on its voice. He must be as objective as possible, he serves to render an associative flow of words to the paper. The poet's role is that of a "simple receptacles of so many echoes, modest recording instruments" [2, p. 27-28] of images of "the supreme reality" [2, p. 37] which emerge in certain states of meditation or in specific surrealist activities. A reader becomes the author.

Reading surrealist poetry therefore might become an experience of facing one's own unconscious, for it is the reader who, by getting involved in a surrealist game, becomes the coauthor of the new SURreality, thus insuring one's own freedom and celebrating one's own liberated mind.

REFERENCES:

1. Андреев Л.Г. Сюрреализм = Surrealisme: История. Теория. Практика. Москва, 2004. 350 p.
2. Breton Andre. Manifestoes of Surrealism. Translated by Richard Seaver and Helen R. Lane. University of Michigan Press, USA, 1972. 308 p.
3. Camus Albert. The Rebel. An Essay on Man in Revolt. First vintage international edition, 1991. 320 p.
4. Freud Sigmund. The Interpretation of Dreams. New York. The Macmillan Company, 1913. 524 p.
5. Mead Gerald. Language and the Unconscious in Surrealism. *The Centennial Review*. 1976. Vol. 20, no. 3. Pp. 278–289.
6. Nadeau M. The History of Surrealism. Cambridge, Massachusetts, 1989. 352 p.

Рудницька Лариса

DAS FORSCHENDE LERNEN IM LEHRAMTSSTUDIUM

Wir erleben aktuell eine Zeit der Reformen im Bildungsbereich. Diese Reformen sollen wirksame Mittel hervorbringen, um optimale Bedingungen für die Bereitstellung einer qualitative hochwertigen Bildung zu schaffen. Dies gehört zu den Prioritäten jeder Bildungseinrichtung.

Seit den negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie mit dem damit auch flächendeckend erzwungenen Distanzunterricht sind die Herausforderungen gestiegen. Innovative Lehrmethoden sind unter diesen Umständen aktiv zu finden und zu nutzen, um Lösung für didaktische Aufgaben neben klassisch traditionellen Methoden anzuwenden und in der Ausbildung von Fachleuten zu vermitteln.

Qualitative Merkmale von Innovationen in zeitgemäßer Bildung fußen auf vorausschauender Planung. Wesentlich dafür ist die gute Vorbereitung der Absolventen auf eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit unter soziokulturellen Bedingungen, die sich permanent ändern.

Zu den Ansätzen dieses Bildungsprozesses gehören insbesondere interaktive Lehrmethoden. Sie schaffen eine Lernumgebung, in der parallel Theorie und Praxis zu vermitteln sind. Eine dieser Vermittlungsmethoden, die den Bildungsprozess bereichern, ist die Forschungsarbeit. Die Arbeit an Forschungsprojekten beinhaltet die Beschreibung eines Problems mit sich

anschließendem Lösungsansatz. Forschendes Lernen ist effektiv, wenn im Bildungsprozess bestimmte kreative Aufgaben gestellt werden, deren Lösung integriertes Wissen aus verschiedenen Bereichen sowie das Anwenden von Forschungsmethoden erfordert. Die Grundlage dieser Methode ist die Entwicklung kognitiver und kreativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine unabhängige Orientierung im Informationsraum erfordern.

Die Inhalte der Projekte beziehen sich auf den theoretischen Block von Bildungsprogrammen für Studierende. Die Themen der Projekte sollten den aktuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Studierenden entsprechen. Die Ergebnisse der Projekte sollten von Relevanz für die Praxis sein.

Lehrer spielen in Projekten die Rolle des Entwicklers, des Koordinators, des Experten und des Beraters. Meistens beziehen sich Projektthemen auf einen bestimmten Aspekt in der Praxis, der im tatsächlichen Leben von Bedeutung ist. Aufgrund der Verfügbarkeit technischer Lehrmittel in modernen Bildungseinrichtungen, wird die Forschungsmethode häufig durch die Präsentationen von Studenten eingeführt.

Die Methodik zur Umsetzung von Forschungsprojekten ist ein fester Bestandteil der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Das forschende Lernen gehört grundsätzlich zur Ausbildung: auf dieser Grundlage bringen Lehramtsstudierende das notwendige Wissen in Schule, Unterricht und Schulleben mit, um forschendes Lernen wahrzunehmen, zu reflektieren und zu analysieren.

Studierende erleben den Prozess des Forschens als bedeutsam, da sie relevantes Wissen erhalten, mit dem sie in Lehrveranstaltung etwas erreichen. Dieses Empfinden für Relevanz hängt für die Studierenden entscheidend von den Lehrenden ab. Wenn diese sich ehrlich für die Forschungsfragen der Studierenden interessieren, wenn auch sie von den Studierenden lernen wollen, dann wird sich ihre Neugier und Wertschätzung auf die Studierenden den übertragen können [3, S.48].

Forschendes Lernen selbst kann jedoch einen deutlichen Mehrwert bieten, beispielsweise für Lehrende, die eine Aussicht auf überraschende Einsichten und Zugänge der Studierenden reizt [1, S.6]. Im forschenden Lernen drückt sich dies im Idealfall darin aus, dass nicht allein für Studierende neues Wissen entsteht, sondern Erkenntnisse hervorgebracht werden, die auch Lehrenden neues und interessantes Wissen einbringt.

Literatur

1. Donath, R. Internetprojekte im DaF-Unterricht. Zeitverschwendung oder didaktischer Mehrwert? dafwerkstatt4/2004. URL: http://www.englisch.schule.de/daf_werkstatt.htm.
2. Richar, J. C., Rogers, T. S. Approaches and methods in language teaching. Edinburgh: Cambridge University Press, 2002. 270p.
3. Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K. & Deicke, W. Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lernende. Humbolt-Universität zu Berlin, 2016. 110S.

Теклюк Ганна

INFLUENCE OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING ON LEARNERS' MOTIVATION

There has been a huge increase of demand for good communication skills in English and therefore English teaching around the world. More and more people today want to hone their knowledge of English and to make sure that they achieve a good progress of English. A communicative teaching methodology is being used, developed and researched all over the world to teach English properly and to boost learners' motivation.

According to communicative approach, learners are given activities that are truly communicative which get the learners more engaged in the studies. These activities have three features in common: information gap, choice, and feedback. True communication occurs when an interlocutor can assess whether or not their goal has been achieved based upon the information they receive from another person. If the listener does not have an opportunity to provide the speaker with such feedback, then the exchange is not really communicative.

Another characteristic of CLT which is highly motivating is the use of authentic materials. It is considered desirable to give learners an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used.

Additionally, activities in CLT are often done by students in small groups. Small numbers of students interact to give as much time as possible to each student for communicating, and this way learners practice functional and socially appropriate language and they know that it will be applicable in real-life communication .

As for student–teacher and student–student types of interaction, the teacher may present or rather elicit some information which arises learners’ interest in the studying process. More often, teachers are the facilitators of the activities, but they do not always themselves interact with the students. Sometimes they can be co-communicators, but more often they organize activities that result in communication. Students interact a lot with one another in different ways: pairs, triads, small groups, and whole group [2, p.67].

One of the basic beliefs of CLT is that by learning to communicate students will be more motivated to study another language because they will feel they are learning to something which they can apply in real life. Students are also given an opportunity to express themselves as they share their ideas and views on the regular basis. Finally, students feel more secure since they have many opportunities for cooperative communication with their groupmates or classmates in pairs or small groups and the teacher. Frequent regrouping provides diversity in interactions and thus more experience in talking to different types of people.

Language is for communication. Linguistic competence, the knowledge of forms and their meanings, is only one part of communicative competence. Another aspect of it is knowledge of the functions that language is used for. Lots of forms can be used for a function. A speaker can make a logical assumption by saying, for example, ‘He might be late,’ or ‘He must be late.’ On the contrary, the same form of the language can be used for a variety of functions. ‘Must,’ for instance, can be used to express strong obligation (‘You must come in time.’). Thus, the learner needs knowledge of forms, meanings and functions. Moreover, to be communicatively competent, they must not only use this knowledge but also take into consideration the social circumstances in order to interact appropriately and make themselves understood [1, p.37].

Students should also be aware of the culture which is the everyday lifestyle of people who use the language. There are certain features of it that are crucial to communication — the use of more polite forms, softening phrases or nonverbal behaviour [2, p. 45].

Language functions might be more important than forms. A functional syllabus is sometimes used, and even a special function type of lessons is conducted. A variety of forms are introduced for each function. The simpler forms are introduced at lower levels, but at higher levels, more complex function forms are learned. Functions refer to what items of language actually

do in a real context, and not to what they might mean literally. Some of them are suggesting, criticising, refusing, agreeing and disagreeing, enquiring, talking about the past, and giving advice.

Students work on all four language skills from the beginning. There are various types of lessons: Speaking, Reading, Grammar, Writing, Listening, Function or combined ones. They focus on different skills and students have opportunities to concentrate on honing certain competences.

One of the goals of CLT is to develop fluency which is natural language use occurring when a speaker engages in meaningful interaction and maintains comprehensible and ongoing communication despite limitations in his or her communicative competence. Fluency is developed by creating classroom activities in which students must negotiate meaning, use communication strategies, correct misunderstandings, and work to avoid communication breakdowns. Learners understand that the target language is a tool for communication, not only a theoretical object to be studied.

Errors of form are tolerated during fluency-based activities and are seen as a natural result of the development of communication skills. Students understand that they can have limited linguistic knowledge and still be successful communicators, and this inspires them for further communication without fear of mistakes [3, p.50].

Conclusion. Some of the main principles of the communicative approach are the following: students' language must be appropriate to the situation, the roles of the speakers, the setting, the register, of a formal and an informal style. Communicative activities are essential and should be presented in a situation or context and have a communicative purpose which must be engaging and meaningful. Typical activities of this approach are: games, problem-solving tasks, and role-play. There should be information gap, choice and feedback involved in the activities. Learners must have permanent interaction in pairs or groups and instructions are given in the target language. All these communicative teaching features motivate learners and inspire them for further studying.

REFERENCES

1. Canale, M. and M. Swain. 1980. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.' *Applied Linguistics* 1: 1-47.
2. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

3. Richards, J.C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Балик Тетяна

ПРОБЛЕМИ ФОНОСЕМАНТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТВОРІВ ЛІТЕРАТУРИ

Проблема вивчення зв'язку звуку зі змістом залишається актуальною у сучасній лінгвістиці, хоча фоносемантика як наука була сформована ще в кінці ХХ ст. Питанням звуко-смислових кореляцій приділяли увагу вчені, починаючи з античних часів – мовознавці, філософи, психологи, письменники, поети. Зацікавленість з боку Платона дала поштовх до подальшого вивчення проблем співвідношення звуку зі значенням у роботах таких учених як Святий Августин, Фома Аквінський, Ж.Ж. Руссо, Р. Декарт, М.В. Ломоносов, Г.В. Лейбніц, І.Г. Гердер, В. Гумбольдт. І лише в 80-х роках минулого століття виникла самостійна дисципліна – фоносемантика, основоположником якої вважається С.В. Воронін.

Багато питань цієї науки і досі залишаються дискусійними. Літературознавець та письменник С.В. Воронін визначає фоносемантику як нову наукову дисципліну мовознавчого циклу, що виникла на стику фонетики, семантики і лексикології [2, с. 34]. Однак науковець Л.Н. Санжаров вважає, що фоносемантика – це не наука на межі, а наука в науці. Вона є складовою частиною фонетики як науки про звуковий лад мови [цит. по: 5].

Фоносемантика відіграє значну роль при вивченні творів літератури. З розвитком мовознавчих дисциплін змінювалися підходи до аналізу поетичних творів і розуміння поетичного тексту. Фоносемантичний аналіз поетичного тексту як спосіб вивчення звукової організації вірша розроблявся такими вченими, як В.М. Жирмунський, Ю.Н. Тинянов, Р.О. Якобсон, Л.П. Якубінський.

На сьогодні питання, пов'язані з фоносемантикою художнього тексту, проблемами інтерпретації поетичного твору і його перекладу, привертають увагу багатьох дослідників. Так, робота І.Ю. Павловської [4] присвячена питанням звуко-символізму в англійській прозі, зокрема, його перцептивного аспекту. Дослідниця проаналізувала твір

«Механічний апельсин» та прийшла до висновку, що символічне значенням може мати ціле поєднання фонем, а звуко-символізм може існувати на рівні тексту. С.А. Марухіна вивчає фоносемантичні маркери поетичного тексту на матеріалі англійської та французької мови [3].

Дослідниками фоносемантики та звукового символізму, наприклад, Н.С. Трубецьким було встановлено, що кожен звук відповідає певній емоції, а тому здатен викликати у читача певне відчуття. Поети й письменники також схильні вбачати в звуках наявність двох основних типів асоціативного значення: колірну і емоційно-оцінну семантику. Дослідниця О.В. Євенко виявила переваги звукових домінантів з відповідними фонетичними символічними значеннями, а також розробила типологію сенсу-тональності. На думку дослідниці, наявність подібних фоносемантичних центрів можлива завдяки «здатності людського мозку встановлювати асоціативний зв'язок між значенням і звучанням. Ця здатність визначається перш за все предметністю людського сприйняття» [цит. по: 4, с. 127].

Отже, фоносемантика відіграє важливу роль у сприйнятті творів художньої літератури. При ознайомленні з твором, у читачів складається певне враження від прочитаного. Акустична організація тексту забезпечує емоційне та смислове сприймання тексту, адже кожен звук відповідає певній емоції. Саме тому фоносемантика як наука має гарні перспективи для подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братчикова, Е. А. Некоторые аспекты теории и методологии современных фоносемантических исследований. *Молодой ученый*. 2011. № 12 (35). Т. 1. С. 226-229.
2. Воронин, С.В. Основы фоносемантики. Изд-во Ленинград. ун-та, 1982. 244 с.
3. Марухіна С. А. Фоносемантичні маркери поетичного тексту: на матеріалі англійської та французької мови: дис. канд. філ. наук. 2019. 264 с.
4. Павловська І. Ю. Фоносемантичні аспекти мовної діяльності: дис. докт. філ. наук. 1999. 396 с.
5. [Тесленко Ю.В.](#) Основні напрямки фоносемантичних досліджень: історія та сучасність. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Київ, Видавничий центр КНЛН, 2005. Вип. 15. С. 190-196.

BORROWING IN MODERN ENGLISH ADVERTISING DISCOURSE

The purpose of this thesis is to determine the use of borrowings, to show its use and effect on English language in every sphere of human life.

English language has indeed rich store of vocabulary. According to the Oxford English Dictionary, there are 171,146 words which are active and are currently manipulated. [1]

But how many of them are borrowings? Throughout its existence, English language has borrowed 80% of all words. [3] This fact makes learners from France, Scandinavian countries, Germany slightly relieved as while they are in the process of mastering English, they will easily remember the words by means of recognizing the root stem or other parts of the English loan word which may be similar to their mother tongue. I believe, therefore, this is one of the reasons that English has become a global lingua franca. Beyond doubt, English language has been expanded greatly and owned a status as a global language for worldwide communication. On the other hand, such a big amount of vocabulary unquestionably puzzles and confuses the learners to comprehend the English language on its semantics, structure pronunciation and vocabulary.

But is the process of borrowing words over? Definitely not. It is irreversible and ongoing. As England is a member of G7, it has enduring connections in economic, political, religious and other fields with many countries where loan words get trapped by English and consequently boost and flourish the lexicon. The main reason for borrowing is to introduce a word from a source language when the suitable equivalent in the target language does not exist.

A vast number of borrowings have been taken from such languages as French, German, Latin, Greek, Italian, Spanish, Arabic, Hindi, Russian and so on. The majority of loan words have French and Latin roots. All the words that belong to such groups as government and administrative, ecclesiastical, law, military, army and navy, clothing, food, social, hunting, art, learning, medicine and so on have been borrowed from French language. [2; p. 5-8] Accordingly, all the word groups above are of high importance and both oral and written use. Words that have Latin origin are as following:

zenith, temperature, laureate, solar, immune, cheese, cup, dish, devil, priest, temple and so on.

Taking into consideration its prominence and significance of English language that is a dominant point of supply for the progress of politics, education, medicine, science and technology, economics and so on. The words denoting and being categorized into these essential word groups are predominantly borrowed and have the origin from Greek, French, Latin, German, Italian, Spanish, Hindi and Russian languages. This very fact enriches the vocabulary of English language which still expands loaning the words from others. Presently loan words mostly come from the mass media, advertising, travelling sphere and immigration. All in all, English undoubtedly has got its first place being lingua franca.

References

1. Sagar-Fenton B. How many words do you need to speak a language? [Електронний ресурс] / B. Sagar-Fenton, L. McNeill. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.bbc.com/news/world-44569277>.
2. The Significance of the Words Borrowed Into English Language. // Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching. – 2018. – С. 1–10.
3. Which Words Did English Take From Other Languages? [Електронний ресурс] // DICTIONARY.COM – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dictionary.com/e/borrowed-words/>.

Горбань Анастасія

ІМАЖИЗМ ЯК РІЗНОВИД БРИТАНСЬКОГО АВАНГАРДУ

Авангардизм – це сукупність напрямків в літературі та мистецтві ХХ ст., що проголосили розрив з художньою традицією і необхідність експерименту та мали на меті створити принципово нову форму творчості [1, с.52].

Постреволюційна Франція, де мали місце історичні зміни і зміни в свідомості, виявилась гарним середовищем для ефективного розвитку авангарду. У Британії ХІХ ст., якій, на диво, вдавалось уникнути соціальних революцій, переважали глибоко традиційні

погляди, що суперечили ідеям авангарду. Саме тому революція в мистецтві ХХ ст. справила помітне враження на англійців.

Особливе місце в історії авангардизму займають 1910-1915 рр., оскільки саме тоді почався його розвиток в консервативній Англії. Ще ніколи раніше не відбувалось стільки демонстрацій, не видавалось стільки маніфестів, не формувалось стільки шкіл. У мистецтві та літературі майже синхронно виникали напрямки, що продовжували і заперечували один одного: постімпресіонізм, кубізм, футуризм, імажизм, вортицизм, сюрреалізм.

На початку минулого століття британська література розвивалася через якісно нові ідеї та форми, які модернізм привніс в прозу й поезію, і вступила на новий, великий етап свого розвитку. Відомо, що поети-модерністи через літературний напрям імажизму, перш за все, виходячи з його поетичних властивостей, відкрили новий шлях у літературі, створивши тим самим нові творчі принципи. Маючи це на увазі, імажизм, який вважається першим прикладом або джерелом модерністської поезії англійською мовою, з власним змістом і формою, виразними й мовними можливостями, був одним з найважливіших літературних напрямків в британській та американській поезії того часу. Імажисти не сприймали сентиментального оспівування й художньої виразності романтичної та вікторіанської поезії, елементи абстрактної і фрагментарної мови, вимагаючи дуже лаконічного, ясного, безпосереднього вираження представленого образу на основі відповідних метафор, причому використовуючи якомога менше слів.

Іншими словами, на відміну від романтиків, вони відкидали «крайню образність» і «стверджували, що один з основних принципів полягає в тому, що поезія повинна мати простий стиль вираження, що складається із загальних виразів» [4, с. 13-14].

Імажисти пропонували, щоб у поезії не було ніяких обмежень щодо тематики. Нова поезія мала більш точно відобразити життя, вносити жвавість в лірику як жанр. Поети також пропонували новий, нетрадиційний стиль і форми нової якості, віддаючи перевагу вільному віршу (free verse). На їхню думку, «образ (an image) – це те, що в одну мить може втілити в собі цілий інтелектуальний і емоційний комплекс» [4, с. 4].

В цілому формування імажизму йшло протягом трьох різних етапів. Перший етап почався в 1909 р., з діяльності групи під керівництвом Т.Е. Х'юма. Протягом цілого року група щотижня

збиралася в ресторані біля Лондона під назвою «Ейфелева вежа» (Eiffel Tower), щоб обговорити можливості нової поезії. Другий етап – це войовничка школа Е. Паунда, заснована в 1912 р., і, нарешті, третій етап – діяльність групи постпаундських імажистів на чолі з Емі Лоуелл (1874-1925), яку Е. Паунд називав «амігістами» [2, с. 45]. Імажисти, які вважали істинним зразком лірики саме вільну поезію, висунули тезу про те, що справжня поезія повинна бути вільною від риторики і славослів'я, бути компактною за обсягом. Серед головних якостей вірша в дусі імажизму – опис певного стану будь-якого образу, з'єднання в декількох словах різних ідей, вміння змусити читача задуматися і відчути певний стан.

Т.Е. Х'юм у своїй «Лекції про сучасну поезію» в Лондоні в 1908 р. пояснив переваги вільного вірша, відзначаючи, що цей стиль є істинною формою поезії, яка може яскраво і лаконічно відобразити життя [3, с. 60-61]. Виходячи з інших аналогічних принципів, соратники по перу розглядають можливість використання жанрів танка (tanka) і хайку (haiku), а точніше, впровадження цих жанрів поезії в європейську літературу. Як добре відомо, «танка» (що означає короткий вірш) є провідним жанром класичної японської поезії, а хайку – відносно маленький вид вірша. Колеги вирішили звернутися до жанрів японської поезії, тому що ці жанри відповідали принципам творчості, новим теоретичним правилам, які вони висували. В цілому їм хотілося висловлювати думки холодно і різко, без помпезних, пишних висловів, без зайвих слів і складів у віршах, без непотрібного перебільшення, і саме для цього підходили ці жанри поезії.

Оскільки основні якості, які Т. Е. Х'юм пропонував як критерій сучасної йому поезії, включені у вірш «Осінь», цей твір вважається своєрідним еталоном, первісною моделлю імажизму. Поема «Осінь» привносить в поезію нову якість з точки зору ясного і точного викладу образів, а також вираження в небагатьох словах глибокого морального змісту. По суті, цей вірш – один з кращих зразків розуміння суті літературного напрямку імажизму, поглядів поетів-імажистів на життя і на художню творчість. Поет пов'язує кілька ідей з уявним моментом, створюючи при цьому певний стан образу і спонукаючи при цьому читача думати і відчувати:

*A touch of cold in the Autumn night –
I walked abroad,
And saw the ruddy moon lean over a hedge*

*Like a red-faced farmer,
I did not stop to speak, but nodded,
And round about were the wistful stars
With white faces like town children* [3, с. 37].

Починаючи з першого рядка вірша, читач занурюється в певні відчуття і отримує найрізноманітніші враження при осмисленні образу, створеного поетом, а саме, пейзажу з акцентом на відчуття холоду осінньої ночі. Читач одночасно представляє і чує зображувану сцену. За першою строфою, що викликає відчуття осіннього холоду, слідує вірші, що визначають характер поведінки. Тут рух і враження чергуються: це враження дотику холоду, враження від зовнішнього вигляду і враження від руху. За допомогою сцен, які поет відтворює до кінця, у читача формується відчуття плавного переходу від одного враження до іншого. Також можна погодитись, що в цьому вірші «замість послідовного, чіткого викладу Т. Е. Хьюм просто демонструє серію вражень. Ця неповна форма дозволяє поетові виражати себе, не проявляючи при цьому свого ставлення до існуючої реальної художності і правди» [3, с. 155].

Незважаючи на недовге існування, імажизм, як ми вже зазначали, зіграв важливу роль у формуванні авангардної англійської поезії. Крім того, деякі наукові та теоретичні принципи імажизму все ще зберігають свою важливість і актуальність при визначенні основних якостей поезії в цілому.

Література:

1. Зверев А. М. *Большая российская энциклопедия*. Том 1. А. М. Зверев, В. А. Крючкова, О. А. Клинг, Т. В. Чередниченко и др. Москва. 2005. 425с.
2. Bloom C. *Literature and Culture in Modern Britain. Volume 1: 1900–1929*. Ed. By C. Bloom. *Routledge*. London. 2014. 270 p.
3. Hulme T.E. *Selected Writings* . *Fyfield Books*. New York. 2003. 240 p.
4. Pratt W. *Introduction to the Influence of French Symbolism on Modern American Poetry*. *New York AMS Press*. New York, 2001. 300 p.

**РЕФЕРЕНТИ ТРОПІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗОВНІШНОСТІ ЯК
ПОКАЗНИК КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ
АВТОРІВ-ЖІНОК**

Авторська образність в художніх текстах дозволяє відслідкувати певні тенденції авторського світобачення та гендерних характеристик автора, адже вибір тропів в межах художнього тексту є індикатором значущості тієї чи іншої діяльності чи явища для суб'єкта, що неодмінно пов'язані із його світобаченням та досвідом [2, с. 6].

Концепти, які лежать в основі авторських метафор та порівнянь, є сукупністю об'єктів, феноменів та понять, які з точки зору автора є значущими та вимагають образного вираження. Саме ці концепти, тобто референти, авторської образності можуть ставати ключовими для інтерпретації концептуальної картини світу жінок-письменниць [1, с. 147].

Метою даної розвідки є аналіз референтів тропів авторської образності як носіїв концептуальної картини світу американських письменниць ХХІ століття. Дослідження базується на методиці, розробленій Козачишиною О. Л. при аналізі гендерних характеристик художніх англійських текстів [див. 2]. Так, у результаті аналізу 100 коротких оповідань американських авторок ХХІ століття було виділено 650 одиниць художніх метафор та порівнянь. Референти даних метафор та порівнянь умовно було поділено на 6 концептуальних класів, які наведено нижче в порядку зменшення одиниць у кожній: концептуальний клас ЛЮДИНА, ЇЇ ФІЗИЧНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ охоплює 251 приклад; ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ охоплює 167 прикладів; ПРИРОДНИЙ СВІТ – 99 прикладів; ПСИХІКА ТА СТАНИ ЛЮДИНИ – 92; МІСЦЕ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОСТОРУ – 22; БУТТЯ ЛЮДИНИ – 19.

Як показують результати дослідження, найбільш чисельним є концептуальний клас ЛЮДИНА, ЇЇ ФІЗИЧНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ (251 приклад), який становить у відсотковому співвідношенні 38,6% усіх метафор. В межах даного класу було виділено 3 підкласи: ТІЛО ТА ЧАСТИНИ ТІЛА (145 референтів), ЛЮДИНА В ЦІЛОМУ (66 референтів), ФІЗИЧНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДИНИ (40 референтів). Така чисельна репрезентація підкласу ТІЛО ТА ЙОГО ЧАСТИНИ (145 прикладів;

22,4%) може свідчити про те, що концепти даного підкласу посідають чільне місце в концептуальній картині світу авторів-жінок.

Особливу увагу жінки-авторки звертають на обличчя та його частини (73 приклади), що може вказувати на те, що жінки надають особливого значення зовнішності людини, а особливо її рисам обличчя та миміці. Наприклад, *He was starting to think about his aunt's eyes as a strange kind of prism, one that consumed light rather than reflect it* [5]. В поле зору жінок-авторок також часто потрапляє волосся (18 прикладів), наприклад, *with her hair fanning out like seaweed and her eyes gazing solemnly up at me* [3].

Чільне місце також посідають референти на позначення рук, пальців та нігтів (26 прикладів), наприклад, *His fingers wrap themselves around her forearm like ribbon on a gift* [6]. В межах даного підкласу спостерігаються також такі референти: ноги (10 прикладів), груди та грудна клітка (9 прикладів), серце (7 прикладів) та жир і шкіра (4 приклади). Наприклад, *The plane filling up and my heart beating in its cozy pocket with the suspense* [4].

Отже, значна кількісна репрезентація та помітна деталізація концептів в межах підкласу ТІЛЮ ТА ЧАСТИНИ ТІЛА класу ЛЮДИНА, ЇЇ ФІЗИЧНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ може вказує на те, що жінки звертають особливу увагу на зовнішність людини, а особливо на її обличчя, що не суперечить стереотипними уявленнями про жіночу приземленість, неглобальність та зосередженні на «мікросвіті».

ЛІТЕРАТУРА

1. Козачишина О. Авторська образність як відображення особливостей концептуальної картини світу жінки-письменниці. Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство). 2013. №. 17. С. 147-151.
2. Козачишина О. Л. Лінгвістичні прояви гендерних характеристик англomовних художніх текстів (на матеріалі американської прози ХХ сторіччя): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови". К., 2003. 21 с.
3. Atwood M. *The Art of Cooking and Serving*. New Statesman. London. 2005. Т. 4771. р. 62.

4. Corin L. The Entire Predicament: Stories. Airplane. Tin House Books. New York. 2007. Т.1. Р. 3-16.
5. Danticat E. Night Talkers. Callaloo. 2002. Т. 25. №. 4. Р. 1007-1020.
6. Elliot Holt. The Norwegians. 2010. URL: https://www.guernicamag.com/the_norwegians/.

Данильчук Анастасія

МОВНА РЕАЛІЗАЦІЯ ТАКТИК ПОВЕДІНКИ КОМУНІКАНТІВ У КОНФЛІКТІ

Сучасні лінгвістичні науки приділяють багато уваги дослідженню дискурсу та мовленнєвих засобів впливу на учасників комунікації [6]. Мовленнєва інтеракція та поведінка комунікантів загалом є предметом вивчення для вітчизняних та зарубіжних науковців, як-от Ф.С. Бацевич [2], Н.Д. Арутюнова [1], J. L. Austin [9], W. Downes [10] та ін. Конфлікти як складова частина мовної інтеракції починають входити в сферу зацікавленості лінгвістичних досліджень, а, отже, вивчення мовленнєвої поведінки учасників комунікативної ситуації конфлікту є наразі досить актуальним.

Комунікативна ситуація конфлікту - це протиріччя між суб'єктами, результат особливого типу спілкування, особливої мовної поведінки, яке полягає у зіткненні інтересів, поглядів, бажань [4, с. 114]. Поведінка кожного з учасників конфлікту охоплює сукупність дій, які спрямовані на опонента для досягнення бажаної цілі. Будь-який процес життєдіяльності людини передбачає спілкування, і кожен зі співрозмовників реалізує певні тактики, які допомагають досягти мети спілкування. **Тактика спілкування** – це певна лінія поведінки на конкретному етапі комунікативної взаємодії; мовні прийоми досягнення мети [3, с. 120]. Досягнення мети спілкування в процесі комунікації потребує планування діяльності, тобто не лише певних тактик, але й стратегій. **Стратегію** розглядають як «оптимальну реалізацію інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і їхньої гнучкої видозміни в конкретній ситуації» [3, с.133]. Метою комунікативної стратегії є вплив на вольову, інтелектуальну та емоційну сфери комуніканта [7, с. 726]. Тому, аналізуючи комунікативну ситуацію конфлікту, можна виокремити

тактики спілкування, які реалізуються у певних висловленнях з використанням певних лексичних одиниць та граматичних структур та об'єднати їх в групи стратегій.

Тактика звинувачення спрямована на негативну оцінку дій партнера [5, с. 34]. Пояснюючи своє звинувачення, у висловленні мовець може використовувати модальні дієслова з перфектним інфінітивом для вираження докору: *You never should have told her*, порівняльні конструкції, наприклад, *as ...as* [Suits 1]. Висловлення, які реалізують тактику звинувачення, нерідко виражаються в агресивній тональності, містять докори, негативні оцінки, які також можуть бути і неправдивими.

Тактика виправдання досить часто використовується комунікантами в якості репліки-відповіді для пояснення непорозуміння, яке й призводить до конфлікту. Мовець прагне надати інформацію, яка б могла пояснити причини, обставини або інші фактори, які вплинули на поведінку: *I was dealing in the first place. I never should have had to hide it in the first place* [Suits 1]. Щоб виправдатись, мовець може використовувати певні граматичні конструкції та структури, наприклад граматичну структуру: модальне дієслово з перфектним інфінітивом *should have had to do* [Suits 1].

Тактика пристосування – це спосіб поведінки учасника конфлікту, при якій він готовий поступитись власними інтересами заради того, щоб уникнути протистояння. Для цієї тактики характерні структури, які виражають згоду, наприклад: *Okay. Okay, Harvey. You win* [Suits 2], де *Okay* допомагає виразити згоду. Тактика пристосування описує готовність мовця відмовитись або відсунути на задній план свої вимоги та інтереси і певною мірою піти на поступки. Пристосування може бути вимушеним або самовільним відстороненням від суперечки з подальшою зміною позиції, яка існувала на початку конфлікту. Тактику пристосування можна використовувати для залагодження конфлікту, осмислення власної неправоти, заради збереження хороших відносин або уникнення подальших серйозних негативних наслідків.

Тактика уточнення спрямована на уточнення інформації, яка була подана в попередньому висловленні, наприклад: *What? How?* [Suits 1]; *Hector Avila. You don't even know, do you?; Is this some old case?* [Suits 2] і виражається здебільшого квесетивами. Уточнення може здійснюватися різними засобами, наприклад перезапитами або спеціальними питаннями для перевірки інформації, пересвідченням у її

правдивості, уточненні попередньо вказаної інформації, що не відповідає очікуванням мовця та потребує деталізації чи конкретизації.

Тактика вимоги реалізує поведінку мовця, при якій він очікує від співрозмовника, що той послухається його та змінить свою поведінку (*Look, what matters is that you don't help me out, okay?*), (*But the least you could do is be honest with Jenny*) [Suits 1]. Сильніший учасник конфлікту стверджує свою позицію, змушуючи опонента підкоритися їй і прийняти вимоги сильної сторони. В цьому випадку повністю досягається мета тільки однієї сторони. Для реалізації тактики вимоги комуніканти можуть використовувати різні лексичні засоби, наприклад *will*, яке має модальне значення неминучості.

Тактика незгоди - це розбіжність поглядів, думок, світоглядів учасників конфліктної ситуації і, як результат, заперечення одним мовцем чого-небудь, сказаного іншим або незгода з ним (*And I'm not interested in transitioning into anything*) [Suits 1], якій характерно використання заперечних структур та частки *not*. Інтереси співрозмовників вступають в протиріччя один з одним, а тому така різниця в сприйнятті часто призводить до того, що комуніканти не погоджуються один з одним з певного приводу. Як результат, це може призвести до загострення конфлікту.

Тактику запити інформації комуніканти застосовують для реалізації бажання дізнатись інформацію. Аналізуючи тактику запити інформації, можна простежити часте використання займенника *you*, яка реалізується квесетивами або структурами розповідного речення впливу: *Was he guilty, whoever he was?* [Suits 2]. У випадку, коли застосовується тактика запити інформації, під час одного мовленнєвого ходу мовець вживає декілька питальних речень (або розповідних/спонукальних, які спрямовуються на отримання відповіді від адресата), вони виступають як підсилення (*You turning with them, Harvey? They turn you?*) [Suits 2].

Тактика наведення аргументу – це одна з важких тактик ведення конфлікту, адже потребує аргументації, обґрунтування будь-якого положення чи судження. Аргументація – це сукупність думок, суджень, уявлень мовців, що є фрагментом їх моделі світу та можуть призвести до змін знань співрозмовників через обмін інформацією і знаннями у ході їхньої взаємодії. Реалізація тактики наведення аргументів спрямована на ствердження, ухвалення або заперечення якоїсь думки чи переконання у прийнятті чи неприйнятті думки, що

відстоюється та полягає у специфічному впливі на свідомість адресата. Результатом же є прагнення переконати опонента за допомогою вербальних засобів, вплинути на вибір, здійснити вплив на поведінку в межах комунікативної ситуації, наприклад висловлення: *He was my case*) [Suits 2]; *The name of this firm is Pearson Hardman. You said it yourself, you're number two. I answer to number one* [Suits 3], які констатують факти за допомогою часових форм Past Simple та Present Simple відповідно.

Отже, аналізуючи комунікативні ситуації конфлікту, ми змогли виокремити тактики, які реалізуються учасниками конфлікту в ході його розвитку. Для реалізації певних тактик учасники конфлікту використовують різні висловлення та структури для вираження агресивності, негативної оцінки, відстоювання власних думок та ідей, переконання співрозмовника, бажання дізнатись додаткову інформацію або уточнення попередньо поданої інформації, непогодження, заперечення та ін. Конфлікуючі сторони мають на меті залагодити та звести конфлікт нанівець або ж, навпаки, дійти до кульмінаційного моменту, використовуючи різні тактики для реалізації власних бажань. На основі аналізу конфліктних ситуацій можна об'єднати тактики комунікативних ситуацій в стратегії: захисну стратегію, стратегію нападу, стратегію дискредитації, інформаційну стратегію тощо.

Список використаної літератури:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва, 1999. 895 с.
2. Бацевич Ф. С. Між дев'яцією і комунікативним конфліктом Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки. 2011, № 13. С. 20-28. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupu_2011_13_7
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 344 с.
4. Волкова О.С. Коммуникативная ситуация «конфликт»: стратегии развития и прагмалингвистические характеристики. Известия Росс. гос. пед. ун-та им. И.А. Герцена. Аспирантские тетради: научный журнал. Ч. I: Общ. и гум. науки. № 33 (73). Санкт-Петербург, 2008. С. 114-120.
5. Герасимів Л.Я. Тактика звинувачення як конфліктна тактика в комунікативній ситуації звинувачення/виправдання. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія, 2018. №32 том 2. С. 34-37.

6. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека. Роль человеческого фактора в языке. Москва, 1988. С. 8-69.
7. Шевчук О. Л. Комунікативні стратегії та тактики мовленнєвих жанрів виправдання та звинувачення. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Філологічні науки. 2009, № 20. С. 725-729. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2009_20_196
8. Штурхецький С.В. Комунікативні стратегії у місцевому самоврядуванні: аспект соціальної дії. Наукові конференції [Електронний ресурс]. С.725-729. Режим доступу: <http://intkonf.org/shturhetskij-sv-komunikativni-strategiyi-u-mistsevomu-samovryaduvanni-aspekt-sotsialnoyi-diyi/>
9. Austin J. L. How to do things with words. Oxford, 1962. P.174
10. Downes. W. Language and society. Cambridge University Press, 1998. 503 p.

Джерела ілюстративного матеріалу:

1. Suits 1. Season 1, Episode 2. Errors and Omissions. <https://watchesuitsonline.net/stream/suits-1x2/>
2. Suits 2. Season 1, Episode 11. Rules of the Game <https://watchesuitsonline.net/stream/suits-1x11/>
3. Suits 3. Season 2, Episode 3. Meet the New Boss <https://watchesuitsonline.net/stream/suits-2x3/>

Демчук Аліна

ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Одним із найважливіших завдань вивчення іноземної мови є оволодіння лексичною компетенцією, оскільки сформована лексична компетенція впливає на загальний рівень оволодіння іноземною мовою.

Дослідженням проблеми формування іншомовної лексичної компетенції займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як Р. Мартинова, С. Ніколаєва, В. Бухбіндер, А. Климентенко, Е. Васильєва, Н. Сяська та інші.

На думку С. Ніколаєвої, лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння

мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [2, с. 215].

Знання іноземної мови поєднується із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, тому лексичні навички слід розглядати як важливий компонент змісту навчання іноземної мови.

На думку О. Коломіної, лексичні навички включають такі компоненти як слововживання та словотвір [1, с. 49], С. Ніколаєва виділяє в лексичній навичці операцію виклику та операцію поєднання слова [3, с. 128].

До якостей лексичних навичок відносять автоматизованість, тобто низький рівень напруженості, достатня швидкість виконання дії, плавність; гнучкість, тобто можливість функціонування навички в нових ситуаціях спілкування на новому мовному матеріалі; свідомість, тобто здатність до самоконтролю та самокорекції; стійкість, міцність; самостійність; вплив системи рідної мови, тобто вплив з боку навичок рідної мови.

Ще одним важливим компонентом лексичної компетенції є лексичні знання. С. Смоліна, зазначає, що лексичні знання – це відображення у свідомості учня результату пізнання лексичної системи іноземної мови у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею [4, с. 17].

Потрібно зазначити, що слововживання вимагає не тільки знання слів, але й умінь використовувати їх в ході висловлювання, ця складна задача вирішується в двох аспектах, не тільки навчитися вживати лексику у власному мовленні, а й розуміти її в мові інших, саме тому ще один важливий компонент лексичної компетенції – лексична усвідомленість.

С. Ніколаєва вважає, що лексична усвідомленість є складовою загальної мовної усвідомленості, або свідомого рефлексивного підходу до явищ мови і мовлення, а також до власного оволодіння іншомовною компетенцією [2, с. 217].

Необхідно підкреслити, що для успішного формування та розширення словникового запасу необхідно дотримуватися принципів навчання іншомовної лексики, що узагальнюють та формулюють основні закономірності процесу навчання цьому аспекту мови [2, 42]: принцип раціонального обмеження словникового мінімуму учнів середньої школи, який включає найуживаніші слова, стійкі

словосполучення і мовні кліше; принцип спрямованого пред'явлення лексичних одиниць у навчальному процесі, тобто всі досліджувані лексичні одиниці повинні набуватися при введенні та поясненні, тренуванні та практиці навчально-оперативного характеру, тобто учні повинні проводити з ними дії, що найкращим чином закріплюють лексичні одиниці; принцип обліку мовних властивостей лексичних одиниць; принцип комплексного вирішення основних дидактико-методичних завдань, вирішуються завдання формування реального словника, розширення потенційного словника та розвитку лексичної здогадки та інші.

Таким чином, лексичні навички, знання та лексична усвідомленість є змістовими компонентами лексичної компетенції. Їх сформованість відображає рівень володіння учнями лексичною компетенцією.

Література

1. Коломінова О. О, Формування англомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. – 2005. – №2. – С.48-51.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. клас., пед. і лінгвіст. ун-в / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 42 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. – Київ: Ленвіт, 2008. – 285 с.
4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна // Іноземні мови. –2010. – № 4. – С. 16-23.

Діордійчук Валентина

АДРЕСАТНО-АНДРЕСАНТНА КОНФІГУРАЦІЯ АНГЛОМОВНОГО АУДИТОРНОГО ДИСКУРСУ

Починаючи з другої половини ХХ ст., у лінгвістиці спостерігається поворот від вивчення “мови в самій собі і для себе” до вивчення мовлення і комунікації загалом, а поняття дискурсу стає одним із центральних проблем як в теоретичних дослідженнях, так і в

лінгводидактиці. Це цілком закономірно, оскільки мова виявляє себе в мовленні і тільки через нього виконує своє комунікативне призначення. Якщо на початку 70-х рр. ХХ ст. поняття дискурсу тлумачилось, як послідовність мовних актів, пов'язаний текст, усна розмовна форма тексту, діалог, група висловлювань, пов'язаних між собою за змістом, мовне продукування як даність – письмова або усна, то в сучасній лінгвістичній науці дискурс трактується як «складне комунікативне явище», що об'єднує в собі «що сказати» і «як сказати» [1, с. 467; 2, с. 205-207; 7, с. 228-230].

Дане дослідження відштовхується від розуміння дискурсу як динамічного процесу, що охоплює одночасно два компоненти, а саме процес мовленнєвої діяльності, вписаний в соціальний контекст, і результат такої мовленнєвої діяльності. Відомо, що аудиторний дискурс відносять до інституційного типу. Ключовими концептами аудиторного дискурсу є істина, знання, дослідження, а учасниками – вчителі, лектори та учні, студенти з відповідним рівнем підготовленості, які мають спільний прагматичний тезаурус. У свою чергу, метою дискурсу є: передати знання необхідні для отримання освіти, а також забезпечити фахову соціалізацію особистості, тому до ключових концептів можна додати ще виховання і навчання [3, с. 22-24; 4, с. 60-62; 5, с. 76-78]. Розгляньмо структурні елементи уроку як типу аудиторного дискурсу на основі скрипту уроку English Language Art – Мистецтво мови, яке включає 5 аспектів: читання, письмо, говоріння, аудіювання та перегляд відеоматеріалів, 7-го класу Новоорлеанської школи, штат Луїзіана – OPSB.US, Dr. Mary McLeod Bethune Middle School проведеного вчителем Р. Інгрід [ELA].

У аудиторному дискурсі комуніканти розкриваються тільки як представники соціальних груп або громадських інститутів. Основою аудиторного дискурсу є асиметрична, з точки зору статусних ролей, адресантно-адресатна конфігурація «викладач-студент» із домінантою адресанта над адресатом. У аналізованому уроці адресантом виступає Інгрід Рейчел – викладач, кваліфікований фахівець, до комунікативних завдань якого належить відбір навчального матеріалу, представлення нових знань, перевірка засвоєння інформації. Адресантом є учні 7-го класу американської середньої школи. Якщо виразити кількість слів у відсотковому еквіваленті, то із 5086 слів маємо 4127 слова – 81% були представлені викладачем, а 959 слів – 19% учнями, включаючи індивідуальні та групові відповіді, декламування всім класом, що

доводить аргумент про асиметрію аудиторного дискурсу, де викладач має домінуючу роль мовлення у порівнянні зі студентською аудиторією.

В усному аудиторному дискурсі викладач постає ініціатором спілкування, про що свідчить використання відповідних граматичних конструкцій: *let`s go to the part for today... Moving right along... what`s going on? I told you that you are to hold your thinking on Abby Sunderland because... Now, surprise! everybody has a cookie in front of you... I want you to do now... take the other cookie, eat it but I want you to eat it really slow. Okay, so give your hit hands for... [ELA].* Окрім цього, викладач використовує так звані псевдодіалогічні елементи, подані реченнями питальної структури, що не зорієнтовані на відповідь адресата, а мають на меті перевірку розуміння того, що викладається, або виражають ставлення викладача до повідомлюваного або проблем, що надалі розглядатимуться, наприклад: *First time we ate it, we had a rushed cookie, right? ...all the selections that we read on involve some type of bold action, okay? I`ve asked you to think about this question, okay? [ELA].* Окрім власне передачі інформації, викладач керує процесом комунікації: наприклад, визначає тему спілкування (*There`s informational text for Abby Sunderland we`re going to be working throughout the close reading today [ELA]*); орієнтує слухачів в умовах комунікативної ситуації, привертаючи увагу до важливих деталей (*...remember there are three parts of this lesson, we`re going to do part one of our lesson for finding your evidence. ...we`re going to continue on with our bold actions` unit. We`re going to go ahead [ELA]*). В останньому прикладі використовуються репліки-стимули, які мають значення пропозиції спільної дії і оформлюються за допомогою конструкції «to be going to», яка використовується для вираження непрямого наказу. Окрім цього, викладач ставить питання: *when we answer a short response how do we answer? What method do we use?, узагальнює почуте Co-race method. Race are... R – rase your question; a – answer the question; c – cite b evidence; e - explain... [ELA].* Так, використовуючи наказові односкладні речення з дієслівним присудком і опираючись на абрєвіатуру, яка вже знайома аудиторії, викладач тим самим сублімує важливу актуальну інформацію.

Прагматичний намір викладача як адресанта скерований на певну аудиторію, яку він іллокутивно спонукає здійснювати або не здійснювати певні дії: *Let`s start class like you always do. Can everybody stand? Let`s go to the part for today., let`s take Michael, Mount Everest*

[ELA]. Студенти, в свою чергу, не лише слухають викладача і відповідають на запитання, а також є активними учасниками комунікативної взаємодії, оскільки можуть визначати подальший розвиток спілкування: перепитуючи (*to evaluate something means to do...*[ELA]) – застосування інфінітивної конструкції свідчить про актуалізацію знань тут і зараз; уточнюючи (*What does LSS mean? - Language Students Standards* [ELA]) – нагадування попередньовивченої аббревіатури, використовуючи номінативні непоширені речення; висловлюючи власні міркування (*When we all win and we all lose...* [ELA]) – використання займенників I особи множини свідчить про узагальнення та отождолення себе учнями із студентською спільнотою. Як бачимо з вищенаведених аргументів, учні 7 класу піддаються також виховному впливу свого викладача, щоразу на початку уроку декламуючи напам'ять вірш про відкладені мрії: *What happens to a dream deferred? Does it dry up like a raisin in the sun?* [ELA] – що станеться з відкладеними мріями? Чи висохнуть вони, як родзинки на сонці? (переклад наш).

Однією із особливостей аудиторного дискурсу є зміна комунікативних ролей, що може бути адресна, коли викладач сам обирає наступного мовця (*So, how do we define these terms what do we use, David?* [ELA]), використовуючи вербальні і/ або невербальні засоби, і поліадресна, якщо комунікативний хід передається без вказівки конкретного адресата, тобто викладач звертається до всієї аудиторії (*Can somebody tell me what you wrote? Hey!* [ELA]). При цьому адресна зміна ролей реалізується мовленнєвими актами вокативу (окличні форми), а поліадресна – за допомогою мовленнєвого акту квеситиву (питання) [6, с. 208-210].

Отже, можемо зробити висновок, що усний аудиторний дискурс характеризується синхронністю комунікації, контактом між відправником і реципієнтом інформації, а основна форма спілкування – монологічно-діалогічна, що враховує відповідні реакції адресата (розуміння/нерозуміння аудиторії, її згода/незгода, підготовленість/непідготовленість, наявність/відсутність попереднього досвіду тощо). Слід зазначити, що жанрова приналежність, специфіка наукової дисципліни і мовленнєва поведінка адресанта позначаються на діалогічності і аргументативності аудиторного дискурсу, тобто процес діалогізації не відбувається сам по собі, а виступає чітко структурованим процесом у рамках «питання – відповідь – реакція».

Література

1. Николаева Т. М. Краткий словарь терминов лингвистики текста. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII: Лингвистика текста. Москва. Прогресс, 1978. 479 с.
2. Обдалова О. А., Минакова Л. Ю., Соболева А. В. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур. Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228.
3. Сологуб Л. В. Комунікативні стратегії фахової соціалізації адресата у науково-дидактичному дискурсі (на матеріалі сучасних англійських підручників з екології): автореф. дис. канд. філол. наук 10.02.04 / Л. В. Сологуб; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2015. 214 с.
4. Сушкова Н. Усний англійський академічний дискурс: структура, семантика та прагматика. «Humanities & Social Sciences 2009» (HSS-2009), 14-16 May 2009. Львів, 2009. С. 97–98.
5. Шепітько С. В. Науковий віа академічний дискурс: питання типології. Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. С. 76–80.
6. Шпенюк І. Є. Адресантно-адресатний аспект американського науково-академічного дискурсу. Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи. Київ. Логос, 2014. С. 205–213.
7. Kecskes I., Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English. System. 2018. Vol. 76, August. P. 219–232. DOI: 10.1016/j.system.2018.06.002. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/76>

Джерела ілюстративного матеріалу

ELA - Ingrid Rachal's 7th Grade English Language Arts Class. URL: https://www.youtube.com/watch?v=0BLUBs-Sf9I&list=PLCok5V6OAWkWRrXqJ_NFTRZQAh9CL4mY&index=1

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

Будь-який художній текст є, перш за все, носієм культури того чи іншого народу. Зважаючи на цей факт, художній переклад, без жодних сумнівів, можна вважати «одним із проявів міжлітературної ... й міжкультурної взаємодії» [5, с.198], а отже, перекладач художнього тексту повинен не лише зберегти зміст твору, а й осмислити його ідейну та естетичну цінність, щоб найбільш вдало передати її у межах «іншої» культури.

В процесі художнього перекладу відбувається процес інтерпретації літературного тексту. Згідно з “Академічним тлумачним словником української мови” [1], термін “інтерпретація” подається як пояснення, витлумачення, розкриття змісту чого-небудь, а також як творче розкриття образу. Сучасна дослідниця О. Журавльова визначає інтерпретацію як «..здобуття з тексту (або елементів тексту) особистісного смислу й продукування творчого мовленнєвого висловлювання, яке містить тлумачення теми, змісту тексту, а також аналіз засобів їхнього вираження» [2, с. 245].

Інтерпретація тексту, яку можна вважати «відправною точкою» в процесі перекладу, відіграє важливу роль в процесі художнього перекладу. А. О. Кондратенко зазначає, що саме з інтерпретації починається процес перекладу, осмислення його композиції, лексики, синтаксису та емоційно-експресивних засобів [4, с. 131].

Т. А. Казакова в своєму дослідженні представляє процес інтерпретації таким чином:

1) Перший етап – розпізнавання мовного знака, що має художню функцію шляхом порівняння з уже відомим.

2) Другий етап – розпізнавання художньої функції знака шляхом виведення нового сенсу;

3) Третій етап – перекладацька оцінка художнього тексту [3, с. 15].

На першому етапі розуміння художнього тексту відбувається практично несвідомо, «автоматично» у свідомості перекладача. Єдине ускладнення на цьому етапі – неправильне розуміння знака та його функції. Другий етап розуміння відбувається з застосуванням певного алгоритму. Побудова даного алгоритму вимагає певного досвіду і

розвиненої перекладацької інтуїції. Третій етап розуміння, етап оцінки, є необхідною умовою для успішної інтерпретації в рамках художнього перекладу, оскільки саме на цьому етапі перекладач проєктує систему образних смислів, накопичених під час обробки вихідного тексту.

Успішна інтерпретація перекладу залежить від низки факторів. Перш за все, інтерпретація ґрунтується на індивідуальних знаннях перекладача, які обумовлюють формування індивідуальних смислів висловлювання в процесі інтерпретації. Інтерпретація художнього тексту також залежить від часових, культурних і мовних параметрів художнього тексту, які мають враховуватись інтерпретатором (перекладачем) [6, с. 86].

Інтерпретація художнього тексту повинна послідовно здійснюватися не тільки в рамках тексту, що перекладають, а й поза ним, опираючись на екстралінгвальний контекст. До екстралінгвального контексту слід відносити інші роботи автора, його/її біографічні дані, естетичні принципи, історичну епоху, в яку творив письменник, і, як наслідок, часову дистанцію між оригіналом і перекладом, відмінності в мовних особливостях тексту і в особливостях культурологічного характеру.

Отже, інтерпретацією в художньому перекладі називають аналітичну діяльність перекладача, спрямовану на розкриття змісту тексту, пошук смислів, виражених в сукупності мовних знаків як загалом, так і окремо. Серед основних критеріїв, на яких ґрунтується успішна інтерпретація художнього тексту, можна виділити наступні:

- 1) особисті знання перекладача та його/її досвід;
- 2) врахування культурологічних та часових особливостей тексту;
- 3) екстралінгвістичний контекст твору.

Крім того, процес перекладу залежить від особистості перекладача, його/її ставлення до творчості автора оригіналу, адже це буде безпосередньо впливати на зміст перекладеного художнього текст.

Література:

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua>
2. Журавльова О. Переклад як складова процесу інтерпретації тексту.

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика. 2009. Вип. 10. С. 245–250.

3. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: Издательство
Союз, 2001. 320 с.

4. Кондратенко А.А. Перевод как повторение процесса творчества (на примере авторского перевода рассказа Важа-Пшавела «Высохший бук»). Языки культуры. Перевод: материалы международного научно-практического форума. М.: Изд. Московского университета, 2013. С.130–140.

5. Лащик Н. М., Кучера А. М. Переклад художнього тексту та інтерпретація (літературознавчий аспект). Прикарпатський вісник НТШ. Слово. 2019. № 3(55). С.198–204

6. Морозкина Е. А., Насанбаева Э. Р. Смысловая интерпретация текста в герменевтической модели перевода. Вестник Башкирского университета, 2013. Т.18, №1. С.86–87.

Дронова Тетяна

COLLAGE AS A MIXED MEDIA ART TECHNIQUE

Collage is a wide-spread technique of creating pictures by sticking newspaper or magazines cuttings onto the canvas. It appeared in the early 20th century and marked a major turning point in the evolution of modern art.

It is still a disputable question who invented collages. The art critics usually name Pablo Picasso and Georges Braque, both of whom made a great contribution to modernistic art. Georges Braque came up with a term “papier collé” for Cubism collages after “playing” with wallpaper (he cut them into pieces and attached to a drawing). His most famous collages are “Fruitdish and Glass” (1912), “Still Life with Tenora” (1913), “Guitar” (1913). Pablo Picasso immediately started experimenting and was the first to implement such technique into oil paintings. “Still-Life with Chair Caning” (1911-1912), “Guitar, Sheet Music, and Glass” (1912), “Violin and Newspaper” (1912) are the main collages of Pablo Picasso [6].

Right after the cubists, the technique of collage was used by futurists (Umberto Boccioni, Carlo Carrà, Gino Severini) and dadaists (Francis Picabia, Marcel Duchamp, George Grosz). Dadaist artists made a great

contribution to the development of a collage as they invented photomontage. The usage of photographs as the factual records of the world made Dada collages more disturbing. Dada creations were outrageous, paradoxical and shocking, and that attracted attention of surrealists. The technique of collage continued to develop in works of Salvador Dali, Max Ernst and Joan Miró [5, p. 250-251].

The collages of Max Ernst were composed of prints and old engravings; the pieces were unexpectedly combined into disquietingly absurd images. At the end of 1920s the artist started working on a new genre – a collage-novel. His debut in this field was “The Hundred Headless Woman” (1929). It is a set of collages with the commentaries to each picture, that still has not got a definite interpretation. But what is clear is that this novel shows the way Max Ernst saw the reality and the world around him. He created the Surrealist Universe with spontaneous, unusual and sometimes scary images that frighten and attract the viewer at the same time [4].

Max Ernst’s collage-novel demonstrates the combination of two arts: art of a word and art of an image. By combining literature and painting within one book, the artist achieved intermediality.

“Intermediality is the study of specific relations among dissimilar media products and general relations among different media types”. Werner Wolf, a scholar who studies intermediality, defines it as a relation “between conventionally distinct media of expression or communication: this relation consists in a verifiable, or at least convincingly identifiable, direct or indirect participation of two or more media in the signification of a human artefact” [2, p. 510].

Intermediality may also be defined as an approach that foregrounds media differences and similarities and their essential role for meaning-making within communication. It transgresses media borders; in a broad sense it is an integral culture space, in a narrow one – a special type of intertextual relations in an artwork, where different types of art interact [2, p. 511].

According to Pr. Prochorova, the term “intermediality” can be replaced with “intersemiotics”. It can manifest itself through the connection with the works of other semiotic systems by verbalizing them. In this case the text verbally conveys the content and form of works of painting or architecture, reflecting the sphere of art from which it has been taken. Generally, it is not the work of art that is being verbalized, but the reaction on it (for instance, when the character’s appearance is associated with a pictorial

poet's hands that helps them to transmit their views by both words and images to the world.

Bibliography:

1. Greenslade D, Welson J. Infinite Cilia. Harris Printers, UK, 2021. 96 p.
2. Lars Elleström. Adaptation and Intermediality. The Oxford Handbook of Adaptation Studies. New York, Oxford University Press, 2017. P. 509-526.
3. Sedich E. V. To the problem of intermediality. Herald of Saint-Petersburg University. 2008. Vol. 9. № 3. Pp. 220.
4. Женщина о 100 безголовах. Предисл. А Бретона. Послесл. Р. Десноса. Пер. и коммент. И. Соболевой, А. Шермана (Романы в коллажах. Том I). Б. м., Salamandra P.V.V., 2020. 178 с.
5. Энциклопедический словарь сюрреализма. М., ИМЛИ РАН, 2007. 584 с.
6. The Birth of Collage and Mixed-Media. URL: <https://www.artsy.net/article/matthew-the-birth-of-collage-and-mixed-media> (дата звернення: 24.04.2021)

Дубова Вікторія

ВИДИ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Аудіювання як самостійний вид мовленнєвої діяльності є складним та багатограним процесом. Відсутність іншомовного середовища, у свою чергу, зумовлює його складність для оволодіння та сприйняття. Аудитивна компетенція вимагає певних вольових та розумових зусиль, а отже, не викликає ентузіазму в учнів.

Питання формування іншомовної компетенції в аудіюванні розглядали різні науковці, зокрема О. Б. Бігич, В. М. Мазниченко, Н. Дячук, Г. В. Пристай.

Згідно з О. Б. Бігич, на формування КА впливає рівень сформованості в учнів інтелектуальних умінь, як-то ймовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання в процесі слухового сприймання мнемічної та логікосемантичної діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо. Важливу роль

при формуванні КА відіграють також навчальні вміння, зокрема використання електронних засобів навчання, та організаційні вміння, наприклад, самостійного учіння. Компенсаційні вміння аудіювання, як-то використання мовної й контекстуальної здогадок та паралінгвістичних засобів для розуміння почутого, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння, входять до складу мовленнєвих умінь аудіювання [1, с.19].

В. М. Мазниченко вважає, що в методичному плані навчання аудіювання – це спеціально організована програма дій з навчальним матеріалом, що сприймається на слух [2, с. 89-90].

Послідовність формування умінь та навичок розуміти мовлення на слух реалізується шляхом виконання вправ. Вправи з аудіювання – це сприйняття мовлення на слух з певним дидактичним завданням. Відповідно до цільової спрямованості ці вправи поділяють на дві основні групи: підготовчі (тренувальні/мовні) та мовленнєві [2, с. 90].

Підготовчі вправи не навчають аудіювання, а формують слухові навички і сприяють розвитку умінь аудіювання. Вони забезпечують формування навичок розпізнавання і осмислення мовних явищ, створюють слухові образи, розвивають аудитивну пам'ять, навчають прогнозувати форму. Мета цих вправ - формування фонетичних, лексичних, граматичних, синтаксичних навичок аудіювання. Наприклад: мовна зарядка, диференціація звуків в опозиції, музична фонетика, семантизація слів, запис на слух, визначення словотворчих елементів, розпізнавання граматичного матеріалу, визначення групи підмета/присудка, розподіл на синтагми та ін.

Мовленнєві вправи спрямовані на формування комунікативної компетенції і по суті є керованою мовленнєвою діяльністю. Вони виробляють вміння безпосереднього розуміння усного мовлення. До цієї групи входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи. При виконанні таких вправ увага спрямовується на розуміння змісту всього висловлювання або окремих його частин, а мовна форма при цьому сприймається інтуїтивно. Це вправи на визначення логічної послідовності подій, на розуміння тексту без домислювань, на розуміння основної думки або точного розуміння тексту [2, с. 90-91].

Отже, формування іншомовної аудитивної компетенції є важливим завданням під час оволодіння іноземною мовою.

Література

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / Бігич О.Б // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19.
2. Мазниченко В. М. Особливості навчання аудіювання / В. М. Мазниченко // Вісник Національного університету оборони України. - 2013. - Вип. 2. - С. 89-91.

Заверюха Тетяна

PRAGMATIC ASPECTS OF THE TALK-SHOW GENRE

In recent years, television has become one of the main sources of information to the public. The media do not only perform an informative function but also promote ideas, viewpoints and thus participate in social governance. In the twenty-first century, TV programs are considered to be a reliable source of information. A striking feature of television is diversity. Hence, now we are introduced to various modifications, such as the creation of new forms and the eccentric presentation of information. Furthermore, we can observe the disintegration of boundaries in different journalist genres. In the light of recent events, talks in a TV studio have become a new genre of a successful journalist and entertainment tool for collecting data.

A talk show (or a chat show) is a television or radio programming genre, the main feature of which is spontaneous communication between a host of a show and guests invited [1, pp.2-3]. The most bright examples, which are setting new trends in the contemporary evolution of talk shows are “The Tonight Show Starring Jimmy Fallon”, “Jimmy Kimmel Live”, “Late Show with David Letterman”, and “The Ellen DeGeneres Show”.

Within the framework of talk shows, it is crucial to address the science of pragmatics. This phenomenon is about meaning; it is about language application and its user [5, p. 12]. It extensively explores language being applied by individuals with a target to form and deduce meaning in any context. According to the linguist J. Finch, pragmatics focuses chiefly on how communicators interpret utterances in specific situations, that is, particular attention is paid to the habit, intonation, intention, and behavior of the communicators [4, p. 23]. Thus, the scholar outlines that all notions related to humans are notably complicated to be consistently and impartially analyzed. K. Bardovi-Harlig suggests a more ubiquitous definition of pragmatics as ‘the study of how-to-say-what-to-whom-when’, which includes

not only a speech act and interlocutors but also takes into account cultural and social norms[2, p.69].

In his groundbreaking paper, Félix-Brasdefer examines pragmatics from the interactional perspective. Due to their opinion pragmatics is the study of 'language used in context, with operations that are transmitted during human interaction'[3,p.6].The scholar claims the significance of cultural experience/background and cognitive processes for understanding communicative actions, which may be done by individuals on purpose or not deliberately[3, p.68]. It has been proposed that utterances are not to be analyzed separately, yet we should account for non-verbal messages such as body language and facial expressions.

In terms of talk-show discourse, one implies not only a spontaneous communication situation. As a matter of fact, there is both improvisation and preparedness in terms of airing a talk show. Due to Sachs's pragmatic characterization of talk shows, we can identify key features of a conversation in a speech event. These features involve: a non-fixed order of a speech event with no time limits; presenting a show in the most favorable light for viewers, attracting attention and, preferably, displaying the only 'true' point of view; downplaying the seriousness of an issue or oppositely, whipping up drama; extreme dynamics, which makes it challenging for audience to concentrate on a dilemma of conversation, hence, the majority of solutions are imposed by a host or an expert, misleading a viewer that this is their own evaluation [6, p. 327]. Consequently, the goal of a host and a talk show itself is purely pragmatic.

Bringing together a variety of perspectives the pragmatic aspect aims at delineating and interpreting human speech in a particular situation, as well as analyzing the communication of interlocutors, aims of performance within the framework of a communicative act.

References

1. Кондратьева Н.Е. , Мордовина Л.В. Ток-шоу как жанр массовой культуры. Журн. Аналитика культурологии. 2008. №12. – С. 1-6.
2. Bardovi-Harlig K. Developing L2 Pragmatics Journal Language learning. Vol. 63 Issue S1. – 215p.
3. Félix-Brasdefer César J. The Language of Service Encounters: A Pragmatic-Discursive Approach Cambridge. Journal Sociocultural Pragmatis. Vol. 3, №2. 2015. Berlin.

4. Finch G. Linguistics Terms and Concepts. Hampshire. 1999. – 272p.
5. Horn L., Kecskws I. Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects. 2007. – 348p.
6. Sacks, H. Lectures on Conversation, Volume 1. Oxford, Blackwell. 1992. – 1520 p.

Кісіль Вікторія

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПОВНОЇ ФІЗИЧНОЇ РЕАКЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Метод повної фізичної реакції (англ. Total Physical Response (TPR)) – це метод викладання іноземної або другої мови через розвиток аудіолінгвальних здібностей учня. Вивчення мови здійснюється через розуміння певних команд та реакції на них різними фізичними рухами. Вважається, що саме завдяки поєднанню мови та жестів засвоєння мови виглядає як природний процес. Даний метод було запропоновано професором психології Джеймсом Ашером на межі 1960-х років, проте він все ще залишається досить популярним та актуальним інструментом у навчанні другої або іноземної мови [1].

У своїх дослідженнях за 2001 рік Річардс та Роджерс стверджували, що основна концепція TPR - це навчання англійської мови через поєднання мовлення з дією. Головним завданням є навчання мови за допомогою фізичної (рухової) активності. У TPR вчитель або викладач дає команди студентам на іноземній мові, а студенти реагують діями всього тіла [5].

Як будь-який інший метод навчання, метод повної фізичної реакції має певні позитивні та негативні сторони. Його неможливо оцінювати односторонньо, варто враховувати усі переваги та недоліки роботи із методом повної фізичної реакції.

Перш за все, метод повної фізичної реакції спрямований на учня. Якщо розглядати структуру методу схематично, то учень стоїть у центрі навчального процесу, що створює правильну навчальну атмосферу в класі. Помилки студента розглядаються як частина навчального процесу, а не як результат його навчальної діяльності.

Швидке запам'ятовування активної лексики через виконання фізичних дій є наступною перевагою методу повної фізичної реакції. TPR полегшує сприйняття учнями значення слів у реальному контексті, а учні будь-якого вікового діапазону швидше вивчають активну лексику через поєднання її із конкретними фізичними діями. Окрім того, це – ідеальний підхід для учнів із учнів-кінестетиків.

На додаток, завдання за методом TPR часто досить прості та не вимагають великої підготовки з боку вчителя. Завдання вчителя полягає у створенні сприятливого середовища. Оскільки метод передбачає хороше промовляння та виконання дій, він може бути досить дієвим і у класах з великою кількістю учнів. Окрім того, TPR є інклюзивним і добре працює в класах, які поєднують дітей з різним рівнем підготовки [3, с. 6].

Великою перевагою є те, що вчитель може урізноманітнити буденність уроку різними варіантами методу повної фізичної реакції. До прикладу, процес навчання може супроводжуватися піснями, іграми та розповідями історій, що робить процес навчання захопливим, а вчителю буде легше змотивувати учнів до навчання. Метод повної фізичної реакції передбачає активне навчання, яке є автоматичним та не орієнтованим на підручник [2].

Якщо подивитися на метод повної фізичної реакції під іншим кутом, то можна знайти безліч недоліків.

До прикладу, вчені також стверджують, що TPR легко зловживати, адже будь-яка новинка, яка триває занадто довго, спричиняє нудьгу та відразу. На думку автора методу: "яким би захоплюючими і продуктивними не були інновації, люди від цього втомляться" [3, с. 7].

Через використання методу повної фізичної реакції вчитель стає обмеженим у виборі тем, адже є терміни, які неможливо пояснити за допомогою рухів та фізичної діяльності. (До прикладу, більшість абстрактних понять буде складно, а часто навіть неможливо пояснити учням за допомогою TPR.). Попри те, що даний метод вважається досить антистресовим, часто він може бути проблемою для сором'язливих студентів. Також метод повної фізичної реакції не є дуже творчим. Студентам не надається можливість висловлювати власні погляди та думки. TPR досить обмежений у своїх функціях, тому як і більшість інших методів та підходів повинен бути застосований у поєднанні з іншими підходами. На жаль, метод виокремлює імперативні

конструкції, які можуть призвести у майбутньому до невідповідної і грубої мовленнєвої діяльності учня [3, с. 9].

Необмеженість у часі є наступною характеристикою методу повної фізичної реакції, оскільки він передбачає великі затрати в часі до того, як учні почуватимуться готовими до розмовної діяльності [4, с. 143]. Проте, якщо ми говоримо про звичайну школу, де вчитель поставлений у рамки навчального плану, то даний пункт не є актуальним, оскільки його неможливо підлаштувати під конкретний графік.

Отож, даний метод полягає на реалізації доручень вчителя виконання яких вимагає руху. Таким чином активуються обидві півкулі головного мозку. Фізичний рух є ефективним способом для навчання та удосконалення різних навичок володіння іноземною мовою. Елементи методу повної фізичної реакції успішно практикуються як під час традиційних занять, так і для встановлення контакту між учнями та вчителем.

Література

1. Asher, J. TPR: After forty years, still a very good idea. James Asher. Los Gatos, 2007. URL: https://www.tpr-world.com/mm5/graphics/TPRarticles/TPR_after_forty.pdf .
2. Cantoni, G. Using TPR storytelling to develop fluency and literacy in Native American Language. Revitalizing indigenous language. G. Cantoni. Northern Arizona University, 1999, С. 53-58.
3. Fernandes A. The further explanation of Total Physical Response (TPR) method and direct method. Arung Fernandes. Tenggara, 2012, С. 1-6.
4. Peck, S. Developing Children's Listening and Speaking in ESL. In Celce-Murcia, M.(Ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd edition. S. Peck. Boston: Heinle Cengage Learning, 2001. С. 533.
5. Richards, J. & Rodgers, T. Approaches and methods in language teaching (1st ed.). J. Richards and T. Rodgers. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

USING AUTHENTIC MATERIALS AT ENGLISH LESSONS AT SCHOOL FOR FOR HIGH SECONDARY SCHOOL

In order for students to learn to communicate effectively in a foreign language, they must experience the language as it is used for real communication by native speakers. Inclusion of authentic materials in the instructional process addresses this need.

If students are expected to learn to function effectively in a second language, they must have ample opportunity to develop and internalize efficient comprehension strategies that will enable them to deal with the language outside the classroom [3, p.472].

The term “authentic materials” means different things to different people. For some, only that language generated by native speakers and for native speakers is “authentic”. Others, however, would argue that the criteria that authenticate language should focus more on the quality, appropriateness and “naturalness” of the language itself rather than upon the source and purpose of the sample [2, p.562].

The term “authentic” is used to refer to language samples-both oral and written-that reflect a naturalness of form, and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers. By this definition, neither the initial purpose for which the text was composed nor the original source of the language sample would categorically deny a priori the classification of material as authentic [2, p.559].

The most reasonable way to provide this opportunity is to bring authentic materials into the classroom and make them consistently accessible to the students. However, simple exposure to authentic materials is not enough, for two reasons.

First, students may not be able to obtain access to the message contained in the text, and will therefore be unable to gather enough information to begin processing.

Second, students often are not aware of those techniques and strategies that they employ to derive meaning from a text in the native language, thus they do not spontaneously transfer the same approaches to a text in the second language [4, p.180].

Therefore, activities must be developed to accompany the texts that will provide the guidance necessary for students to learn new strategies and to

capitalize on those they already possess to reduce the uncertainty of the foreign text. These tasks should be quite varied, focusing on both message and form, and should heighten students' awareness of the cognitive processes they are employing as they work with the authentic materials [2, p. 119].

As greater emphasis is placed upon the development of functional ability in the foreign language classroom, the materials used in the instructional process become increasingly important. In addition to the carefully controlled and sequenced language of drills, activities, and contrived passages found in commercially prepared instructional materials, students must also experience the language as it exists naturally, without the "pedagogical processing" so prevalent in most textbooks [5, p.110].

If students are to use the second language communicatively in the real world tomorrow, then they must begin to encounter the language of that world in the classroom today. They must see and hear the second language being used as the primary medium of communication among native speakers – as "language with a purpose!" This can best be done through the use of authentic materials [1, p.108].

Geddes and White designate the language that occurs originally as a genuine act of communication as "unmodified authentic discourse;" using the term "simulated authentic discourse" to refer to language that reflects the features likely to occur in unmodified discourse, but that is produced for pedagogical purposes.

Although authentic materials can be used as resources for cultural information as well as a basis for speaking and writing activities, they are best suited for the development of skill in listening and reading comprehension.

Authentic materials fall into three major categories, according to their presentation: video, audio and print media.

For example: to develop skill in using words and phrases to gather information about commercial products and to make appropriate associations between the verbal and the visual representations. Pre-listening Task: discussion in English about students' favorite TV commercials, reasons for liking or disliking advertisements, expectations of what might be similar and different about commercials in foreign languages. Students watch the series of seven commercials advertising yogurt, milk, cars, mattresses, glue, power tool and oil. Since each commercial lasts less than two minutes, it is possible for students to see them up to three times. After students have listened for the third time, they are asked to look at a list of brands written on the blackboard.

The teacher then reads a description or a sentence associated with the product (taken from the advertisement). Students are asked to listen carefully to the teacher and to identify the product by writing or saying its corresponding number.

To conclude, it is necessary understand that if students are expected to learn to function effectively in a second language, they must have ample opportunity to develop and internalize efficient comprehension strategies that will enable them to deal with the language outside the classroom. The most reasonable way to provide this opportunity is to bring authentic materials into the classroom and make them consistently accessible to the students. Therefore, activities must be developed to accompany the texts that will provide the guidance necessary for students to learn new strategies and to capitalize on those they already possess to reduce the uncertainty of the foreign text. These tasks should be quite varied, focusing on both message and form, and should heighten students' awareness of the cognitive processes they are employing as they work with the authentic materials [7, p. 227].

REFERENCES AND SELECTED BIBLIOGRAPHY

1. Cziko, G.A. "Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First- and Second-Language Oral Reading Errors!" *Language Learning* 30 (1980): 101-114.
2. McLeod, Beverly and Barry McLaughlin. "Restructuring or Automaticity: Reading in a Second Language" *Language Learning* 36 (1986): 109-123.
3. Block, Ellen. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers" *TESOL Quarterly* 20 (1986): 463-494.
4. Cummins, J. "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue" *TESOL Quarterly* 14 (1980): 175-187.
5. Macnamara, J. "Comparative Studies of Reading and Problem Solving in TWO Languages!" *TESOL Quarterly* 4 (1970): 107-116
6. Goodman, K. "Psycholinguistic Universals in the Reading Prows in E Smith, ed. *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston (1973): 21-27.
7. Richards, Jack C. "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure" *TESOL Quarterly* 17 (1983): 219-240.

EKPHRASIS AND THE PROBLEM OF ITS DEFINITION

Contemporary philology demonstrates a growing interest in the problems of intersemiotic studies as they promote research on the interaction of visual and verbal arts, thus revealing the hidden potential of both. Among such issues are the problems of ekphrasis in a literary work. In recent years, much research has been done to define the essential features of ekphrasis in the context of various literary works, explore its types and functions. Ekphrasis in literary works became the object of study in the works of M. Nike, M. Rubins, Yu.V. Shatina, M. Tsymborskaya-Leboda, R. Khodel, E.N. Tretyakov.

It should be noted that the exact definition of ekphrasis has not yet been established. Etymologically, the word 'ekphrasis' came to English via Latin, from Greek. Ekphrasis means "description," and originates from *ekphrazein*: *ek* means "out," and *phrazein* means "tell" [3]. The roots of the term are important as ekphrasis is not just about interpreting but also about the disclosure of an ekphrastic object.

Generally speaking, ekphrasis is a mention in a literary text of an object of another kind of art. It usually involves a description of an artistic image or a sculpture, thus creating a shift in a reader's perception from a literary text to a text of a different nature. The possible goal of the ekphrasis is to make the thing described seem as if it is present in reality.

As an artistic technique ekphrasis has been known for a long time. According to the Oxford Classical Dictionary, the use of the term ekphrasis to denote this kind of description dates from about the 3rd century A.D., and the OED tells us that by 1715 the word had entered the English language.

As the first example of ekphrasis, researchers use the description of the shield of Achilles in Homer's "Iliad", dated from the period of antiquity in Ancient Greece. In his Iliad, Homer gave such a colorful description of Achilles' shield that the reader's channel of perception had to shift as a result. The depiction of the shield stands at the commencement of the ekphrastic tradition. Two things about it became leading to the genre. First, the extract compares visual and verbal means of description, most effectively, intertwining elements that cannot be part of the shield (like movement and sound) with things that can be (like physical material and visual details). This emphasizes the possibilities of verbal and visual limitations. Secondly, the

described thing seems real in the imagination of the reader, despite the fact that it could not exist. That is, the main result that we always expect from ekphrasis is a play of the imagination, which allows us to capture the feelings of an author at the time of writing a literary work. Probably, the sensory perception of a literary work for the author using ekphrasis can become a priority in comparison with an intellectual one. In addition, with the help of this literary technique, the author can actively use the reader's apperception, mix epochs in the context of his own work, use the historical and cultural layer of his reader's existence.

Many authors in the following centuries imitated Homer's work and wrote ekphrastic descriptions. One of the best and more recent examples of this technique can be found in the work of Robert Browning "My Last Duchess".

In the verse, the Duke of Ferrara presents a portrait of his ex-wife and it becomes the subject of conversation:

*That's my last Duchess painted on the wall,
Looking as if she were alive [2]*

In this dramatic monologue the Duke appeals to an emissary who has come to organize his next wedding. He tells him about his deceased wife, the "last duchess" of this title, through her portrait is shrouded behind a curtain. The Duke draws the curtain, revealing the painting, and asks the emissary to examine it while he talks about the "flaws" and the fate of his last duchess, who will soon be replaced by another.

The Duke calls the portrait a miracle keeping him alive but speaks of his ex-wife's inadequacy to the representative of his future bride's family, demonstrating his obsession with controlling others in the process. The piece of art that drives the narrative of the poem is not really the subject at all, but is intended to shed light on the cruelty of a proud duke in a patriarchal society. Browning creates an irresistible psychological portrait of the contemptible personage to condemn the reification of women and the misuse of power. Ekphrasis helps to disclose the forces that underlie the "frozen image" of the duchess.

Thus, ekphrasis as part of the literary process, opens up new potentials for interpretations and better understanding of poetic works.

REFERENCES

1. Abreu Gabrielle. Ekphrasis in British Literature. URL:

https://www.academia.edu/35847409/Ekphrasis_in_British_Literature

(Accessed April 23, 2021)

2. Browning Robert. My Last Duchess. URL :

<https://www.poetryfoundation.org/poems/43768/my-last-duchess>(Accessed

April 24, 2021)

3. Oxford English Dictionary (OED) “Ekphrasis” URL:

<https://www.lexico.com/definition/ekphrasis> (Accessed April 24, 2021)

Кубик Єлизавета

ОСОБЛИВОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Усне мовлення – це мовлення, яке впливає на глядачів своєрідним чином та безсумнівно призначене для прийняття інформації через слух. Під час усної комунікації використовуються не лише засоби словесного мовлення, а також і мова жестів. Під час спілкування можна зробити висновки про мовця, а саме про його психічний стан, кмітливість, погляди на світ, вміння висловлювати думки, давати оцінки, комунікувати з оточуючими людьми. Очевидно, що це є важкою та специфічною функцією людської діяльності. Особливе місце при цьому посідає монологічне мовлення, яке спостерігається найчастіше під час усних та публічних виступів – доповідей, виступів, усних повідомлень, промов.

Монологічне мовлення – специфічний вид мовленнєвої діяльності, який не має нічого спільного із звичайним спілкуванням, адже воно, зазвичай, відбувається в ситуації, коли один мовець повідомляє інформацію, а решта людей лише слухають і нічого не доповнюють. Монолог, водночас, – специфічний мовленнєвий продукт, адже це – висловлювання однієї людини, яке зобов'язує мовця концентруватися на предметі мовлення та приділяти увагу формі та сутності мовлення.

Монологічне мовлення складніше, ніж діалогічне, адже воно вимагає лаконічності, логічності та систематичності. Воно передбачає детальність, ґрунтовність, змістовність та взаємний зв'язок між частинами висловлювання, мовець повинен сконцентруватися на головній ідеї виступу, не зупинятися на дрібницях, і в той же час висловлювати власну точку зору та емоцій невербальними засобами –

жестами, мімікою. Монолог не потребує ситуативності та запитань, притаманних діалогічному мовленню, він найчастіше повідомляється не одній конкретній людині, а цілій аудиторії. Метою монологу є осмислення спікером висловленого матеріалу. Його головним призначенням є дія на аудиторію, а саме – переконати, змінити ставлення до проблеми, або проінформувати слухачів. Лише мовець може створити цілісний та якісний монолог, він повинен дбати про форму та змістове наповнення доповіді, а також передавати своє власне ставлення до предмету висловлювання [1, с. 55-56].

Поняття монологічного мовлення В.Л. Скалкін розкриває як процес послідовного, системного комунікативного висловлювання, в якому досить важливо правильно сформулювати та усно викласти думки перед аудиторією. Ю. І. Пасов стверджує, що монологічного мовлення в чистому вигляді не існує, оскільки будь-яка комунікація є діалогічною за своєю формою. Навіть у разі публічної промови взаємодіють дві сторони – мовець і аудиторія слухачів, для яких призначена промова.

На думку психолінгвістів монологічне мовлення складається з трьох рівнів. Перший ступінь – мотивуючий, коли мовець ознайомлюється з предметом висловлювання. Другий рівень – аналітичний, під час якого мовець планує публічний виступ, котрий має бути якісним, послідовним та якомога повнішим. Останній щабель – рівень реалізації, який відповідає за продукцію монологу, який супроводжується жестами та мімікою.

На думку А. Бухаркіної твояння монологічного висловлювання містить три основні фази: 1) обрання теми виступу; 2) пошук матеріалів та вибір вербальних засобів для досягнення комунікативної цілі; 3) висловлення висновків та власної точки зору і усне повідомлення монологу. Загалом під час розробки публічного виступу учні шукають відповідний матеріал, розглядають різноманітні думки та концепції, аналізують та узагальнюють їх, а також висловлюють власну точку зору. Важливо те, що монологічна презентація передбачає використання лише однієї теми. В подальшому це допомагає учням добре опанувати інформацію та бути зорієнтованим в данній темі [2, с. 464-467].

Основними характеристиками монологічного мовлення є: Цілеспрямованість та вмотивованість. Будь-який монолог створюється з певною метою — досягти кінцевого результату. Як і під час будь-якого виду говоріння, мета висловлювання визначає комунікативний намір:

переконати, ствердити, закликати, засудити, схвалити, порадити, проінформувати.

1. Організованість. Виявляється в чіткості та систематичності викладу основного матеріалу.
2. Структурованість. Відображає взаємозв'язок всіх фаз та рівнів монологічного мовлення: семантичний, граматичний, стилістичний, логічний, композиційний.
3. Логічність, яка проявляється у взаємовідношення між частинами монологу.
4. Виразність. Характеризує культуру мовлення. Монолог впливає на свідомість слухачів, підтримує увагу та інтерес аудиторії.
5. Адресованість, яка проявляється у спрямованості висловлювання на конкретних слухачів [5, с. 150-151].

Монологічне мовлення може бути як непередбаченим, довільним, що в основному властиве розмовному мовленню, так і передбаченим. Цільове призначення висловлювання можна розділити на три види: інформаційні, переконуючі та спонукальні. Інформаційне значення полягає в забезпеченні передачі знань. Функція переконання реалізується в переконанні слухачів в істинності певної проблеми. Результатом мовлення може бути і спонукання слухачів до виконання певної дії / зміни ставлення або точки зору. Монологічне мовлення має різні ступені готовності і формальності.

Отже, монологічне мовлення є складною формою комунікації. Незмінною частиною монологу є мотив висловлювання і загальний задум, що формується мовцем. Можна відзначити цілий ряд особливостей, характерних для монологічної презентації. Монологічне мовлення звернено до слухачів, передбачає врахування мовленнєвого та життєвого досвіду слухачів, здійснюється з використанням вербальних та невербальних засобів (інтонації, голосу, логічного наголосу, пауз, міміки, жестів) [4, с. 370].

Список використаної літератури:

1. Кардаш Л. В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний// Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Філологічна». Випуск 57, 2015. С.54 –58.

2. Костюченко К. Особливості навчання монологічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ// Наукові записки, серія: філологічні науки. Випуск 136, 2015. С.463-468.
3. Мыльцева М. В. Виды монологической речи и аспекты ее понимания в современной педагогической науке / М. В. Мыльцева. — Текст : непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). — Краснодар : Новация, 2018. С. 124-126.
4. Мишечкина, Н. А. Разбор понятия «устная монологическая речь» / Н. А. Мишечкина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — № 19 (205). 2018. С. 370-373.
5. Назарова А.В. Особенности иноязычной монологической речи и система ее оценивания// Вестник ПГГПУ, серия №1: психологические и педагогические науки, 2016. С. 149-157.

Кучерук Яна

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МЕДІА-МОВІ

Широке використання стійких словосполучень та окремих лексичних одиниць, які іноді важко піддаються дослівному перекладу, є характерною ознакою спеціальних галузей людської діяльності. Сфера туризму є невід’ємною частиною суспільства та вважається однією із найпотужніших світовою індустрією. У теперішній час практично кожний 15-й чоловік так чи інакше пов’язаний з туристичною галуззю [1, с. 3]. Це спеціальне поле, до якого причетні не лише особи, які безпосередньо спеціалізуються на туристичних процесах, але й звичайні пересічні люди, які не мають прямого відношення до даної галузі. Саме тому, знання як семантичних так і структурних особливостей термінів необхідні для правильного перекладу та розуміння змісту понять, виражених термінами.

Проаналізувавши матеріали автентичного характеру, а саме туристичні веб-сайти [2, 6, 8, 9, 10], буклети та брошури [6, 4, 5], періодичні видання [7], рекламні оголошення [1], туристичні путівники [11], можна сміливо зазначити, що більш ніж 50% всієї інформації

становлять термінологічні лексичні одиниці, що потребують особливого аналізу.

На основі матеріалів сучасної англійської медіа-мови слід зазначити, що спеціальна лексика туризму може бути поділена на дві основні структурні групи: терміни слова (однокомпонентні терміни) та терміни-словосполучення (багатокомпонентні терміни), що, власне, переважають в загальній фаховій туристичній мові.

Серед однокомпонентних термінів превалюють іменники (*cruise, resort, attraction, delivery, airline, excursion, property, quad, tariff, visa, motel, package, suite, tour*), дієслова (*cancel, abort, allot, detour, acclimatize, board, bypass, reconfirm, guide*), прикметники (*allocentric, non-transferable, dutiable, seasonal, single, transatlantic, transcontinental, twin*) та прислівники (*aboard, ashore*).

Багатокомпонентні терміни характеризуються неоднорідною структурою, але більшість з них є дво- або трикомпонентні термінологічні одиниці. Найпоширенішими структурними моделями складних туристичних термінів є:

- 1) Іменник + іменник (*departure tax, hospitality suite, flight attendant, ground operator, guest account, hall porter, health resort, package tour, season ticket, tourism balance*);
- 2) Прикметник + іменник (*false booking, promotional fare, green tourism, low season, seasonal demand, inclusive tour, inflexible ticket, round trip, residential hotel*);
- 3) Похідний прикметник + іменник (*guided tour, registered baggage, scheduled flight, serviced accommodation, unaccompanied baggage, published rate, flying boat, landing card, rating system, rooming list, waiting list*);
- 4) Числівник + іменник (*first-class, second-class, one-way*);
- 5) Іменник + іменник + іменник (*family table service, hotel occupancy rate, king size bed, room occupancy tax, tourism attractiveness index*);
- 6) Прикметник + іменник + іменник (*frequent flyer program, global distribution system, inbound tour operator, personal accident insurance*);
- 7) Іменник + похідний прикметник + іменник (*tour basing fare, tourist receiving country, glass-bottomed boat, value added tax*);

- 8) Числівник + іменник + іменник (*first-class hotel, five swtar hotel, one-way ticket*);
- 9) Прикметник + іменник + іменник + іменник (*instant purchase excursion fare, special interest group tour hypothetical fare construction points*);
- 10) Прикметник + іменник + прикметник + іменник + іменник (*Special Group Inclusive Tour fare*).

Отже, туристична лексика містить неоднорідні термінологічні одиниці, структурні моделі яких часто варіюються. З огляду на проведений аналіз, ми бачимо, що багатокомпонентні одиниці переважають над однокомпонентними. Найпоширенішими є дво- та трикомпонентні лексеми, що підштовхує нас на думку, що саме така структурна модель відповідає точній та однозначній номінації.

Література:

1. Соколова М.В. Туризм как культурно-исторический феномен: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 24.00.01. / Москов. государств. ун. культуры и искусств. Москва. 2007. 39 с.

Ілюстративні джерела:

1. Best Travel adds: web-site. URL: <https://www.adforum.com/top5/travel/65> (Last accessed: 18.04.2021)
2. Expedia: web-site. URL: <https://www.expedia.com/> (Last accessed: 18.04.2021)
3. Fliphtml5: web-site. URL: <https://fliphtml5.com/catr/jqkz> (Last accessed: 18.04.2021)
4. Fliphtml5: web-site. URL: <https://fliphtml5.com/omnq/fflz> (Last accessed: 18.04.2021)
5. Fliphtml5: web-site. URL: <https://fliphtml5.com/omnq/bxfs/#p=1> (Last accessed: 18.04.2021)
6. HomeAway: web-site. URL: <https://www.homeaway.com/> (Last accessed: 18.04.2021)
7. Join up: web-site. URL: https://join-up.com.ua/?gclid=CjwKCAjwjbCDBhAwEiwAiudBy--6meP-a6kdu2T6ob0zEw_X67KDM0eipEO9bsj76H_Bxhv3XDg7ZR0cUIAQAvD_BwE (Last accessed: 18.04.2021)
8. Priceline: web-site. URL: <https://www.priceline.com/> (Last accessed: 18.04.2021)

9. Travelocity: web-site. URL: <https://www.travelocity.com/> (Last accessed: 18.04.2021)

10. TripAdvisor: web-site. URL: <https://www.tripadvisor.co.uk/> (Last accessed: 18.04.2021)

11. Wandertooth: web-site. URL: <https://www.wandertooth.com/free-travel-guides/#canada> (Last accessed: 18.04.2021)

Логоша Аліна

WARM-UP ACTIVITIES ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ДЛЯ ЗАКРІПЛЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Мовленнєва зарядка (warm up) є одним із найважливіших етапів року іноземної мови. Це вміло організований початок уроку (не більше 5 хвилин), який здатен ввести учнів в іншомовну атмосферу та стимулювати їх подальшу роботу. Така атмосфера уроку передбачає доброзичливий тон вчителя, володіння голосом, жестами, мімікою, вміння витримати психологічну паузу і розірвати паузу мовчання. Перші хвилини уроку часто є дуже важкими для вчителя, тому що треба задати тон усього уроку, створити певну атмосферу і налаштувати учнів на творчу працю [4, с. 41].

Завдання *warming up activities*:

1) зменшення втоми та зниження негативного впливу одноманітної робочої пози;

2) активізація уваги учнів та підвищення можливостей до сприйняття навчального матеріалу;

3) звільнення учня на деякий час від напруження мозку [1, с. 30].

Для кожного вікового етапу слід підбирати певні розминки. Для дітей, які навчаються в середніх класах можна використовувати вірші, анекдоти, скоромовки або щось, що одночасно і пов'язує з мовою, і розслабляє. Зв'язок з англійським — одне з основних вимог. Тим самим, вчитель можете закріпити якийсь матеріал, як по лексиці, так і по граматиці. А часом, розширити словниковий запас [2, с. 10].

Досвід доводить, що найбільший інтерес для школярів середніх класів відображають ігри, які змушують думати, дають можливість розвивати свої здібності, змагатися з іншими учнями. Таким іграм, що допомагає засвоїти навчальний матеріал на уроках англійської мови, присвячено чимало статей в різних методичних журналах та книгах. Можна навести пару прикладів, де буде показано вивчення лексичного матеріалу із динамічною грою.

More Word Combinations

Write verbs and adjectives to the word in order to make more word combinations.

BOOK

| verbs | adjectives |
|-------|------------|
| | |

(**Verbs:** read, translate, order,

buy, take, write, like, bring, take, give back, etc.

Adjectives: interesting, boring, fantastic, famous, favourite, exiting, thick, old, new, etc.).

MOVIE

| verbs | adjectives |
|-------|------------|
| | |

(**Verbs:** watch, take, love, choose, sell, keen on, fond of, etc.

Adjectives: new, old, interesting, boring, bad, horror, fantastic, famous, exiting, favourite, amazing, etc.) [5, с. 60].

“Handy-Dandy” Method

Teacher hides something in the hand. Teacher says, extending the fist: “Handy-dandy!” (Вгадай, що в мене в руці?). Students guess: Is it a sharpener? Is it a coin? etc. The hidden things could be:

SCHOOL — a sharpener, an eraser, a piece of chalk, a pen’s top, a piece of paper.

FOOD — a candy, a lolly-pop, a bubble-gum, etc.

YOUTH — a ring, an earring, a chain, a lipstick, a bracelet, etc.

GAMES — a counter, crayons, Rubik's Cube, etc.

COLLECTION — a coin, a stamp, a badge, a kinder toy, etc.

SPORT — a whistle, a watch stop, a tennis ball, chess, etc.

TRAVELLING — money, a ticket, a coin, a watch, etc [5, c. 54].

Отже, гарна мовленнєва зарядка має бути цікавою, незвичною, дотепною і нескладною. Різні види такої зарядки урізноманітнюють початок уроку. Учитель може ставити запитання, заохочувати учнів до парної або групової роботи, вивчати короткі вірші або пісні, складати діалоги, працювати з ілюстраціями, прислів'ями, грати, використовувати надруковані завдання.

Література:

1. Качанова О.В., Кальницька Л.М. Усі уроки англійської мови. – Харків, «Основа», 2009.
2. Матузок Л.І. «Learn and Move!»: Методичний посібник для вчителів англійської мови загальноосвітніх навчальних закладів., 2013. – 24с.
3. Педос Н. Фізкультхвилинки на уроках іноземної мови.//Іноземні мови в школах України. – 2014, №3, с. 60-63.
4. Розова О., Пузанова Л. English Rhimes for Children. – СПб, 1997.
5. Jackie Bolen. 39 ESL Warm-Ups., 2015. – 49 p.

Маліванчук Каріна

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ СИЛЕНЦІАЛЬНОГО ЕФЕКТУ В ЛІНГВІСТИЦІ

Інтерес до вивчення мовчання в сучасній лінгвістиці безпосередньо пов'язаний із загальним розвитком наукової думки, а саме з тенденцією до антропоцентризму наукових досліджень. Положення про орієнтованість сучасної науки на людину і її визначальної для науки ролі «не тільки не ставиться під сумнів, але і є тим підґрунтям, на базі якого відбувається успішне злиття наукових дисциплін, що розробляються людиною про людину і заради людини» [8, с. 208].

Дослідження мовчання лінгвістикою базується на філософських уявленнях про це явище. Філософське дослідження феномену мовчання в його діалектичному співвідношенні з мовленням завжди опирається на людину: єдину в живій природі істоту, яка володіє не тільки внутрішньо-структурованою знаковою системою мови [6], але й здатністю використовувати мовчання як мовний знак, наділений певним змістом.

Серед дослідників, які висвітлюють у своїх працях проблему мовчання, можна виділити М.М. Бахтіна [1], В.В. Бібіхіна [2], К.А. Богданова [3], М. Епштейна [9], М. Хайдеггера [7], Л. Вітгенштейна [4] і С. Зонтаг [10]. Так чи інакше, всі перераховані вище вчені ставлять питання про первинність або вторинність мовчання стосовно мови, про те, чи є мовчання фоном або ж може виступати як самостійна фігура.

К.А. Богданов вважає, що мовчання має фонову природу, проте відзначає, що воно володіє точно таким же семантичним потенціалом, що й слово, вимовлене на його тлі, вступаючи з ним в інформаційну взаємодію [3, с. 7–8]. Мовчання, що є передуючою основою для мовлення, може домінувати над ним. Мовчання представлене в усіх культурах і тому вимагає осмислення й аналізу, оскільки «існують члени суспільства, які не говорять, але не існує таких, які б ніколи не мовчали» [3, с. 4].

Таким чином, у рамках філософського підходу було вироблено уявлення про мовчання як про невід'ємну частину мови й мовної свідомості. Залежно від фокусу дослідження мовчання може розглядатися і як необхідний фон мови, і як самостійна фігура, причому в ролі фону в другому випадку буде виступати сама мова. У структурі мови мовчання й мова абсолютно рівноправні, оскільки обидва явища мають інтенціональність, тобто спрямованість свідомості суб'єкта на який-небудь об'єкт, і здатні виступати знаком певного змісту.

Мовчання як адекватний орієнтир інтерактивної діяльності людини корелює з вербальними та невербальними засобами – екстеріоризаторами силенціального ефекту. Силенціальний ефект обіймає індивідуально-психологічне та соціокультурне мовчання, яке має ситуативно-комунікативний характер та корелює з емоційним та ментальним станом людини, її статусом [5, с. 28].

Отже, ми можемо простежити, як філософський підхід до вивчення мовчання вплинув на дослідження силенціального ефекту в

лінгвістиці, а також виділити антропоцентричні тенденції його розвитку.

Література

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Библихин В.В. Язык философии/В.В.Библихин. – 3-е изд. СПб.: Наука, 2007. 389 с.
3. Богданов К.А. Очерки по антропологии молчания. Номо Тасенс. СПб.: РХГИ, 1997. 352 с.
4. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон+, РООИ Реабилитация, 2011. 75 с.
5. Горбач С. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні аспекти силенціального феномену / С. Горбач // Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [редкол.: Н. О. Данилюк та ін.]. Луцьк, 2013. № 18 (267): Мовознавство. С. 27–31.
6. Толочин И.В., Лукьянова Е.А. и др. Учебник по лексикологии. СПб, 2014. 440 с.
7. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука, 2006. 452 с.
8. Хомякова Е.Г. Человек в языке как объект лингвистического анализа // Язык человека. Человек в языке / под ред. А.В. Зеленщикова, Е.Г. Хомяковой. СПб, 2012. С. 208–232.
9. Эпштейн М.Н. Слово и молчание: Метафизика русской литературы. М.: «Высшая школа», 2006. 559 с.
10. Sontag S. The aesthetics of Silence // Sontag S. Styles of Radical Will. London, 1966. 288 p.

Мартинюк Аліна

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УМІНЬ ГОВОРІННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Методика співробітництва є однією з провідних технологій навчання та однією з найбільш ефективних. Її використання у процесі вивчення іноземної мови сприяє комунікативній діяльності, яка

орієнтована на всебічний розвиток особистості. Означений метод може бути успішно застосований, як у процесі навчання іноземної мови в цілому, так і для розвитку умінь усного монологічного мовлення, зокрема, на середньому етапі навчання у ЗНЗ.

Створені на основі навчання у співробітництві навчальні методи сприяють підвищенню успішності учіння школярів, вихованню соціально-орієнтованої поведінки (обов'язковості, чуйності, турботи про інших). У співробітництві учні розвивають уміння розуміти точку зору іншого, бути лояльним до неї, зберігаючи при цьому повагу до себе, тощо. Навчання у співробітництві відбувається у групах, що налічують від чотирьох до шести учнів із різним рівнем успішності. Усі вони повинні опанувати передбачений навчальним завданням матеріал. Для успішного функціонування групи навчання у співробітництві має відповідати таким умовам:

- а) позитивна взаємозалежність: об'єднані у групу учні повинні розуміти, що спільна навчальна діяльність приносить користь кожному. Це досягається завдяки спільним цілям, розподілу завдань, матеріалів і даних між усіма учнями, спільною винагородою за виконання завдання;
- б) безпосередня взаємодія: учні, які утворюють групу, повинні перебувати у тісному психологічному контакті один з одним;
- в) індивідуальна відповідальність: кожен учень опановує матеріал, відповідає за допомогу іншим. Здібніші учні не повинні виконувати роботу менш здібних;
- г) розвиток навичок спільної роботи: учні повинні освоїти навички особистісної взаємодії (контактів), необхідної для успішної спільної роботи (наприклад, навички розподілу, планування та оцінки завдань);
- г) оцінка роботи: група повинна мати змогу оцінити, наскільки успішно вона працює.

У співробітництві ефективно використовуються спеціальні форми навчання.

Сьогодні в умовах модернізації української освіти одним із напрямків оптимізації навчального процесу у середніх та вищих навчальних закладах є його спрямування на демократизацію взаємовідносин викладача та учня, що відображається в нових підходах до навчання: створенні сприятливої атмосфери співробітництва:

1. ідея зміни стосунків з учнями заснована на увазі вчителя до учнів, залучення дітей до навчання, викликаючи у них радісне

- почуття успіху, руху вперед, розвитку, наголошується, що інакше дітей не вивчити.
2. ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться якомога складніша мета, водночас учитель всіма засобами має вселити в учнів упевненість у тому, що мета буде досягнена, тема добре вивчена. Учнів у цьому випадку поєднує не просто мета, а саме віра у можливість подолання труднощів.
 3. ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних сигналів (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді.
 4. ідея навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов) передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема, оцінки. Успіх навчання залежить від повторення. Багаторазові повторення приводять до того, що хоче учень чи не хоче, він усе одно буде знати і вміти все, що необхідно. Йому можна ставити оцінки, а можна і не ставити. Ш. А. Амонашвілі взагалі не ставить маленьким дітям оцінок. С. М. Лисенкова не ставить двійок, тому що всі її діти встигають. В. Ф. Шаталов у випадку невиконання роботи залишає порожню клітинку у відомості щоденного обліку знань. Форми різні, а суть одна – навчання без примушування.
 5. ідея вільного вибору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору, сам брати участь у складанні завдань для однокласників; це необхідно, щоб учні почувати себе партнерами педагога в навчанні.
 6. ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Никитин, В. Шаталов) дозволяє включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку. Так, на рік, на два випереджає програму В. Ф. Шаталов, за півроку, за рік розпочинає вивчати важкі теми С. М. Лисенкова. Задачі для старшокласників дає шестиліткам і першокласникам І. П. Волков. Важкі головоломки, непосильні й

- дорослим, приносить дітям Б. П. Никитин. Випередження програми приносить учням задоволення, викликає гордість: учитель перестає залежати від програми, він вільніше розпоряджається часом на уроках.
7. ідея великих блоків (І. Волков, П. Ерднієв, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинин) заснована на тому, що у великому блоці матеріалу (об'єднання 6 – 10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему. Так, по 10-20 уроків поєднує в один блок В. Ф. Шаталов, на одному уроці розкриває зміст і красу великого матеріалу Є. Н. Ільїн, зводить в єдине навички різних професій І. П. Волков. Вивчення матеріалу блоками звільняє дитину від страху перед труднощами: блок пройдений, основна думка схоплена. Учень не боїться, що він не зрозуміє її та відстане. Він спокійно працює далі, усвідомлюючи деталі й подробиці.
 8. ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) полягає у тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається. Так, на уроках математики В. Ф. Шаталов, доводячи теорему, не допускає жодного зайвого слова – розповідь учителя-математика повинна бути абсолютно точною. Є. Н. Ільїн, аналізуючи художній твір, домагається, щоб і аналіз мав художню форму. Для цього він використовує ті ж прийоми, за допомогою яких письменник створює свій твір: прийом, запитання і деталь. Виходить художній аналіз художнього твору.
 9. ідея самоаналізу (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караківський, В. Шаталов, М. Щетинин) насправді реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня. Коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки вчителем, але й колективом, вони і поведуться гідно, і працюють набагато старанніше.
 10. ідея інтелектуального фону класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинин) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості. Щоб створити обстановку співробітництва, учитель намагається підсилити прагнення до

різноманітних знань, а не тільки шкільних. Так, В. Ф. Шаталов проводить безліч екскурсій, у його класі завжди є набір папок з газетними вирізками найважливіших статей, які має прочитати кожен. С. М. Лисенкова намагається давати якнайменше письмових завдань додому, щоб звільнити час дітей для читання. І. П. Волков увів у школі "Творчі книжки", куди записуються всі роботи, виконані школярем: технічна модель, доповідь з біології, урок, проведений шестикласником-педагогом у другому класі, тощо. Така книжка разом з іншими засобами допомагає виявляти, розвивати і враховувати найрізноманітніші здібності і схильності дитини. Це необхідно для майбутньої її професійної орієнтації.

11. ідея колективного творчого виховання (І. Іванов, В. Караковський, М. Щетинин) полягає в тому, що дітей учать колективній суспільній творчості з першого класу до випускного. Девіз цієї методики: "Усе творчо, інакше навщо".
12. ідея співпраці з батьками передбачає відкрите, довірливе ставлення дітей до дорослих у школі й у родині. Педагогам не можна сварити дітей з батьками. Учитель не повинен скаржитися батькам на дітей у щоденниках, розпалювати змагання між батьками, вивіщувати відомості успішності за місцем роботи батьків. Необхідно показати батькам, що їхні діти навчаються добре, учити їх любити своїх дітей.
13. ідея особистісного підходу до дитини замість індивідуального підсумовує всі вищеперелічені методики. Наголошується, що педагогіка співробітництва пропонує такі прийоми, за яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до себе. Це виявляється перш за все у тому, що "кожен учень на кожному уроці одержує оцінку своєї праці, вибирає завдання на свій смак, позашкільна творчість кожної дитини одержує визнання й оцінку, і, нарешті, кожного на ділі, а не на словах і не в закликах поважають, ніхто не ображає дитину підозрою в нездатності".
14. ідея співробітництва вчителів передбачає не примушування, а взаємодію вчителів з метою впровадження ідей нової педагогіки, наголошується на тому, що не можна вчителів протиставляти один одному, не можна, щоб когось хвалили за

застосування нового, а іншого засуджували за те, що він навчає по-своєму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фіцула М. М., " Педагогіка " Академвидав", Київ, 2003. – 528 с.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. - 496 с.
3. Педагогика сотрудничества / С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др. // Учительская газета. – 1986. – 18 октября.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя (1 -7 розділи) Х.: Вид. група "Основа", 2010. – 360 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
7. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя (8 -17 розділи) Х.: Вид. група "Основа", 2010. – 360 с.

Мерживінська Ганна

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПІДХОДИ, ЕТАПИ ТА ВПРАВИ

Грама­тична компетентність (ГК) – це здатність грама­тично коректно оформлювати свої усні і писемні висловлювання та розуміти мовлення інших людей, основою якої є на складна і динамічна взаємодія відповідних навичок і знань та грама­тичної усвідомленості.

Основні компоненти ГК:

- грама­тичні навички
- грама­тичні знання
- грама­тична усвідомленість.

Грама­тичні навички поділяються на:

- рецептивні (розуміння ГС під час аудіювання і читання);
- репродуктивні (вживання ГС в усному та писемному мовленні).

Відповідно до цього розроблено систему вправ для формування грама­тичної компетентності в учнів. Кожна вправа має три- або чотирифазову структуру:

I – завдання.

II – зразок виконання.

III – виконання завдання.

IV – контроль, взаємоконтроль або самоконтроль [8, с. 17-20].

Вправи поділяються на різні типи в залежності від різних критеріїв. Основними критеріями поділу є

- критерій спрямованості вправ на прийом / видачу інформації;
- критерій комунікативності.

За першим критерієм вправи поділяються на:

- рецептивні (сприйняття вербальної інформації через слуховий або зоровий канал, вміння впізнавати, розрізняти звуки, графеми, граматичні структури в усному та писемному мовленні);
- рецептивно-репродуктивні (сприйняття певної вербальної інформації, потім – повна або часткова репродукція);
- репродуктивні (відтворення частково або повністю сприйнятого навчального матеріалу (слова, звуку, речення, тексту));
- продуктивні (вміння самостійно висловлюватись на різних рівнях в усній чи письмовій формі) [6, с.71-73].

За другим критерієм вправи діляться на:

- комунікативні вправи (реалізація мовлення мовою, що вивчається);
- умовно-комунікативні (реалізація мовлення у ситуативних умовах на рівні фрази та понадфразової єдності. У вправах такого типу є обов'язковою наявністю мовленнєвого завдання і ситуативності);
- некомунікативні (виконання дій з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосередження тільки на формі).

Формування граматичної компетенції відбувається впродовж двох етапів:

- етап ознайомлення з новою ГС;
- етап автоматизації дій учнів з новою ГС [7, с.104].

На етапі ознайомлення з новою ГС доцільно використовувати індуктивний підхід, адже він є найбільш дієвим і цікавим для

презентації нового граматичного матеріалу внаслідок максимального залучення учнів до розуміння значення ГС та самостійного виведення правила. При цьому досить ефективним є використання певного значущого контексту для ознайомлення з граматичними структурами. Коли учні бачать використання структури безпосередньо в мовленні, вони можуть самостійно або з допомогою вчителя вивести правило, на якому базується матеріал [4, с.6-10]. Так, опираючись на індуктивний підхід, вчитель може досягти швидшого розуміння і засвоєння матеріалу учнями. На даному етапі використовуються різні засоби повідомлення інформації, такі як правила (описові і правила-інструкції), зразки та моделі мовлення (на рівні словоформи, словосполучення, фрази ПФЄ), схеми, ілюстративні таблиці (вид зорової наочності, що відображає явища у графічній формі і носить узагальнюючий характер), когнітивна метафора (КМ) (здатність людини помічати і створювати подібність між об'єктами)[3, с.144].

На другому етапі, етапі автоматизації дій з новою ГС виконуються вправи, характерні як для вищеназваних сучасних підходів (комунікативних – PPP, TBL), можна використовувати елементи традиційних класичних підходів, таких, як аудіо-лінгвальний (імітація ГС), граматично-перекладний (переклад ГС в реченнях і словосполученнях з іноземної мови на рідну, і навпаки) [1, с. 79-153]. Сюди входять рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи на розпізнавання, підстановку, трансформацію, виключення, множинний вибір та переклад. Багаторазове виконання таких вправ допомагає краще засвоїти ГС та її функцію, що допоможе при виконанні продуктивних вправ та використанні даної структури в власному мовленні [2, с.76-84].

На особливу увагу заслуговує навчання граматики в контексті, який демонструє вживання ГС у мовленні, а також створює умови для автоматизації дій з ГС в усному і писемному мовленні [5, с. 79-153].

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА:

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. - К. : Ленвіт //Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. 2013. - С. 79-153.

2. Ветохов О.В. Важлива складова комунікативної спрямованості (Психологія граматичної підготовки учнів з іноземної мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - №4. – С.76-84.
3. Вишневецький О. І. Підстановчі вправи з англійської мови. – К.: Радян.школа, 1979. – 144 с.
4. Гапонова С. В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови // Іноземні мови. 1997. – №3. – С.6-10.
5. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. та ін. - К. : ВЦ «Академія»//Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. 2010. - С. 48-89.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М., 1989. – с.71-73.
7. Скляренко Н. К. //Навчання граматичних структур англійської мови в школі. – К.: Радян.школа., 1982. – 104 с.
8. Скляренко Н.К.//Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі //Іноземні мови.–2009.- №4.– С.17-20.

Морєв Владислав

ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Майже кожен вчитель стикався з тим, що учні забувають щось важливе. Це забудькуватість буває в різних формах. Це може включати недотримання інструкцій щодо завдання, пропущення терміну виконання, забуття важливих деталей тесту або навіть забуття пройти сам тест. Незалежно від порушення функції пам'яті, як правило, є вагомі причини, чому учні забувають. З вдячністю, є кілька простих способів, як викладачі можуть побудувати контекст, щоб допомогти учням досягти глибшого та тривалішого навчання. Перший крок до того, щоб допомогти учням перейти від поверхневого навчання до глибокого, - це створити бажання та азарт до навчання за допомогою контексту переднього

завантаження. Потім вчителі можуть використовувати “цілі завдання” у своїх викладаннях та завданнях для підтримання та подальшого побудови контексту, таким чином збільшуючи ймовірність того, що їхні учні запам’ятають і використають те, що вони вивчають.

ФРОНТАЛЬНО ЗАВАНТАЖЕНИЙ КОНТЕКСТ

Одна з основних причин, через яку учні забувають, полягає в тому, що вони часто не зосереджені, коли ми представляємо важливу інформацію. Коли учні заходять в клас, вони приносять із собою свої тривоги, страхи, неприємності та різноманітні особисті проблеми та відволікання. Коли ми знаходимо у своєму навчанні речі, які пов’язують їхній світ і допомагають їм знаходити відповіді на свої запитання, тоді вони, швидше за все, займаються тим, що ми робимо. На жаль, вчителі часто чекають кінця заняття, щоб поділитися відповідними зв’язками між уроком та учнями. На той час вже пізно. Коли вчителі беруть кілька хвилин наперед, щоб допомогти учням зрозуміти важливість уроку дня або допомогти зосередити свою увагу або викликати у них інтерес, учні, швидше за все, зосередяться на тому, чого навчають.

Контекст переднього завантаження можна виконати за допомогою вправ у класі та домашніх завдань, використовуючи просту техніку «look for...». Коли вчителі пропонують учням прочитати довгі блоки тексту, а потім запитання про розуміння читання, вони зазвичай відчувають порожні погляди та незручну тишу. Задаючи питання розуміння перед читанням тексту чи роботою над проблемою, вчителі дають підставу учням зосередити свої зусилля та спосіб опрацювання матеріалу (наприклад, „ знайдіть дві протилежності у цьому та наступному прикладі та подумайте, навіщо потрібні обидва”) "*Шукайте* ключовий елемент у цьому процесі і будьте готові обґрунтувати свою відповідь”).

Учні, які з самого початку взаємодіють з вашим матеріалом, частіше працюють більш якісно.

КОНТЕКСТ ЦІЛОГО ЗАВДАННЯ

Ще одна з причин, по якій навчання, здається, не триває довго для багатьох учнів, полягає в тому, що вони не бачать, як кожна “частина” інструкції вписується у “велику картину”. Викладачі часто вибирають викладання свого матеріалу в окремих одиницях для зручності організації курсу. Це часто

призводить до того, що учні розділяються, стискаються, а потім забувають, коли звертають свою увагу на наступний блок.

Це явище не повинно вас здивувати. Однією з найкорисніших можливостей мозку є його здатність забувати. Більшість із побаченого та почутого дуже швидко забувається. Учні змирилися з цим. Так само вони дізналися, що якщо вони неодноразово переглядають важливий матеріал безпосередньо перед тестом вони, швидше за все, його запам'ятають. Проблема виникає в тому, що відбувається після тесту; інформація або вміння часто ігноруються, а потім швидко забуваються, щоб звільнити місце для наступної одиниці навчання.

Одним із способів боротьби з цим циклом стискання (змиву) є навчання, використовуючи цілі завдання, а не відокремлені та дискретні блоки. Навчання з цілим завданням полягає в тому, щоб надати учням достатньо огляду всіх навичок, яким вони навчатимуться в класі, щоб вони могли опрацювати базову проблему “цілого завдання”. Ці перші завдання не будуть відшліфовані чи вдосконалені, але вони забезпечать основу для всього іншого, про що будуть доносити пізніше. Цей контекст цілого завдання дозволяє учням побачити актуальність кожної одиниці, коли вона стосується і стає частиною “цілого”, яке вони навчаються будувати. У міру просування навчання складність завдань та очікувальні оцінки також зростають.

Цей цілісний підхід до навчання забезпечить, щоб учні неодноразово переживали *процес навчання* у вашій галузі на дедалі складніших рівнях, а не просто набивали і забували кілька *продуктів навчання* з вашої дисципліни.

ВИСНОВОК

Пробуджуючи інтерес учнів на початку кожного уроку, використовуючи контекст, який передує фронту, ми даємо їм привід зосередитися та бажання навчитися тому, чого ми маємо викладати. Отримавши їхню увагу, ми можемо підтримувати її та поглиблювати, використовуючи контекст цілого завдання або структуру, на якій можна „повісити” все, чому ми навчаємо. Побудова контексту збільшить ймовірність того, що наші учні не лише запам'ятають, але й зможуть застосовувати принципи та навички, які вони засвоюють на наших курсах, далеко після закінчення семестру.

**MEANS OF POLITICAL CORRECTNESS IN ENGLISH MEDIA
DISCOURSE OF THE EARLY 21-ST CENTURY (BASED ON
THE AMERICAN NEWSPAPERS)**

Political correctness is a term used to refer to language that seems intended to give the least amount of offense, especially when describing groups identified by external markers such as race, gender, culture, or sexual orientation. The concept has been discussed, disputed, criticized, and satirized by commentators from across the political spectrum. The term has often been used derisively to ridicule the notion that altering language usage can change the public's perceptions and beliefs as well as influence outcomes. [7]

Political correctness is a concept that describes speaking with clearer words and sentences. This is a term used to describe speech styles, ideas, or policies that target marginalized groups. Part of this process is linguistic correctness, also known as linguistic sensitivity. [5 p. 95]

During the 1960s and 1970s, the growth of political correctness in American society became widespread in the context of civil rights and reforms, and predominately manifested in English, which is attributed by 1) high social and behavioral culture; 2) the mentality and ideology of a society that has established the cult of an individual, as well as commercial goals and interests. [4 p. 121]

Political correctness's main objective is to eliminate stereotypical ways of depicting people of other different nationalities, races, physical or mental states in the language of the Western world. [3]

Political correctness becomes an integral part of both American media and everyday language. Number politically incorrect words that should be removed from the language, has grown significantly in recent years.

Political correctness “had such a profound effect on the language, which actually became a semblance of self-censorship and turned into a threat not only for the intellectual activity of the country, but also for its international connections. Unsuspecting foreigner, not observing new linguistic norms dictated by the PC is now in danger of inflicting insult to the citizens of the United States and pass the name of a reactionary man, complete the most incredible prejudices”. [6, p. 41]

Some scientists identify political correctness as a manifestation of euphemism as an integral part of its linguistic aspect. According to A.G. Kirilov, there are several characteristics and areas of communication in which they are divided. Euphemisms are applied tactically, applied to all people both consciously and unconsciously. Politically correct vocabulary is used strategically, applies to those segments of the population that "Pressed", used deliberately. [2, p. 145]

Particular attention during doing the course paper was paid to the translation of words denoting persons belonging to a particular ethnic (national) or racial group, so as not to offend their feelings.

In American newspapers preferred by one or another national or racial group should be used. For example, the phrase "black American" can be used as African American / African-American (Afro-American or Afro, which is now used much less frequently, but not Negro or colored American), and American Indians from the Navajo tribe - as Dine (in the latter case, for a better understanding of who it is, after this name in parentheses to give an explanation like Navajo). [1, p. 16]

The findings of my research suggest the following conclusion:

1. Although the use of politically correct vocabulary has gained popularity, the media find new methods of expressing views including negative ones, while formally avoiding any representation of discrimination about the representative of various minorities.
2. The use of minority-oriented examples as definitions to emphasize the fact that minorities are people and are part of society is one of the general tendencies in political correctness.

Political correctness is therefore a complex linguistic phenomenon a part of society that cannot be understood because it is complex and includes many types of manifestations.

References

1. Глушок Л. М. Методичні рекомендації для студентів відділення після дипломної освіти з курсу «Теорія та практика перекладу». - Хмельницький, 2010. – 26 с.
2. Кириллов А.Г. Эвфемия и политическая корректность как культурно-поведенческие и языковые категории (на материале английского языка)/ А.Г. Кириллов, Я.С. Мязова // Высшее гуманитарное образование XXI : проблемы и перспективы: материалы IV Межд. научно-практ. конф.: Изд-во ПГСГА, 2009. – Т.2: Филология и другие науки. – 2009. – С 145-149.

3. Панин, В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / В.В. Панин; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2004. / Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/politicheskaya-korrektnost-kak-kulturno-povedencheskaya-i-yazykovaya-kategoriya#ixzz3bpP4pcD3>.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/SLOVO, 2000. – 624 с.
5. Цурикова Л. В. Политическая корректность как социокультурный и прагмалингвистический феномен // Эссе о социальной власти языка / Под ред. Л.И. Гришаевой. – Воронеж: ВГУ. – 2001 – с. 94–102.
6. Шейгал, Е.И. Культурные концепты политического дискурса / Е.И. Шейгал / Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. – С. 24–26
7. Britannica Dictionary [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.britannica.com/topic/political-correctness>

Немцева Тетяна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

За допомогою новітніх технологій, у сучасної людини є безліч можливостей вивчати іноземні мови за допомогою автентичних матеріалів, і не важливо чи то прослуховування пісень улюбленого гурту або навіть перегляд відомих блокбастерів мовою оригіналу. Звісно, для розуміння такого виду матеріалів вам потрібен певний багаж знань, що є відомо кожному. Якщо у вас з'явилося бажання покращити свій рівень розуміння матеріалу мовою оригіналу, найкращим для цього є перегляд анімаційних фільмів.

Анімація використовується як метод у вивченні іноземної мови, що є важливою основою для здійснення спілкування. Анімаційні технології та техніки як інструменти розширення можливостей ефективного навчання іноземних мов усе частіше розглядаються вітчизняними та зарубіжними науковцями. Так, на сьогодні відбувається ідентифікація технологій анімації в навчанні іноземним мовам та активно обговорюються результати їх використання на заняттях з учнями загальноосвітніх закладів. [5 , с. 85].

Термін “анімація ” вперше з’явився у шістдесятих роках двадцятого століття, у роботах автора Ж.-П. Дюмазедьє. Теорія та практика соціокультурної анімації, її змістом і технологічні складові отримали максимальний рівень розробленості в працях зарубіжних і вітчизняних вчених Ж.-П. Дюмазедьє, Р. Лабуре, П. Бенара, М.-Ж. Парізе, К. Муліне, Т.Веблена, Е. Гілденса, С. Де-Граз, М. Каплана, С. Паркера, Д. Колба, М. Де Россі, Л. Гордона, Б. Грушина, В. Іноземцева, Е. Клопова, Г. Орлова, І. Шульга, Л. Волик, М. Аріарского, А. Жаркова, С. Пашенко, Ю. Красильникова, Т. Кисельової, Т. Лесиної, Е. Соколова, Л. Тарасової, Ю. Ждановича та ін.

Анімація як метод навчання вперше була застосована у французьких освітніх закладах наприкінці 1950 років. Наймовірне зростання застосування анімації як технології оживлення та активізування роботи навчальної аудиторії відбувається у 1960-х роках [2, с. 145]

Анімаційні фільми, такі як « Як приборкати дракона», як правило, призначені для розваги та розваги молодших школярів, які люблять дивитися фільми, і якщо ці художні фільми служать для навчання студентів, а також для їх розваги, застосовується подвійна мета. Студенти, як правило, дізнаються більше, коли їх навчають із використанням візуальних матеріалів, тобто фільмів, відео-кліпів тощо, ніж звичайний режим словесного навчання. Їхній словниковий запас та вимову можна покращити за допомогою використання фільмів у мовних кабінетах. За допомогою анімаційних фільмів студенти можуть краще пригадати вивчене та застосувати це до повсякденних життєвих ситуацій. [6, с. 80]

Також улюблені герої розмовляють повсякденною, простою мовою, що спрощує розуміння тексту, і навіть якщо вам не все зрозуміло, візуальний ряд допоможе здогадатися правильний переклад слова чи виразу.

Поряд з оволодінням студентами лексичним мінімумом відповідно до граматичної та синтаксичної структур мови, йдеться і про оволодіння концептами культури іноземного соціуму, а також комунікативно-поведінковими навичками й уміннями. Тобто основний акцент навчальної дисципліни «іноземна мова» спрямовується на формування у студентів багатокомпонентного набору мовних умінь, здібностей до здійснення мовних дій різного ступеня складності, вчинків, що містять виявлення і характеристику мотивів і цілей, що спонукають розвиток особистості, її поведінку [1, с. 45].

Під час використання відеофільмів на заняттях з іноземної мови розвиваються два види мотивації: само-мотивація, коли фільм сам по собі є цікавим, та мотивація, яка досягається за допомогою того, що студент може зрозуміти мову, яку вивчає. Залежно від цілей та завдань, що переслідує викладач, студенти можуть подивитися увесь фільм або лише окрему його частину, наприклад, один або два ключові фрагменти, щоб проілюструвати певний лінгвістичний або культурологічний аспект. [3, с. 103]

Анімаційний фільм є різновидом художнього, відповідно види навчальної роботи, що застосовуються для даного матеріалу в іноземній аудиторії, можуть бути аналогічними відомим і розробленим. Мотиваційні вправи легше створювати на візуальному матеріалі, оскільки наочність полегшує сприйняття і частково знімає питання соціолінгвістичного плану. Однак ефективність використання анімаційного матеріалу у викладанні іноземних мов і досягнення результатів навчання в першу чергу залежить від послідовного дотримання принципів його відбору.

Основними вимогами в такому випадку можуть виступати наступні:

- 1) відповідність пропонованого учням матеріалу рівню навчання / володіння мовою, тобто певні тематика і лексико-граматичне наповнення мультфільму або його фрагмента;
- 2) наявність контексту для розвитку комунікативних умінь;
- 3) соціокультурне зміст відеоматеріалу. Присутність наступних факторів є важливим і бажаним;
- 4) мультфільм повинен бути добре знайомий носіям мови, багаторазово цитованим в процесі комунікації;
- 5) етична цінність;
- 6) гумористичний компонент (Комічні ситуації, герої, елементи мовної гри).

Слід також враховувати особливості озвучення мультфільму, тобто вимова персонажів, щоб уникнути труднощів розуміння в іноземній аудиторії, особливо на початкових етапах вивчення мови. [4, с. 435]

Виникнення анімації зумовлене різними причинами. Найголовніша з них - необхідність забезпечення дітей і молоді різними сучасними видами розваг. Інша причина - використання анімаційних технологій і залучення уваги вчених на можливість проведення експериментів по більш активного впровадження інтерактивних форм навчання, які поліпшили б нашу міжкультурну комунікацію, що залишає нам простір для подальшого дослідження.

Література:

1. Колесников И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. Основы андрагогики. Москва: Academia, 2003. 240 с.

2. Роджерс К. Міжособистісні взаємини у фасилітації учіння: тексти. Чотири тактики педагогічної підтримки дитини. Київ: ЛТД, 2006. 300 с.

3. [Самойленко С. А.](#) Фільми як засіб підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов. *Молодий вчений*. 2015. № 2(4). С. 102-105.

4. Самусенко О. Анимационные фильмы в практике преподавания иностранных языков. *НАУКОВІ ЗАПИСКИ Серія: Філологічні науки*. 2021. Випуск 193. С. 432-439

5. [Трофименко М. Ю.](#) Педагогічна сутність та основні ознаки анімаційних технологій у навчанні іноземних мов. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 37. С. 85-91.

6. [Mushtaq Н.](#), [Zehra Т.](#) Teaching English Grammar Through Animated Movies. *NUST Journal of Social Sciences and Humanities*. 2016. Volume 2. Number 1. P. 77-87

Нечипорук Вадим

ВІХИ ТВОРЧОСТІ ГОВАРДА ЛАВКРАФТА

Говард Лавкрафт – культова постать в історії американської літератури. Цей американський письменник назавжди викарбував своє

ім'я в історії жанру жахів, створивши власні, названі на його честь «Лавкрафтівські жахи», ядром яких є міфи Ктулху.

Лавкрафт набув своєї популярності лише після смерті. За життя він публікувався в дешевих бульварних журналах, не отримував майже ніякого прибутку і помер у досить скрутному фінансовому становищі. Але саме цей факт вплинув на становлення особистості «жахливого» письменника, саме це загартувало його характер, зробило тією людиною, якою він залишався до кінця своїх днів. Але що ми знаємо про життя Говарда Філіпса? Власне, не так і багато.

Він був єдиною дитиною подружжя Лавкрафтів, які могли простежити свій родовід в Америці від колонізації Массачусетської затоки в 1631 році. У 1893 році, коли Говарду було три роки, його батько пережив нервовий зрив та був поміщений до психіатричної лікарні.

З 1908 по 1913 Лавкрафт практично не виходив з дому, займаючись астрономією і поезією. Прочитавши любовні історії Фреда Джексона у журналі «The Argosy», він написав гнівного листа до редакції та викликав хвилю протестів з боку шанувальників Джексона. Відбулася переписка-суперечка на сторінках журналу, яка привернула увагу Едварда Ф. Дааса, президента United Amateur Press Association (UAPA) – організації, що включала молодих авторів з усієї країни, які писали й видавали власні журнали. Ставши у 1914 році членом UAPA, Лавкрафт невтомно працював до 1937 року, коли помер через хворобу. В некрологах зазначалося, що Лавкрафт продовжував робити письмові нотатки, поки міг тримати олівець.

Перші твори Лавкрафта були написані в 1917. Одною з перших була розповідь «Склеп», яка входить до збірки «Дагон та інші страшні розповіді» [2]. Одразу кидається в очі недостатність досвіду Філіпса, велика кількість деталей та передбаченість сюжету.

Уже у другому оповіданні – «Дагон», написаному у тому ж році, панує атмосфера загадковості та наявна маса таємниць, яка втягує читача в розповідь. Залишаються не розкритими – історія походження героя, як він опинився в своїй непростій ситуації, немає фіналу як такого. Але це і не так важливо, як Істина, яка відкривається в кінці оповідання. У творах Лавкрафта людина не є вінцем творіння, а лише піщинкою у цілому Всесвіті, де все вирує навколо неї, а вона настільки сліпа, що не помічає цього. «Ми, наділені п'ятьма жалюгідними почуттями, вдаємо, що розуміємо нескінченно складний космос» [2, с.

197]. І варто лише на секунду відкрити істину сенсу людського життя, як можна втратити розум, чи, навіть більше, вкоротити собі віку.

Насправді, майже всі твори Говарда Лавкрафта закінчуються однаково і фінал завжди відкритий. Однак автор суттєво вирізняється неповторним стилем, а його оповідання – сюжетним наповненням. Його герої, прості люди, як кожен із нас, потрапляють у непрості ситуації, в яких важко зрозуміти, чи є вони справами рук чогось надприродного, чи простим збігом обставин, як наприклад у творі «Картина в будинку». Та факт залишається фактом: людина – ніщо, коли діло доходить до чогось більшого, що стоїть за межами її розуміння. І саме тут вперше закладається основа відомого «Некрономікону» – «Книги Мертвих», що викликає масу спірних питань і донині, і в яку багато людей продовжують вірити. «Проявом найбільшого милосердя в нашому світі є, на мій погляд, нездатність людського розуму зв'язати воедино всі, що цей світ в себе включає. Ми живемо на тихому островці невігластва посеред Чорного моря нескінченності, і нам зовсім не слід плавати на далекі відстані» [3, с.33].

Говорячи про Некрономікон, неможливо не згадати і більш пізній твір під назвою «Історія Некрономікону». Тут Лавкрафт зміг показати свою обізнаність в літературі інших країн і своє захоплення культурою Сходу, особливо культурою арабських країн, пов'язуючи її з північноамериканським баченням світу та згадуючи часи Салему і відьомства.

Неможливо оминати і тему найкультовішого твору Лавкрафта, а саме «Поклику Ктулху». Багато критиків вважають цю роботу Лавкрафта найважливішою в його житті, квінтесенцією розуму і тіла автора [4, с. 78] . Твір 1926 року дійсно залишив свій слід в історії світової літератури. В ньому автор втілює всі свої «коронні» прийоми, такі як психологічний жах, країна снів, де свідомість покидає тіло і постає не тільки перед страхами, але й найбільшими бажаннями кожного, космічний жах, індиферентність, і, найважливіше, страх невідомого. Людина завжди шукає чогось в своєму житті, йде до своєї мети попри усе, і коли досягає її, починається найстрашніше – усвідомлення того, що на цьому пошуки закінчились, немає сенсу йти далі. Багато хто вбачає у «Покликові Ктулху» лише страшних чудовиськ, інші ж намагаються осягнути цей твір глибше, зрозуміти його істинну суть та відкрити очі на правду. Не менш важливим у цьому творі є питання смерті. Чи є вона прокляттям роду людського, чи

спасінням від Істини, яка є настільки жахливою, що людський розум не здатен її збагнути?

Саме тому твори Лавкрафта так цінуються в усьому світі, вони не є рядовим бульварним читивом, не є простими жахами. Ні, це щось глибше, щось, що розкриває істинну суть горору. «Ми боїмося не темряви, а того, що в ній» [1, с 26]. Це є лейтмотивом творчості генія, яка червоною ниткою проходить крізь весь період творчості і змушує задуматись: «Чи одні ми у цьому світі?»

Література:

1. Бердник О. Покривало Ізиди. Київ. Новий акрополь, 2016. 470 с.
2. Лавкрафт Г.Ф. Повне зібрання прозових творів. Київ, вид-во Жупанського, Том 1, 2021. 448 с.
3. Лавкрафт Г.Ф. Повне зібрання прозових творів. Київ, вид-во Жупанського, Том 2, 2021. 445 с.
4. Уелбек М. Г.Ф. Лавкрафт. Проти людства, проти прогресу. Вашингтон. Вид-во У-Факторія, 2006. 144 с.

Петлінська Юлія

TECHNIQUES OF IMPROVING PHONETIC SKILLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The use of modern teaching techniques can ensure the effectiveness of the development of pupils' phonetic skills in foreign language classes. Particular attention should be paid to the development of students' thinking, attention, perception, memory, emotions, cognitive skills, because the more students' thinking is developed the more learning needs increase.

There has always been a problem of organizing teaching foreign language pronunciation, therefore the initial stage is considered very difficult and important because a teacher has to teach students a foreign language pronunciation basis. However, according to U. Jumanazarov, teaching pronunciation remains one of the most challenging aspects in teaching a foreign language nowadays [2, p. 2].

M. Yoshida suggests teaching sounds with the help of such techniques:

1. Show students how to articulate sounds.

2. Drill sounds to build muscle memory.
3. Give feedback throughout the process [5, p.199].

Learning correct English pronunciation is crucial for ESL students as mispronunciation can restrain the development of fluency and, in some cases, alter the meanings of words. Learning the proper way to pronounce words makes students more confident when speaking English. There are various teaching techniques to help to teach ESL students correct pronunciation. They are the following: *using phonic exercises; practising the articulation of sounds; working with the cross-referencing minimal pairs; practising sounds in the connected speech.*

We will consider these techniques in this article.

Using phonic exercises. Phonics is an effective method of developing pronunciation skills [3]. The usage of modern technologies in teaching allows us to use “visual phonics,” which teaches pronunciation with animated texts, videos, and songs. Visual phonics is useful in teaching students with different types of sensory memory (iconic, echoic, and haptic) and gives students an ability to see and hear, distinguishing between different sounds, words, and meanings.

According to M. Florez, visual phonics facilitates the development of various reading skills, such as isolating sounds and syllables, segmentation, rhyming, and substitution, to help children visualize relationships between letters and sounds, sounds and words, and words and syllables. [1]

Practising the articulation of sounds. . K. Lim points out that using mirrors makes imitation of sounds easier. [4].

Working with the cross-referencing minimal pairs. Minimal pairs are useful for distinguishing the sounds of two similar words that have different spellings. As an example, words such as ‘bit/bat’ or ‘curl/girl’ differ by only one sound. Tongue twisters or alliterations are fun activities for differentiating similar sounds. Another effective activity is to have students sing tongue twisters.

Pracising sounds in the connected speech. J. Levis states that connected speech refers to how words run together in conversational English. For example: ‘wanna’ instead of ‘want to’ or ‘gonna’ instead of ‘going to.’ It is important to teach students to recognize sounds in the connected speech. For example, linking is a common form of connected speech where the end of one word melds into another such as “sun and clouds” which becomes “suneclouds”. Other forms of modification sounds in speech include

intrusion, elision, assimilation, and geminates [3, p.375]. Being able to recognize and reproduce sounds in the connected speech will help students speak fluently.

Therefore, developing pronunciation skills is very important for students' English proficiency and further communication. The goal of the teacher in teaching pronunciation is to create such learning conditions and use such techniques which would ensure students' excellent achievements.

References:

1. Florez, M. C. Improving adult ESL learners' pronunciation skills. URL: http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Pronun.html (date of application 19.04.2021).
2. Jumanazarov U. U, Almatova U. I. Methods of improving phonetic skills in teaching a foreign language at school. Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 2020, №17(7). P 2.
3. Levis, J. M. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. TESOL Quarterly, 2005. № 39(3), P. 369-377.
4. Lim K. Teaching Pronunciation. URL: writing.colostate.edu/guides/teaching/esl/pronunciation.cfm (date of application 19.04.2021).
5. Yoshida M. T. Choosing Technology Tools to Meet Pronunciation Teaching and Learning Goals. The CATESOL Journal, 2018. № 30(1). P. 197-203.

Пилипишина Дар'я

THE INTERCONNECTION BETWEEN SOUNDS AND MEANINGS IN WORDS

The issues of sound-sense correspondence are among the most interesting problems of the contemporary linguistics. These questions inspired interest of philosophers even in ancient times and in the XX century were developed into a new branch of linguistics, namely phono-semantics.

For many centuries scientists have had different points of view on this issue. Such ancient philosophers as Heraclitus, Aristotle and Democritus stated that there were natural connections between sounds and meanings. Plato, on the other hand, suggested, that words not always revealed natural

sounds imitations. The philosopher even doubted if there was any correspondence between sounds and meanings in the words at all, stating that the connection might be arbitrary. Later this idea was supported by J. Locke who indicated, that if there was a natural sound-sense connection, then there would be one language only [1].

German linguist V. Humboldt defined three types of nomination: onomatopoeia, clustering and iconism. Onomatopoeia means a word that phonetically resembles the sound that it names. For example, ding-dong, buzz, boom, tick tock, splash etc. In the case of clustering, some particular morphemes, which can be met in a number of words, may refer to the same meaning. For instance, the morpheme /gl/ in such words as glitter, gleam, glow, glisten has got the meaning of “to shine”. The third type is true iconism. [2].

At the beginning of the 20th century these ideas were supported by another linguist, F. de Saussure, the founder of linguistics. He added, that the meaning of the word might change in context with other words in the sentence or phrase.

Interesting experiments in the field of phono-semantics were conducted by a number of scientists. Professor E. Sapir surveyed 500 respondents asking them which of such non-existing words as *mil* – *mal* seem to be bigger or smaller. According to his survey, 96% of adults associated the word *mil* with something small and *mal* – with something big. This proved that some phonemes can create particular connotations [4].

After carrying out his experiments, professor V. Letvitskiy claimed, that there is a certain symbolism in nationally specific sounds. The result of his investigation shows, for example, that English sound [t] represents something small, whereas in Korean – something big. It means, that in different languages sounds have got dissimilar meanings [5, c.163].

Professor L. Prokofieva suggested that each sound has got a particular colour. She stated, that the objects of the world are presented by sound-colours associations. For example, in the result of her experiment, respondents said, that *a* is associated with red colour and *o* – white one [6].

Professor S. Voronin played one of the main roles in the formation of phono-semantics. In his book “The foundations of phono-semantics”, he defined it as a separate branch of linguistics, which is acknowledged nowadays almost by all the scientists. According to Voronin, the main aim of phono-semantics is to explore the connection between sounds and meanings in the words [3].

The issues of sounds-sense correspondence are still under discussion nowadays. The theories of language development vary from centuries to centuries. Phono-semantics as quite a new science still has many questions that require further research and explanation.

References:

1. Khachatryan A. Phonosemantic ideas in the history of linguistics. 2014. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Phonosemantic-ideas-in-the-history-of-linguistics-Khachatryan/809d33cb20c48c9d8a10d68ce51f56ab59e199ca#references>. (Accessed April 24, 2021)
2. Magnus, M. What's in a Word? Studies in Phonosemantics: PhD dissertation. NTNU, 2001. 413 p.
3. Воронин С. В. Основы фоносемантики. Москва, 2009. 248 с.
4. Михалёв А. Б. Методический арсенал фоносемантики. *Методология современного языкознания: Сборник статей*. 2010. С. 122–141.
5. Насікан З. С. Концептуальні засади становлення фоносемантики як науки про взаємозв'язок звуку та смислу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2015. №53. С. 162–164.
6. Прокофьева Л.П. Звуко-цветовая ассоциативность: универсальное, национальное, индивидуальное. Саратов, 2007. 280 с.

Пономарьов Дмитро

ІСТОРІЯ РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ КЕЙСОВОГО МЕТОДУ В ОСВІТІ

Кейсовий метод в освіті бере свій початок в двадцятих роках минулого століття.

Він може бути названий методом аналізу конкретних ситуацій. Суть методу досить проста: для організації навчання використовується опис конкретних ситуацій (від англійського «case» - випадок). Учням (тут і далі по тексту в широкому розумінні) пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки

будь-яку практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень [4, с. 24].

Як інтерактивний метод навчання, він завойовував позитивне ставлення з боку учнів, оскільки вони бачать в ньому можливість проявити ініціативу, відчути самостійність в освоєнні теоретичних положень і оволодінні практичними навичками. Не менш важливо і те, що аналіз ситуацій досить сильно впливає на професіоналізацію учнів, сприяє їх дорослішанню, формує інтерес і позитивну мотивацію до навчання.

Відносно викладача кейс-метод виступає також як образ його мислення, його особлива парадигма, що дозволяє по-іншому думати і діяти, розвинути творчий потенціал. Цьому сприяє і широка демократизація і модернізація навчального процесу, розкріпачення викладачів, формування у них прогресивного стилю мислення, етики та мотивації педагогічної діяльності [1, с. 47].

Дії в кейсі або даються в описі, і тоді потрібно їх осмислити (напр. наслідки, ефективність), або вони повинні бути запропоновані в якості способу вирішення проблеми. Але в будь-якому випадку вироблення моделі практичної поведінки є ефективним засобом формування професійних якостей учня.

Кейс-метод, в сучасному його вигляді, був вперше застосований під час викладання управлінських дисциплін в Гарвардській бізнес-школі, добре відомої своїми інноваціями. Термін «ситуація» раніше використовувався в медицині і правознавстві, але в освіті цей термін набув нового сенсу [2, с. 22].

На початку двадцятого століття в Гарварді викладачі почали на додачу до лекції організовувати учнівські обговорення. Викладач «презентував проблему», перед учням ставилося завдання і розглядалися різні варіанти її вирішення. Перший підручник з написання ситуаційних вправ був опублікований Коуплендом в 1921 році за активної участі декана Гарвардської бізнес-школи Воласа Доні [2, с. 24].

Повсюдне поширення методу в світі почалося в 70-80 роки. Аналіз ситуацій почав використовуватися при навчанні управлінців, в основному на економічних спеціальностях ВНЗ, в першу чергу як метод навчання прийняття рішень. Значний внесок у розробку і впровадження цього методу внесли Г.А. Брянський, Ю.Ю. Катеринославський, О.В.

Козлова, Ю.Д.Красовскій, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт і ін [4, с. 57].

Нова хвиля інтересу до методики кейс-стаді почалася в 90 роки. Реформування економіки породило значний попит на фахівців, які вміють діяти в ситуаціях невизначеності, високого ступеня ризику, фахівців, що вміють аналізувати й приймати рішення. У ВНЗ почалося масове оновлення дисциплін і курсів. Менеджмент, маркетинг, політологія, соціологія стали заповнювати освітній процес, несучи за собою розширення числа інтерактивних методів навчання.

Зміни, що відбуваються в освіті багатьма аналітиками були охарактеризовані як перехід від класичного до посткласичного утворення. Цей перехід проявився в зміні цілей і цінностей освіти [3, с. 71].

| <i>Класична освіта</i> | <i>Пост-класична освіта</i> |
|------------------------|--|
| Масовість | Особистість |
| Стабільність | Нестабільність |
| Традиціоналізм | Інновації |
| Завершеність | Безперервність |
| Нормативність | Креативність та унікальність |
| Мета | Самомета |
| Результатом є знання | Результатом є компетентність, самозабезпечення |

Отже, кейс-метод (case study) – це не просто методичне нововведення. Поширення методу безпосередньо пов'язане зі змінами в сучасній освіті. Можна сказати, що метод спрямований не стільки на освоєння конкретних знань або умінь, скільки на розвиток загального інтелектуального, комунікативного та професійного потенціалу учнів та викладача.

У процесі вивчення професійно-орєнтованої іноземної мови кейс-стаді є надзвичайно важливим і доречним методом, адже він дає змогу учням зануритись у ситуацію, яка відповідає їх спеціальності, та продемонструвати на практиці свої знання як профільних предметів, так і володіння англійською мовою. Тобто активному та усвідомленому вживанню лексики, граматики, читання, говоріння, письма, аудіювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буравой, М. Углубленное case study: между позитивизмом и постмодернизмом. Воронеж, 1997. 74 с.
2. Прозументовой Г.Н. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс – стадии. Томск, 2003. 102 с.
3. Козина, И. Case study: некоторые методические проблемы. Воронеж, 1997. 189 с.
4. Михайлова, Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия. Харьков, 1999. 154 с.

Светличенко Катерина

ОБРАЗНИЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУ МОТИВАЦІЯ

Згідно з В. І. Карасиком та С. Г. Воркачовим структура концепту має наступні складники: понятійний, образний та ціннісний [1, с.75]. Образний компонент є психофізіологічною основою концепту, що включає зорові, слухові, смакові та нюхові характеристики предметів, явищ, подій, що відображаються в пам'яті людей [там само, с.77]. Метою даного дослідження є розкрити специфіку образного складника концепту МОТИВАЦІЯ та особливості його вербалізації у сучасному англomовному науково-популярному дискурсі.

Образний компонент концепту представлений насамперед концептуальною метафорою, яка широко досліджується та застосовується в когнітивній лінгвістиці. На думку засновників теорії концептуальної метафори Дж. Лакоффа та М. Джонсона, концептуальна метафора пояснює складні абстрактні поняття за допомогою більш конкретних та зрозумілих засобів [2, с.115]. Дослідники розглядають концептуальну метафору як спосіб розуміння одного концепту за допомогою іншого концепту, які взаємопов'язані. Концепт, який осмислюється за допомогою метафори, називають референтним, а концепт, з яким порівнюють, називається корелятивним [3, с.203]. Відповідно у нашій роботі концепт МОТИВАЦІЯ є референтним, а більш конкретні поняття, з якими він співвідноситься, належать до домену корелятивного концепту. Аналіз ілюстративного матеріалу показав, що у сучасному англomовному психологічному дискурсі в

якості корелята для концепту МОТИВАЦІЯ можуть виступати наступні концепти: ДІЯЧ, РУШІЙНА СИЛА, РЕЗУЛЬТАТ та ін., наприклад:

- 1) МОТИВАЦІЯ - це ДІЯЧ (вона виникає, зникає, штовхає та ін.)

"The truth is, motivation doesn't just appear. [ММ,с.17]

Motivation covers all aspects of your life. [ММ, с.21]

Start the work, motivation will follow. [ММ,с.23]

Motivation comes easily to those who understand their values.[ММ,с.33]

What I find now is that I still have unmotivated moments, but as soon as I decide to sit down and do the work, the motivation almost immediately arrives.[ММ, с.72]

Motivation and enthusiasm go hand in hand.[ММ,с.24]

Проаналізуємо специфіку образного компонента концепту МОТИВАЦІЯ в останньому прикладі: *Motivation and enthusiasm go hand in hand*. Вихідний домен: діяч, виражений виразом *go hand in hand*. Цільовий домен, який містить концепт МОТИВАЦІЯ виражений іменником *motivation*. Проекція концептуального наповнення вихідного домену на цільовий дозволяє виявити концептуальну метафору МОТИВАЦІЯ – це ДІЯЧ, що вказує на такі концептуальні ознаки досліджуваного концепту як *активність, дієвість*.

- 2) МОТИВАЦІЯ – ЦЕ РУШІЙНА СИЛА, яка штовхає людину на різні вчинки, як позитивні так і негативні.

They think motivation is the spark that automatically produces lasting eagerness to do hard work; the greater the motivation, the more effort you're willing to put in. [ТММ,с.15]

A drug addict is highly motivated to get his next fix. [ММ,с.11]

Motivation is an inner power that pushes you to action. [ММ,с.12]

They're motivated to get the reward. [ММ, с.19]

В останньому прикладі вихідний домен РУШІЙНА СИЛА виражений іменником *reward*. Цільовий домен, що містить концепт МОТИВАЦІЯ, виражений прикметником *motivated*. Проекція концептуального наповнення вихідного домену на цільовий дозволяє виявити концептуальну метафору МОТИВАЦІЯ – ЦЕ РУШІЙНА СИЛА, що вказує на такі концептуальні ознаки досліджуваного концепту як *дієвість, активність*.

- 3) МОТИВАЦІЯ – ЦЕ ПОЗИТИВНЕ СТАВЛЕННЯ, ВІДСУТНІСТЬ МОТИВАЦІЇ – НЕГАТИВНЕ СТАВЛЕННЯ

If you've developed an attitude where you see hard work as negative and unpleasant, you'll mostly feel unmotivated. If you focus on the hard work instead of the outcome of the hard work, you'll mostly feel unmotivated. [ММ, с.24]

If you say to yourself how awful it is and how much you hate it, you're unlikely to feel motivated. If you focus on the outcomes of any project and your attitude to work is healthy, you're likely to feel motivated about most things in your life. [ММ, с.24]

Проаналізуємо специфіку образного компонента концепту МОТИВАЦІЯ в останньому прикладі: *If you focus on the outcomes of any project and your attitude to work is healthy, you're likely to feel motivated about most things in your life.* Вихідний домен із концептом ПОЗИТИВНЕ СТАВЛЕННЯ, виражений словосполученням *healthy attitude*, а цільовий домен із концептом МОТИВАЦІЯ виражений прикметником *motivated*. Проекція концептуального наповнення вихідного домену на цільовий дозволяє виявити концептуальну метафору МОТИВАЦІЯ – ЦЕ ПОЗИТИВНЕ СТАВЛЕННЯ, яка розкриває такі концептуальні ознаки аналізованого концепту як *позитивність, здоров'я*.

4) МОТИВАЦІЯ – ЦЕ ОСОБИСТІ ЦІННОСТІ

Knowing your values means that you can learn to motivate yourself. [ММ, с.30]

If your life choices are generally not in alignment with your values, you'll feel apathetic, unmotivated, conflicted and stressed. [ММ, с.32]

When you choose a project or goal that is well-aligned with your values, you don't have to worry about how to motivate yourself. [ММ, с.32]

У прикладі *Knowing your values means that you can learn to motivate yourself* вихідний домен із концептом ЦІННОСТІ виражений іменником *values*, а цільовий домен МОТИВАЦІЯ виражений інфінітивом *to motivate*. Проекція концептуального наповнення вихідного домену на цільовий дозволяє виявити концептуальну метафору МОТИВАЦІЯ – ЦЕ ОСОБИСТІ ЦІННОСТІ, що вказує на такі концептуальні ознаки досліджуваного концепту як *важливість, значущість*.

5) МОТИВАЦІЯ – ЦЕ РЕЗУЛЬТАТ

Actually, motivation is a result. Motivation is the pride you take in work you have already done—which fuels your willingness to do even more. [ТММ, с.15]

You feel motivated because you took action. Motivation is a result, not a precondition. [ТММ,с.18]

You are motivated by the consequences of your work. [ММ,с.24]

You don't need motivation to break a sweat. Break a sweat and you'll feel motivated. [ТММ,с.18]

Так, у реченні *You feel motivated because you took action* вихідний домен РЕЗУЛЬТАТ виражений словосполученням *took action*, а цільовий домен МОТИВАЦІЯ вербалізований прикметником *motivated*. Проекція концептуального наповнення вихідного домену на цільовий дозволяє виявити концептуальну метафору МОТИВАЦІЯ – ЦЕ РЕЗУЛЬТАТ, які уможливають виявлення таких концептуальних ознак як *результативність, наслідок*.

Отже, образний компонент концепту МОТИВАЦІЯ представлений концептуальною метафорою. Виявлення низки концептуальних метафор в уривках сучасного англомовного науково-популярного психологічного дискурсу дозволило нам з'ясувати концептуальні ознаки досліджуваного концепту, що свідчать про специфіку концептуалізації поняття мотивації як складової частини сучасної англомовної концептуальної картини світу.

Література

1. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя, 2008. 332.с.
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago, 1980. 242 p.
3. Lakoff G. *The contemporary theory of metaphor*. Cambridge, 1993. 252p.

Джерела ілюстративного матеріалу

ТММ: Haden J. *The Motivation myth: how high achievers really set themselves up to win*. Portfolio, 2018. 197p.

ММ: Long K. *Magic motivation - From stuck to success in days*. eBookIt.com, 2013. 90 p.

Фармагей Павло

LINGUISTIC FEATURES OF INTERNET COMMUNICATION

In 2021, over 3.5 billion people are using social networking sites to communicate and many analytical resources agree that the number of

social network users will only increase and will exceed 4 billion people by the year 2023 [1]. Modern researches also confirm an increase in the number of users of E-resources after the beginning of the COVID-19 pandemic. The main points that distinguish online communication are: a greater potential for establishing new contacts, a greater degree of anonymity, greater dissemination of information and fewer opportunities to use non-verbal forms of communication [2, p.18]. These structural features of online communication have a direct impact on the linguistic features of dialogic Internet communication, determining the main characteristics of language use in the digital environment.

The popularity of internet communication attributes to the creation of a specific Internet language that differs significantly from traditional English on all levels of language. The emergence of modern Internet language dates back to the 1960s [3, p.269] when it originally functioned as a limited professional language for people working in the computer and software industry. In the process of the development of computer technology, a part of computer slang has entered the common vocabulary [3, p.274] (for example, the acronym FAQ (frequently asked questions) is now used in many reference books, instructions, articles etc.).

With the increasing number of computers, Internet and social network users, there is a synchronous increase in the number of communication features in the digital space. In addition to the emergence of new lexical units, in the Internet environment there is more frequent use of different stylistic expressive means and devices as compared to the conventional language, as well as widespread violations in the use of lexical units when using the typical language constructions. Frequently used examples include the following:

- different violations in the use of lexical units in informal dialogical communication on the Internet (e.g. the use of *z* instead of *s* in plural forms: in dialogical communication on the Internet we can often observe the use of words like *boyz*, *girlz* instead of *boys*, *girls*, etc. [3, p.271]);

- the use of graphic stylistic devices and random violations of regular spelling is also a characteristic feature of Internet communication. This feature is most typical of dialogic communication and can both carry a certain purpose or be a result of a person's individual communication style. A typical example of an unpermitted infringement of the graphic form of written information is the use of purely lower-case letters, usually due to the unwillingness of the speaker to spend extra time on the correct use of the

letter case or a lack of technical skills while communicating on the Internet. An example of intentional use of graphic style devices is capitalization (use of uppercase letters only), which in the Internet environment is called *Caps Lock* or simply *Caps* according to the key of the standard QWERTY-keyboard, which performs the function of capitalization of characters. In this case, the prevalence of this stylistic device is explained by the impossibility of full use of non-verbal means of communication that in a regular conversation give words a certain emotional connotation. Thus the use of capitalization is one of the few ways of conveying an attitude to what has been said without resorting to the use of redundant information during a conversation.

Other violations such as the omission of the apostrophe (*I'm* in informal online conversation might appear as *Im*), duplication (e.g. *soooo* instead of *so* to emphasize the emotive aspect of the message) and the excessive use of question marks and exclamation marks are also features of Internet communication [3, p.277].

A major difference between online and offline communication is also the use of numerals that perform certain functions in a digital environment, which is not common in offline communication. Examples of the typical substitution of a specific linguistic unit with a numeral in the online environment are constructions like *waiting 4 you* (where *4* replaces *for*) [3, p.278] and words like *m8, d8 (mate, date)* [4].

To sum up, the features that allow differentiating between offline and online communication are due to the fact that all mass-produced program codes are based in English and that most popular operating systems, software and social networks use English as a basis. An equally important conclusion is that as the number of digital technology users grows, new features will develop at all levels of Internet English, especially in the area of informal Internet conversations, as this is the area which has the largest influx of users.

References

1. Number of social network users worldwide from 2017 to 2025. *Statista.com*. URL: <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/> (date of access: 20.04.2021).
2. Lieberman A., Schroeder J. Two social lives: How differences between online and offline interaction influence social outcomes. *Current Opinion in Psychology*. 2021. №. 31. P. 16–21. URL: <https://escholarship.org/uc/item/94n9w8b9> (date of access: 20.04.2020).

3. Coleman J. *The Life of Slang*. Oxford: Oxford University Press, 2012. 354 p.

4. *What Does M8 Mean?. Cyber Definitions. An Academic Look at "Cyber Speak"*. URL: <https://www.cyberdefinitions.com/definitions/M8.html> (date of access: 21.04.2021).

Філатова Юліана

THE LINGUISTIC FOUNDATIONS OF HUMOR

Presently, humor happens to be a ubiquitous phenomenon, in other words, we encounter it in daily conversations, movies, TV programmes, books, newspapers, and magazines. Humor is inevitable; it is never confined to the subject be it sex, marriage, politics, religion, education, workplace, or sports. Humans are targets of the most elaborate and provoking jokes; in fact, our affectionate relationships, the most individual difficulties, and sacred beliefs render humor and have done so for millenniums. Linguists, psychologists, and anthropologists have regarded the notion of ‘humor’ as an all-encompassing category, covering any event or object that elicits laughter, amuses, or is felt to be funny [7, p.1].

Humor has entranced a vast majority of the greatest minds such as Aristotle, Kant, Freud, Cervantes, Shakespeare, Swift, Twain, and many others. Sophisticated humor involves creative or artistically polished language and the successful transmission of humor requires the participation of both a speaker to utter and a listener to perceive. Despite the presence of a remarkable number of groundbreaking papers, yet, there is still an extreme deal of controversy about what humor is or why something is funny [3, p.2]. A significant introductory transaction to the analysis of the practice of linguistic evaluation of humor is to delineate the term itself. The examination of this question calls for diverse ways of approaching the notion.

Psychologists have tried to subcategorize humor on the basis of its subject matter (entertaining, aggressive, sexual) or structural factors, as in Aubouin’s attempt to distinguish humor and ridiculousness by the lack of ‘justification’ of the latter. In pursuit of identifying humor, the scholars referred to discrimination of humor essence consisting of incongruity between concepts and humor with incongruity and resolution coupled [3, p.4].

There have been many theories aiming to explain what humor is, what social function it serves, and what is actually considered to be humorous. A growing body of literature has examined the notion of humor from various perspectives. Some preliminary work was carried out by Attardo introducing a commonly accepted classification of conventional theories of humor such as *relief theory*, *superiority theory*, and *incongruity theory*.

The relief theory maintains that laughter is a homeostatic mechanism that can reduce psychological tension, which is thus welcomed by those who believe that laughter is beneficial to one's health. *The superiority theory* of humor dates back to Plato and Aristotle, who believed people laughed at others' misfortunes and accordingly demonstrated their superiority [1, p. 153]. *The incongruity theory* is conventionally recognized as the most influential one in humor research [6, p. 519].

In his critique of humor, a German philosopher Kant outlined laughter as 'an affection arising from the sudden transformation of a strained expectation into nothing' [4, p.332]. Schopenhauer proposed a more explicit incongruity-based theory of humor which states that 'the cause of laughing in every case is simply the sudden perception of the incongruity between a concept and the real objects which have been thought through it in some relation, and the laughter itself is just the expression of this incongruity' [9, p. 95]. Morreall provided a simple and direct interpretation of this theory. Due to his researches, our mental perception of humor is not connected with what we are enjoying; and incongruity is a made-up definition for what we expect and what we truly experience [5, p 11].

All things considered, it is plausible to admit that humor is quite an intricate notion. It has various effects, whether these are intentional or not. Doubtless, it might be implemented not merely for the sake of laughter.

References

1. Aristotle. *The Basic Works of Aristotle*, ed. R. McKeon, New York: Random House, 1941, p. 1436.
2. Attardo, Salvatore. *Linguistic theories of humor*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter, 1994, p. 426.
3. Berger, A. A. *An Anatomy of Humor*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 1993, p. 211.
4. Kant, I. *Critique of Judgment*, James Creed Meredith (tr.), Oxford: Clarendon Press, 1790 [1911], p. 405.

5. Morreall, J. *The Philosophy of Laughter and Humor*, Albany, NY: State University of New York Press, 1987, p.285.
6. Plato, *The Collected Dialogues of Plato*, E. Hamilton and H. Cairns (trs.), Princeton: Princeton University Press, 1978, p. 1772.
7. Pocheptsov, G. G. *Language and Humor*. Kiev: Vysca Publishers, Head Publishing House, 1974, p. 318.
8. Raskin, Victor. *Semantic Mechanism of Humor*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1984, p.267.
9. Schopenhauer, A. *The World as Will and Idea (Die Welt als Wille und Vorstellung)*, tr. R. B. Haldane and J. Kemp, 6th ed., London: Routledge & Kegan Paul, 1818/1844, p.546.

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Боровська Олена

НІМЕЦЬКІ ПАРТИЦИПИ І ПАРТИЦИПІ КОНСТРУКЦІЇ ЯК ЗАСОБИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПРЕСІЇ

Особливе прагматичне навантаження нефінітних форм дієслова в академічних та професійних текстах визначається їхньою здатністю описати декілька супутніх одна одній дій. Лексичне значення нефінітних форм не відрізняється від значення фінітних; граматична відмінність між ними полягає в тому, що нефінітні форми мають значення другорядної дії, процесу чи стану.

Через свою здатність зберігати валентність дієслова та керувати залежними від нього елементами, уможливаючи таким чином синтаксичне і семантичне згортання різних відношень, партиципи є важливим засобом *інформаційної компресії* висловлювання.

За визначенням Н. Валгіної, інформаційна компресія – це “стиснення змістового аспекту дефініційованого із збереженням сутнісної площини дефініційованого” [1, с. 168]. Компресія тексту передбачає “раціональне зменшення мовних одиниць та якісне їх використання задля ефективного інформаційного обслуговування читача” [2, с. 88]. Отже, явище інформаційної компресії – це процес мовного конденсування значення / ситуації, характерний для мовної організації усіх типів текстів, що прагнуть стислості вираження із збереженням змістовності та доступності для сприймання. До таких текстів відносяться, безсумнівно, наукові й фахові тексти. Інформаційна компресія породжує *синтаксично і змістово згорнуті конструкції*; причому компресію можна вважати реалізованою за умови, якщо “згорнуті конструкції піддаються заміщенню на еквівалентні експліцитні структури без зміни значення” [5, с. 87].

Інформаційна компресія може виявлятися в різному ступені ущільненості (стиснення) інформації, що залежить від предикації розгорнутої синтаксичної структури: “чим далі відповідна мовна структура віддаляється від фінітного дієслова у процесі згортання, тим вищою є інформаційна ущільненість цієї структури” [там само, с. 88].

Партиципні конструкції відносять до таких синтаксичних засобів інформаційної компресії, що створюють середній ступінь інформаційної щільності.

Отже, завдяки здатності підвищувати інформативність словесних засобів вираження партиципи й партиципні конструкції сприяють реалізації *принципу мовної економії*. Максимальне вираження необхідного смислу відбувається з мінімальною затратою мовних засобів [2, с. 123]; *лаконізація тексту*, його ущільнення відбувається зі збереженням повного обсягу інформації.

Крім загальної функції засобу інформаційної компресії, партиципні конструкції та атрибути мають специфічні функції.

Особливу *функцію* усіх видів атрибутивних партиципних конструкцій можна визначити як *представлення інформації різного ступеня складності* у вигляді атрибута [4, с. 49]. Така інформація, хоча є зазвичай новою, вводиться за допомогою атрибутивних партиципних конструкцій як супутня.

Специфічну роль атрибутивних партиципних конструкцій з партиципом II, який у більшості випадків сигналізує про доконаний процес, можна визначити як надання інформації про *передісторію об'єкта*, вираженого означуванним словом [там само, с. 53].

В атрибутах з партиципом I виражено одночасні з дією предиката процеси чи дії, в яких задіяно означуваний іменник. Цю функцію визначають також як *надання описові динаміки* [там само, с. 58].

Специфічна функція герундивних зворотів – *привнесення модальності необхідності або можливості* в представлену у вигляді атрибута інформацію.

Вживання партиципних конструкцій як синтаксичних синонімів підрядних речень, згорнутих пропозицій допомагає уникнути монотонності в синтаксичній будові тексту (за рахунок відмови від підрядних речень). Партиципи та партиципні групи позбавляють речення надлишкової предикативності, ускладнених підрядних речень, одночасно підвищуючи інформативність тексту.

Використання партиципів сприяє також реалізації *тенденції до номіналізації*, оскільки зменшується кількість дієслів у повідомленні за рахунок ад'єктивної номіналізації і заміщення підрядних речень.

Таким чином, *особливий статус партиципів і партиципних конструкцій* у німецькомовному науковому тексті можна пояснити

їхньою здатністю заміщати підрядні речення, скорочувати кількість дієслів у повідомленні, виступаючи у вигляді згорнутих пропозицій.

Проте не можна залишати поза увагою той факт, що мова тяжіє до використання різних мовних форм. Використання виключно партиципних конструкцій або виключно підрядних речень, безсумнівно, зробить текст занадто складним для сприйняття. Тому поряд з партиципами й партиципними конструкціями в текстах функціонують і підрядні речення.

Список використаних джерел

1. Валгина Н. С. *Теория текста*. Москва : Логос, 2003. 173 с.
2. Клычкова И. Ю. Коммуникативный потенциал причастий (на материале немецкоязычных текстов научного стиля). *Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика*. 2011. Вып. 6. С. 121–127.
3. Тріщук О. В. Основні способи компресії науково-інформаційного тексту. *Технологія і техніка друкарства*. 2016. Вып. 3 (53). С. 88–97.
4. Fandrych C. Die auf Sockeln stehenden Monumentalfiguren: Verschachtelung und Entschachtelung im DaF-Unterricht. *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen : Narr, 2011. S. 49–58.
5. Mostýn M. Zur funktionalen Auslastung adverbialer Partizipialkonstruktionen in wirtschaftstexten. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 2010. № 15 (1-2). P. 85–100.

Вишивана Наталія

ПРО МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПАРАДИГМАТИЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ СЛІВ

Парадигматичні відношення, що існують у мові, та синтагматичні зв'язки, що реалізуються у мовленні, разом найбільш повно розкривають семантику слова. Отже, порівнюючи семантику двох слів на основі парадигматичних відношень між ними, відображеними у словниках, ми посередньо встановлюємо ступінь збігу синтактики цих слів. Та, навпаки, якщо використовувати тезу про те, що семантика слова зовні проявляється у його сполучуваності з іншими словами, то,

досліджуючи дистрибутивні властивості слова, ми встановлюємо його парадигматичні відношення з іншими словами.

Звідси випливає, що парадигматичні відношення між словами можуть бути встановлені двома шляхами: по-перше, за допомогою аналізу словникових дефініцій, коли сполучувальні властивості слова враховуються посередньо, шляхом опору на денотативно-сигніфікативні компоненти слова, і, по-друге, шляхом прямого безпосереднього звернення до синтагматичних властивостей слова.

Дослідження німецьких прикметників із значенням загальної оцінки ми почали на синтагматичному рівні з виявлення типових контекстуальних наборів досліджуваних прикметників, тобто використовуючи не вторинний, а первинний інвентар одиниць. Як показує досвід вивчення парадигматичних відношень, слова, сполучувальні властивості яких співпадають, виявляються найбільш тісно зв'язаними семантично.

Розбиття семантики слова на окремі значення відбувається через розподілення його потенційних чи типових контекстуальних наборів на семантичні підкласи. Визначаючи сфери взаємного перетину семантичних сегментів окремих лексем, ми встановлюємо ступінь їх семантичної подібності. Врахувати усю сукупність складних семантичних взаємоперетинів можна, використовуючи спеціальні статистичні методи, зокрема кореляційний аналіз.

Отже, першим етапом дослідження було зведення у таблиці даних про сполучуваність прикметників оцінки із семантичними підкласами іменників, отриманих у результаті суцільної вибірки текстів загальним обсягом 4 млн. слововживань.

Спираючись на результати кореляційного аналізу, ми встановили парадигматичні відношення між досліджуваними прикметниками, по-перше, за усією сукупністю семантичних ознак, а, по-друге, визначили, які саме дистрибутивні підкласи об'єднують прикметники позитивною кореляцією.

Одержані дані дозволили зробити наступні висновки. Спостерігається пряма залежність кількості парадигматичних відношень слова від його семантичного об'єму: чим більше семантичний об'єм, тим більш активний прикметник на парадигматичному рівні. Такими виявилися зокрема лексеми *gut*, *schlecht*, *ausgezeichnet*. Взагалі, складне переплетіння декількох чинників: семантичного об'єму, широти сполучуваності, частоти

вживання слова та кількості встановлених синтагматичних зв'язків є причиною, що впливає на кількість парадигматичних відношень слова.

Отже, дослідивши сполучувальні властивості прикметників оцінки, ми з'ясували особливості семантики кожного окремого члена даної лексичної мікросистеми, а також встановили загальні для цієї мікросистеми семантичні та функціональні особливості. Отримані величини будуть необхідними для об'єктивного вивчення епідигматики компонентів групи та їх оптимального лексикографічного вираження.

Ганчук Яна

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ ОНЛАЙН-КУРСУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Зростання вимог до якості підготовки майбутніх учителів та їхньої подальшої педагогічної діяльності спонукає до змін та інноваційних перетворень освітнього процесу, постійного самовдосконалення та підвищення кваліфікації на основі поглиблення знань, влосконалення умінь та навичок суб'єктів освітнього процесу.

Нині в умовах цифровізації освіти все більше набувають популярності пропозиції новітніх форматів Е-навчання у системі вищої освіти, саме: веб-навчання, онлайн-навчання, онлайн-тренінги, освітні дистанційні курси тощо, що набувають ефективності за умови поєднання їх з класичними форматами викладання та навчання (конференції, семінари, практикуми тощо) [3, с. 205].

Сутність Е-навчання полягає у забезпеченні можливостей передачі знань та умінь за допомогою сучасних ІКТ на основі сучасного концептуально-методологічного обґрунтування. Е-навчання включає в себе використання електронних додатків, веб-навчання, комп'ютерного навчання, віртуальних класів, цифрової співпраці та процесів для навчання.

Функціонування та системне забезпечення Е-навчання включає в себе п'ять основних компонентів, що вважаються основою освітнього онлайн-курсу:

- цільова аудиторія;
- структура курсу;
- зміст курсу;

- наповнення навчальних сторінок;
- практичне застосування курсу [2, с. 14].

Усі компоненти тісно пов'язані між собою та відіграють важливу роль у розробці онлайн-курсу навчальної дисципліни. Особливої уваги заслуговує компонент цілової аудиторії, оскільки студенти є основними споживачами освітніх послуг та їх думка є вирішальним фактором у процесі розробки онлайн-курсів. Одним із перших кроків у проектуванні системи є проведення аналізу таких ключових понять, як: очікування, навчальні здібності студентів, доступне обладнання та програмне забезпечення; навчальне середовище. На основі аналізу з'ясуємо та спроектуюмо основну структуру чотирьох компонентів навчального курсу [1; 2, с. 15].

Структура курсу відіграє вирішальну роль у тому, як студенти засвоюють зміст навчального курсу. До елементів структури курсу належать: логічність у групуванні навчальних модулів; обсяг навчальних модулів; включення інтерактивних елементів та аудіовізуальної підтримки. Засвоєння змісту навчального курсу вимагає врахування наступних елементів: використання гіперпосилань для додаткових понять, пояснень або визначень; включення інтерактивних графіків, анімації чи симуляції; надання додаткових можливостей / варіанти для саморозвитку та досліджень; наявність тестового контролю, вікторин, запитань для самоперевірки чи навіть ігор; збереження діяльність, спрямованої на мету курсу [1; 2, с. 17].

Наповнення навчальних сторінок та їх дизайн має вагомe значення для навчального процесу. Призначення сторінки може мати величезний вплив на навчальний досвід студентів, тому варто враховувати наступні елементи: доступність та інтуїтивність навігації; візуальне сприйняття зовнішнього виду навчальних сторінок; баланс між текстом і графікою; простота сканування інформації [3, с. 210].

Добре структурований онлайн-курс може мати низьку ефективність, якщо він не працює належним чином. Практичне застосування курсу – це тестування електронного навчального змісту та програм. Після того, як створено онлайн-курс, в першу чергу потрібно перевірити його в тому самому середовищі, в якому його проходитиме студент. Таким чином перед запуском онлайн-курсу варто переконатись, що всі посилання працюють належним чином, відео та зображення відтворюються у якісній роздільній здатності; перевірити

вміст на відсутність граматичних та орфографічних помилок, а також переконатись, що цілі та очікування курсу досягнуто [1].

Отже, знання та розуміння основних компонентів створення онлайн-курсу є основою успішного навчального процесу в системі Е-навчання. Розумне поєднання усіх компонентів сприяє реалізації цілей навчальної програми та мотивації студентів. Таким чином, Е-навчання стрімко зростає як форма навчання і відіграє важливу роль у загальній стратегії навчання.

Список використаної літератури

1. Dreer S. E-Learning als Möglichkeit zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens an Berufsschulen. Medien Pädagogik. Juni 12. 2008. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/218> (дата звернення: 16.04.2021)
2. Gautam S., Tiwari M. Components and benefits of E-learning system. International Research Journal of Computer Science (IRJCS). 2016. Issue 01. Volume 3. S 14-17.
3. Rohs M. Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In Lernen und Bildung Erwachsener, hrsg. v. Horst Siebert. Bielefeld: wbv.2017. № 3. S. 203-242.

Дробаха Лариса

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕЛЕПРОГРАМ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Під час навчання іноземної мови важливу роль відіграє соціокультурний підхід стосовно відбору різноманітних навчальних відеоматеріалів. Значущість соціокультурного наповнення навчальних відеоматеріалів визначається, по-перше, розширенням соціокультурної обізнаності студентів про спільне і специфічне в культурних уявленнях рідної і чужоземної культурної спільноти, а відповідно також методичним прогнозуванням можливості визначити культурні пункти перетину між мовними спільнотами шляхом проведення паралелей або міжкультурних зіставлень. По-друге, важливим пунктом видається ознайомлення з лінгвокультурними поняттями і їхніми ціннісними смислами, які розташовані в лінгвокультурному мінімумі на різних

комунікативних рівнях володіння іноземною мовою та є культурно значущими для комунікативного навчання іноземної мови на визначеному рівні. По-третє, важливим фактором визначається можливість узагальнення студентами під час перегляду відеоматеріалів своїх соціокультурних спостережень щодо норм вербальної поведінки і характерних рис невербальної поведінки в конкретних культурно-мовних спільнотах або відхилень від них.

Під час перегляду німецькомовних передач, які відповідають конкретному мовному рівню студентів можна вивчити мовленнєві і соціокультурні правила поведінки українців та німців. Також можна познайомитися з представниками різних верств населення в Німеччині, які дуже часто беруть участь у бліц-опитуваннях, та отримати вербальні і візуальні уявлення про життя людей в різних федеральних землях і їхні соціокультурні мовленнєві характеристики. Це уможливіло знайомство не лише з літературною німецькою мовою, а й з діалектними особливостями мовлення.

Ігнатова Олена

LANDESKUNDLICHE INHALTE IM DaF-UNTERRICHT

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, den Einsatzmöglichkeiten des Internet im Rahmen eines landeskundlich ausgerichteten DaF-Unterrichts nachzugehen und damit das didaktische Handeln der Lehrkraft durch die Anwendung von aktiven, dynamischen, interaktiven Methoden reich an kulturellen Inhalten und aktiven Lernressourcen zu verbessern. Die Einführung der Informations- und Kommunikationstechnologien hat den Lehr- und Lernprozess stark beeinflusst.

Im Duden online wird „Landeskunde“ wie folgt definiert: „Wissenschaft von der Kultur, den geografischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen o(der) Ä(hnliches) eines Landes“.

Die übergeordnete Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Informationsvermittlung. Das Ziel eines Landeskundeunterrichts ist vielmehr die kulturelle Sensibilisierung, der Abbau von Stereotypen und Klischees, die Vermittlung kultureller Kompetenz, die Vorbereitung auf ein friedliches Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften. Man neigt dazu, bei den Lernenden Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit anderen

Kulturen zu entwickeln [3]. Mit der ausgewählten Sprache sollen zugleich Werte und Normen der Gesellschaft erlernt werden, die diese Sprache spricht. Landeskunde führt also durch Information zum Verständnis von Kulturen, Gesellschaften und Nationen, auch zur Einbeziehung fremder Wertesysteme in die eigene Wertorientierung durch Begegnung mit dem Wertesystem einer anderen Kultur. Die Vermittlung landeskundlicher Informationen ermöglicht somit die vielfältige Kommunikation mit einer anderen Kultur und eben deshalb sollte das Kennenlernen und Verstehen einer anderen Kultur auch ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbsprozesses sein. Landeskundliche Ausbildung trägt nicht nur zum erfolgreichen sprachlichen Kommunizieren der Völker, sondern auch zum Verständnis für die Anderen [1].

Aspekte wie Geographie, Geschichte, Tourismus, Kunst, Fernsehen und Kino, Literatur, Umwelt, Transport, Wirtschaft, Bildung, Musik, Freizeit und Arbeit sollen, abgesehen von anderen Aspekten die unter dem Konzept Kultur verstanden werden können, eingeschlossen sein. Es ist eindeutig, dass es äußerst schwierig ist, alle diese Aspekte zu bearbeiten, aber es soll wenigstens der Versuch unternommen werden, einige generelle Richtlinien anzubieten und über das Internetangebot, das es erlaubt diese Aspekte zu erklären, zu informieren [2].

Wenn man das Angebot im Internet nach Interessengebieten analysiert ist die Auswahl sehr vielseitig:

a) Alltag. Die offizielle Seite des Goethe Instituts kann man für dieses Thema gut benutzen, da sie verschiedene Links anbietet:

- Regelmäßige Sendungen der Deutschen Welle über Redewendungen aus dem deutschen Alltag, die für Auslandsdeutsche und Deutschlerner interessant sind in Alltagsdeutsch;

- Internetportal zu Festen und Feiertagen in Feiertagsseiten, wie Leute in Deutschland ihren ganz normalen Alltag verbringen und das Alltagsleben in Deutschland werden aus einer persönlichen Perspektive in Kaleidoskop und in Slow German Podcast - Lerne alles über Deutschland!;

b) Geographie. Das Goethe Institut bietet drei Links zu dem Thema; sie behandeln aber nur die Geographie Deutschlands.

- DEUTSCHLAND ENTDECKEN Texte, Artikel und Videos zu deutschen Städten und Regionen mit aktuellen Tipps und Links.

- STUDY IN GERMANY - LEBEN IN DEUTSCHLAND Landeskundliche Informationen: z.B. Portraits aller deutscher Hochschulstädte

– VIRTUELLE REISE DURCH DEUTSCHLAND Panoramen von fast 50 deutschen Städten Sollte man im Unterricht mit interaktiven Landkarten arbeiten wollen.

c) Gesellschaft und Nachrichten. Auf der Seite Langsam gesprochene Nachrichten kann man auch Nachrichten hören. Die Seite eignet sich sehr gut um das Hörverstehen zu trainieren, denn die aktuellen Nachrichten werden auf Deutsch langsam und deutlich gesprochen.

Zum Abschluss kann folgende Idee unterstrichen werden: wenn der Gebrauch des Internet in jedem Lehr- und Lernprozess als innovative Alternative benutzt wird, dann ist er für Themen die mit Landeskunde verbunden sind absolut notwendig und unumgänglich, um unmittelbare, aktuelle und hochwertige Informationen zu bekommen.

Literaturverzeichnis:

1. JANÍKOVÁ, Věra. Didaktik des deutschen als Fremdsprache: Anmerkung zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten selbststudium.1. Aufgabe. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2005. 86 s.
2. Mühlová, P. (2011). Lernerorientierte Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache http://is.muni.cz/th/104859/pedf_m/diplomova_prace.pdf.
3. ZEUNER, Ulrich. Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung. Dresden, 2001. 130 s.

Кравець Вероніка

SPEED DATING ALS ARBETSFORM ZUR FÖRDERUNG DES SPRECHENS IM UNTERRICHT

Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander wird, wie wir gesehen haben, durch Sozialformen des Unterrichts bestimmt. Die Art und Weise, wie Aufgaben und Übungen zu bewältigen sind, wird durch die Arbeitsformen bestimmt. So gibt es ein breites Spektrum an Möglichkeiten, wie Interaktionen innerhalb der kooperativen Sozialformen Gruppenarbeit oder Partnerarbeit gestaltet werden können. Arbeitsformen legen fest, wie die Lernenden miteinander arbeiten und welche Aktivitäten ausgeführt werden sollen. [1; c. 48] Bei „Arbeits- und Sozialformen“ handelt es sich um eine etwas sperrige Kombination von zwei Begriffen, die sich nicht immer klar trennen lassen. Idealtypisch kann man

davon ausgehen, dass sich „Arbeitsform“ eher auf Aktivitäten bezieht, also z. B. auf die Präsentation eines Grammatikphänomens durch die Lehrenden oder das Gespräch im Unterricht. [3; c. 95] Oder kann man auch diesen Begriff durch die Frage „Welche Handlungsmuster (z. B. Vortrag halten, Diktat schreiben) sollen ausgeführt werden?“ verstehen. [2]

Die Lehrer möchten die Interaktion zwischen den Lernenden im Unterricht fördern, weil aktive Teilnahme am Unterricht und abwechselnde Sozialformen nicht nur die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden steigern, sondern auch soziale Kontakte innerhalb der Kursgruppe sowie die Motivation zum Lernen festigen. [1] Die Arbeitsform Speed Dating ist bedeutsam für die Lernenden, denn kooperative Sozialformen beeinflussen positiv das Lernen, sie erhöhen die Beteiligung der Lernenden und ihren Redeanteil. Außerdem ist diese Arbeitsform sowie für den Präsenz- als auch für Online-Unterricht relevant. Man kann auch diese Arbeitsform unabhängig von dem Sprachniveau, dem Thema oder der Mitgliederzahl der Gruppe einsetzen.

Speed Dating, gemeinhin als Methode bekannt, um schnell Flirt- oder Beziehungspartnerinnen oder auch Geschäftskontakte zu finden, kann auch als Lehr-/Lernmethode eingesetzt werden. In Lehr-/Lernsituationen ermöglicht Speed Dating v.a. in größeren Gruppen, Erfahrungen in relativ kurzer Zeit auszutauschen oder Themen mit verschiedenen Personen zu diskutieren. Ähnlich der Partnervermittlungsmethode sitzen sich beim Speed Dating als Lehr-/Lernmethode zwei Lernende gegenüber und tauschen sich zu einer vorgegebenen Themenfrage aus. Nach drei Minuten wird der/die Gesprächspartnerin gewechselt und der/die Lehrende stellt eine neue Aussage bzw. Frage zur Diskussion. Wichtig ist, dass vorab gut erklärt wird, wie sich die Gesprächspartnerinnen finden (z.B. rücken alle, die zum Fenster blicken nach dem Signal drei Plätze nach rechts weiter) und dass das Signal auch im Lärmpegel der parallelen Einzelgespräche gut hörbar ist. Ein großer Vortrag von Speed Dating ist, dass beim Speed Dating jeder Teilnehmer zu Wort kommt.

Nach vier bis fünf Runden ist ein Austausch im Plenum möglich, in dem die Lernenden Highlights aus den Einzelgesprächen weitergeben können. Dabei erhalten auch Lehrende einen näheren Eindruck von den Inhalten, die zuvor besprochen wurden und auch zu noch offenen Fragen u.ä.

Das ist die schwierige Frage, welcher Unterschied zwischen Karussell und Speed Dating ist. Nach der Analyse von entsprechenden Literatur zu diesem Thema können wir diesen Unterschied begründen. Speed

Dating hat zum Unterschied von der Arbeitsform „Karussell“ eine Weiterentwicklung bekommt. Die Prinzipien des Speed Dating werden heute nicht nur bei der Partnersuche, sondern auch bei der Suche nach einem Job, einer Wohnung eingesetzt oder zum allgemeinen Diskussionsaustausch innerhalb von Fachmessen. In der Zwischenzeit ist das Karussellgespräch nur wie Arbeitsform im Unterricht eingesetzt. Im Unterricht ist das besser Karussell mit den Schülern und Speed Dating mit den Erwachsenen einzusetzen. Dazu gehört ein Unterschied noch, wie die Dauer zwischen dem Partnerwechsel, nämlich: im Karussell ist diese Zeit kürzer. Das bedeutet, dass die Fragen während des Speed Datings und besonders die Diskussionen länger und offener sind.

Also, Speed Dating als Arbeitsform für die Partnerarbeit ist vielfältig und bietet schon auf niedrigem Sprachniveau abwechslungsreiche Kommunikationsformen. Ein einfacher Dialog muss nicht immer mit demselben Partner geübt werden. Außerdem werden durch die vielen Wiederholungen aufgrund des Partnerwechsels sprachliche Muster automatisiert. Damit wird auch das Feld Flüssigkeitstraining des Lernfeldermodells berücksichtigt. Zudem eignet sich diese Arbeitsform besonders für das Arbeiten in großen Lernergruppen.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Funk H., Kuhn C., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R. DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion/ H. Funk, C. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R. Wicke//Goethe Institut, 2010. — С. 48-49, 54-55.
2. Klippert H., Karussell-Gespräch, in: ders., Kommunikations-Training, Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim und Basel/ H. Klippert, 1995.— С. 89.
3. Rösler D. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung/ D. Rösler. — Stuttgart, 2012. — С. 95-96.
4. Wenzel V. Fachdidaktik Niederländisch/ V. Wenzel. — Берлін, 2014. — С. 104-105.

ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Україна перебуває на етапі реформування системи освіти з моменту проголошення Незалежності та прагне інтегруватися до європейського і світового освітніх просторів. З огляду на це виникає необхідність дослідження розвитку неперервної освіти прогресивних країн світу та можливості його впровадження у вітчизняну систему освіти. У німецькомовних країнах Європи накопичено цінний досвід упровадження освіти впродовж життя, що й зумовило тему нашого дослідження [1; с. 30].

Поняття «неперервна освіта» (англ. «lifelong learning») має декілька визначень. Словник англійської мови «Collins» визначає неперервну освіту як «забезпечення або використання формальних і неформальних навчальних можливостей впродовж людського життя з метою забезпечення постійного розвитку та вдосконалення знань і вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності та особистого розвитку» [2]. Подібною є дефініція, представлена у «Кембриджському словнику англійської мови», в якому неперервна освіта розглядається як «процес здобуття знань та вмінь впродовж життя з метою успішного виконання своїх функціональних обов'язків» [3]. Словник англійської мови Macmillan дає таке визначення поняття «неперервна освіта»: «процес здобуття знань і вмінь, що триває впродовж людського життя» [4].

Аналіз порівняльних досліджень «Міжнародного інституту планування освіти ЮНЕСКО» та «Національного інституту педагогічних досліджень» у м. Токіо (Японія) свідчить, що в описі освіти як неперервного процесу використано терміни «освіта впродовж життя», «неперервна освіта» (англ. «lifelong education»), «освіта дорослих» (англ. «adult education»), «освіта, що поновлюється» (англ. «recurrent education»), «освіта, що триває» (англ. «continuing education»), «постійне підвищення кваліфікації», «постійний професійний розвиток» (англ. «continuing professional development»). Поняття «неперервна освіта» в широкому розумінні визначено як інтегрований спосіб учіння з раннього дитинства до похилого віку. У межах інтегрованого підходу неперервна освіта відповідає різноманітним потребам сучасного суспільства та об'єднує базову освіту, професійну та загальну освіту. Система неперервної освіти, що охоплює базову освіту, освіту

впродовж життя і соціалізацію, передбачає реалізацію низки програм, з відповідною метою, змістом, формами, методами [5].

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з'ясовано, що ідеї неперервної освіти беруть витоки ще із часів дискусій стародавніх філософів – Авіценни, Аристотеля, Конфуція, Платона, Сократа, Сенеки [6]. В їхніх міркуваннях уже є думки про необхідність навчатися впродовж життя, проте належного теоретичного обґрунтування вони ще не мали. Свідченням цього є відома цитата Сократа «Я знаю, що я нічого не знаю», яку філософ тлумачить так: скільки б людина не пізнавала світ, цих знань завжди буде недостатньо. Іншим підтвердженням актуальності постійної освіти є слова Конфуція: якщо людина знаходиться в певному місці і в певний час, то це є найкращою миттєвістю, щоб удосконалити себе. Своєрідним заклик до постійного самовдосконалення є повчальні слова Сенеки «вік живи – вік учись», які є актуальними і для нашого суспільства. Необхідність навчання впродовж життя розглядалася китайським енциклопедистом Сюнь-Ценом (313-238 рр. до н. е.), якому належать слова: «Учитися потрібно все життя, до останнього подиху».

Список використаної літератури

1. Матіюк Д. В. Дослідження тенденцій розвитку неперервної освіти німецькомовних країн як соціально-педагогічна проблема. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2017. V (60), Issue: 135, pp. 30-33
2. Collins Dictionary. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lifelong-learning> (дата звернення: 29.09.2015)
3. Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/business-english/lifelong-learning> (дата звернення: 29.09.2015)
4. Macmillan Dictionary. URL: : <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/lifelong-learning> (дата звернення: 29.09.2015)
5. Cost-benefit analysis in educational planning. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139042> (дата звернення: 29.09.2015)
6. Rhetoric of Aristotle in «Lifelong Education». URL: https://www.academia.edu/25508859/RHETORIC_OF_ARISTOTLE_IN_LIFELONG_EDUCATION (дата звернення: 25.12.2015)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку суспільства критерієм якості підготовки випускників ВНЗ постає професійна компетентність. Поняття “професійна компетентність учителя” залучено до наукового обігу наприкінці 80-х років минулого століття і трактується як компонент професіоналізму вчителя [8, с. 4]. Процес гуманізації освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня активізували науково-педагогічну розробку цієї проблеми. У численних працях українських і зарубіжних науковців кінця ХХ – початку ХХІ століття розглядається сутність професійної компетентності, розкриваються етапи становлення та розвитку особистості вчителя як професіонала в умовах неперервної освіти. Професійна компетентність учителя-філолога в працях українських дослідників визначена як єдність його теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

Мета професійної підготовки – через гармонійний взаємозв'язок й оптимальне співвідношення підсистем формувати позитивну мотивацію педагогічної діяльності, методологічну, фахову культуру, сприяти оволодінню необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями й навичками [7, с. 33]. Результатом професійної підготовки вчителя вважають готовність до здійснення педагогічної діяльності, що знаходить вияв у професійній компетентності. Тому основою системи професійної підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін має стати компетентісно-орієнтований підхід [4, с. 25].

Науковці вказують на те, що сучасній школі потрібні мовники-професіонали з високим рівнем професійної компетентності, які здатні працювати в умовах швидкого зростання наукової інформації, готові опановувати і впроваджувати інноваційні педагогічні технології, сприяти розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей учнів [3, с. 25].

Термін “компетентний” (від лат. *Competo* – досягти, відповідати) означає того, хто має достатньо знань у будь-якій галузі;

тямуший; кваліфікований. Поряд із цим терміном уживають терміни “компетентність”, “компетенція”, які не є тотожними. Компетенція – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності [9]. Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності [6].

Науковці виділяють: мовну, мовнокомунікативну, мовленнєву, соціокультурну, соціолінгвістичну, лінгвокультурознавчу, літературознавчу, літературну та інші компетенції.

Очевидно, що для філолога важливою є сформованість комунікативної компетентності, що передбачає комплексне використання мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Як визначає психолог Л. Божович, мовна компетенція вміщує два компоненти: мовний досвід, накопичений студентом у процесі спілкування і діяльності, та знання про мову, засвоєні під час спеціального навчання [1, с. 12]. Мовна компетенція є теоретичною основою мовленнєвої. Мовленнєву компетенцію вважають комплексним поняттям, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання), які необхідні для спілкування в різних ситуаціях [2, с. 34].

Невід’ємною ознакою професійної діяльності вчителя-філолога є мовнокомунікативна компетенція, сформована система професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності. Мовна компетенція створює підґрунтя знань про світ, передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту, тобто формування лексичної, орфографічної, орфоепічної, граматичної, синтаксичної компетенцій.

Соціокультурна компетенція синтезує знання, одержані студентами на заняттях з різних предметів упродовж навчання у ВНЗ. Зміст соціокультурної компетенції становлять знання: духовних і матеріальних реалій певного народу; правил мовленнєвого етикету; лексичного значення слів різних тематичних груп; прислів’їв, приказок, загадок, легенд, переказів, пісень, дум, міфів, фразеологічних зворотів тощо. Соціолінгвістична компетенція передбачає здатність розпізнавати мовні особливості соціальних верств за місцем проживання,

походженням, родом занять.

Лінгвокультурознавча компетенція особистості полягає в умінні викладати мову як національно-культурний феномен, формувати національну ціннісно-мовну картину світу на основі опанування ключових компонентів культури мови, що вивчається, здійснювати етнолінгвістичний аналіз літературної та говіркової лексики.

Літературна компетенція ґрунтується на знанні художньої літератури, досконалому володінні змістом знакових творів національної культурної спадщини; навичках адекватно сприймати й усвідомлювати зміст художніх творів, мистецької спадщини на тлі світової культури; уміннях знаходити в мистецьких зразках відповіді на життєво важливі особистісні запитання, порівнювати отриману з художніх текстів інформацію зі своїми світоглядними уявленнями й цінностями. Літературознавча компетенція орієнтована на ефективне, раціональне й творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення навчально-виховних завдань шкільної літературної освіти й розвитку читацької культури учнів.

Педагогічна компетенція передбачає набуття вмінь проектувати педагогічну діяльність, здійснювати науково-педагогічне спілкування в галузі мово-, літературознавства, застосовувати знання мови й літератури в педагогічній діяльності, керувати пізнавальною діяльністю учнів, урахувати їхні вікові й психологічні особливості, створювати й згуртовувати колектив для вирішення освітніх завдань, планувати, контролювати й коригувати власну діяльність тощо. На базі цих знань формуються вміння: тлумачити лексичне значення комунікативно значущих слів; вживати у своєму мовленні слова відповідно до їхнього лексичного значення і ситуації спілкування; дотримуватись правил мовленнєвого етикету під час звертання, власних діалогічних і монологічних висловлювань; доречно вживати в мовленні народні прислів'я, приказки, загадки, фразеологічні звороти тощо [5].

Усі згадані компетенції вчителя філологічних дисциплін становлять ядро його професійної компетентності. Професійна компетентність вчителя-філолога – це сформована система професійних знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. М. : Международная педагогическая академия. – 1995. – 212 с.
2. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності: практ. посіб. / Н. Е. Гронлунд. – К. : Навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджер-освіти в Україні”, 2005. – 312 с.
3. Картава Ю. К. Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти АР Крим / Ю. К. Картава // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія. – Вип.35. – 2012. – С. 24–29.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 112 с.
5. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Катерина Андріївна Поселецька. – Вінниця, 2016. – 339 с.
6. Професійна освіта. Словник: навчальний посібник. – К., 2000. – 149 с.
7. Семенов О. М. Практика в системі професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника: Програма спецкурсу (для студентів спеціальності 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література”. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 71 с.
8. Слостенин В. А. Отчетный доклад об итогах и задачах по модернизации педагогического образования / С. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. 2003. – №1. – С. 3–9.
9. Webster Universal Dictionary. Harver educational Services, 1993.

Постемська Інна

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ ВВІЧЛИВІСТЬ НА МОРФОЛОГІЧНОМУ РІВНІ

На морфологічному рівні існує багато пом'якшувальних стратегій вираження ввічливості і, зокрема, застосування зменшено-пестливих форм. Морфологічні зменшувальні суфікси служать для

пом'якшення директивної мовленнєвої дії, пом'якшуючи іллокутивну силу (позитивна ввічливість), чи виступають засобами вираження лестоців по відношенню до адресата (негативна ввічливість). Іншими словами: зазвичай, основною функцією зменшено-пестливих форм є забезпечення довірливої атмосфери. За допомогою цих форм мовець прагне викликати таке враження, що прохання є незначним, а також намагається отримання прихильність адресата [2, с. 49].

У німецькій мові зазвичай утворюються зменшено-пестливі форми за допомогою прислівника чи прикметника: *kurz* чи (*sehr*) *klein*. Інколи зменшено-пестливі форми утворюються також за допомогою суфіксів. Суфікси *-chen* і *-lein* мають у німецькій мові зменшувально-пестливе значення. У вживанні обох суфіксів є деякі відмінності: *-lein* вживають переважно в південнонімецьких діалектах. Крім того, є й інші відмінності: якщо вихідний іменник закінчується на *-el*, *-l(e)*, то найчастіше далі йде суфікс *-chen* (*Röllchen*, *Ställchen*), і навпаки: якщо основа закінчується на *-ch* або *-g*, то далі йде суфікс *-lein* (*Büchlein*). У верхньонімецьких діалектах широко вживається димінутивний суфікс *-rl* [3, с. 189]: *Mäderl*, *Kopferl*, наприклад: «Die baltischen Barone ...? Kleinen Moment mal - ja - haben wahrhaftig recht!» [1]. «Seh Se mal . . . Hallo? 'tschuldjen 'n Momentchen . . . (Halbstündiges Telefongespräch) - Wo waren wir stehengeblieben . . . ja, also meine Herren, ich habe Ihnen das ja eben auseinandergesetzt, warum es so nicht geht» [там само]. «Der Vater eines Handelsakademikers, der mir's mittheilt, bittet mich in vieler Anderer Namen, darüber ein Wörtchen zu sagen, und die sinnlose Strenge, Ueberbürdung und Ueberhebung den Eltern gegenüber zu brandmarken, die an der Wiener Handelsakademie das Lehrsystem bilden» [там само]. «Da kann ich gemüthlich Ihr Büchlein lesen» [там само].

З точки зору позитивної ввічливості у зменшено-пестливій формі вживаються також прізвища та інші дружні звертання, наприклад: «*Julchen*», sagt die Gattin des Räuberhauptmanns, «geh üben, mein Kind! [...]» [там само]. «*Schätzchen*, ich war genauso ahnungslos wie du» [там само].

На основі прикладів можна стверджувати, що для вираження дружнього ставлення в німецькій мові використовують зменшено-пестливі форми слів, утворені за допомогою суфіксів *-chen* і *-lein*, а також зменшено-пестливі форми, утворені за допомогою прислівника чи прикметника: *kurz* або (*sehr*) *klein*.

Список використаної літератури

1. DWDS-Kernkorpus (2000–2010), [Elektronний ресурс]. – режим доступу: <https://www.dwds.de/>
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. Ларина Т. В. Коммуникативная категория вежливости: межкультурный аспект / Т. В. Ларина // Коммуникативное поведение. Вежливость как коммуникативная категория. – Воронеж: Истоки, 2003. – С. 116–133.

Сольська Тетяна

LERNERAKTIVIERUNG IM ONLINE-LIVE-UNTERRICHT

Lerneraktivierung ist eines der zentralen didaktisch-methodischen Prinzipien des modernen DaF-Unterrichts, welches eine aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen und am Lernprozess voraussetzt. Die Lernenden beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen, indem sie sich bewegen, ihre Vorkenntnisse und Interessen einbringen, organisatorische und lernsteuernde Aufgaben übernehmen [1; 2, S. 21].

Im Vergleich zum Präsenz-Unterricht kann im Rahmen eines Online-Live-Unterrichts ein wesentlich engeres Repertoire an Arbeitsformen, die motorische Aktivität der Lernenden ermöglichen, erfolgreich eingesetzt werden. Dennoch sollte man auch beim Online-Live-Lernen auf Bewegungsspiele nicht verzichten. Ein Beispiel dafür wäre das Spiel „Wer bringt und zeigt am schnellsten z.B. einen Gegenstand, mit dem man kochen kann?“, das einerseits zum Einüben der Relativsätze, andererseits zur Aktivierung der Lernenden eingesetzt werden kann.

Zwecks Aktivierung des Vorwissens durch Brainstorming kann sowohl das Potenzial der App Zoom (die Chat- und Kommentarfunktion) als auch der zahlreichen Online-Whiteboards (*Edupad*, *Zumpad*) und digitalen Pinnwände verwendet werden, die gleichzeitige kollaborative Sammlung von Ideen ermöglichen. Mithilfe der Umfragen (in Zoom bzw. via Apps wie *Mentimeter* u.a.) können die Lernenden ihre Erfahrungen in den Unterricht

einbringen und gemeinsam eine Schlagwortwolke bilden, den eigenen Lernerfolg evaluieren und Feedback zum Unterrichtsgeschehen geben.

In einem lerneraktivierenden DaF-Unterricht sollten die Lerninhalte induktiv vermittelt werden, was selbstentdeckendes forschendes Lernen fördert. Durch die selbstständige Auseinandersetzung mit der Sprache werden die Lernenden dazu befähigt, die sprachlichen Regularitäten selbst zu entdecken, eigenständig den eigenen Lernerfolg zu kontrollieren und optimale Lernstrategien zu entwickeln.

Zur Aktivierung von Wortschatz, grammatischen Strukturen und Redemitteln steht den Lehrkräften momentan ein breites Spektrum von Webanwendungen (z.B. *LearningApps*, *Wordwall*) zur Erstellung interaktiver multimedialer Bausteine zu unterschiedlichen Lerninhalten zur Verfügung, die den Lernprozess unterstützen, die Einbindung aller Lernenden in die aktive Mitarbeit in der Online-Live-Sitzung ermöglichen, die Konzentration der Lernenden aufrechterhalten und ihre Lernmotivation erhöhen lassen.

LITERATUR

1. Brinitzer, M., H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath, L. Ros Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2018.
2. Funk, H., Ch. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R. E. Wicke DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt, 2014.

Ямчинська Тамара

БІЛІНГВАЛЬНА ІНТЕРДИСКУРСИВНІСТЬ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ МУЛЬТИЕТНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Проблема лінгвістичного аналізу окремих дискурсів (у різній термінології - типів дискурсів, дискурсивних формацій), а також дискурсів у взаємодії в останні роки стала фокусом чисельних наукових дискусій. Феномену інтердискурсивності присвячено дослідження [1; 2; 4; 5; 6; 7; 9; 10] та ін. Феномен інтретедискурсивності плумачиться як взаємонашарування, взаємопроникнення різних текстоутворюючих моделей в сучасній культурі. Увагу приділяється поняттю

«інтердискурсивність» у співставленні до традиційно досліджуваної у лінгвістиці категорії інтертекстуальності, а також виділенню різних типів інтердискурсивної взаємодії.

Визнання дискурс-аналізу поряд з когнітивно-комунікативним підходом релевантними для дослідження художнього тексту ґрунтується на описі такого тексту з точки зору широкого культурного контексту, реалізації в ньому картини світу, відкритості тексту й дискурса, інтертекстуальності та інтердискурсивності. Інтердискурсивність художнього тексту свідчить про використання в ньому структурних і лексико-семантичних особливостей інших типів дискурсу. Це передбачає когнітивний перехід з однієї системи знань на іншу, тобто взаємодію різних ментальних структур, операцій, кодових систем, в тому числі й мовних, в процесі текстотворення.

Сучасна художня література, яка сьогодні розвивається в умовах мультикультурності й глобалізації, може розглядатися як іншокультурна або контактна література [8], оскільки її відмінними рисами є те, що 1) етнічні автори пишуть не рідною мовою (здебільшого англійською, сучасною *lingua franca*); 2) предметом опису стає, як правило, рідна культура письменників. Принциповою характерною особливістю багатьох художніх творів є білінгвальність, яка проявляється в переключенні з однієї мови на іншу в тексті твору і ґрунтується на вторинній культурній орієнтації мови на іншомовну культуру. Зображення історичного досвіду різних народів, суміщення образів різних культур, білінгвальна насиченість дозволяють говорити про білінгвальну інтердискурсивність творів сучасної художньої літератури.

Білінгвальна інтердискурсивність як об'єкт лінгвістичних досліджень має самостійний статус. При цьому широке поле для подальшого вивчення містить науковий аналіз текстотворюючого потенціалу білінгвальної інтердискурсивності як механізму текстотворення в різних сферах комунікації. Однією із таких проблем у цій царині є білінгвальна інтердискурсивність літературно-художніх текстів. Доречно вказати, що наукових робіт, присвячених лінгвістичному аналізу мовних переключень саме в письмовому художньому тексті, обмаль. Спеціальні дослідження білінгвальності художніх творів відсутні як у вітчизняній, так і в зарубіжній лінгвістиці.

Дослідження білінгвальної інтердискурсивності художніх творів долучається до таких динамічних напрямків сучасного мовознавства, як дискурс-аналіз, лінгвокультурологія і етнолінгвістика, а також зростаючого інтересу до змін американської картини світу в контексті глобальних соціокультурних трансформацій. Враховуючи новітніші досягнення різних галузей лінгвістики - стилістики, теорії й типології тексту, теорії дискурсу - дослідження залучає окремі концептуальні розробки з філософії, соціології, культурології, реалізуючи в такий спосіб міждисциплінарний підхід до наукового опису феномену білінгвальної інтердискурсивності. Актуальності дослідженню додає й необхідність поглибленого вивчення механізмів текстової взаємодії, які відстежуються мовознавцями не лише на текстовій поверхні, але і на «дотекстовому» рівні як взаємодія когнітивних систем людського знання.

Науковий опис білінгвальної інтердискурсивності як особливого механізму текстотворення, що актуалізує складний багаторівневий процес взаємодії дискурсів, які корелюють з різними сферами людського досвіду і практики, в текстовій тканині сучасної американської художньої літератури. В силу своєї відкритості та амбівалентності художній текст є інтердискурсивним за своєю природою. Художній дискурс - це інтердискурс, який будується на «взаємодії між різними типами дискурса, інтеграції, перехрещенні декількох різних площин людського знання і практики [4, с. 35]. Також уявляється необхідним випрацювати основні параметри аналізу білінгвальної інтердискурсивності художніх текстів з лінгво-культурної позиції. Тут важливо підкреслити, що йдеться не про структурний лінгвістичний аналіз [3, с. 48-56], в якому увага приділяється зовнішнім мовним атрибутам дискурсу, а власне його смислове навантаження, адже дискурс розглядається не тільки як явище мови, але й суттєво ширше - як явище культури в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипов И.К. Полифония мира, текст и одиночество познающего сознания // *Studia Linguistica*. Вып. XIII. – СПб., 2004.
2. Гончарова Е.А. Научная коммуникация – дискурс – интердискурсивность // *Текст и дискурс*. – СПб., 2001

3. Кибрик А.Е. Стратегии организации базовой структуры предложения и интегральная типология языков // Вестник МГУ. № 3. 1994.
4. Чернявская В.Е. Дискурс // Стилистический Энциклопедический Словарь русского языка. – М.: Флинта, Наука, 2004.
5. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, - интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 248 с.
6. Чернявская В.Е. Интертекстуальность и интердискурсивность // Текст – Дискурс – Стил. – Спб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 2003.
7. Fix U. Kanon und Auflösung des Kanons. Typologische Intertextualität // Die Zukunft der Textlinguistik. –Tübingen: Niemeyer, 1997.
8. Kachru B. The Other Tongue. English Across Cultures. Oxford-NY. 1983.
9. Link J. Link-Heer U. Diskurs / Interdiskurs und Literaturanalyse // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. – 1990, H.77-S.99.
10. Warnke J. Diskursivität und Intertextualität als Parameter sprachlichen Wanders – Prolegomena einer funktionalen Sprachgeschichtsschreibung // J. Warnke (Hg.). Schnittstelle Text – Diskurs. – Peter Lang, F/M, 2000.

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Гах Валерія

THE USE OF DIGITAL TOOLS FOR ENHANCING GRAMMATICAL COMPETENCE

The new and effective techniques of the target language teaching are becoming increasingly essential with the rise of technology. It has drastically affected not only all four skills of language acquisition but also sociolinguistic, strategic and grammatical competencies. Thereby, the educators feel the urgent need of developing the appropriate methods to form these competences efficiently, in particular, the grammatical one.

The majority of researchers (S.Nikolayeva, E.Paly, T.Stechenko) understand the notion of „grammatical competence” as the ability to use the knowledge of the grammatical phenomena correctly. The main components of grammatical competence are grammar skills, grammatical knowledge and grammatical awareness. In addition to that, N. K. Skliarenko differentiates two types of grammar skills: reproductive and perceptive grammar skills. It should be pointed out that grammar being a significant constituent of the target language is traditionally taught at the universities in terms of learning the major linguistic categories, defining and clarifying language phenomena by the teacher, memorizing and practicing the rules through drilling, translation and exercises [2]. The process of studying grammar shouldn't be isolated from any other skill of language acquisition. Nevertheless, it must serve the role in the practical usage of the language, which is the medium for efficient communication. Due to the spread of Covid-19, the need for online training and the use of digital tools are inevitable. The trend in language education is to create up-to-date grammar activities that are thoroughly embedded into the course and use engaging and interactive tools needed for grammar instruction. While teaching ESL class teachers have not only help students develop language skills. The driving force of science and trends in its development but also provide them with opportunity to fully practice them with appropriate activities in interactive way. Hence, an educational game Bamboozle can be implemented. The platform makes it easier for teachers, trainers or instructors to create a fun educational game. It is customizable to

the teachers` curriculum and is designed to be a whole class activity or a whole group activity with the teacher or instructor up front running the game and the students playing it. The teacher can either use some of the featured games or create some on their own. There is a preview of questions that go with this game. The game can contain some pictures, soundtracks or gaps for students to fill-in and the verbs in brackets that have to be transformed. The students are divided into teams, they take turns to choosing random questions and then in their teams try to figure out the right answer. In case the answer is correct students are awarded points depending on the complexity of the task. Another multifunctional platform for interactive grammar instruction is Learningapps. This application has a wide range of ready-made activities or templates for creating the new exercises. Among them are matching pairs, group assignment, number line, freetext input, cloze text and others. One of the templates of this software program is called Audio/video with notices. The notable advantage of this tool is that you can use any video and adapt it to the needs of the English grammar. According to S.Nikolayeva in their actual context, videos introduce learners to the language, bringing their attention to visual aids that promote awareness [1]. Consequently, the grammar activities based on videos help students perceive the English language in the real context. To illustrate the possibilities of this platform let`s consider the example of its application. For practicing Past Simple and Past Continuous, students are divided into two teams. All of the students have to watch a video but the first team are to put the verbs in the correct form, and the second one to take notes of everything mentioned in the video. The teacher provides students with main icons/episodes from the video related to the story and asks to retell it in the slightest details paying attention to the key words and the visual aid. After that, students are to tell whether the statements are true or false and correct the false sentences. This gives the virtual space for arranging revision or explanation of a new material and tends to improve the delivering of the grammar class.

In conclusion, grammar instruction has evolved from rote learning of grammar rules and translating of the sentences and now aims at improving communicative abilities of the students including exercises that provide cultural context, gamification of a lesson and better motivation of students.

References:

1. Nikolayeva S. Yu. Goals of learning foreign languages in the aspect of competence approach / S. Yu. Nikolaeva // Foreign languages. – 2010. – № 2. – C. 11–17

Голюк Анна

АНГЛІЦИЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Із середини ХХ століття спостерігається помітне збільшення притоку лексичних запозичень в німецьку мову, переважно з англійської мови. Це, у першу чергу, пояснюється глобальним поширенням англійської мови й престижністю її використання.

Англіцизми - це англійські слова або вирази, які запозичені іншими мовами. У Німеччині з недавніх пір стало модою вживати англійські слова замість німецьких. Але їх вживають не всі німці, а молодь і тільки ті, хто володіє англійською мовою.

Англійська мова збагатила німецьку численними новими поняттями, синонімами та словами-паралелями: *Bodybuilding, Cracker, Dress, Eyeliner, Flanell, Football, Shorts, Jogginganzug, Jersey, Knockout, musical, Make-up, Mixed Grill, New Look, Outfit, Pop, Punk*.

Під **запозиченням** варто розуміти, на нашу думку, перш за все, слово або словосполучення, які перенесені з первинної мови в мову-реципієнт в результаті мовних контактів з подальшою асиміляцією в новому мовному середовищі [2, с. 7].

Як зазначає Х. Глюк, відповідно до мовного лексику Метцлера, **англіцизми** (англо-американізми) – це запозичення з англійської мови, які певним способом інтегрувалися в німецьку мову [1, с. 42].

Вслід за В. Янгом визначаємо **англіцизми** як родові поняття для запозичень з американської англійської (АЕ), британської англійської (ВЕ), а також інших мовних округів, таких як Канада, Австралія, Південна Африка та ін. [3, с. 7].

Англіцизми масово проникають в німецьку мову, викликаючи захоплення в молодого покоління та страх і незрозуміння в тих, хто виріс на творах великих німецьких класиків і не впізнає німецьку мову сучасності. Надмірне вживання англіцизмів завдає труднощів для носіїв німецької мови, особливо якщо йдеться про вузько спеціальні поняття. Наведемо приклад із художньої літератури (розмова між пасажиром,

який вперше має летіти літаком, та оператором довідкового бюро):

*Fridolin trat näher. „Guten Morgen.“ Eine junge Dame in Uniform lächelte göltig. „Ich möchte mit dem nächsten Flugzeug nach Rom fahren.“ „Fliegen!“ meinte die junge Dame. „Fliegen, natürlich. Was muß ich da tun? Es ist mein erster Flug.“ Die junge Dame betrachtete ihn mit Neugier. Nicht jeden Tag sieht man auf dem Flughafen einen erwachsenen Menschen, der zum ersten Mal fliegt. „Also, das ist ganz einfach“, sagte sie freundlich, „**das Ticket** bekommen Sie drüben an unserem **Ticket-Counter**. Wenn Sie ein Auto haben, so lassen Sie es draußen auf dem **Parking-Lot**, der **Attendant** wird sie einweisen. Die nächste Maschine nach Rom ist zwar **fully booked**, aber wir setzen Sie auf die **Waiting-List**. Es gibt immer wieder ein paar **No-Shows** oder **Last Minute Cancellations**. Da haben Sie heute gute **Chancen**. Aber seien Sie auf jeden Fall dreißig Minuten vor **Take-off** am **HandlingCounter**. Da schließen wir nämlich **das Load-Sheet** ab. Und wenn Sie dann **eingescheckt haben**, verlieren Sie Ihre **Boarding-Card** nicht. Wenn Sie zum **Duty Free Shop** gehen, überhören Sie nicht **den Last** und **Final Call**. Gehen Sie lieber schon vorher zum **Exit B 18**. Wenn Sie **overweight** sind, kostet die **excess-baggage** ein Prozent **der first class single fare**. **Hand luggage** dürfen Sie mit in die Kabine nehmen. **Baggage claim** kommt auf Ihr **Ticket**. Unterwegs gibt's einen **snack**, und **non-alcoholic drinks** sind auch in der **Economy-class free of charge**. Haben Sie alles verstanden?“*

„Vollkommen“, sagte Fridolin ehrfurchtsvoll, „aber sagen Sie mir bitte: In welcher Sprache haben Sie mir das erklärt?“ „Na, in Deutsch natürlich!“ antwortete die junge Dame leicht indigniert und wandte sich dem nächsten Flugreisenden zu. [4, с. 90-91].

Є кілька причин проникнення англійських слів і виразів в німецьку мову: розрізняють **зовнішні** (екстралінгвістичні) та **внутрішні** (інтралінгвістичні) причини запозичень. **Зовнішні причини запозичень**: тривалі тісні політико-економічні зв'язки Німеччини з Англією та США; особливий статус англійської мови як міжнародної мови та мови науки; географічне розташування — кордон з англійською країною — Англією; швидкий розвиток ЗМІ, Інтернету та техніки; необхідність міжнародного співробітництва. **До внутрішніх причин відносять**: відсутність у мові необхідного еквівалента, мовну економію; варіативність висловлювання, уникнення полісемії та повторів; використання запозичення в ролі евфемізму та ін.

А ось ще один чудовий зразок впровадження англіцизмів у розмовну мову: *“Langst kaufen Mum und Dad mit ihren coolen Kids lieber*

im Shopping-Center auf der grünen Wiese als im biederen Discounter in der City und noch auf der langweiligen Geburtstagparty singen die Gäste Happy Birthday” [5, с. 5].

В. Адорно поділяє англломовну лексику на „**необхідні запозичення**“ та „**зайві**“. До перших, на його думку, слід відносити нові найменування, які з’являються у зв’язку з появою нових об’єктів номінації – новими предметами, технічними винаходами, новими ідеями, номенклатурами. Лінгвіст вважає, що „іноземну лексику краще вживати там, де дослівний переклад є неможливим“ [6, с. 207].

Зайвими запозиченнями В. Адорно вважає англіцизми, синонімічні тим, які вже існують у мові. Основні причини вживання „зайвих“ англіцизмів дослідник вбачає в бажанні мовців підкреслити рівень високої інформованості та обізнаності, слідувати модним тенденціям, вживаючи престижніші, на їх думку, англіцизми (*happy, fashionable, Outsider, my family i m.n.*) від їхніх німецьких еквівалентів (*glücklich, modisch, Außenseiter, meine Familie*)[6, с. 208].

Отже, у німецьку мову активно залучаються англійські запозичення. Англіцизми стали активним джерелом збагачення лексичного складу сучасної німецької мови: вони називають нові поняття, предмети та явища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Glück H., H. Glück, W.W. Sauer. Gegenwartsdeutsch – Stuttgart; Weimar: Metzler, 1997. – 200 S.
2. Патрикеева А. А. Англицизмы в немецком языке (на материале языка рекламы): автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2009. – 24 с.
3. Yang, Wenliang. Anglizismen in Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL / Wenliang Yang. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1990. – 237 S.
4. Backhaus H.M. Liebling, schlaf nicht dauernd ein. – München: Wilhelm Heine Verlag, 1975. – 144 S.
5. Россихина Г. Н. Новый англо-немецкий язык: угроза или реальность?: Филологические науки. М., 2001. – №2. – С. 109 – 116.
6. Adorno Th. W. Wörter aus der Fremde. In: Braun, P. (Hrsg.): Fremdwort Diskussion. München, 1979. – S. 198–211.

МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ ТА ВИВЧЕННЯ МОВ

Явище омонімії та вживання омонімів різних мов, що однаково пишуться або звучать, маючи різне значення, все частіше стає об'єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних лінгвістів. Перші роботи, присвячені феномену омонімії, датуються XVIII століттям, коли вийшла одна з перших наукових робіт, що містить дослідження проблеми міжмовних омонімів у французькій та німецькій мовах. З того часу список імен науковців, що приділили увагу даному питанню значно збільшився. Серед них провідні зарубіжні та вітчизняні лінгвісти, такі як: Ш. Баллі, Л. Булаховський, О. Потєбня, Р. Будагов, О. Ахманова, О. Реформатський, В. Виноградов та ін. [1].

Прискорений темп розвитку наукового прогресу XXI ст. зумовив потребу в більш детальному вивченні іноземних мов та якісному перекладі наукової та художньої літератури, що в свою чергу привело нас до потреби детального вивчення феномену міжмовної омонімії та того факту, як омонімія впливає на процес вивчення іноземних мов [2, с. 220]. Одним із найважливіших факторів, чому міжмовні відповідності привертають все більший інтерес вчених полягає в тому, що неправильний вибір учнем відповідності в мові часто призводить до неправильного, хибного розуміння речень, наприклад:

ring (кільце) і **ring** (коло)

What a beautiful ring!

The children sat on the floor in a ring.

sink (тонути) і **sink** (раковина)

The ships sink to the bottom of the sea.

I felt chained to the kitchen sink.

Врахування явища омонімії у процесі навчання іноземних мов сприяє поглибленню знань з іноземних мов та запобігає хибному розумінню та правильному вживанню слів у контексті.

Література

1. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. – Київ: ЦУЛ, 2012. – 288 с.

<https://www.academia.edu>

2. Юзвяк І. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 219–222.

<http://old.philology.lnu.edu.ua>

Імбер Вікторія

ВІДЕОКОНТЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ УСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ

Важливим завданням вчителя є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроках іноземної мови. Попри прогрес (ноутбуки, планшети, смартфони та інтернет), однією з труднощів навчання мови є обмежена можливість спілкування з носіями мови та використання комунікативних навичок поза школою. Важливим кроком також вважається прилучення школярів до культурних цінностей народу-носія мови. Велике значення мають автентичні матеріали – відеофільми та різноманітні відеоматеріали [2, с. 21].

До технічних засобів навчання, які сприяють розвитку уваги на уроках іноземної мови, відносяться:

Навчальні кінофільми та кінофрагменти. У зв'язку з широким впровадженням у навчальний процес кінофрагментів істотно змінилися функції навчальних фільмів. Вони слугують в першу чергу для систематизації та узагальнення знань.

Можуть застосовуватися фільми і безпосередньо при вивченні нових тем. У цьому випадку доцільно використання фільмів, які висвітлюють окремі питання теми та містять фактичний матеріал, корисний для формування уявлень.

Телебачення. Телепередачі, які можуть бути в тому чи іншому вигляді використані в навчальному процесі, умовно діляться на три великі групи. Одну складають навчальні передачі, створені з урахуванням навчальних програм; вони використовуються безпосередньо на уроках, проте дещо виходять за його рамки, розширюючи і поглиблюючи навчальний матеріал, застосовуються у позаурочній роботі.

Другу групу складають телепередачі загальноосвітнього характеру. Обговорення загальноосвітніх телепередач корисно

проводити в кількох напрямках, що включає і узагальнення побаченого, і конкретизацію окремих епізодів.

У третю умовну групу телепередач входять передачі, адресовані безпосередньо вчителю. Вони включають передачі методичного та загальноосвітнього характеру. З перегляду цих передач вчитель може взяти багато чого: методичні підходи, окремі рекомендації з організації уроку, відомості про ті чи інші події, явища, факти [3].

Відеофільм має досить сильний емоційний вплив та сприяє формуванню особистісного ставлення до побаченого. Ще однією перевагою відеофільму є безпосередньо зображення буденної дійсності, особлива манера спілкування ведучого із глядачами (якщо це телепередача чи телешоу), використання великого плану, барвистість, наявність музичного фону. Таким чином ми створюємо умови найбільш наближені до природніх [1].

Для отримання кращого результату в процесі формування аудіативних умінь учнів, варто дотримуватись наступних підходів та принципів відбору відеоматеріалів, які будуть використовуватись для аудіювання:

1. Вимоги до зйомки: зображення та звук мають бути чіткими та якісними.
2. Вимоги до сюжету: повинен прослідковуватись чіткий зв'язок між сюжетом та змістом діалогів у сценах.
3. Вимоги до мовлення персонажів: на початковому етапі роботи з відео мовлення повинно прослуховуватись достатньо чітко, без сторонніх та фонових шумів; акцент та діалект того, хто розмовляє, має бути зрозумілим для учнів.
4. Вимоги до мови: мова має бути сучасною, відповідати вимогам та нормам літературної мови; необхідна наявність природніх пауз між висловлюваннями; текст не має бути перенавантаженим новими словами, виразами та незнайомими жестами.
5. Вимоги до тривалості сюжетів: сюжети повинні займати не більше 5 хв. (1 клас), до 7 хв. (2 клас), до 10 хв. (3 клас), 10-15 хв. (5-9 класи) або ділитися на змістові відрізки, які можна повторювати декілька разів за період уроку; всі відрізки повинні мати закінчений сюжет.
6. Вимоги до змісту: ситуації повинні бути типовими, такими, які можуть зустрітись учням на практиці.

Отже, відеоконтент дозволяє зробити процес навчання жвавішим та цікавішим. Правильно підібраний матеріал допоможе не лише збагатити словниковий запас учнів, але і позитивно вплине на усю їхню манеру спілкування та емоційне вираження своїх думок та поглядів.

Література

1. Мильруд Р.П., Максимова І.Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземної мови // Іноземні мови в школі, 2000. - №4. – С. 9 – 14.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до формування змісту освіти // Стратегія реформування освіти України. – Київ: К.І.С., 2003. – 295 с.
3. Соколова О.С. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: Монографія. – Житомир: ПП «Рута», 2010. – 560 с.

Кравчук Микита

РОЛЬ ГІПЕРБОЛИ ТА КАРИКАТУРИ В СТВОРЕННІ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ В ЖАНРІ СТЕНДАП

Гіпербола – мовно-стилістична фігура риторичного призначення або поетичний троп, що містять художнє перебільшення будь-якого об'єкту художньої рефлексії [1, с. 123].

В жанрі стендап гіпербола є вельми розповсюдженим засобом створення комічного ефекту. Гіперболізовані вирази, як правило, не сприймаються буквально, до того ж вони не завжди смішні як такі. Попри це вони служать для нерідко абсурдного перебільшення буденних ситуацій, що і викликає бурхливу реакцію слухачів. На поєднання реалістичності та гротескної гіперболізації у стендапі звертає увагу О. Лобова: «...стендап-коміки торкаються найактуальніших тем, однак ситуації, що тематизуються в жартах, надмірно гіперболізовані для інтенсифікації комічного ефекту» [2, с. 10]. Н. Норрік говорить про те що перебільшення слід семантично інтерпретувати як твердження, які є вищими (або нижчими) за певною шкалою, ніж це може обґрунтувати мовець [3, с. 172]. Інконгруентність, яка є однією з умов

для створення комічного ефекту, також може пояснювати розповсюдженість гіперболи в гумористичному дискурсі. Гіпербола завжди містить певну невідповідність, адже виражає розходження між перебільшеним твердженням та реальністю, яку вона описує [4, с. 134].

Ж. Шварц також виділяє карикатуру як один зі способів вираження гіперболи та згадує З. Фрейда, який у своїх ранніх працях про гумор та підсвідомість підкреслював важливість карикатури в гуморі, та характеризував її як перебільшення рис, очевидно не так сильно виражених в реальності [4, с. 136]. Карикатура, тобто опис людини з перебільшенням одних характеристик та надмірним спрощенням інших, виражається не лише в живописі, а й у мовленні, зокрема в пародіюванні, де комічний ефект може досягатися навмисне перебільшеною гротескною імітацією манери говоріння певної особи, напр., пародіюванням мелодики, темпу мовлення, артикуляції певних звуків тощо [4, с. 137]. Важливим фактором для досягнення комічного ефекту при цьому, як і в малюнковій карикатурі, залишається наявність у слухачів/глядачів уявлення про об'єкт пародіювання.

Хоча гіпербола не несе у собі жарту як такого, вона, завдяки часто абсурдній невідповідності між сказаним та реальністю, є важливим засобом для компоновання карикатур, які є невіддільною частиною стендапу,

Література:

1. Волков А. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.
2. Лобова О. К. Англomовна стендап-комедія як жанр комічного інституційного дискурсу: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2013. 20 с.
3. Norrick N. R. On the semantics of overstatement. *Sprache erkennen und verstehen*. Tübingen: Niemeyer, 1982. P. 168-176.
4. Schwarz J. Linguistic aspects of verbal humor in stand-up comedy: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie. Göttingen: Sierke, 2010. 452 S. URL: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23601> (Last accessed: 25.04.2021)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ

Під час визначення особливостей формування аудитивної компетенції (АК) в учнів старшої школи з використанням аудіокниг нами було проведено дослідження та експериментальне навчання, що включало:

- анкетування учнів старшої школи з метою виявлення частотності використання фрагментів аудіокниг на уроках англійської мови;
- діагностику рівнів сформованості АК старшокласників;
- запровадження системи вправ для вдосконалення АК учнів старшої школи з використанням фрагментів аудіо книг;
- порівняльний аналіз показників констатувального етапу з показниками формувального етапу, які були отримані в результаті контрольного зрізу.

Експериментальне навчання здійснювалось на базі НВК №2, м. Немирів та охопило 24 учні, 11-А класу, які в ході проведеної дослідно-експериментальної роботи були розділені на дві рівноцінні групи, за кількістю учнів та рівнем знань (експериментальна група та контрольна група). Експериментальне навчання з використанням фрагментів аудіокниг проводилось в ЕГ, в той час як, КГ навчалась за традиційною системою.

Результати анкетування учнів показали, що 50% учнів стверджують, що найчастіше на уроках англійської мови вони прослуховують записи розмов молоді; 87,5% учнів стверджують, що ніколи не прослуховують аудіокниги на уроках англійської мови; 83,3% учнів зазначають, що хотіли б прослуховувати аудіокниги в якості аудіоматеріалів на уроках англійської мови; серед видів та жанрів аудіокниг 33,4% учнів 11 класу хотіли б прослуховувати біографії успішних людей, 25% – детективні історії, 20,8% – пригодницькі історії та історичні книги.

На наступному етапі реалізації експериментального навчання здійснено підбір системи вправ та завдань для діагностики рівня сформованості АК учнів старшої школи. Діагностичний блок включав 6 вправ. Це, як правило, вправи що не мають комунікативного характеру

та покликані продемонструвати сформованість навичок та вмінь сприймати текст на слух.

В процесі експериментального навчання, а саме, під час реалізації формувального етапу, нами було розроблено і запроваджено комплекс вправ, що спрямовані на формування АК старшокласників з використанням фрагментів аудіокниг. Для цього, було обрано автентичний аудіоматеріал, який представляв собою уривки популярних аудіокниг, озвучених носіями англійської мови та відповідав рівню володіння іноземною мовою учнів, віковим особливостям та вподобанням старшокласників, а також мав посильні для засвоєння і розуміння лексичні одиниці та граматичні структури.

Розробці вправ формувального етапу експериментального навчання передував аналіз підручника, за якими працюють учні 11-А класу.

Відповідно до тематичного напрямку навчання в другому семестрі, для експериментальної групи учнів, які протягом 2 тижнів навчались з активним використанням фрагментів аудіокниг, було обрано наступні популярні аудіокниги: «Stories of Inventors» by Russell Doubleday (2015) [1]; «Steve Jobs: The Exclusive Biography» by Walter Isaacson (2011) [2]; «Women In Business» by Davis Evans (2002) [3]; «The 7 Habits of Highly Effective People» by Stephen R. Covey (2004) [4].

Аудіокниги, що були використані для розробки завдань формувального етапу можуть бути використані учнями для домашнього прослуховування та наявні у вільному доступі на наступних інтернет-ресурсах: www.librivox.org; www.bookaudio.online ; www.englishonline.vn ; www.audioteka.com.

Розроблений комплекс завдань формувального етапу включав рецептивно-продуктивні, продуктивні, комунікативні та умовно-комунікативні вправи. Під час розробки системи вправ формувального етапу було дотримано принципів послідовності та систематичності навчання.

До кожного фрагменту аудіокниги було розроблено вправи, відповідно до етапів роботи з аудіоматеріалами: Pre-listening, While-listening та Post listening. Серед основних прийомів роботи з фрагментами аудіокниг – індивідуальна робота, робота в парі, робота в міні-групі та інші.

Проаналізувавши показники рівня сформованості АК в учнів до проведення експериментального навчання та після нього, можемо

стверджувати, що рівень сформованості аудитивної компетенції учнів в експериментальній групі значно підвищився. Позитивна динаміка аналізованих показників свідчить про те, що формування та вдосконалення рівня аудитивної компетенції на основі використання фрагментів аудіокниг є ефективним засобом покращення аудитивних вмінь та навичок старшокласників. Проте, варто зазначити наступне, ефективність даного підходу вимагає поступовості, систематичності та прямо пропорційно залежить від тривалості навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Doubleday R. Stories of Inventors [Електронний ресурс] / Russel Doubleday // Audiobook. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://librivox.org/stories-of-inventors-by-russel-doubleday/>.
2. Isaacson W. Steve Jobs: The Exclusive Biography [Електронний ресурс] / Walter Isaacson // Audiobook. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <https://bookaudio.online/464-steve-jobs.html>.
3. Evans D. Women In Business [Електронний ресурс] / Davis Evans // Audiobook. – 2002. – Режим доступу до ресурсу: <https://englishonline.vn/learn-english-through-story-%e2%98%85-coco-chanel-level-3/>.
4. Covey S. R. The 7 Habits of Highly Effective People [Електронний ресурс] / Stephen Covey // Audiobook. – 2004. – Режим доступу до ресурсу: https://archive.org/details/PartI_20150910/Part+I.mp3.

Марчук Дар'я

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ГРИ

Базовим аспектом будь-якої мови є слова та граматичні правила, згідно яких слова не лише пов'язані між собою, але набувають конкретного значення. Без знання слів та їх відповідного вживання у мовному потоці абсолютно неможливим є спілкування іноземною мовою та досягнення ефективного розвитку лексичної компетенції учнів. З моменту комунікативної зміни стало ясно, що під час вивчення іноземної мови набагато важливішу роль відіграють не знання мови, а мовні навички та компетенції. З цього можна зробити висновок, що

однією з головних цілей викладання іноземних мов повинен бути розвиток лексичної компетентності в учнів, а не словниковий запас [4, с. 68-71].

У методиці є чітке розмежування двох понять «лексична компетенція» і «знання слів». Лексична компетенція входить до складу лінгвістичної, яка в свою чергу передбачає знання засобів, за допомогою яких можна перетворити лексичні одиниці в осмислені висловлювання.

Лексична компетенція – це здатність розпізнавати і використовувати слова мови так, як це роблять носії мови. Лексична компетенція включає розуміння різних відносин серед груп слів і розуміння звичних (традиційних) значень слів. Також лексична компетенція – це здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання; та включати це слово у мовленнєвий ланцюг.

Знання слів – це словниковий запас, тобто набір слів, яким володіє людина у знайомій їй мові. Словниковий запас, як правило, росте та розвивається з віком, і слугує як практичний і фундаментальний інструмент для спілкування та здобування знань [4, с. 115].

Мова йде не про те, що учні повинні лише вивчати та запам'ятовувати лексичні одиниці іноземною мовою, але й про вміння їх правильно використовувати у комунікації. Розвиток лексичної компетентності є складним і багатостороннім процесом, який необхідно розглядати як цілеспрямовану керовану систему. На основі мотиваційної бази навчання у системі формування лексичної компетентності учнів старшої школи відбувається у декілька етапів.

Для ефективного формування іншомовної лексичної компетентності необхідна система відповідних вправ. Згідно з визначенням Л. Панової [2, с. 312], вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Система вправ передбачає послідовність і логічний порядок подання матеріалу з урахування принципу наростання складності завдання, узгодженості з попередньо засвоєним матеріалом, що забезпечує формування навичок і вмінь.

Словниковий запас можна формувати як прямо так і опосередковано. При прямому вивченні учні виконують спеціально

призначені для цього вправи і завдання з розвитку словникового запасу. При непрямому вивченні лексики студент фокусується на іншому виді діяльності, наприклад, аудіюванні або читанні, і в цей час непомітно засвоює слова. Як окремий вид діяльності в даному випадку можна виділити гру. Гра - це дуже складне явище, яке нелегко зрозуміти з точки зору визначення. Термін «гра» дуже по-різному використовується в ігровій освіті як для ігрових дій, так і для форм, змісту, структур і цілей. Немає загального визначення гри, воно виникає, радше, в залежності від точки зору або теоретичної вимоги. Гра описується багатьма дослідниками ігор з майже ідентичними характеристиками, у тому числі найчастіше вказується таке: цілеспрямованість, внутрішня мотивація, свобода, задоволення та ефективність у застосуванні [2, с. 231-232].

Гра може й повинна використовуватися як засіб формування навичок, розвитку певних мовленнєвих умінь, навчання вміння спілкування, розвитку відповідних здібностей та психічних функцій, пізнання, запам'ятовування. Цінність гри полягає ще й у тому, що учень із слабкими знаннями може стати першим під час гри, тому що винахідливість та кмітливість іноді є важливішими від безпосередніх знань. А відчуття зацікавленості і посильності допомагають подолати той бар'єр, який виникає при вивченні іноземної мови.

Отже, усе це зумовлює актуальність даної теми у сучасних мовах та детального дослідження умов та вимог використання ігор та ігрових вправ на уроках іноземної мови в школах та зокрема адаптація даного методу для учнів старшої школи. Формування лексичної компетенції є важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. Формування лексичної компетенції може здійснюватися безпосередньо або опосередковано. Лексична компетенція може формуватися поетапно, шляхом упровадження у навчальний процес системи вправ у поєднанні зі змістовими і ситуаційними характеристиками комунікативної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посіб. [для студ. мовних спец.

осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.]; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.

3. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.

4. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для закладів України / С.М. Амеліна, Л.С. Аззоліні [та ін.]. – К.: Гете-інститут, Ленвіт, 2006. – 90 с.

Мозер Мукума

DIE VERWENDUNG AUTHENTISCHER LIEDER FÜR DIE ENTWICKLUNG DER PHONETISCHEN KOMPETENZ DER SCHÜLER

Die Bedeutung der Forschung zu diesem Thema hängt mit der Relevanz des heutigen Lernens von Fremdsprachen zusammen. Im Zeitalter der Globalisierung bietet die Kenntnis einer Fremdsprache ihren Sprechern in allen Bereichen der menschlichen Existenz eine Vielzahl von Möglichkeiten. Das Beherrschen phonetischer Fähigkeiten, die ein wesentlicher Bestandteil der phonetischen Kompetenz sind, ist eine der wichtigsten Komponenten für das Verstehen, Wahrnehmen und genaue Übermitteln von Informationen durch einen Sprecher. Heutzutage haben Schüler keine Möglichkeit, einen zusätzlichen Kurs in Phonetik zu belegen. Daher stellt sich die Frage, wie genau eine Lehrkraft ihnen helfen kann, die notwendigen phonetischen Fähigkeiten zu erwerben. Die Bedeutung dieses Themas besteht auch darin, dass diese Kompetenz die Möglichkeit bietet, Information bei der Kommunikation mit Muttersprachlern richtig wahrzunehmen und sie zu übertragen, was ein wichtiger Bestandteil des Spracherwerbs ist.

Die Verwendung authentischer Lieder ist keine typische Lehrmethode. Das effektive und einfache Erlernen der Aussprache einzelner Phoneme einer Fremdsprache ist der Hauptzweck solcher Materialien. Die Verwendung einer empfänglicheren Form der Arbeit, wie das Hören von Liedern, um die Besonderheiten der Aussprache zu untersuchen, zielt darauf ab, Lösungen zur Überwindung potenzieller Schwierigkeiten mit dem Erwerb der erforderlichen phonetischen Fähigkeiten bereitzustellen.

Phonetische Kompetenz sollte laut Forschern als reproduktive oder empfängliche Handlung betrachtet werden, die automatisch ausgearbeitet wurde und dient dazu, eigene Sprache korrekt zu gestalten.

Es ist wichtig zu beachten, dass beim Erlernen von Fremdsprachen häufig bestimmte Schwierigkeiten auftreten können. Aus diesem Grund werden die Probleme der Lern- und Sprachentwicklungsbedingungen, die zur Überwindung der bestehenden Probleme beitragen, relevant. Meistens hängen all diese Schwierigkeiten mit dem Sprachumfeld zusammen, in dem sich die Schüler befinden, und die Überwindung dieser Aspekte erfordert den Rückgriff auf authentische Materialien [1].

Die Verwendung von Liedern authentischer Natur bietet eine Reihe von Vorteilen, darunter die folgenden: die Entspannung der Schüler während des Trainings; Verfügbarkeit und Materialvielfalt; Annäherung an die Kultur der im Unterricht gelernten Sprache; direkte Wahrnehmung der richtigen Aussprache [4].

Die Verwendung solcher Materialien erfordert auch die ordnungsgemäße Organisation des Unterrichts und die Einhaltung bestimmter Regeln, die dazu beitragen können, sie im Klassenzimmer ordnungsgemäß anzuwenden. Bei der Analyse von Liedern müssen daher folgende Punkte beachtet werden:

- 1) Der Lehrer wählt ein Lied aus (es ist sogar noch besser, einen Videoclip zu finden, um den Inhalt besser zu verstehen).
- 2) Kinder hören es zum ersten Mal, ohne auf den Text zu schauen;
- 3) Nach dem Hören schreiben die Schüler einige Schlüsselphrasen auf Deutsch auf – worum ging es in dem Lied?
- 4) Danach hören die Kinder das Lied noch einmal und überprüfen/ergänzen ihre Notizen.
- 5) Die Lernenden finden und vergleichen die Wörter dieses Liedes, um zu verstehen, ob die Annahmen richtig gemacht wurden;
- 6) Die Schüler versuchen, sich den Text des Liedes zu merken, indem sie den Darstellern mitsingen [5, S. 53].

Zum Beispiel dient gut das Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass». Seine Besonderheit ist, dass es die wichtigsten Kriterien für die Auswahl des Liedes erfüllt, nämlich: der Rhythmus ist moderat; Die Lautstärke der Musik überschreitet nicht die Lautstärke des Gesangs. Der Videorhythmus ist moderat; Video wird mit dem Text begleitet [2, S. 52], und in Kombination dieser Komponenten kann über günstige Bedingungen für die Entspannung

der Schüler und auch für die Erhöhung ihrer Konzentration für das Studium neuer Aspekte gesprochen werden.

Dieses Lied konzentriert sich zunächst auf das Training der Artikulationsfähigkeiten von Vokalklängen der deutschen Sprache, auf das Training reproduktiver Fähigkeiten. Unten finden Sie einen Auszug aus dem Text, in dem Sie die Einhaltung der Empfehlungen für die Auswahl eines Songs sehen können.

«Drei Chinesen mit dem Kontrabass»

Drei Chinesen mit dem Kontrabaß

Saßen auf der Straße und erzählten sich was.

Da kam die Polizei, fragt: „Was ist denn das?“

Drei Chinesen mit dem Kontrabaß.

„Und jetzt mit A“

Dra Chanasan mat dam Kantrabaß

Saßen af dar Straße and arzahltan sach was.

Da kam da Palaza, fragt: „Was as dann das?“

Dra Chanasan mat dam Kantrabaß.

„Und jetzt mit E“

Dre Chenesen met dem Kentrebeß

Seßen ef der Streße end erzehlten sech wes.

De kem de Peleze, fregt: „Wes es denn des?“

Dre Chenesen met dem Kentrebeß[3].

Fazit

Man kann mit Sicherheit sagen, dass die Verwendung von Liedern im Fremdsprachenunterricht in der Anfangsphase des Lernens effektiv ist. Die Verwendung eines fremdsprachigen Liedes hilft, die Aussprache zu verbessern, die Hörwahrnehmung zu entwickeln, die Genauigkeit in der Artikulation, dem Rhythmus und der Intonation zu erreichen. Auch dienen sie als starkes Motivationsinstrument für das Lernen.

Literatur

1. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції [Електронний ресурс] / Наталія Федорівна Бориско // ISSN 1817-8510 Іноземні мови №3/2011 (67).. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/im_2011_3_2.pdf.

2. Синькевич Г. Песня на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. – 2002.-№1. – С.50-53.
3. Автентичні пісні. [URL:https://www.singkinderlieder.de/video/drei-chinesen-mit-dem-kontrabass/](https://www.singkinderlieder.de/video/drei-chinesen-mit-dem-kontrabass/) (дата звернення:21.11.2020)
4. Kevin Schoep. Reasons for Using Songs in the ESL / EFL Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 2, February 2001. <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
5. Quast U. Leichter lernen mit Musik. Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende / Ulrike Quast. – Bern : Hans Huber, 2005. – S. 184 .

Норенко Марія

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМ (КЕЙСІВ) З МЕТОЮ РОЗВИТКУ УСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одна з помітних перешкод у навчанні підлітків у сучасній школі - це втрата інтересу. Звичка споживати контент у вигляді кольорових фотокарток та розважальних відео у нескінченному потоці соціальних медіа призводить до того, що підліткам стає дедалі не цікаво працювати з книгою впродовж цілого дня. Школа здається не реальною, штучною, не такою, як той світ у соціальних мережах, або світ дорослих. Нарікати на такий стан речей немає жодного сенсу (хоч він і кидає новий виклик вчителям сьогодні) тільки тому, що такою є нова реальність. Вчителям варто шукати не тільки цікаві теми, а ще й влучні методи презентації. Один з таких методів, який максимально наближає до реального життя - це вивчення проблеми, кейсу (англ. case study). Учням дійсно подобається долучатися до досвіду реального світу, обговорювати та оцінювати реальні випадки, що і забезпечує метод вивчення проблеми [2].

Метод вивчення проблеми широко застосовується студентами права, бізнес-адміністрування, медицини, тощо [3]. Цей метод надає змогу здобути навички, які є необхідними у безпосередньо професійному житті людини [3]. Проте, метод вивчення проблеми може бути надзвичайно корисним і на уроках з іноземної мови. По-перше,

учні мають розв'язати проблему, дійти висновку, порозуміння, згоди, тощо. Для цього їм потрібно застосувати їхні мовні навички у комбінації з аналітичними та міжособистісними (саме такі ситуації виникають при реальному спілкуванні) [3].

На нашу думку, до основних переваг методу вивчення проблем можна віднести наступні: 1. Можливість використання різноманітних ресурсів; 2. Можливість обговорювати реальні ситуації, що безумовно викликає інтерес до процесу (це не чергова вправа з підручника); 3. Гнучкість методу у застосуванні (наприклад обговорення проблеми в парах, групах, з додатковим опрацюванням певного кластеру інформації вдома чи без нього, спонтанна робота над кейсом, тощо); 4. Наявність суперечок, дискусій, аргументації дають змогу працювати над дотриманням навичок норм спілкування [1].

Добірка матеріалів вчителем для певного кейсу та формат його проведення залежать від того, яку саме мету ставить перед учнями вчитель. Наведемо два приклади кейсів які мають на меті розвиток усної комунікативної компетенції:

1. Кожна пара учнів отримує заздалегідь підготовлені вчителем добірки квартир та будинків з сайту оголошень (оголошення є реальними). Учні мають вирішити яке житло вони можуть орендувати, враховуючи свої потреби та спроможність. Вони також є заздалегідь підготовлені вчителем (бюджет, район, бажання жити біля парку, тощо). Вчитель також може підготувати різні картки з певними лексичними одиницями чи граматичними структурами, які потрібно вжити під час виконання завдання.
2. Учні діляться на команди і починають по черзі обговорювати ресурси для вивчення англійської мови (кожен учень мав знайти один ресурс, зробити невеликий опис ресурсу, забезпечити однокласників скріншотами для наглядності, тощо). Потім, шляхом обговорення, а часом і суперечок, учасники складають рейтинг, розташовуючи всі запропоновані ресурси від найбільш корисних до найменш корисних. В кінці уроку клас отримує два ресурси (по одному від команди), які він вважає найбільш корисними. Якщо є можливість порівняти результати з паралельними класами, то можна скласти загально-шкільний рейтинг корисних ресурсів.

Висновки. Таким чином, учні обговорюють реальні ситуації, розвивають свої навички комунікативної компетенції, зацікавлені у прикладах з реального життя, отримують нову актуальну інформацію (ціни на оренду нерухомості у місті, корисні ресурси для опанування мови), працюють у парах чи команді, мають змогу відволіктися від традиційного формату уроку, не є пасивними слухачами. Окрім явних переваг для учнів, є і певні плюси для роботи вчителя. По-перше, вчитель розвиває свої творчі навички при організації та адаптації кейсів під потреби та інтереси класу. По-друге, вчитель має змогу спостерігати за роботою класу зі сторони, підмічати сильні та слабкі сторони окремих учнів. По-третє, вчитель не бере на себе роль лідера, лише організатора, тим самим спонукаючи учнів ставати активними, та звільняючи їм для цього час та простір.

Список літератури:

1. Скачко О. В. Використання кейс-технології на уроках англійської мови. Онлайн ресурс:
vseosvita.ua/library/vikoristanna-kejs-tehnologii-na-urokah-anglijskoi-movi-177852.html
2. Hand L. Using case studies in the ESL classroom. Online resource:
<https://www.learnenglish.de/teachers/casestudies.html>
3. Roell K. Using a case study in the EFL classroom. *ENGLISH TEACHING FORUM 2019*. Online resource:
americanenglish.state.gov/english-teaching-forum

Руда Вікторія

РОЛЬОВІ ІГРИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Комунікативна компетентність – це знання, навички і уміння, які можна застосувати при різних мовних ситуаціях, для розуміння співрозмовників в процесі комунікації [4].

В свою чергу найважливішим у процесі комунікації є передача та отримання інформації, власне таким чином слід виділити методи, які б дозволяли учням максимально ефективно отримувати та засвоювати комунікативні навички . Одним із таких методів є використання

рольових ігор, які надають можливість учням, перебувати у наближених до автентичних, мовних ситуаціях, і таким чином розвивати необхідні здібності. Саме в цьому і полягає важливість та актуальність теми.

Для учнів рольова гра – це ігрова діяльність, в якій вони беруть на себе певні ролі й виконують їх. Навчальний характер цієї діяльності учнями не усвідомлюється. Рольова гра має велике виховне значення. Вона допомагає підключити до роботи всіх учнів у класі, навіть тих, хто соромився і був зовсім неактивним і зробити колектив цілісним і таким чином забезпечити розвиток необхідних навичок у всіх учнів класу [1, с.3].

Це і є однією з найголовніших переваг рольової гри, учні повинні бути активними на уроці. Саме рольова гра спонукає учнів брати активну участь в класі, проявляти свою креативність і творчість, вміння перевтілитись в будь-яку роль і насамперед – це презентувати кінцевий результат перед класом.

Рольову гру вчитель може влучно поєднати з навчальною метою уроку, так як він значною мірою розробляє ролі для гри та визначає комунікативні рамки

Хоча метод можна легко адаптувати до відповідної мети, він, як правило, вимагає значної підготовки, врешті-решт, розробку рольових карт та комунікативну ситуацію слід ретельно продумати. [1, с. 9; 2].

З метою кращого розуміння даної проблеми, хотілося б навести приклад рольової гри, яку вчитель може використовувати від час проведення уроку для кращого засвоєння теми (лексики та граматики). Приклад рольової гри: Ви клієнт, який хоче поскаржитися на якість страви, та обслуговування в ресторані, для цього ви кличете офіціанта, та ведете з ним розмову.

Дана рольова гра може бути використаною як гарна емоційна розрядка під час навчання. Надзвичайно важливим під час процесу є те, щоб всі учасники були задіяними, та перебували у комфортних для себе умовах. В наведеному нижче завданні прослідковується розважальна функція, що є важливою складовою у приверненні уваги учнів різних вікових категорій.

Учні самостійно можуть обрати партнерів для діалогів та розподілити між собою ролі. Наступною перевагою є можливість використовувати різноманітні соціальні форми роботи, коли скарга може лунати від декількох клієнтів.

Використання рольових ігор знаходить широке застосування серед викладачів різних навчальних закладів, так як це надійний та якісний метод надати учням можливість розвинути та автоматизувати комунікативні навички, для подальшого їхнього застосування.

Список використаної літератури:

1. Демішева А.К. Рольові ігри на уроках англійської мови / Англійська мова і література. – 2010. – №13. – С. 2-9.
2. Дербаремдикер А. И. Ролевые игры на уроках английского языка [Електронний ресурс] / Александр Иосифович Дербаремдикер. - 2004. Режим доступу до ресурсу: <https://urok.1sept.ru/articles/210161>.
3. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія Л. І. Мамчур. – Умань : Видавець «Сочінський», 2012. – 449 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

Сологуб Ольга

ВИРШЕННЯ ПРОБЛЕМИ НЕКОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР

Розвиток комунікативних навичок під час вивчення іноземної мови є одним з найактуальніших завдань сьогодення, оскільки застосування набутих знань на практиці на сьогоднішній день є в пріоритеті вивчення іноземної мови.

Одним із засобів, що допомагають акцентувати увагу саме на розвитку комунікації під час уроку є рольова гра. Виконуючи завдання, пов'язані з рольовими іграми, в учнів формуються основи комунікативної компетенції, що позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів учнів, спонукають до свідомого вивчення іноземної мови та, відповідно, допомагають розвивати діалогічне мовлення.

Діалог є одним з невід'ємних компонентів навчання при вивченні іноземної мови і займає майже 70% розмовного мовлення. Тому вивчення мови з самого початку має бути в максимально

наближених до реального спілкування умовах. З метою розвитку комунікативних здібностей учнів, викладач повинен створити максимально приємну та живу атмосферу, щоб засвоєння матеріалу відбувалось не лише ефективно, але й цікаво [1, с. 543].

Робота в формі рольової гри, моделювання і вирішення труднощів є актуально значимими у формуванні комунікативних умінь учнів. Дані заходи вимагають від них виходу за рамки уроку. Вони вимагають від учнів конкретного розуміння тексту і вміння використовувати особисті знання за межами класу.

В навколишньому середовищі людина отримує соціальний досвід, який відбивається і в мовленні. У навчальних умовах природні соціальні ролі - це «викладач - учень», отже, використовуючи рольову гру як засіб навчання, ми будемо говорити про так звану «вторинну соціалізацію», яка імітує «первинну соціалізацію», тобто ту соціалізацію, якої індивід зазнає в дитинстві і завдяки якій він стає членом суспільства. Говорячи про вторинну соціалізацію, в ній соціальні ролі носять штучний характер (завдання зазвичай мають таке формулювання: «уяви, що ти працюєш гідом-перекладачем»). Причому, міра умовності може варіюватися: наприклад, виступ в ролі літературного персонажа або казкового героя. Трапляється, що рольова гра носить характер уподібнення, іншими словами, імітуються ситуації, типові для навколишнього середовища, а іноді рольова гра може ускладнюватися конфліктом, кульмінацією і розв'язкою. Але елемент умовності властивий всім видам рольової гри [2, с. 92].

Гра поряд із працею й навчанням – є одним з ключових видів діяльності людини, незвичайним феноменом нашого існування. Людині властива потреба в грі, яка особливо сильно проявляється в дитячому віці.

Так, рольова гра є і мовною, і ігровою, і навчальною діяльністю в один і той же час. Очима студентів, рольова гра - це ігрова діяльність, де у них є шанс «приміряти» різні ролі. Найчастіше навчальний характер гри учнями не усвідомлюється. Однак, рольова гра керована, і її навчальний характер чітко усвідомлюється вчителем.

Рольова гра є моделлю міжособистісного спілкування: вона викликає реальну потребу в комунікації, стимулює мотивацію до участі в спілкуванні іноземною мовою, отже, вона виконує мотиваційно-спонукальну функцію [4, с.49].

Також рольова гра може бути віднесена до навчальних ігор, так як вона визначає вибір мовних засобів і розвиває мовні вміння і навички. Рольова гра являє собою особливу вправу для оволодіння мовними вміннями і навичками в рамках міжособистісного спілкування, дозволяючи змоделювати акт комунікації в певних ситуаціях. У рольових іграх можуть бути розвинені працьовитість, дисципліна, вміння працювати в команді, активність, здатність включатися в різні види діяльності, вміння приймати компромісне рішення.

Уміння змінювати «маски», або соціальні ролі, є вкрай важливою здатністю з психологічної точки зору, а рольова гра формує таку здатність. Рольова гра визначає модель мовної поведінки, властиву виконавцю в різних ситуаціях: наприклад, вибір певних мовних зворотів, дотримання правил мовного етикету, знання фонові і активної лексики, пов'язаної з соціокультурною інформацією, іншими словами передбачає попередню роботу з мовним матеріалом, його тренування в вправах. Рольова гра може бути розглянута як найвірніша модель спілкування, так як вона імітує реалії навколишнього світу в найістотніших рисах, крім того, у рольовій грі має місце мовленнєва і немовленнєва поведінка комунікантів [3, с.9].

Рольова гра є практично єдиним засобом, який може дати учням можливість практикувати мову в класі, представляючи ситуації з реального життя, і є надзвичайно ефективним методом, якщо учні впевнені в собі і готові діяти.

Список літератури

1. Киндря, Н.А. Роль и место ролевых упражнений в обучении диалогической речи студентов-иностранцев на подготовительном факультете // Педагогический журнал. 2019. № 2А. с. 555–570.
2. Мкртычева Н.С. Современные методы обучения иностранным языкам в вузе (на примере билингвального обучения и тандем-метода) // Альманах современной науки и образования. 2012. №3. с. 91-92.
3. Муравьева Г.Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: дис. ... докт. пед. наук. М., 2002. 400 с.
4. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях: (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 66 с.

КЛАСИФІКАЦІЯ ОЦІНОЧНИХ ЗНАЧЕНЬ

Оцінка – це закріплене в уяві людини (суб'єкта оцінки) ставлення до об'єкта навколишньої дійсності, яке сформоване під впливом соціальних або культурних поглядів. В межах цього оцінка може бути трьох видів: позитивна, негативна або ж нейтральна. У мовознавстві застосовуються також такі терміни як: меліоративна, пейоративна або нульова оцінка [3, с. 9; 5, с. 119]. Позитивна (виражає схвальне ставлення до властивостей об'єкта) та негативна (виражає несхвальне ставлення до властивостей об'єкта) оцінка є полярними, а нульова (передає нейтральне ставлення до властивостей об'єкта) слугує між ними як певна точка відліку при оцінюванні [4, с. 11].

У різноманітних лінгвістичних працях піднімається також проблема співвідношення раціонального та емоційного компонентів оцінки. Раціональне ставлення суб'єкта оцінки до об'єкта базується на логічних судженнях про властивості об'єкта. Емоційне ж – на емоціях, що викликають дані властивості. Тому мовознавці розрізняють такі види оцінки як емоціональну та раціональну [4, с. 13; 1, с. 39; 2, с. 70]. Проте, як і в питанні суб'єктивності та об'єктивності оцінки, ми можемо стверджувати, що не існує «чисто емоціональної оцінки», чи навпаки раціональної, і таке розмежування є всього лише «умовним» [1, с. 40].

Для дослідження прикметників із значенням «дорогий» було використано дані з Лейпцігського мовного корпусу (*Leipziger Corpora Collection*) [7]. Візьмемо до прикладу слово *nim. «teuer»* - *дорогий*, яке визначено як ідентифікатор лексико-семантичної групи. Дане слово є за значенням найбільш абстрактним, стилістично нейтральним та містить найбільшу кількість сем, а отже, найкраще відображає назву групи.

За даними мовного корпусу частота використання слова «*teuer*» 34.302 рази з проаналізованих 46.843.422 речень. За ступенем значення воно знаходиться на 1.998 місці. І за класом вживаності слів – 9.

Скориставшись Лейпцігським мовним корпусом, були виписані такі синоніми слова «*teuer*», які утворюють лексико-семантичну групу: *überteuert, wünschbar, vergöttert, unersetzlich, unersetzbar, geliebt, stattlich, unökonomisch, selten, exklusiv, hochgeschätzt, geharnischt, hoch, unschätzbar, erstklassig, erlesen, einmalig, geschätzt,*

gepfeffert, verehrt, vornehm, vollwertig, üppig, unbezahlbar, edel, qualitätsvoll, unerschwinglich, rar, heißgeliebt, kostbar, lieb, präziös, wert, unwirtschaftlich, exquisit, aufwendig, fein, wertvoll, kostspielig, gesalzen, hochwertig

При чому у словнику Dornseiff [6]: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen прикметник «*teuer*» та його синоніми розділені на дві смислові групи:

20.26 *Teuer* *fest, gepfeffert, happig, hochwertig, horrend, kostbar, kostenintensiv, kostspielig, sage und schreibe, teuer, unerschwinglich*

10.52 *Liebe* *angebetet, beliebt, geehrt, geliebt, hoch geschätzt, kostbar, populär, teuer, verehrt, vergöttert, verhätschelt, verwöhnt, verzogen, wert.*

Дані прикметники ми розділили на синонімічні ряди, що допомогло нам прослідкувати притаманні прикметникам оцінки характеристики.

CP 1: kostspielig, unökonomisch, kostbar, überteuert, wert;

CP 2: selten, exklusiv, unschätzbar, erstklassig, erlesen, einmalig, qualitätsvoll;

CP 3: hochgeschätzt, geliebt, vergöttern, verehrt, lieb;

CP 4: unersetzlich, unersetzbar;

CP 5: fein, vornehm, edel;

CP 6: gepfeffert, präziös, üppig.

Як видно з наведених прикладів їм не можливо однозначно надати позитивну, негативну або ж нейтральну оцінку. Також кордони між об'єктивною та суб'єктивною, емоційною та раціональною оцінкою є лише умовними. Наприклад, CP 1 пов'язаний з економічними питаннями та матеріальною цінністю предметів, при чому слова *kostspielig, unökonomisch, überteuert* тяжітимуть до негативних контекстів, а от *kostbar i wert* передаватимуть полярне значення. Прикметники з CP 2, CP 3, CP 4 і CP 5 теж можна назвати більш позитивно забарвленими, на відміну від прикметників, що розміщені у CP 6, які мають негативне значення.

Отже, можна зробити висновок, що для адекватного представлення опису прикметників оцінки варто з'ясувати, у яких відношеннях між собою перебувають категорії оціночності, емоційності та експресивності. Слід зазначити, що оцінка, емоційність та експресивність являють собою конотативний аспект та здійснюють прагматичну функцію.

Доволі важко вдається розмежування конотативних елементів, оскільки вони часто виступають разом та виконують однакову функцію – виражають ставлення суб'єкта до об'єкта навколишньої дійсності та прагнуть справити вплив на співрозмовника.

Окреслення таких категорій як оціночність, емоційність та експресивність як елементів конотативного аспекту значення є необхідним для аналізу смислової структури слова та її представлення у словниках.

Література:

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 210 с.
2. Пазич Н. В. Лексичні засоби вираження негативної оцінки. Мовознавство, 1984. №6. С. 69 – 72.
3. Хидекель С. С. Кошель Г. Г. Оценочный компонент лексического значения слова. Иностран. Языки в школе, 1981. №4. С. 7 – 10.
4. Хидекель С. С., Кошель Г. Г. Природа и характер языковых оценок. Лексические и грамматические компоненты семантики языкового знака. Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1983. С. 11 – 15.
5. Яковлев С. В. Функционально-семантическое поле оценочности и его выражение в лексике и грамматике: Межвуз. сб. науч. тр. Ленинград. пед. ин-т. им А. Н. Герцена, 1990. С. 118 – 129.

Список довідкових джерел:

6. Dornseiff F. Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. URL: https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl-public_2018&word=teuer (Last accessed: 21.04.2021).
7. Leipziger Corpora Collection. URL: https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl-public_2018&word=teuer (Last accessed: 21.04.2021).

Фіцай Катерина

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Активізація пізнавальної діяльності учнів безпосередньо пов'язана з активізацією їх уваги, адже недостатня увага заважає брати участь у колективній роботі на уроці, призводить до нерозуміння

навчального матеріалу, поганого запам'ятовування та помилок при виконанні завдань. Активізацію пізнавальної діяльності учнів на уроках німецької мови рекомендовано починати з використання різних засобів, що забезпечують повне та глибоке засвоєння учнями матеріалу, який викладається вчителем [1, с. 15].

Для забезпечення кращого розуміння матеріалу учнями на уроках німецької мови, науковці виділяють різноманітні аспекти, наведемо основні з них:

- 1) організація сприйняття нового матеріалу учнями;
- 2) використання прийомів пояснення на основі доведених фактів;
- 3) облік методологічних вимог і психологічних закономірностей;
- 4) навчання роботі з навчальною та довідковою літературою[3, с. 49];

Основною метою роботи вчителя з активізації пізнавальної діяльності учнів полягає в розвитку творчих здібностей. Застосування таких методів і прийомів як: метод рольових ігор, метод проєктів та використання мультимедійних технологій, дискусійний, забезпечує високу активність учнів у навчальному пізнанні та сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів. Коротко охарактеризуємо кожен із них.

Дискусія (лат. discussion – від discutio – розглядаю, досліджую) – широке обговорення спірного питання для з'ясування протилежних точок зору [3, с. 49].

Дискусія дає можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів на уроці німецької мови, сформувати певну культуру мови та вміння вислухати співрозмовника до кінця, при цьому не перебиваючи, ставлячи запитання, заперечуючи або погоджуючись, формувати свідоме ставлення до обговорення проблеми, а також активність в обговоренні проблеми, яка особливо турбує, спрямованість на з'ясування причин її виникнення та відповідно на її вирішення [3, с. 50].

Дидактичні та рольові ігри – практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, а також застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну мовленнєву ситуацію. Доцільним є повторюване використання ігор чи елементів гри на уроках німецької мови, що сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, під час якої вони захоплюються

елементом змагання, а також з'являється бажання працювати у команді. [5, с. 83].

Метод проєктів – це організація самостійної діяльності учнів у межах обраної теми, що проводиться у два етапи: етап підготовки та етап висвітлення кінцевого результату цієї діяльності [4, с. 79].

Ще одним із компонентів підвищення мотивації та активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках німецької мови, є використання Інтернету, а також різноманітних мультимедійних технологій, як інновативних форм, що є ефективним засобом та значною мірою допомагає урізноманітнити процес навчання [5, с. 2]. Метод евристичної бесіди – створення умов для розвитку логічного мислення учнів, з метою стимуляції проведення порівняння і синтезу, розвитку вмінь аналізу та підведення підсумків на основі індукції та дедукції тощо. [2, с. 51].

Отже, активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках німецької мови реалізується підвищенням мотивації учнів, спонуканням їх до самостійного пошуку, активності на уроці та виховуванням інтересу до мови, яку вивчають. Крім того до методів активізації учнів на уроках німецької мови у методичній літературі відносять: дискусії, рольові ігри, метод проєктів, а також використання різноманітних мультимедійних технологій та Інтернету. Варто також зазначити, що уміле комбінування традиційних методів навчання та інновативних форм активізації сприяє досягненню навчальних цілей у вивченні німецької мови .

Література

1. Liaudys. V. Ya. Metodyka prepodavanyia psykholohyy : uchebnoe posobie. 5-e yzdanye. Sankt-Peterburh : Pyter. 2008. S. 192.
2. Васюк О. В. Теоретико методологічні аспекти застосування методів активізації навчання у вищій школі. Вісник Інституту розвитку дитини (додаток): матеріали I Міжнарод. наук.-прак. конф. студентів і молодих вчених «Дитинство. Освіта. Соціум», (Київ, 23 лют. 2012 р.). Вип. 3. Київ, 2012. С. 51 – 53.
3. Джава Н. А. Проблемні методи навчання іноземних мов. Дискусія. Нова педагогічна думка. Рівне. 2005. № 3. С. 49 – 52.
4. Садова Т.А. Активізація пізнавальної діяльності студентів як умова підвищення якості навчального процесу. Наука і освіта. 2008. № 1 – 2. С. 94 – 98.

5. Шевцова Л. Ф. Активізація пізнавальної активності учнів за допомогою ситуативних завдань. Дивослово. 2001. № 12. С. 43 – 45.

Хлікей Вікторія

МОВНІ КАРТИНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ВЖИВАННЯ НАЗВ МЕТАЛІВ У РІЗНИХ ВАРІАЦІЯХ

Як відомо, опановуючи будь-яку мову, ми опановуємо також і словникову пам'ять народу, особливості культурного та історичного розвитку, оскільки мова віддзеркалює ці особливості на багатьох рівнях [4, с. 186]. Це означає, що певні словосполучення, стійкі вирази, метафоричні звороти та фразеологізми, які інколи буває досить важно перекласти, несуть в собі національну ідентифікацію [3, с. 121]. Виходячи з цього, важливим завданням сучасної лінгвістики є дослідження мовної картини світу, оскільки саме вона надає нам цілісне уявлення про традиції та особливості світосприйняття того чи іншого народу.

Однак існує багато спроб інтерпретувати мовні картини світу та пояснити їх значущість. На думку Г.В. Колшанського, є більше підстав говорити про концептуальну картину світу, оскільки вона є більш глобальною в своєму понятті [2, с. 73].

У даному науковому дискурсі особливу роль відіграють метафори. За Е. Маккормаком метафора визначається як когнітивний процес, який є відповідальним за процеси мислення, а також культурний процес, в якому відображаються культурні особливості того чи іншого народу, виражені в метафорі [1, с. 30].

Розглядаючи особливості відображення мовної картини світу української та німецької мов через призму метафор, що мають у своїй структурі назви металів, спостерігаємо певні збіги:

золоте серце / goldenes Herz, Herz aus Gold – про добру, милосердну людину;

золоті руки / goldene Hände haben – про вмилу, спритну людину, що розуміється на своїй справі;

срібний голос / silberne Stimme – про обдаровану людину із надзвичайно дзвінким голосом;

залізне здоров'я / eiserne Gesundheit – міцне, непохитне здоров'я.

Незважаючи на таку схожість сприйняття навколишнього світу українським та німецьким народами, можемо також спостерігати певні розбіжності. Наприклад, вираз *Quecksilber im Leib haben*, що дослівно перекладається як «мати ртуть у тілі», означає бути непосидючим, надмірно активним. Такі приклади метафор як *олов'яна тиша* (гнітюча), *ртутні каплі* (легкі, рухливі), *цинковий блиск* відсутні в німецькомовних джерелах.

Проаналізувавши вибрані метафори та їх схожість в українській та німецькій мовних картинах світу на основі зіставного аналізу, можемо зробити висновок, що український та німецький народи сприймають певні явища природи та характеризують якості характеру схожим чином, причиною чого можуть бути спільні цінності, уявлення про навколишній світ. Однак через призму цих метафор, що мають в собі назви металів, можемо спостерігати також певні національно-специфічні особливості.

Література

1. Гаврилюк А. П. Метафора, її природа та роль у мові та мовленні / А. П. Гаврилюк // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка. – 2013. – Вип. 2. – С. 29–33.
2. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 103 с.
3. Красовська К. В. Зв'язок концептуальної та мовної картин світу з етнічною ментальністю / К. В. Красовська // Культура народів Причорномор'я. – 2009. – № 154. – С. 120–123.
4. Сливка М. І. Засади лінгвокогнітивного дослідження мовної картини світу / М. І. Сливка // Сучасні дослідження з іноземної філології. – 2015. – Вип. 13. – С. 185–190.

**СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ,
СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

|
Боюн Ангеліна

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО
МАНИПУЛИРОВАНИЯ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ**

В настоящее время реклама выполняет множество функций, в значительной мере определяя образ и стиль жизни людей. Современная реклама не только сообщает о наличии определённого товара или услуги, но и воздействует на сознание и подсознание потенциального потребителя, главным образом с помощью различных психологических методик. Именно функция воздействия вышла на первое место и стала объектом критики представителей общественности.

Для максимальной эффективности рекламного сообщения рекламодателю недостаточно знать преимущества своего продукта или услуги, особенности рынка и целевую аудиторию. Ему также необходимо стать психологом и манипулятором. Действуя на память, мышление и установки потребителя, создатели рекламы не только заставляют купить товар, но и навязывают новые потребности, конструируют субъективный мир человека, изменяют его моральные ориентиры, отношения с близкими людьми, стиль жизни в целом.

Цель основных рационалистических стратегий рекламирования – наиболее выгодным образом выделить торговую марку среди её конкурентов. Для этого часто используются явные или скрытые сравнения. В рекламных текстах наиболее употребительными являются слова *больше, более дёшево, лучше, выгоднее, самый, единственный, уникальный, супер, сверх, новый, новинка, первый, революция, непростой, необычный, в отличие от обычных*. Эти лексемы сигнализируют, что рекламируемая марка более качественна по сравнению с другими марками той же торговой категории.

Вместе с тем полноценные сравнения нечасто встречаются в рекламных слоганах или текстах. Как правило, в них лишь создаётся иллюзия подлинного сравнения, то есть сравнение в рекламе в

подавляющем большинстве случаев некорректно в строго логическом содержании.

В украинской, а также и в русской рекламе нередки такие лозунги: «*Наше – лучшее*», «*только мы решим ваши проблемы*», «*только мы знаем, как это сделать*», «*только у нас лучшие в мире товары*» и тому подобное. При этом если прежде под словом *наше* имелось в виду *отечественное*, то в настоящее время это то, что принадлежит *нашей* фирме. В сущности, такое словоупотребление является проявлением психологической программы, в соответствии с которой *наше* всегда должно быть лучше *чужого*. Эту программу украинские рекламные агентства широко внедряют в рекламу.

Некорректные, с логической точки зрения, сравнения представляют поверхностные проявления манипуляций с классом и параметрами сравнения. Отсутствие реальных отличительных характеристик товара, выгодно выделяющих его среди товаров-конкурентов, вынуждает рекламодателей искать риторические приёмы, позволяющие актуализировать в сознании адресата такие параметры сравнения, на фоне которых рекламируемая марка выглядит наиболее презентабельно. Истинное же качество товара при этом оказывается совершенно или частично не отвечающим рекламе. Сила таких приёмов состоит в том, что подобная реклама как бы стирает из памяти марки, являющиеся настоящими конкурентами рекламируемого товара.

Между тем, создание искусственного класса сравнений есть не что иное, как маскировка под настоящее, корректное сравнение. В такой рекламе присутствуют приёмы языкового манипулирования, которые, несомненно, подлежат этической и правовой оценке. Языковое манипулирование – это использование особенностей языка и принципов его употребления с целью скрытого воздействия на адресата. Ярким примером этого могут служить многочисленные рекламы лекарств, пищевых добавок. Когда скрытые возможности языка используются говорящим, чтобы навязать слушающему представление о действительности, не совпадающее с его собственным, принято говорить о языковой манипуляции. В таких случаях язык используется как «инструмент социальной власти». Это в полной мере относится к рекламе алкоголя и сигарет, давно признанных социальным злом, с которым надо бороться, а не пропагандировать его. В Украине же водка «Немиров» названа в рекламе чемпионом, а без пива не мыслится просмотр футбольных матчей. Медицина давно установила вред для

организма человека таких продуктов, как чипсы, вермишель быстрого приготовления и т.п. – так называемой «быстрой еды». Но реклама их так привлекательна, что продажа и потребление их продолжается.

Учёные отмечают, что в Украине в настоящее время внедрение современных технологий и способов манипулирования массовым сознанием осуществляется ежедневно через средства массовой информации, в частности в рекламной сфере. Но опасность этого негативного влияния состоит в том, средства влияния на сознание опережают организацию противодействия этому.

Литература

1. Аврасин В.М. Социальные и психологические характеристики языка рекламы.- М.,1996. 186 с.
2. Романова Т.Н. Слоганы в языке современной рекламы// Лингвистика. -2001.-№3ю. – С.321-43.

Брик Марина

РОЛЬ ТОПОНІМІЧНОГО ПРОСТОРУ В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

Ономастична лексика посідає особливе місце в мовній системі художнього твору. Вона бере активну участь у створенні художнього цілого, є одним із засобів художнього відображення світу, обов'язковим компонентом художнього тексту.

Під терміном власна назва ми розуміємо “універсальну функціонально-семантичну категорію іменників, особливий тип словесних знаків, призначений для виділення та ідентифікації одиничних об'єктів (живої та неживої природи), що виражають одиничні поняття і загальні уявлення про ці об'єкти в мові, мовленні і культурі народу” [3, с. 3].

Традиційно в ономастичному просторі виділяють дві найбільші за чисельністю назв групи: біонімія (назви біологічних об'єктів) та топонімія (географічні назви). Кожна з груп не є якісно однорідною, оскільки, наприклад, в межах групи топонімів виділяють ороніми (рельєф земної поверхні), ойконіми (населені пункти), урбаноніми (внутрішньоміські об'єкти), гідроніми (водні об'єкти) та ін.

Хоча топоніми є очевидним і чітким засобом локалізації місця дії у творі і, як і антропоніми, мають конкретне емоційно-експресивне

навантаження, питання їхньої стилістичної ролі і функціональних ознак у художньому тексті вивчено недостатньо – основна увага приділяється антропонімам як центру ономастичного простору. Інша причина полягає у їх кількісному складі – “не в кожному літературному творі можна зустріти топонімічні одиниці і в такій кількості, яка б дозволила виконати їх стилістичний аналіз” [2, с. 3].

Серед досліджень, присвячених жанровим і загальним проблемам топоніміки в художньому тексті, слід відзначити праці Е.В. Боевої, Л.П. Іванової, К.М. Ірисханової, Ю.О. Карпенка, Г.П. Лукаш, І.І. Маруніча, Т.В. Немировської, С.В. Перкаса, В.М. Топорова, О.В. Саврей, М.В. Фененка, О.І. Фоянкової та ін.

Дослідники наголошують, що топоніми в художньому тексті є засобом локалізації, мають свої явні та приховані стилістичні мотивації, прямі та непрямі натяки, що розкриваються в літературній композиції тексту і за його межами.

Використання власних назв у тексті твору відображає епоху, в якій жив та творив автор, його власну особистість та обраний ним літературний жанр. Оними у художньому контексті не є випадковими і несуть певний ідейно-художній зміст, а тому починають сприйматися в складній та глибокій образній перспективі художнього цілого.

Слід пам'ятати, що одна і та ж назва може виконувати різні функції та мати різні цілі в залежності від сфери, в якій вона була вжита. В реальному житті внутрішній зв'язок між іменем та його носієм відсутній, оскільки основною функцією імені є позначення, що дозволяє розрізняти та розпізнавати його носія з-поміж йому подібних. Що ж до художнього тексту, то у ньому, за бажанням автора, зв'язок між іменем та носієм може бути встановленим.

Дослідження топонімів дозволяє визначити їхню функціональну багатоаспектність і системність (іноді – асистемність) використання.

Топоніми, функціонуючи в тексті, можуть також нести в собі імпліцитну інформацію та виступати в ролі символу.

Закономірним є те, що топоніми “переднього” плану характеризуються більшою частотністю вживання в тексті, оскільки вони “прив'язані” до онімів, котрі позначають персонажів твору. Дослідження топонімів має здійснюватись із залученням контексту, оскільки поза ним топонім є лише засобом локалізації дії.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Брик М.М. Вербалізація варіантів сприйняття образу Туреччини представниками російської та англійської лінгвокультур (на матеріалі романів письменників-білінгвів): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.17. Київ: Нац. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова, 2020. 20 с.
2. Маруніч І.І. Топоніми в ідіостилі письменника : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 1994. 18 с.
3. Фоянкова О. Имя собственное в художественном тексте: Учебное пособие. Ленинград : Изд-во гос. ун-та, 1990. 104 с.

Камінська Марина

POLITENESS AND FACE IN MULTICULTURAL DISCOURSE

Among key notions in the area of pragmatics and discourse are *politeness* and *face*. The notion of ‘*face*’ comes from Erving Goffman’s (1967) work on face and from the English ‘folk’ notion of face, which ties up with notions of *being embarrassed, humiliated or ‘losing face’* [1, p. 26-28]. Politeness and face are important for understanding why people choose to say things in a particular way in spoken and written discourse.

Politeness principles and cooperative principles, however, are often in conflict with each other. There are also situations in which one principle might become more important than another. In an emergency, for example, there is less need to be polite than, say, in a normal situation [1, p. 129]

Politeness is critical for understanding why people speak in a particular way either in interactions or in written discourse. The first analyst to try to introduce some maxims of politeness was a British linguist Geoffrey Leech [4]. He introduced three maxims of politeness:

1. Don't impose
2. Give options
3. Make your hearer feel good (feel at home, you're welcome)

G. Leech correlated indirectness with politeness by saying that indirect illocutions tend to be more polite because they increase the degree of optionality. A bit later, G. Leech added two more scales: the authority scale and the social distance scale. G. Leech formulated many more maxims of politeness:

- *tact maxim* (meaning minimizing cost to other, or maximizing benefit to other);

- *generosity maxim* (minimize benefit to self, maximize benefit to other – normally used in commissives);
- *approbation maxim* (in expressives and assertives – minimize dispraise of other, maximize praise of other);
- *modesty maxim* (in expressives and assertives – minimize praise of self, maximize dispraise of self);
- *agreement maxim* (minimize disagreement between self and other, maximize agreement btw self and other).
- *sympathy maxim* (found usually in assertives – minimize antipathy between self and other, maximize sympathy) [4, p. 85-94]

G. Leech does not give the same importance to all the maxims. He believes that the tact and the approbation maxims are more important than the generosity and the modesty maxim. Those politeness maxims are related to face-threatening acts because in this case the risk of loss of face could be much decreased.

However, G. Leech differentiates between politeness for the speaker and politeness for the addressee. *Politeness for the speaker* is a polite utterance is a speaker's intended marked and appropriate behaviour which displays face concern, motivation for it, lies, possibly but not necessarily desires of the speaker to show positive concern for the addressee, or to respect the addressee's need for independence. Whilst *politeness for the addressee* means that an addressee will interpret an utterance as polite when it is perceived as appropriate and marked. The reason for this is understood as the speaker's intention to protect his or her own face needs [5, p. 170].

The notions of face and politeness vary across cultures as the studies show. Y. Gu [2] discusses politeness in relation to Chinese culture while R. Ide [3] discusses politeness in Japanese. Gu sees politeness in Chinese not so much in terms of psychological wants, but rather in terms of social norms. Face is threatened he argues, not when someone's needs are not met, but when someone fails to live up to social standards. Ide sees politeness in Japanese as something which helps to maintain communication.

In Japanese politeness is less strategic and more a matter of socially obligatory linguistic choices through which social harmony is achieved. It is important to remember, then, that the use of language will very often vary across cultures and in relation to the social realities of these cultures).

References

1. Brown P., Levinson S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. 2013. 345 p.

2. Gu Yueguo "Politeness phenomena in Modern Chinese" *Journal of Pragmatics* 14, 1990. pp. 237-257.
3. Ide R. "Sorry for your kindness": *Japanese interactional rituals in public discourse*, *Journal of Pragmatics*, 29, 1998. p. 509–529.
4. Leech, Geoffrey. *Principles of pragmatics*. Routledge; 1st edition. 2016. 264 p.
5. Leech, Geoffrey. *Politeness: Is there an East-West divide?* *Journal of Politeness Research* 3. 2007. pp 167–206.

Малащук-Вишневська Наталія

ОСНОВИ ДОПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ

Переклад тексту – це процес, який складається із кількох важливих етапів. Першим у цьому ланцюжку є доперекладацький аналіз тексту, результати якого впливають на вибір перекладачем подальшої стратегії та тактик адекватного відтворення тексту оригіналу. Дослідження доперекладацького аналізу знаходимо у роботах І.С. Алексєєвої, М.П. Брандес, В.Н. Комісарова, П. Ньюмарка, Р.П. Зорівчак.

Так, М.П. Брандес вважає, що загальні принципи доперекладацького аналізу дозволяють зробити текст оглядовим з точки зору його структури і мови, окреслюють контури комунікативної, тобто смислової організації тексту, а також допомагають усвідомити, що головна складність перекладу полягає у передаванні смислу у повному обсязі [2, с. 5].

На думку П. Ньюмарка, доперекладацький аналіз тексту полягає у визначенні таких параметрів як мета тексту, мета перекладача, текстові стилі, цільові аудиторії оригіналу та перекладу, стилі мови, час і місце видання тексту, денотативний, конотативний та культурний аспекти тексту оригіналу [3, с. 6].

І.С. Алексєєва пропонує чіткий алгоритм проведення доперекладацького аналізу, що складається із кількох етапів [1, с. 326].

До першого етапу доперекладацького аналізу відноситься отримання загальних відомостей про текст: таких як автор тексту, час створення або публікації тексту, в складі якої книги або збірки він опублікований та побажання замовника перекладу. Другим етапом

визначається встановлення адресанта та адресата тексту перекладу, тобто цільової аудиторії, для якої призначено переклад.

Третім етапом аналізу за схемою І.С. Алексєєвої є визначення типу інформації, яка домінує в тексті, а саме: когнітивна, оперативна, емоційна, естетична інформація [1, с. 327]. Наприклад, когнітивна інформація включає об'єктивні дані про навколишній світ (імена, назви, дати та ін.), характеризується буквальною, термінологічною, нейтральною та переважає в текстах офіційно-ділового та наукового стилів. Емоційна інформація, характерна для текстів публіцистичного, художнього, розмовного стилів, передається в текстах через стилістично та емоційно забарвлені лексичні одиниці. Естетична інформація транслюється через стилістичні засоби, що притаманні художнім текстам, адже їх головне призначення – естетичний вплив на читача.

Наступним кроком у доперекладацькому аналізі визначено встановлення комунікативного завдання тексту [1, с. 329] тобто, домінуючої функції тексту. Заключним кроком доперекладацького аналізу постає визначення мовленнєвого жанру. Визначення цього параметру є ключовою ланкою доперекладацького аналізу, оскільки визначає жанр тексту майбутнього перекладу.

Варто зазначити, що вихідний текст може містити кілька типів інформації, а також орієнтуватися виключно на запити цільової аудиторії, а тому адекватний переклад повинен відбуватися із урахуванням лінгвокультурних особливостей реципієнта.

Література

1. Алексєєва И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. С. – СПб. : СПбГУ : Филологический ин-т ; М. : Академия, 2004. 352 с.
2. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста. М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. 224 с.
3. Newmark P. A Textbook of Translation. Longman, 2006. 290 p.

Матківська Вікторія

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ПОНЯТТЯ ХРОНОТОП

Протягом багатьох століть поняття час та простір розглядалися як самостійні та непок'єднані категорії, які є незмінними в будь-який

системах відліку. Проте, наприкінці XVIII століття французький математик Жозеф Лагранж робить експеримент, який стає пізніше поштовхом для детального вивчення науковців різних галузей знань, зокрема фізики, філософії, природознавства, соціології та літературознавства. Він, вивчаючи класичну механіку, сформулював функцію динамічної системи, де зобразив час як одну з координат простору. Вчений був першим, хто звернув увагу на існування часо-просторового зв'язку [6]. Пізніше знову ж таки французький вчений Анрі Пуанкаре намагається описати теорію часо-простору. Проте його спроба видається невдалою. Напочатку XX ст., беручи до уваги попередній досвід, німець Герман Мінковський створює геометричну модель часо-простору, тобто надає їй математичну форму. Така наглядність стає важливим рушієм для А. Ейнштейна у роботі над легендарною теорією відносності [3].

Для розкриття взаємозв'язку простору та часу вченими-фізиками була задіяна швидкість світла, а філософами - матерія. Такі дослідження дали змогу зробити висновок, що властивості простору та часу не є однаковими в різних системах відліку і І. Ньютон помилявся, коли стверджував, що абсолютний, істинний, математичний час, сам по собі та по своїй природі тече однаково і безвідносно до будь чого зовнішнього. Не існує часу самого по собі, а є події які мають певну тривалість та певну послідовність [6].

Сучасні соціологічні дослідження стверджують, що час тече набагато швидше для людини похилого віку, ніж для дитини, що пов'язано зі зменшенням фізичної активності. Застосування такого факту є можливим і в галузі літературознавства. Динамічні сцени, нагромадженні великою кількістю подій, пролітають у нашій уяві зі швидкістю світла, в той час як сцени опису та роздумів, ніби зупиняють час. Наприклад, в оповіданні В. Гаршина "Чотири дні" епізод боротьби головного героя з ворогом носить миттєвий характер, тоді як його перебування з мертвим тілом супротивника розтягується у часі, даючи змогу читачеві побачити проблему, представлену у творі.

Поняття "часо-простору" в теорії відносності має більш загальну структуру, тоді як в області філософії можна знайти його більш глибоке коріння.

Першим філософом, який звернув увагу на нероздільність категорій часу та простору був Дж. Локк. У своїй науковій праці "Досвід про людський розум" він писав, що протяжність (простір) та

тривалість (час) пов'язані між собою, так як кожна частина простору має своє місце на часовій координаті [5].

Наступним, хто звертається до цієї проблеми є І. Кант, який у науковій праці “Критика чистого розуму” наголошує, що час і простір - це не емпіричні поняття, а апіорні, тобто формальні, умови для всіх явищ взагалі. Для того щоб проявити ідею часу потрібно прикликати ідею простору, що доводить нерозривність суб'єктивних уявлень простору та часу [4].

Г. Гегель поєднує ці процеси з категорією матерії, що рухається. Проте допускається помилка, не розрізняючи “емпіричну реальність” від “трансцендентальної ідеальності”. Всі поняття в його дослідженні трактуються з точки зору об'єктивного ідеалізму. Пізніше при застосуванні діалектичного методу ідеї Гегеля були переосмислені матеріалістичною філософією, керуючись положеннями якої, час і простір стають об'єктивно-існуючими основними формами буття матерії, що рухається [2].

Напочатку ХХ століття російський вчений М. М. Бахтін помічає взаємозв'язок часу та простору в літературі та звертається до досвіду точних наук, де такі відносини вже знайшли повноцінне обґрунтування у теорії відносності Ейнштейна, і пропонує використовувати готовий термін “хронотоп” в літературознавстві. У літературно-художньому хронотопі має місце злиття просторових і часових прикмет в осмисленому і конкретному цілому. Час тут згущується, ущільнюється, стає художньо-зримим; простір же інтенсифікується, втягується в рух часу, сюжету, історії. Прикмети часу розкриваються в просторі, і простір осмислюється і вимірюється часом. Цим перетином рядів і злиттям прикмет характеризується художній хронотоп [6].

М. М. Бахтін усвідомлював умовний характер порівняння: «ми перенесемо його сюди - до літературознавства - майже як метафору» [1]. Тому на відміну від природничих наук, де хронотоп об'єднує простір і час, в гуманітарних науках час стає синонімічною характеристикою простору.

Отже, поняття «хронотоп» у літературознавстві з'явилося у другій половині ХХ століття. М. Бахтіна, помітивши існування часово-просторових зв'язків у літературі, звертається до природничих наук, де такому симбіозу вже дали назву та науково обґрунтували. Не зважаючи на беззаперечну схожість, літературний хронотоп є все ж таки більше

синонімічною ознакою простору, тому запозичена назва має більше метафоричний характер. Джерелом даного поняття офіційно прийнято вважати теорію відносності А. Ейнштейна, проте його зачатки були значно раніше. Все вищезазначене відображено у функції динамічної системи Ж. Лагранжа. Паралельно з математиком, науковцем, який зазначив існування часово-просторових зв'язків, був філософ Дж. Локк. Його припущення стало поштовхом для досліджень І.Канта та Г.Гегеля у даній області знань. Можна зробити висновок, що формування даного терміну відбувалось протягом кількох століть та є досі актуальним об'єктом для дослідження вчених різних наукових галузей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронология в романе: Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975. — С.234 – 407.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. — Т.2. — М., 1975. — С.44 - 118.
3. Ейнштейн А. Математические основы теории относительности. — Сг., 1923.— С.35.
4. Кант И. Критика чистого разума. — СПб: Азбука, 2018. — 768 с.
5. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. Т. 1 / Под ред. И. С. Нарского. — М.: Мысль, 1985. — 560 с.
6. Фаликова Н.Е. Хронотоп как категория исторической поэтики // Проблемы исторической поэтики. — С. 45-57.

Мельник Тетяна

РИСИ ЖАНРУ АНТИУТОПІЇ В РОМАНІ ДУГЛАСА КОУПЛЕНДА «ДОКИ ПОДРУЖКА В КОМІ»

Дуглас Коупленд – культовий канадський письменник, що здобув світову популярність і визнання декількох поколінь читачів. Він написав тринадцять романів, збірку коротких оповідань, сім документальних книжок, та низку драматичних творів та сценаріїв для кіно та телебачення.

Роман «Доки подружка в комі» вперше був опублікований Harper Collins Canada у 1998 році. У романі розповідається про групу друзів, що виросли у Ванкувері наприкінці 1970-х років. У ніч підліткової вечірки одна з головних дійових осіб, Карен, впадає в кому. Найбільш тривожним було те, що вона наче очікувала цього, давши своєму хлопцеві Річарду лист, в якому описувала, яке жахливе майбутнє чекає на все людство, і про те, як би вона хотіла заснути на тисячу років, щоб не бачити цієї антиутопії.

Поки Карен в комі, її друзі виростають, але вони не дорослішають. Коли Карен виходить з коми, сатира Д. Коупленда стає особливо помітною. Тепер Карен бачить світ очима, які востаннє відкривалися в 1979 році, саме це викликало резонанс в британських читачів, більшість з яких вважали 1979 рік початком кінця.

Роман «Доки подружка в комі» був виданий у 1988 р., тобто на межі тисячоліть. Саме в той час більшість людей вірили в те, що в 2000 році відбудуться глобальні зміни для людства, а може навіть настане кінець світу.

На сьогоднішній день жанри антиутопії і постапокаліпсису стають все більш популярними. Багато авторів, будучи незадоволеними розвитком і способом життя сучасного суспільства, намагаються намалювати образ того майбутнього, до якого, на їхню думку, неминуче йде людство.

Перш за все, необхідно відзначити, що основним конфліктом в антиутопії є конфлікт між людиною і суспільством. В романі «Доки подружка в комі» ми бачимо, що суспільство не дозволяє героям вписатися в систему, не втративши себе і свій внутрішній світ. Можна сказати, що воно диктує їм правила життя, нав'язуючи свої моральні цінності: пристрасть до непотрібних речей, любов до грошей, ненависну марну роботу, яка повинна займати все життя цілком, чому героям і доводиться надягати маски. *«Всі вони готувалися одягнути на себе який-небудь образ: модний європейський імідж; Озлоблена Шкідлива Тварина; личина простачка. Після декількох років наполегливих тренувань вони домоглися свого, якимось раптом стали цими персонажами»* [1].

На початку роману ми бачимо юних захоплених підлітків, які мріють про щасливе світле майбутнє, але світ, в якому вони живуть, не дозволив їхнім мріям здійснитися: герої не тільки не знайшли свій шлях, але стали порожніми і «безглуздими». Крім того, вони практично

перестали контактувати один з одним, їх мало цікавить життя колишніх друзів, вони зайняті лише собою, самотність наскрізь пронизує життя кожного.

Герої роману втратили свою ідентичність, ставши лише частиною сірої маси, що також найчастіше відбувається і в антиутопії. При цьому ми бачимо тотальну «однаковість», повну відсутність індивідуальності у героїв. Так, наприклад, Карен, Венді і Памела називали себе «Ангелами Чарлі» на честь популярного в 1976-1981 роках серіалу і прагнули створити собі відповідний образ, однак при цьому Річард зауважує: *«Вони називали себе Ангелами Чарлі, як і багато інших тріо-дівчат того часу»* [1].

Однак автор з перших же сторінок показує нам те майбутнє, яке може стати наслідком подібного способу життя, що є ознакою антиутопії. Майбутнє, яке бачить уві сні героїня, зовсім не привабливе: воно темне і пусте: *«Майбутнє – не таке вже хороше місце. <...> Я бачила нас <...> всі стали старшими <...> але «сенса» зник. А ми цього навіть не помітили. Ми самі стали безглуздими»* [1]. Люди уві сні Карен стали брудними, неохайними, більш «електронними», немов механічні машини, а очі головних героїв були порожніми, холодними і байдужими, що свідчить про так званий «вибух автоматизації»: світ наповнюється бездушними механізмами (комп'ютерною технікою, автоматами, машинами), які поступово починають витісняти і справжні почуття людей, тому героїню опановує страх.

Крім того, автор попереджає про наслідки «вибуху інформації». Влада ЗМІ збільшується: мас-медіа не тільки впливають на героїв в таких питаннях, як «що носити» і «як себе вести», а й намагаються повністю формувати образ їх думок, провокуючи певні реакції. Герої твору стають «залежними» від різних телепередач, модних журналів, відеокасет з фільмами, які займають увесь їх вільний час.

Показовим є і образ коми, в яку впала Карен. З одного боку, це символ духовної смерті, символ морального сну, коли люди перестають думати про щось важливе, шукати себе, втрачають якийсь внутрішній орієнтир. З іншого боку, образ коми створює контраст між минулим і майбутнім, таким чином показуючи нам справжній стан речей.

Автор також використовує гіперболу: доводячи образи до абсурду, Д. Коупленд не тільки представляє нам антиутопічну картину світу, а й доводить її до логічного завершення. Символічно, що своєрідний «кінець світу» відбувається спочатку в духовному плані:

люди втрачають себе і свій сенс життя, а потім ми бачимо кінець світу і в фізичному плані: світ руйнується, люди гинуть в магазинах, машинах, на робочих місцях, навколо залишається лише хаос.

Однак автор не зупиняє на цьому розповідь, і перед нами постає постапокаліптична картина світу. Земля стає безмовною: не залишається ні шуму машин, ні голосів, ні музики. Дороги заповнені наполовину іржавими машинами, кругом лежать скелети. Будинки руйнуються, супермаркети населені різними тваринами і комахами, а атмосфера забруднена відходами, які викидають реактори і заводи; всюди радіація, від якої дерева стають коричневими. У більшості продуктів і ліків закінчується термін придатності.

Отже, в романі Д. Коупленда наявні риси жанру антиутопії. По-перше, це конфлікт між людиною і суспільством. Незважаючи на те, що сам конфлікт є прихованим, його наслідки яскраво відображені в романі: особистостям немає місця в цьому суспільстві, воно прагне диктувати їм свої правила, не дозволяючи нікому відрізнятись від якогось стандарту, прийнятого в ньому. По-друге, традиційна тема тоталітарного суспільства трансформується: люди стають не рабами держави, а рабами самих себе і того суспільства, в якому вони живуть. По-третє, роман пронизаний мотивом попередження. Автор малює картину найближчого майбутнього, при цьому, попереджаючи про можливі наслідки «вибуху автоматизації», «вибуху інформації» та «вибуху свободи», які в результаті ведуть до падіння культурних цінностей, знецінення людини і перетворення його на бездушну механічну машину, здатну тільки бездумно розважатися і працювати, лише забезпечуючи себе їжею і не прагнути високих цінностей та ідеалів.

При цьому можна сказати, що автор не тільки створює традиційний світ антиутопії, а й розширює його, зображуючи постапокаліптичну картину, в яку переростає мотив попередження. Ми бачимо своєрідну кульмінацію антиутопії: кожна риса досягає своєї вищої точки.

Список літератури:

1. Коупленд Д. Пока подружка в коме.
[URL:https://www.litmir.me/br/?b=15196](https://www.litmir.me/br/?b=15196) (час звернення 13.04.2021)

МОТИВУЮЧІ ОЗНАКИ КОНЦЕПТУ GENEROSITY/ЩЕДРІСТЬ У БРИТАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

На сучасному етапі лінгвістичних пошуків важливе місце посідає питання особливостей представлення знань у мові та свідомості людини. Когнітивна лінгвістика розглядає саме ці питання, і одним із її завдань є дослідження та системний опис концептів певної мови за допомогою лінгвістичних засобів, ураховуючи можливу лакунарність концепту або його окремих складників.

Одним із основних наукових напрямів дослідження концептів є лінгвокультурний, при якому концепт визначають як базову одиницю культури, яка містить образний, понятійний і ціннісний компоненти, що припускає вивчення специфіки національної концептосфери певного мовного етносу [1, с. 32]. При цьому встановлення мотивуючих ознак прямої номінації концепту дає змогу виявити його внутрішню форму.

Як свідчить етимологічний аналіз лексеми *generosity* як прямої номінації досліджуваного концепту, вона походить від давньофранцузького *généreux* із значенням «бути благородного, шляхетного роду» та лат. *generōsus*, від *gener-* «родовід, рід, плем'я», утвореного, в свою чергу, від індоєвропейського кореня **gene-*, «давати життя, народжувати» (порівн.: *genesis, gentry, gender, genital, gentile, genealogy, genius*) [2]. Отже, первинна номінація (давньофранцузького походження) поняття *generosity*, передає значення аристократичності, належності до еліти суспільства, характерною ознакою якої були благородство та шляхетність.

Зазначимо при цьому, що концепт GENEROSITY/ЩЕДРІСТЬ, попри свою значущість серед морально-етичних концептів англосаксів, не мав абстрактного імені в давньоанглійській мові, і серед його когнітивних ознак експліцитно не проявляються етимологічні мотиви «давати» та «дарувати». Лише із середини XVII століття лексема *generosity* починає поступово змінювати своє первинне значення, набуваючи власне англійську номінацію та семантику великодушності, честі, доброти, бажання й готовності ділитися з іншими своїм майном [2]. Зауважимо, що в англійській мові зазначені мотиви простежуються також в семантиці лексеми *bounty*, етимологічно пов'язаної з лат. *bonitās / bonus / bonum*, які експлікують значення і великодушності, і

благородства, шляхетності, і дарування [2]. Проте мотиви дарування й давання, як одні з провідних, з'явилися ще в англосаксонському епосі, де поняття «*beah-gifu*» і словосполучення *hringa gedāles* (досл.: роздавання дарів, перснів) репрезентували, хоча й імпліцитно, концепт GENEROSITY, оскільки основною прототипною ситуацією вияву щедрості було роздавання конунгом після битви дарів своїм вірним воїнам.

Отже, етноспецифічним для британців є безпосередній зв'язок щедрості з благородним походженням людини, її шляхетністю, оскільки відповідно до споконвічних уявлень британців щедрі люди мають виявляти багато чеснот: вчинки, доброчесну поведінку, багатий внутрішній світ тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград, 2004. 290 с.
2. Oxford English Dictionary [Електронний ресурс] : Second Edition on CD-ROM © Oxford Univ. Press, 2009. – Vers. 4.0.

Таратута Світлана

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Ф.С.ФІЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ»

Американська література першої половини ХХ століття є невід'ємною складовою вузівського курсу з історії зарубіжної літератури, а Френсіс Скотт Фіцджеральд, незважаючи на те, що вважав себе кращим письменником другого ряду Америки, є однією з найяскравіших постатей американської літератури. Навряд чи можна обійтися без вивчення культового роману Фіцджеральда «Великий Гетсбі», інтерес до якого, безумовно, був підігрітий останньою екранізацією 2013 року. Написаний 100 років тому, роман актуальний сьогодні і знаковий у житті і творчості письменника.

Саме проблемний підхід до вивчення твору дозволить студентам зрозуміти сутність авторської концепції та позалітературні аспекти, пов'язані з написанням роману та його ролі в житті письменника.

Достеменно відомо, що успіх Фіцджеральда на літературній ниві як найкраще ілюструє шлях досягнення «американської мрії». Виходець

із знатної, але небагатої родини, Френсіс Скотт був вихований своєю матір'ю в повазі до багатства та впевненості, що на нього чекає блискуче майбутнє. Кинувши університет, хлопець за власним бажанням потрапляє до військового табору, де американські юнаки проходили учення перед відправленням на фронт Першої світової. Саме там виникає думка написати роман, щоб залишити по собі слід (Фіцджеральд був упевнений, що загине на фронті і ніхто ніколи не згадає, що він взагалі жив на світі). Проходячи тренінг в Алабамі, Фіцджеральд знайомиться зі світською красунею Зельдою Сейр і палко закохується в неї. Але бідний хлопець не може навіть мріяти про шлюб із дівчиною із заможної аристократичної родини. Отже, тільки багатство та популярність можуть йому в цьому допомогти. Перший же роман Фіцджеральда приносить омріяний успіх, що робить молодого письменника улюбленим читачів і щасливим чоловіком Зельди, з якою він пройде весь свій життєвий шлях.

Шалений успіх перших романів та новел Ф.С.Фіцджеральда був початком величезної трагедії його життя і творчості. Ставши для мільйонів американців взірцем здійснення «американської мрії», адже він, хлопець з небагатої родини, завдяки своєму таланту та наполегливій праці фактично миттєво досягнув запаморочливого успіху (все за рецептами загальнонаціонального міфу), письменник всю свою зрілу творчість присвятив її розвінчання, демонструючи читачам її оманливість та зворотній бік здійснення бажань. Саме тому, коли в 1925 році вийшов роман «Великий Гетсбі», він не був позитивно сприйнятий широкою читацькою аудиторією, адже відлучав мільйони людей від свята життя — жаданої «американської мрії», заперечуючи можливість її здійснення і проголошуючи її ілюзією.

Роман «Великий Гетсбі» — один з автобіографічних творів Фіцджеральда. Його герой, як і автор, вибудовує свій шлях за законами «американської мрії», обласородженої коханням всього його життя. До речі, розпочати розмову про роман можна з питання про *автобіографічні риси твору*.

Визначившись із головною ідеєю твору, доречно, задавши питання, *за допомогою яких образів та яким чином автор розвінчує в романі «американську мрію»*, зробити акцент на героях твору та їхній ролі в романі в контексті ідеї твору.

Так, безумовно, головна увага буде зосереджена на образі Гетсбі, який фактично присвячує своє життя здійсненню «американської мрії»,

яка має стати його перепусткою в світ багатих і дати можливість повернути втрачене кохання, зрада коханої та сцена похорону, на якому присутні три людини (з урахуванням тисяч, які встигли погуляти на вечірках Гетсбі), свідчать про нетотожність багатства і щастя та безглуздість життєвого шляху героя твору.

Образ Дезі можна розглядати як символ «американської мрії», до якої прагне Гетсбі, порожньої та оманливої, яка натомість приваблює людей своєю святковою обгорткою. Том символізує собою світ багатих від народження, який так вабить Гетсбі і до якого він так хотів би належати. Але повна відсутність будь-яких чеснот у Тома якомога краще характеризують нерозумність цих намагань. І, нарешті, образ оповідача, Ніка Каррауея, введений у твір для повного розвінчання «американської мрії», адже саме Нік засвоює в романі ті уроки, які надає йому трагічна доля Гетсбі, та має зробити висновки щодо ілюзорності його ідеалу.

Серед низки проблемних питань, які необхідно розглянути під час аналізу (*Коли в Гетсбі виникає ідея стати багатим? Коли остаточно оформлюється його «американська мрія»? Чому ім'я Гетсбі оточено плітками та легендами? Яке враження справляє Гетсбі на Ніка після знайомства? Чи цікавий він для Ніка як особистість? Що приваблює Ніка в Гетсбі, коли вони знайомляться ближче?* тощо), найбільш цікавим для нас видається питання, пов'язане з аналізом сцени, коли Гетсбі, демонструючи Дезі свій будинок під час її першого візиту, розсипає перед нею стос своїх сорочок, а Дезі плаче. Доцільно тут буде з'ясувати, *що так розчулило Дезі і яку ідею вкладає автор в цю сцену*. Будуть висловлюватися думки щодо жалю Дезі з приводу втрачених можливостей та юнацького кохання, але, з нашої точки зору, необхідно акцентувати увагу на сутності образу героїні.

Дезі змальована у творі як абсолютно порожня, фальшива, залежна від чужої думки, від чоловіка, несамодостатня істота. Навіть її страждання з приводу зради чоловіка, які здатні розчулити читача і викликати співчуття до героїні, нетривалі, адже дуже швидко стає зрозумілим, що вона не здатна приймати самостійні рішення, воліє переживати приниження, але не змінювати ситуацію. П'ять років накопичення багатств Гетсбі свідчить про те, що він добре розуміє, що речі та розкіш — це стихія Дезі, поза якою він не уявляє її існування. Він також дуже добре розуміє, що тільки так він може привабити її. Реакція коханої передбачена Гетсбі. Отже, він добре розуміє, що перед

ним людина, яка не в змозі оцінити душевні якості, але розчулюється від якісних чоловічих сорочок та їхньої кількості. Гетсбі розуміє це, але не перестає кохати Дезі та жадати повернути її в своє життя. Саме ця сцена дає можливість ще раз акцентувати увагу на сутності «американської мрії», символом якої, як вже було зазначено, стає Дезі: ілюзії, оманливої і бажаної одночасно, жага якої перевершує логіку її порожнечі.

**СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ,
СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

Бабенко Марина

**АНТИВОЄННА І АНТИКОЛОНІАЛЬНА ТЕМАТИКА РОМАНУ
ГРЕМА ГРІНА «ТИХИЙ АМЕРИКАНЕЦЬ»**

Г. Грін стає одним з письменників – авторів антиколоніальних і антивоєнних романів. Він засуджує війну, вважаючи її проявом агресії, йому не до душі колоніалізм і загарбницька сутність імперіалізму. Все це Г. Грін вважає «повільним сповзанням західного світу до варварства». Письменник був гуманістом. Він вважає брехню і грубість згубними якостями в стосунках між людьми. Іноді герої його романів втрачають віру в можливість перемоги добра над злом, але Г. Грін не втомлюється закликати своїх читачів до таких якостей, як добро, шляхетність і людяність [4, с.210].

Дія в антиколоніальних романах відображає життя людей в колоніальних, поневолених і залежних країнах. В антиколоніальних романах конфлікт показаний гостро і драматично; події в ньому часто носять ієрархічний характер. Письменник змальовує наростання протесту народу залежних країн, незадоволеність людей своїм життям, і як результат, показується перехід до боротьби. У всіх антиколоніальних романах присутні фігури представників імперіалістичних кіл, наприклад, Пайл – герой роману «Тихий американець»).

Один з найвідоміших післявоєнних романів Г. Гріна є «Тихий американець» (1955), в якому письменник протестує проти колоніалізму, описуючи жахи війни у В'єтнамі. Цей роман присвячений боротьбі в'єтнамського народу за свою незалежність. Перед нами постає психологічна драма англійського журналіста Фаулера, який не поспішає займати чийсь позицію, він всього лише знаходиться в ролі спостерігача, а також драма «тихого американця» Пайла, який обдурений урядом США і не розуміє всієї небезпеки ситуації, що склалася. Роман «Тихий американець» заснований на реальних подіях, але Грін не викладає їх в точності: «Я допускаю ... відхилення без

жодних докорів сумління, бо я написав роман, а не історичний нарис ...» [2, с.78].

Роман має політичний характер, він зачіпає одну з найважливіших проблем сучасної літератури – проблему вибору. Книга є детективним романом, майстром якого і є Г. Грін.

Вперше письменник вимовив фразу «ненавиджу війну» під час нічної сутички, яка сталася на каналі Фат Дьєм. Він дає досить реалістичний опис тієї картини, яку побачив Фаулер після бою: *«Канал був наповнений трупами; він нагадував мені юшку, в якій надто багато м'яса. Трупи налазили один на інший; чиясь голова, сіра, безлика, як у каторжника, з голеним черепом, стирчала з води, точно як буйок. Крові не було: мабуть, її давно вже змilo водою»* [1].

Через свою професійну діяльність, Фаулер стає очевидцем тих наслідків, які принесла війна і для мирних жителів: їх будинки зруйновані, а їх самих вбивають. Фаулер усвідомлює аморальність своєї позиції невтручання. Він починає діяти. Фаулер – людина з хворою совістю. Він легко ранима людина, і його цинізм і байдужість – це всього лише захисна маска, яка прикриває його обличчя, спотворене стражданням.

Через образ Фаулера Г.Грін показує своє ставлення до війни і соціально-політичної несправедливості. Політична проблема роману «Тихий американець» для письменника в першу чергу пов'язана з моральною постановкою питання: чи може взагалі один народ вирішувати за інший його долю, в праві чи він робити це? Відповідь на це питання можна знайти в кінцівці роману. Загибель Пайла показує позицію самого автора з цього питання - він вважає, що кожен народ сам повинен вирішувати свою долю, і ніхто з інших не повинен втручатися в це рішення або надавати якийсь тиск на людей, що може надалі привести до зміни цього рішення.

Вихід у світ роману «Тихий американець» викликав велику кількість дискусій з приводу його «антивоєнної і антиколоніальної тематики». У цих дискусіях брали активну участь як прихильники цієї теми, так і злісні вороги. Американська преса звинувачувала Г. Гріна в антиамериканських настроях і почуттях, в наклепі на бравих американських хлопців, які і так нещасні, в важких умовах, далеко від рідного дому виконують свою місію. Преса заявляла, що американські військові лише несли ідеї американської демократії іншим народам.

Отже, роман «Тихий американець» є одним з яскравих прикладів протесту Г. Гріна проти колоніальної, загарбницької війни західної цивілізації у В'єтнамі. У своєму романі письменник відображає реальні картини – наслідки, які принесла війна для мирних жителів.

Список літератури:

1. Грін Г. Тихий американець». URL: <https://coollib.net/b/454942-grehem-grin-tihiy-amerikanets-nash-rezident-u-gavani/read> (дата звернення: 20.04.2021)
2. Івашова В. Парадокси свідомості: Грем Грін у світлі його останніх публікацій. *Питання літератури*. 1979. № 2. С.77-78.
3. Шахова К.О. Нариси творчості зарубіжних письменників-реалістів XIX - XX ст. К.: „Вища школа”, 1975. 184 с.
4. Література Англіи. XX век. / Под ред. К.А. Шаховой. Киев: Высшая школа, 1987. С.210 – 237.

Бойко Анастасія

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ СЛЕНГОВОЇ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ДЕВІДА МІТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧОРНОГО ЛЕБЕДЯ»)

Неформативна лексика стала невід'ємною частиною нашого життя. Використання її обумовлено тими чи іншими причинами. Це може бути емоційний стан (злість, заздрість та інше), соціальний статус, бажання виділитися (наприклад, спілкування підлітків). Мова художньої літератури емоційна та індивідуалізована. У творі англійського письменника Девіда Мітчелла «Лужок Чорного Лебедя» часто використовується табуйована лексика, яка відображає сучасний мовний портрет підлітків. В ньому фіксуються численні зміни мовної дійсності, всі ті процеси, які виявляються характерними для сучасного мововживання.

Мовна і культурна картини світу народу і автора закладені в кожному тексті, вони створюють культурну атмосферу або єдиний лінгво-культурний фон. Залежно від збігу або розбіжності мовної та культурної картини світу автора, перекладача і читача цей фон може або розкриватися, або залишатися нерозкритим. У разі його правильного осмислення та інтерпретації посередником між письменником і

читачем, тобто перекладачем, досягається адекватне тлумачення закладеної в тексті інформації. У разі ж великих розбіжностей в лінгвокультурних картинах світу автора, перекладача і читача або необізнаності читача про особливості сприйняття і мовного вираження автором навколишньої його реальності читач не здатний витягти всю ту інформацію, яка міститься в тексті. У таких випадках ми говоримо про комунікативну невдачу. Мовленнєвий ефект зниженої і сленгової лексики або посилюється, або нейтралізується, це обумовлено особливостями інтерпретації особи, що створює перекладний текст. Завдання перекладача ускладнюється тим, що йому потрібно знайти такі виразні засоби, які були семантично і стилістично рівноцінно прийнятними в оригіналі, знайомими основній масі читачів, на яких розрахований переклад, і в той же час достовірні щодо того, що їх знає дійова особа твору. При перекладі інвективної лексики перекладач виступає в ролі цензора, відбираючи з синонімічного ряду передбачуваних варіантів не тільки одиниці, адекватні або аналогічні сленгу, але і стилістичну функцію цієї лексики в кожному конкретному епізоді. Тому лише точне знання значень лексем, їх семантичних і стилістичних особливостей, стилю і образної системи перекладеного тексту є основним критерієм перекладу зниженої лексики.

Література:

1. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М.: УРАО, 1998. 240 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: Издательство «Союз», 2001. 320 с.
3. Мітчелл Д. Лужок Чорного Лебедя / пер. з англ. Т.П. Боровикова; Ексмо, 2014. 480 с.
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: лингвистические проблемы. М.: «Высшая школа», 1983. 352 с.

Брайля Інна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ. МАРТІНА «ГРА ПРЕСТОЛІВ»

Фразеологізми – це невід’ємна частина становлення та розвитку будь-якої мови. Вони втілюють у собі культуру народу, погляди на

життя та цілу історію. Неможливо уявити мову без використання фразеологічних виразів, які роблять її більш колоритною, а головне – унікальною.

Через велику різноманітність та розповсюдження по всьому світу, даним феноменом займалися такі наукові діячі як О. Кунін, О. Смирницький, В. Виноградов, Н. Амосова, А. Федоров, В. Жуков, А. Бабкін, Р. Зорівчак та багато інших. Більш того, ця галузь активно досліджується і досі.

Предметом нашого дослідження будуть фразеологізми, а конкретніше – особливості їх перекладу з англійської мови на українську. Матеріалами було обрано оригінал та переклад роману Дж. Мартіна «Гра Престолів».

Згідно «Сучасної термінологічної енциклопедії», термін «фразеологізм» означає «стійка, зв'язана єдністю змісту, постійно відтворювана в мовленні словосполука або висловлення, яке ґрунтується на стереотипах етносвідомості, є репрезентом культури народу й характеризується образністю й експресивністю» [2, с. 641]. Тобто, це певна одиниця мови, яка виражає менталітет народу, їх вірування, бачення світу тощо. Особливістю фразеологізмів є те, що їх складно перекласти з однієї мови на іншу, адже не завжди можна знайти необхідні еквіваленти. Тому, перекладач повинен бути особливо відповідальним стосовно даного аспекту.

Розглянемо нижченаведені приклади з метою дослідження в них особливостей перекладу фразеологізмів.

Переклад: *Will shared his unease. The first time he had been sent beyond, all the old stories had come rushing back, and his bowels had turned to water* [1, с. 2].

Оригінал: *Вілл теж почувається не в своїй тарілці. Коли його вперше послали на Стіну, йому вмить пригадалися всі давні перекази, і в нього просто душа впала у п'яти* [1, с. 10].

Тут яскраво помітні два приклади використання фразеологізмів. Звернемо увагу на перший випадок. Англійський вираз «*shared his unease*», при дослівному перекладі буде цілком для нас зрозумілий, адже «*to share*» – це «ділитися», а «*unease*» – це «*неспокій*». Однак, такий дослівний переклад не є фразеологізмом в українській мові. Тому, задля забезпечення адекватності перекладу, перекладач вирішив компенсувати даний вираз фразеологізмом, який ми часто

використовуємо, коли нам незручно, і ми відчуваємо неспокій – «почуватися не в своїй тарілці».

В другому випадку був використаний ідіоматичний вираз, який також відноситься до фразеологізмів. Як відомо, компоненти ідіоми не перекладаються окремо, інакше це призведе до повної нісенітничі. Цей випадок – не виключення. Тут перекладач підібрав відносний еквівалент, який є популярним українським фразеологічним виразом – «в нього просто душа впала у п'яти».

Оригінал: *My wife insisted I take these two to squire for me, and they're worse than useless* [1, с. 297].

Переклад: *Жінка наполягала, щоб я узвв їх собі в зброєносці, а з них геть ніякого пуття* [3, с. 302].

Англійський вираз «*to be worse than useless*» має значення «дратувати, створювати багато проблем». Проте, при дослівному перекладі втрачається колорит. Тому, аби зберегти стилістику речення, перекладач підібрав український фразеологізм, який є його відносним еквівалентом. Більш того, таке висловлювання доволі характерне для українців та вживається досить часто.

Оригінал: *It was hard to keep his temper* [1, с. 414].

Переклад: *Важко було тримати себе в руках* [3, с. 419].

В аналізованому прикладі можна помітити англійський вираз «*to keep one's temper*», що означає «стримуватися, володіти собою». Але, в українській мові існує відповідний еквівалент, який звучить як «тримати себе в руках». Обидва вирази є дуже близькими за значеннями, тому перекладачеві вдалося досягти адекватності, підібравши потрібний відповідник. Це один із небагатьох прикладів, коли фразеологічний вираз не потрібно описувати або калькувати.

Підсумовуючи все, можна сказати, що для того, щоб правильно перекладати фразеологізми, потрібно знати не лише мову певної нації, а й їх культуру, історію, менталітет тощо. Існують фразеологічні вирази, переклад яких можна здогадатися по його компонентам, а є й такі, тлумачення яких взагалі не збігається із значеннями його складових. Тому, вважається, що дана галузь повинна і далі досліджуватись, адже мова не стоїть на місці, і разом з її розвитком з'являються і нові мовні одиниці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джордж Р. Р. Мартін. Гра престолів (Серія: Пісня льоду й полум'я). Київ: Країна мрій, 2013. 800 с

2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля. К., 2006. 716 с.
3. George R. R. Martin «The Game of Thrones». Bantam Spectra, 2011. 553 p.

Гнатюк Ірина

АЛЕГОРІЯ ТА СИМВОЛІЗМ У ТВОРЧОСТІ НАТАНІЄЛЯ ГОТОРНА

Цінність творчої спадщини Натанієля Готорна — відомого американського письменника — неможливо обговорювати без визначення ролі алегорії та символізму в його творчості. Ці два прийоми — основні засоби, за допомогою яких, автор розкриває мораль та відтворює власне світобачення у своїх творах.

Відповідно до «Стислого словника літературних термінів», «Алегорія – це історія чи візуальний образ з подвійним значенням, частково прихованим за його буквальним або видимим значенням. Основним прийомом алегорії є персоніфікація, завдяки якій абстрактним значенням надається людська форма» [3, ст. 23].

В свою чергу, «Словник української мови в 11 томах» тлумачить символізм як: «Антиреалістичний напрям у літературі та мистецтві кінця ХІХ-початку ХХ ст., що, ґрунтуючись на суб'єктивно-ідеалістичній філософії, проголошував головним художнім прийомом символ як вираження незбагненої суті предметів і явищ» [2, ст. 145].

Н. Готорн мав надзвичайну форму антиконвенційного імпульсу, який властивий символізму. Хоча письменник був стурбований свободою, яку він виражав, маніпулюючи символічними образами у своїх творах, заслуга Натанієля Готорна як письменника полягала в тому, що він не зайшов занадто далеко. Багато авторів шукають мораль, про яку вони можуть писати. Н. Готорн уже мав значення, які він хотів передати; проблемою для нього було знайти правильну атмосферу, в якій можна було б представити його значення [5, ст. 112].

Натанієля Готорна цікавили такі поняття, як загальні закони, за якими живе людина та людська сутність. Саме тому вони й стали першопричинами формування його алегоричної схильності. Н. Готорн

не описував, що відбувається у творах, він розкривав внутрішньо-моральний сенс подій, і це, мабуть, і було метою самої події.

Наприклад, у новелі «Молодий Браун» Н. Готорн змушує свого героя поглянути «віщим поглядом» на таємні помисли своїх салемиських співгромадян. І раптом з'ясовується, що під зовнішнім шаром пристойності та побожності ховається загальна гріховність, що всі члени громади віддані дияволу і що немає ні святості, ні чесноти, а лише лицемірство та загальна зіпсованість [4, ст. 28].

У своїх роботах Н. Готорн використовує звичні, ледь помітні символи. «Долина трьох пагорбів», перша новела Натаніеля Готорна, досить коротка і компактна, однак кожна деталь має символічне значення, яке через свою природність та непомітність, стає більш ефективним. Оскільки читачам залишається використовувати свою уяву та робити власні висновки, багато критиків вважають, що просте використання Н. Готорном символів у "Долині трьох пагорбів", мабуть, найкраще з того, що коли-небудь було створене у даному жанрі [1, ст. 69].

Таким чином, можна дійти висновків, що основними характеристиками творчості Натаніеля Готорна є глибока алегорія та символізм, завдяки яким Н. Готорн і створив свій унікальний готорнівський стиль.

Література

1. Руденко Т. П. Особистість у художній творчості романтизму. Взаємозв'язок філософії і літератури / Т. П. Руденко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 65-69
2. Словник української мови: В 11-ти т. - К.: Наукова думка, 1970. - Т. 1. - 800 с.
3. Baldick Ch. (2001). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. New York: Oxford University Press. 280.
4. Cooper, J.C. (1982). *An Illustrated Encyclopedia of Traditional Symbols*. London: Thames and Hudson Ltd.
5. Lippincott, K. (Ed.). (2003). *The Story of Time*. London: Merrell Publishers.

**АДЕКВАТНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТУ
ПОВІСТІ Р. ДАЛА «ЧАРЛІ І ШОКОЛАДНА ФАБРИКА» (НА
ОСНОВІ ПЕРЕКЛАДУ В. МОРОЗОВА)**

Поняття «переклад» можна визначити, як процес передачі значення, чи змісту слова, групи слів, речення або уривку з однієї мови на іншу. Головна мета будь-якого перекладу – це досягнення адекватності.

Перекладач В. Морозов, працюючи над текстом Р. Дала, створював не дослівний переклад автора, а трансформував речення, намагаючись дотримуватись правил еквівалентності і адекватності перекладу, тобто максимально повної передачі змісту і смислового навантаження оригіналу і певної функціонально-стилістичної відповідності йому, наскільки це вдається.

Особливої уваги заслуговує переклад власних назв у романі "Чарлі і шоколадна фабрика". Автор досить обізнаний з англійською історією та фольклором, рівно як і з українським. Присутні у казці звичайні власні імена трансковані, а вигадані імена перекладені з певними змінами для досягнення комічного, сміховинного ефекту, що зацікавлює дітей. Наприклад, мову, якою розмовляли працівники фабрики перекладено: "Look here," I said (speaking not in English, of course, but in OompaLoompish) <...> [2, с.71]; – "Послухайте мене", – сказав я (звісно, не нашою, а умпа-лумпівською мовою) <...> [3, с.107].

При порівняльному аналізі перекладу квазіреалій українською та англійською мовами помічено, що перекладачеві вдається зберегти граматичну та семантичну цілісність авторських новотворів, застосовуючи різного роду перекладацькі трансформації, він вдало вибирає варіанти, пов'язані з найменшими втратами. Наприклад, назви цехів на фабриці: *Inventing Room* /Цех винаходів, *Juicing Room*/Сокочавильний цех і т.д.

Віктор Морозов використав достатньо художніх засобів, щоб передати слова автора якнайточніше. Тому, як і твір оригіналу, переклад «Чарлі і шоколадна фабрика» містить значну кількість епітетів, метафор, порівнянь та антономазії.

Однією з найважливіших та найвиразніших складових, які характеризують ідіостиль автора є індивідуальні авторські

новоутворення. Передача ідіостилю автора при перекладі художнього тексту – справа нелегка, тому що перекладач теж має свій особливий стиль мовлення та письма. Через це, стиль письменника повинен відобразитись у перекладі його твору на ту, чи іншу мову, але цей переклад тепер буде включати в себе ідіостиль перекладача. Зазвичай це викликає труднощі, адже часто перекладачі вигадують власні неологізми для того, щоб більш точно передати текст оригіналу. Доречність цього перекладацького рішення є суперечливою і потребує аналізу в кожному випадку окремо. Зрозуміло, що у багатьох випадках таке рішення є обґрунтованим заради збереження стилю автора.

В.Морозов є майстерним перекладачем, адже йому вдалося максимально точно передати суть тексту при цьому адаптувати переклад до читацької аудиторії. Йому вдалось передати зміст, смислове навантаження оригіналу та певну функціонально-стилістичну відповідність йому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дал Р. Чарлі і шоколадна фабрика / Пер. з англ. В. Морозова; За ред. О. Негребецького та І. Малковича. К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2016. 240 с.
2. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. Moscow: Айрис-пресс, 2013. 216 с.
3. Англо-український словник: більше 100 000 слів (350 000 варіантів перекладу) / за ред. проф. Гороть Є. І. — Вінниця: Нова Книга, 2006. — 1700 с.
4. Англо-український словник: Близько 65000 слів / Уклад. М. П. Подвезько, М. І. Балла; за редакцією Ю. О. Жлуктенка. — Київ: Рад. школа, 1974. — 663 с.
5. Concise Oxford Thesaurus/ Ed. by Sara Hawker, Maurice Waite/ Oxford University Press, 2007, - 942p.
6. Merriam-Webster's collegiate thesaurus/ Merriam-Webster, Incorporated/ Springfield, Massachusetts, USA, 1993, - 868p.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ ФІТОНІМУ

Фразеологічна основа будь-якої мови - невичерпне джерело, яке постійно живить її виразні засоби, надає їй яскравих рис національного характеру, створює той неповторний колорит, який відрізняє одну мову від іншої. Фразеологічні одиниці відображають досвід носіїв мови, їх уявлення про навколишній світ та оригінальність їх світогляду. Джерелом виникнення та контекстом вживання фразеологічних одиниць завжди були розмовна мова, фольклор, художня література. З появою та поширенням нових форм і видів спілкування відбуваються процеси «фразеологізації», які сприяють вираженню та увазі до інформації, представленій в них.

Фразеологізм будь-якої мови характеризується подвійним значенням. З одного боку, це індивідуально як факт сучасної літературної мови, в якій кожен фразеологічний поворот є частиною образної лінгвістичної моделі, яка з часом втратила свою образність. З іншого боку, це індивідуально як відображення національних та культурних реалій, що визначало самотність культури певного народу.

Актуальність теми полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки актуальним є історичний підхід до організації роботи з фразеологічним матеріалом, а саме з'ясування складних шляхів виникнення фразеологізмів. Етимологічний елемент відображає конкретні історичні факти та події, особливості етнічної культури народу як елемент мовно-національної картини світу. Фразеологічні одиниці будь-якої мови набагато яскравіші за інші мовні одиниці, оскільки вони відображають унікальність ментальності та культури людей. Так, ми аналізуємо засоби перекладу назв флори в англійських та українських фразеологічних одиницях. Цю тему вивчали такі дослідники, як М. Амосов, В. Виноградов, Н. Гарбовський, В. Жуков, А. Кунін, Б. Ларін, Е. Гоффман: Фішман, О. Есперсен, Д. Таннен та ін.

Багато рослин були символами Англії з часів правління англійської королеви Вікторії. Ці символи дозволяють дослідити особливості культури народу, її цінності, традиції та реалії. Рослини

можуть втілювати міфологічні уявлення про навколишній світ, конкретизувати їх, що дозволяє вважати їх архетипними символами [1, с. 70].

Існує дві групи передбачуваного потенціалу фітонімів [2, с. 32].

1. Оцінюючий компонент може бути обумовлений об'єктивними властивостями рослини: особливостями зовнішнього вигляду, корисністю для практичної діяльності, їстівністю чи неїстівністю тощо.

2. Оціночний компонент може бути обумовлений культурологічними характеристиками рослин - релігійно-міфологічним походженням назв рослин, схожістю з предметами побуту чи частинами тіла (людиною, твариною тощо).

В англійській картині світу є фітоніми з елементом диявола, що трактують негативні поняття, які часто зустрічаються в назвах рослин з негативними властивостями (отруйні, бур'янисті, колючі): *фітонім devil's candle* (букв. «чортова свічка») – «мандрагора», «дурман звичайний».

У фітоніміці часто зустрічається словотворення леді + артефакт: *lady's purse* (букв. «жіноча сумочка») – «грицики», *lady's nightcap* («букв. жіноча нічна шапочка») – «берізка», *lady-flock* (букв. «жіночі панчохи»); *lady's glove* (букв. «жіночі рукавички») – «сердечник луговий».

Взагалі, в англійській фітономічній лексиці повна еквівалентність або повний збіг значення та компонентів трапляється дуже часто. Тут важливу роль відіграють так звані культурні фактори. При порівнянні культурологічної складової англійської картини світу виявляються дві групи факторів: 1) універсальний та 2) національно специфічний.

Отже, вивчення фітонімів у лінгвокультурному аспекті представляє лінгвістичну картину світу, що відображається в семантиці мовних одиниць через систему значень та асоціацій слова із особливими культурно специфічними значеннями.

Асоціативно-термінальна мотивація фразеології використовує асоціативні стереотипи рослинного світу разом з метафоризацією другого компонента:

to spill the beans – «to tell someone something that is supposed to be a secret» (розповісти комусь таке, що вважається секретом);

to drop somebody like a hot potato – «to suddenly stop being involved with someone, usually because it is embarrassing to you» (*різко припинити відносини з людиною, бо така ситуація бентежить тебе*).

Негативний модальний індекс фрази може бути обумовлений метафоричною гіперболізацією:

to cherry-pick - «*вибирати саме тих людей, яких ти хочеш із групи, особливо таким чином, що нечесно по відношенню до інших людей*» (*вибрати групи, особливо нечесним шляхом відновлення до інших, лише тих людей, які бажують*).

Таким чином, існує дві групи фітонімів: оцінюючий компонент може бути обумовлений об'єктивними властивостями рослини; оціночний компонент може бути обумовлений культурологічними характеристиками рослин. При порівнянні культурологічної складової англосмовної картини світу виявляються дві групи факторів: 1) універсальний та 2) національно специфічний.

Література:

1. Забіяка В.А., Забіяка І.М. Світ фразеологізмів. Етимологія, тлумачення, застосування: практ. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 304 с.
2. Шейгал Е. И. Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке, автореф. дис. ... канд. филол. наук, М., 1991. 27 с.
3. English Idioms & Idiomatic Expressions [E-resource]. URL: http://www.learn-english-today.com/idioms/idioms_proverbs.html

Звоненко Катерина

ГЕНДЕРНИЙ ДИСКУРС У ЛІТЕРАТУРІ

З 60-х рр. XX ст. у філології починає зміцнюватися підхід, відповідно до якого багато відмінностей між чоловічою і жіночою поведінкою, сприйняттям навколишнього світу, реакціями пояснюються соціальними причинами і визначаються терміном «гендер».

Розмаїтість соціальних характеристик, що відзначається у жіночому і чоловічому світах й принципова тотожність біологічних

характеристик людей дозволяє нам зробити висновок про те, що біологічна стать не може бути поясненням розходжень їхніх соціальних ролей, існуючих в різних суспільствах. Саме так виникло поняття «гендер», що означає сукупність соціальних та культурних норм, які суспільство пропонує виконувати людям в залежності від їхньої біологічної статі.

Стать і гендер знаходяться на різних полюсах у житті людини. Стать є стартовою позицією, з нею людина народжується, вона очевидна з моменту появи на світ, її не вибирають. Стать детермінована біологічними факторами, гормональним статусом, особливостями протікання біохімічних процесів, генетичними розходженнями, анатомією. Гендер – конструкція іншого полюсу. Це своєрідний підсумок соціалізації людини в суспільстві відповідно до її статевої приналежності. Чоловіки й жінки є культурними продуктами своїх суспільств.

Вирішальним фактором у формуванні відмінностей є культура. С. де Бовуар стверджує, що «<...> жінкою не народжуються, нею стають» [3, с. 118]. Диференціація понять статі й гендера означала вихід на новий теоретичний рівень осмислення соціальних процесів, де на перший план висуваються підходи, згідно з якими усі аспекти людського суспільства, культури і взаємин є гендерними.

Важливо визначити поняття гендерного дискурсу і в літературознавстві. Зазначимо, що вітчизняне літературознавство в цілому приймає загальне визначення гендеру. Так, український літературознавець Н. Зборовська відзначає: «Гендер – поняття, що використовується в гуманітарних науках для відображення соціо-культурного аспекту статевої приналежності людини, тобто “соціо-стать” на противагу біологічній статі» [1, с. 54]. Далі дослідниця пише: «Гендерне літературознавство спрямоване на вивчення соціальних і культурних конфігурацій „жіночого” і „чоловічого”, різних форм сексуальності в літературних текстах» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**1, с. 60].

Гендерний дискурс в літературознавстві вивчався в працях Т. Мелешко, С. Охотнікової, М. Рюткьонен, Е. Шоре тощо. У дослідженні Т. Ровенської демонструється плідність саме гендерного аспекту дослідження прози. Т. Ровенська порушила у своєму дослідженні такі питання, як еволюція феміністської теорії до гендерних досліджень; аналіз соціального і культурного конструювання статі як предмет гендерних досліджень; концепція мови, влади і тілесності в постмодерністській філософії та феміністській критиці.

Аналізуючи проблемно-тематичну своєрідність художньої літератури в гендерному аспекті, Н. Овчаренко вказує на характерні для неї «жіночі» й вічні теми – взаємодія природи і цивілізації, людини і суспільства [2, с. 26], деперсоналізація особистості, протистояння американської моделі культури. У дослідженні Н. Овчаренко відзначено домінуючу роль у творах письменниць-жінок жіночого варіанта концепту «жертви» і пов'язаних з ним аспектів «виживання», «жіночої самосвідомості», самоідентифікації людини, національної свідомості. Літературознавець Н. Габріелян розглядала особливості гендерних рис персонажів, визначала їхню тенденцію до рефлексії.

Вітчизняний літературознавець Н. Зборовська зауважує, що в творчості письменниць феміністського напрямку висвітлено фемінізм як психологічну проекцію стосунків чоловіка й жінки [1, с. 53]. В аспекті вивчення феміністичної творчості А. Бондаренко звертає увагу на гендерні архетипи й гендерну символіку. Дослідниця феміністської літератури С. Філоненко, вивчаючи своєрідність української гендерної прози, порівнює її загальні тенденції з творами зарубіжних авторів. Вона аналізує специфіку трансформації казкових сюжетів у гендерній прозі й особливості відображення нею напрямку феміністичної фантастики.

Отже, теорія гендеру дозволяє по-новому інтерпретувати і твори художньої літератури, де наочно і глибоко втілюються чоловічий і жіночий погляди на світ (гендерна картина світу), на взаємини статей, а також висвітлити проблему жіночої творчості, що і донині вважається значущою і знаходить нові перспективи у зв'язку з успіхами гендерології.

Список літератури:

1. Зборовська Н. Перцепція феміністки у західноєвропейському дискурсі та українському письмі. *Слово і час*. 2005. № 2. С. 53—62.
2. Овчаренко Н. Ф. Модель ідентичності в канадському літературно-художньому і літературно-критичному контексті: автореферат ... канд.філол.н. К, 1996. 35 с.
3. Simon de Beauvoir. *The second Sex*. France: Knopf Doubleday Publishing Group, 2013. 243 p.

ПРОБЛЕМАТИКА ПОВІСТІ О.І. КУПРІНА «ПОЄДИНОК»

В повісті "Поєдинок" О.І. Купрін показує глибинні причини розкладання російської армії, більша частина яких пов'язана з першоосновою – вихованням майбутнього офіцера. Це підсумок дев'яти років навчання військових, які показують, на що ж здатні колишні кадети і юнкера, вчора ще хлопчачки, а сьогодні – захисники країни, вихователі солдат. Це перший роман про виховання в специфічній сфері – в сфері військових.

Початком суперечки на тему офіцерства, що розгорнулася на сторінках вітчизняних військових і цивільних періодичних видань, став вихід у світ у травні 1905 року повісті О.І. Купріна «Поєдинок». Повість, що викриває вади офіцерської армії.

Цілий ряд дослідників, що займаються вивченням офіцерського корпусу імператорської армії, звертався до цього сюжету. В першу чергу їх цікавило поява на сторінках російських журналів і газет робіт, які стали відповіддю офіцерів на «Поєдинок». Більшість авторів, зокрема І.Н. Гребьонкін [1, с. 74], лише згадували про негативну реакцію військових, називаючи осіб, які взяли участь в полеміці й висловили свою думку з приводу цього художнього твору.

Критикуючи всі аспекти життя і служби військового стану, О.І. Купрін почав з аналізу військового побуту. До головних недоліків офіцерської життя, що не могли не вплинути на дисципліну і стан армії, О.І. Купрін відносив «безперервну низку пиятик» [4, с. 65], яка зазвичай супроводжувалася азартними іграми і божевільними вчинками під впливом алкоголю.

Однією з важливих проблем, яку зачепив письменник у творі «Поєдинок», – це психологія російського офіцера, його світосприйняття та ставлення до власної професії. О.І. Купрін у своїй повісті стверджував, що всі офіцери, за винятком небагатьох честолюбців і кар'єристів, несли службу як примусову, неприємну, панщину, не приймаючи і не люблячи її.

Письменник одним з перших поставив питання про непереборне відчуження між військовими і цивільними громадянами, зарозумілості офіцерів стосовно інших соціальних груп. О.І. Купрін також піддав критиці взаємини офіцерів між собою і з нижніми чинами

[3, с. 113]. О.І. Дрозд-Бонячевський у своїй роботі погоджувався з письменником. Полковник не заперечив існуючої ворожнечі між нацією і армією, яка «часто переходила навіть у глуху ворожнечу і взаємну недовіру» [2, с. 40].

Причину відчуженості від суспільства він бачив в аполітичності офіцерського корпусу, яка існувала не через байдужість армії до питань народу, а через основні принципи служби. Головну роль в подоланні цієї стіни О. Дрозд-Бонячевський відводив офіцерському корпусу: «Офіцер як член суспільства своєю бездоганною поведінкою, вихованням, невтомною роботою над собою повинен всюди і завжди виправдовувати своє виключно почесне становище» [2, с. 59]. Але автор визнавав, що, на жаль, не всі офіцери задовольняли вищевикладеним критеріями.

Офіцери брали активну участь у громадській полеміці навколо повісті О.І. Купріна. Це дозволило не тільки познайомити цивільних осіб з цінностями і світосприйняттям офіцерів, а й висловити свою позицію щодо майбутніх перетворень в армії.

Література

1. Гребёнкин И. Н. Долг и выбор: русский офицер в годы мировой войны и революции. М., 2015. 528 с.
2. Дрозд-Бонячевский А. И. «Поединок» Куприна с точки зрения строевого офицера. М., 1910. 369 с.
3. Кожевин В. Л. Российское офицерство и Февральский революционный взрыв. Омск, 2011. 60 с.
4. Куприн А. И. Поединок и др. М., 2014. 600 с.

Ищенко Юрій

NON-VERBAL COMMUNICATION AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF IDENTITY

Nonverbal communication (NVC) incorporates an extensive variety of behaviours, some of which might not be taken into consideration as behaviours at all. Nonverbal communication is one of the crucial means of information exchange via a nonverbal platform which includes eye contact, gestures, facial expressions, postures, and the space between communicators.

It consists of visual cues which include body language, distance, and physical environments or appearance, of voice and touch. It also can encompass the usage of time, eye movement, and the actions of looking at something while speaking or listening, frequency of glances, patterns of moves or fixations, pupil dilation, and blink rate [1, p. 208].

Nonverbal communication implies various functions. One of its main functions is the transfer of the idea. Mainly it is done by consolidation, substitution, or refutation of verbal statements. Although in many cases NVC can be used as a self-sufficient means of communication. Another important function of nonverbal communication is its ability to influence others and change the dynamics of the conversation. And finally, nonverbal communication acts as a central part of relational communication and identity expression.

Less than a third of the meaning transferred from one individual to another in a conversation comes from verbal communication. This fact provides us with the idea that in most cases we get the meaning from our everyday communication with others from non-verbal sources [2, p. 52].

Physical appearance includes the type of body, height, weight, hair, and skin colour. These characteristics affect our daily communications with others. According to Winwin Wiana clothing and artefacts that we wear and display are themselves a way of showing our identity and therefore the way of communication. Mainly it shows our unique self-identity or cultural identity, or our affiliation to smaller cultural groups that exist in a larger culture. In other words, it incorporates the idea that the clothing we wear or don't wear, reflects the ideas we want to show to the public [3, p. 10].

Paralanguage can also serve as a sign that points to several types of identity. Although paralanguage can be connected to verbal communication, it is also a part of non-verbal communication as it expresses how we say something, not what we say. Paralanguage consists of accent (a way of pronouncing or emphasizing words), pitch range (the height of tone), pitch intensity (high or low carrying of your voice); volume; articulation (precision or slurring), and rate of speech. Although the evaluative characteristics of these notions can be overlooked from different points of view, some of them are universal. A high voice during a conversation can be interpreted as anger or irritation. However, this voice can be interpreted as common among many cultural groups and even be an indication of sincerity or authenticity [4, p. 17].

For example, some African Americans, Italians, and Hispanics tend to be more expressive and passionate in their speech, which can be mistaken for anger. Also, the practice of putting the accent on a different part of a word or a different word can drastically change the meaning of the spoken. The same phenomenon can be seen in shifts of tone at the end of the phrase.

In conclusion, all the statements provided show us that without nonverbal communication the process of creating identity would have been drastically different. Physical appearance and the distance between two speakers and eye contact can show some of our identities way before the actual conversation starts. And the other nonverbal acts can amplify the way we show our identities or remove the previous identities that we showed previously.

References:

1. Hess U., *Nonverbal Communication. Encyclopedia of Mental Health*. Humboldt-University, Berlin, German 2016 p. 208-215
2. Gyasi W. & Kongo, A. & Lumor, W. & Koufie, C., *Identity and non-verbal communication: the case of UCC students on master of arts teaching communicative skills programme*. African Journal of Applied Research (AJAR) 2018 p 51-59
3. Winwin W. *Fashion as a language of nonverbal communication* 2016 p. 10
4. Andersen P. A., *Nonverbal Communication: Forms and Functions*. Mountain View, CA: Mayfield, 1999, p.15-18.

Лісниченко Олена

LANDSCAPE IN A LITERARY WORK: ITS MEANING, ROLE AND FUNCTIONS

Landscape in a literary work is one of the most essential means of revealing person's thoughts about the world and oneself and, thus, it may constitute "the picture of the world".

The analysis of the studies on landscape description in literary prose fiction demonstrates that researchers consider landscape an internal structure of the literary work which reflects the author's individual vision of the world and the main ideas of the literary work as a whole [4], an influential factor depicting the characters' opinion about the world and their attitude to it [4;

6]. Y. Kamardina argues that landscape is one of the characters of a literary work which is as important as other characters [2].

The researchers admit that there is no common definition of the term “literary landscape”. Some of them consider it as a composite element of a literary work; others think it to be the picture of nature, any place of an outer world [4; 6].

To perform linguo-stylistic analysis of landscape description in “Wuthering Hights by E. Bronte we need to reveal the meaning of the term “landscape”, find differences between the terms “landscape” and “nature”. According to BBC English dictionary, “landscape” is “everything that you can see when you look across an area of land, including hills, rivers, buildings and trees” [7, p. 650]; “nature” is defined in the following way: “all the animals, plants, and other things in the world that are not made by people, and all the events and processes that are not caused by people” [7, p. 766]. From the definitions of these terms we understand that “nature” has a broader meaning and encompasses landscape as an integral element. Unlike “nature” “landscape” does not include animals and birds, insects and natural phenomena like wind, rain etc. The synonym of “landscape” is “scenery”.

There are various classifications of literary landscape according to different criteria. Researchers differentiate *state and dynamic* landscape description; *rural, urban, steppe, forest, mountainous, marine* landscape description [3].

According to O. Sebina [5] literary landscape can have the following functions:

- to indicate the place and time of action;
- to serve as a plot motivation;
- to depict the psychological state of characters, emotional background;
- to serve as a form of author’s presence (to depict author’s feelings).

Although sometimes the landscape is given a secondary role, its main functions are determined to create a background for the plot development as well as provide in-depth explanation of the image of the main or secondary hero, his mood, state of mind, behaviour, character etc [8].

In terms of the genre of the literary work where landscape is described, landscapes can be subdivided into:

- mythological;

- classical;
- sentimental;
- romantic;
- realistic;
- lyrical;
- impressionistic;
- psychological (performed on the basis of psychological parallel line between the description of landscape and characters' feelings);
- symbolic landscape (national, cultural) [3].

O. Holovina points out such functions of landscape in a literary work: esthetic (attracting readers' interest); modeling; symbolic; signaling and the function of revealing characters' personal characteristics through landscape/nature description [1].

Thus, landscape plays an important role in a literary work. It is a constituent element of it. The description of landscape is interrelated with the depicting of characters' feelings and it supports the main story lines in the novel.

REFERENCES

1. Головина Е.В. Функции пейзажных описаний в художественном произведении. *Молодой ученый*. 2017. № 3 (137). С. 649–651.
2. Камардина Ю.С. Роль Пейзажа в романе Э. Бронте “Грозовой перевал”, *Международный научный журнал “Символ науки”*. 2016. №2. С. 81–84.
3. Літературознавча енциклопедія : у двох томах / [авт.-уклад. Ю.І. Ковалів]. – К. : ВЦ “Академія”, 2007. Т. 2. 624 с.
4. Маякова Е.С. Пейзаж как компонент художественного произведения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015. № 11(53): в 3-х ч. ч. III. С. 130–133.
5. Себина Е.Н. Пейзаж. Введение в литературоведение: литературное произведение: основные понятия и термины: учебное пособие / [Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, С.Н. Бройтмани др. ; под ред. Л. В. Чернец]. М.: Высш. шк., Издательский центр “Академия”, 2000. 556 с.
6. Сідорцова С.О. Поетика пейзажу: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2011. Випуск XXIV. Частина 2. С. 403–411.

7. BBC English dictionary. London : HarperCollins Publishers Ltd, 1992. pp. 650, 766.

8. Kiiashko D. The functions of the landscape descriptions in the novel "Theatre" by W. S. Maugham. *Наука сьогодні: від досліджень до стратегічних рішень*, 2020. Том 3. С. 7–9.

Люзак Росіна

LINGUISTIC MEANS OF MANIPULATION IN THE BBC BROADCASTING MATERIAL

Communication occupies one of the main and first positions in the life of every person, even though these communication relations are largely connected with the media discourse, in particular with the British television and information platform BBC, which for many years, namely since 1922, is one of the important elements of life for the development of Information Awareness.

A.V. Fedorov gives an accurate understanding of the term "media", stating in his study that "media are technical means of creating, recording, copying, replicating, storing, distributing, perceiving information and exchanging it between the subject (author of the media text) and the object (mass audience)." [3, p. 2].

According to scientific research by Doctor of Philology, Dobrosklonska Tatiana, "media linguistics deals with overall complex research of a particular social field of language usage — the production of speech in mass media" [1, p. 7]. It should be noted that linguistic manipulation as a form of influencing the perception of information is an excellent option for hidden means of manipulation in modern English-language media discourse, as well as for influencing the purpose of reporters, journalists, public speakers, that is, such manipulation can confuse users even more.

Manipulation is widespread in media discourse among reporters, journalists, editors of informational articles, bloggers, and public figures. Van Dijk in his article noted "manipulation as intended here is a communicative and interactional practice, in which a manipulator exercises control over other people, usually against their will or against their best interests. In everyday usage, the concept of manipulation has negative associations –

manipulation is bad – because such a practice violates social norms” [2, p. 360]. Such manipulative means of influence are organized by a hidden layer of linguistic data, which is not easy to separate from pure information that carries nothing but simple news or facts.

Chik Ljudmyla in her research paper regarding the components of the manipulative process, expressed the opinion that “speech manipulation is the selection and use of means of speech for the purpose of covert action on the addressee, i.e. a certain speech influence.” [4, p. 121]. Manipulations are used both consciously and unconsciously, purposefully or purposefully-situationally.

From the point of view of linguistics, manipulative influence can be carried out using various linguistic means, among which *phonetic*, *grammatical-syntactic*, and *lexical-stylistic* means of manipulative influence can be distinguished. Manipulations on the BBC broadcasting materials are gaining such a frenzied momentum of distribution that readers and viewers get used to it quickly and easily. And the BBC broadcasting platform, being one of the most popular sources of information, consists entirely of manipulating its users, viewers, and readers.

Linguistic means of manipulating information perception can be found at different levels of linguistics. The video reports of the BBC channel revealed a lot of phonetic means that had a certain manipulative effect on listeners. Thus, *phonetic means of manipulative influence* are used to make informational texts and facts more attractive to the reader, to create their euphony, that is, to make the viewer perceive information in a way that is beneficial for the people who distribute this information. In this term, authors can use a *power of intonation, tempo, rhythm* and different *pauses* to implement manipulative influence.

Quite often BBC journalists implement manipulative influence at the *grammatical and syntactic level* using such grammatical means as indefinite pronouns, modal verbs, active and passive voices, nominalization, and syntactic means, including inversion, repetitions, contrasts, insertion constructions, rhetorical questions, conditional sentences.

For example, in an article on the BBC website, a reporter writes about Zack's founder and Israel Prize winner, Yehud Meshi-Zahav, who is accused of assault. Interestingly, the author uses the change of active and passive voices quite often in his article. In the sentence “*The founder of one of Israel's most prominent rescue organizations has been accused of sexually assaulting women and children over a period of decades.*” the author of the

article not only used a passive voice but also did not indicate the performer, the one who accused him of assault. This may indicate that the author wanted to create more resonant and shocking news by attracting the reader's attention. It may also indicate that the author wanted to hide the real author of the news and the person who accuses him of assault and switch readers' attention to this famous person who did so harmful and awful things [5].

In the arsenal of BBC speakers, journalists, and reporters, there are many means of manipulative influence on their viewers and readers, not only related to phonetic and grammatical-syntactic but also *lexical and stylistic language aspects*. Such manipulative linguistic means include lexical units such as colloquial vocabulary, neologisms, evaluative vocabulary, euphemisms, dysphemisms, idioms, and linguistic aspects such as epithet, metaphor, comparison, oxymoron, and irony.

For instance, the use of epithets in media discourse makes a statement or news more expressive, emotional and sets the reader up for the emotion that the authors need. In an article about the murder of women in the state of Georgia, among whom there were many women of Asian origin, in the sentence *"In an address last week, President Joe Biden condemned "vicious hate crimes against Asian-Americans who have been attacked, harassed, blamed and scapegoated."* [6], the epithet "vicious" is used to give expressiveness, emphasize cruelty, callousness, indicate the seriousness of the consequences of such actions to influence the moral and ethical values of readers.

Since media discourse has a direct relationship with society and the communicative environment, it has in its arsenal a rather strong manipulative influence on its users, which is used in various ways and people need to be aware of this. Also, if to consider that the BBC platform is known and available all over the world, people can only imagine what a strong and widespread impact any article or video on the official website or platform can have.

Summing up we may conclude that media space is connected with the manipulation when journalists and employees of the BBC company widely use various language means to influence the perception of information by readers or viewers. Their main function is to evoke the necessary emotions, beliefs, and ideas, which indicates the fact that people need to be aware of linguistics and its means, which can be used for manipulative purposes, to feel safe and be able to filter all information.

List of used literature

1. *Dobrosklonskaya T.* Media linguistics: Theory and Methods of studying language in the media. Doctoral thesis, Moscow, 2000 [Добросклонская Т. Г. Дис. ... докт. филол. наук. Москва, 2014].
2. Van Dijk, T. A. (2006) Discourse and manipulation, *Discourse & Society* 17(3): 359-384 van Dijk, T.A. (1993) Principles of Critical Discourse Analysis *Discourse & Society* 4: 249-283.
3. Федоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям. *Инновации в образовании*. 2007. № 10. С.75–108.
4. Чік Л. Засоби мовного маніпулювання у сучасних ЗМІ / Л. Чік // Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки. - 2015. - № 5. - С. 121-123.
5. <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-56368839>
6. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-56424616>

Максимишена Каріна

POLITENESS IN COMMUNICATION

There are certain formulas of politeness related to stable specific units of interpersonal communication, necessary to achieve such goals as establishing contact with the audience, maintaining communication in the chosen tonality, as well as the transmission of other information [3, p.85]

The strategy of politeness as a research topic has traditionally remained in the field of research, and its reference points were the postulates of G.P. Grice, the speech acts of J.Searle and J.Austin, as well as the concept of politeness by P.Brown and S.Levinson. [4, p.69]

The relevance of the study is determined by a new, cognitive-communicative approach to the analysis of politeness strategies, which corresponds to the modern cognitive-communicative paradigm in linguistics, and the important socio-cultural role of Internet communication, in which the principle of politeness is central.

At present stage of the development of linguistics, scientists agree that politeness is the main element of interpersonal communication. It is perceived as the strongest and most important regulator of human behavior in communication, necessary to achieve the most effective social interaction.

Politeness is a strategy or set of strategies aimed at achieving a positive outcome in communication. The choice of a particular strategy by communicants depends on both external and internal factors, namely the situation, moral attitudes and cultural values. [2, p.102] Politeness is one of the most important communicative categories speech interaction. It is considered as a social norm, compliance with the contract of communication, the maximum of communication, communicative etiquette. In the aspect of preserving the "face", politeness is understood as positive and negative. Positive politeness is used to reduce the communicative distance, and negative, respectively, is aimed at giving the interlocutor compassion and respect for his personal space.

In the context of increasing the role of intercultural communication and the formation of new requirements for the quality of the communicative process, scientists emphasize the need to shift the emphasis on the interdisciplinary nature of politeness research, which plays a key role in effective communication. According to T. Larina [1, p.23], the category of politeness is the system-forming factor of communication that regulates the communicative behavior of interlocutors and influences the choice of verbal and nonverbal communication.

The study of politeness as one of the main structuring factors of discourse belongs to the current areas of scientific research, the relationship of politeness with social norms and stereotypes (A.K. Baiburin, I.G. Vorotnikov, V.E. Goldin), the relationship of politeness with conversational maxims (HP Grice, R. Lakoff, G. Leech), social image ("face") of interlocutors (P. Brown, S. Levinson), its features in different linguistic cultures are highlighted (M. Chodorowska, E. de Kadt, S. Mills, B. Pizziconi, SR Upadhyay, LN Yeung). [4, p.54]

So, politeness in communication is very important. It is practiced in oral communication and is necessary to achieve goals such as establishing contact with the audience, maintaining communication in tone, as well as the transmission of other information.

REFERENCES

1. Ларина Т. “Категория вежливости и стиль коммуникации” p.23
2. Пастухова Е.Э. “Понятие «вежливость» как коммуникативная категория в сознании младшего подростка” p.102
3. Graudina, Shiryayev, 1999, p.85
4. P.Brown & S. Levinson 1987 p. 54, 69

ІДЕЯ ВЛАДИ І ВОЖДЯ В РОМАНІ Г.МЕЛВІЛЛА «МОБІ ДІК, АБО БІЛИЙ КІТ»

Роман «Мобі Дік, або Білий Кит» – вершина творчості Г. Мелвілла та знакова книга всього американського романтизму.

Герман Мелвілл створював свій головний шедевр «Мобі Дік, або Білий кит» з осені 1850 року до літа 1851 року. Роман вийшов у світ 18 жовтня 1851 року в Великобританії, 14 листопада 1851 року у США. Дія роману відбувалася в Америці. Г.Мелвілл робить свій роман символічним, філософським, наповнюючи його тематикою приреченості і песимізму. У 20-ті роки Г.Мелвілла відкрили заново, і сьогодні без нього неможливо уявити собі літературу американського романтизму.

Тема влади і вождя присутня в романі на декількох рівнях: це влада в імперіалістському ключі – прагнення однієї країни до розширення своєї території і підтримки нерівноправних відносин з іншими країнами (контроль), а також обґрунтування власних прав на подібні відносини. Це влада в соціальному зрізі – конфлікт демократичних і автократичних інститутів, волі меншості проти волі більшості, волі одного проти безлічі. Це філософські пошуки підстав влади, дозволів питання про відношення людини щодо бога і Всесвіту (типовий конфлікт). З проблемою влади сплітається і етична проблематика роману: до яких наслідків призводить владарювання одного над іншим, коли і в них, і в об'єктивній реальності присутній злий початок.

Герман Мелвілл стоїть на вододілі історії, між індивідуалізмом і взаємозалежністю, між свободою і рівністю, які її обмежують. Америка в середині століття НЕПу несла в собі величезні, недосліджені можливості для пригод і збагачення. Але Г.Мелвілл – один з тих, хто починає сумніватися як в етиці експансіонізму та індивідуальної волі, так і в силах пов'язаності, узгодженості. Подорож Ахава і команди показує амбівалентність ставлення письменника до цілого комплексу оптимістичних поглядів на долю країни (ширше – світу) і до можливої зміни поточних економічних, політичних і моральних підвалин. Шлях «Пекода» – це продовження континентального досвіду, що здається

ривком в багатообіцяюче і невідоме. У той же час, морська подорож виражає втрату ілюзій щодо землі.

Тобто океанський шлях в «Мобі Діку», з одного боку, є продовженням американського міфу «очікування» і з іншого – розчаруванням в ньому, оскільки на краю моря владолюбного Ахава чекає загибель. Г.Мелвілл змушує читача засумніватися в міфі сучасного експансіонізму і в міфі про «довіру собі», про «ідеал» і людей, які ведуть країну до кращого майбутнього.

Капітан Ахав – єдиний управитель свого соціального Всесвіту. Дробово-ієрархічний інститут під його командуванням перетворюється на дворівневу ієрархію. Всі повинні підкорятися його волі і його заборонам, підставляючи під удар своє колективне існування. Але в чому законність, легітимність правління Ахава? У чому полягає справа, заради якої всі жертвують собою? У класичному міфі у справі є мета суспільної важливості, наприклад, повернути мир в Афіни або побудувати місто Рим. На всіх рівнях особисте сплітається з публічним завданням, але, врешті-решт, індивідуальні потреби поступаються публічним потребам.

Однак в романі «Мобі Дік» особиста помилка стає громадською метою. При потуранні соціуму його майбутнє визначається фатальним помилкою.

Влада ідеї, згідно з поглядами Г.Мелвілла небезпечна, оскільки вона протистоїть природній множинності та істині. Єдиний герой, свідомість якого сприймає цю множинність у поглядах і сутностях, від релігії до філософії, від біологічних видів китів до різних етнічних груп, – це Ізмаїл. Той, хто замикається на одній ідеї, вступає в непримиренне протиріччя з Всесвітом, оскільки одиничність (фанатизм, догматизм, нетерпимість) на самому фундаментальному рівні не відповідає онтологічному порядку. Хоча Г.Мелвілл описує колективну єдність людства (при тому, що кожна людина – окрема і цінна особистість) як одне із завдань при побудові майбутнього, він робить застереження. Різноманітність людей може рухатися до однієї мети, і в самому потенціалі цього руху міститься велика небезпека, навіть якщо мета здається благою. Конфлікт ідеалу і шляху до ідеалу – один з основних в романі; він займав думки письменника і сучасного йому покоління. Як пише А. М. Зверев у статті про Германа Мелвілла, «у суспільному житті XIX ст. настійно заявляла про себе проблема мети і засобів для

радикального перетворення існуючих законів, керуючих дійсністю» [1, с.193].

Влада, яку надає на Ахава його ідея, її наслідки і обраний ним шлях для досягнення мети – це художньо виражене неоднозначне ставлення письменника до кальвіністської концепції, до ідеї божественного промислу і бога взагалі, а також доведена до абсурду ідея трансцендентальної філософії про «довіру до себе», що перетворилася на ідею обранництва і установку соліпсиста. Ахав занадто сильно і безоглядно «довіряє собі», не слухаючи ні людей, ні природу, яка подає йому знаки. Відомо, що Г. Мелвілл, поважаючи Емерсона, не цілком погоджувався з його ідеями – ні з тим, що людина здатна зрозуміти природу, ні з тим, що людина може покладатися на власне інтуїтивне сприйняття закладеної в ньому «Божественної ідеї».

Романтичний образ Ахава багатогранний і складний. Це не тільки вплив образів, створених В.Шекспіром, Д.Мільтоном, В.Гете та іншими (або типологічні подібності з ними), але ще і об'ємна політична метафора, яка створена, за припущеннями дослідників, з образів декількох політичних осіб: це «Рульовий» американської нації.

Контрастність Ахава як фігури на тлі інших і непохитність його авторитету має в соціально-політичному плані ще одне тривіальне пояснення. Ахав досягає успіху в тому, щоб поширити на всіх свій «султанізм», оскільки на цій стадії розвитку Америки питання загальної згуртованості стоїть особливо гостро.

Так, владний образ Ахава як політичного відсилання до відомих лідерів доповнюється дійсним соціально-професійним становищем: Ахав – капітан. З політичними алюзіями пов'язана ще одна сторона художнього образу і основна мовна характеристика Ахава – красномовство, а також особливості його красномовства в художньому просторі роману.

Ахав – романтична фігура, і в кінці, коли він вступає в бій з Мобі Діком, підноситься до героїчної фігури. Він трагічний – кожен вихід Ахава на палубу перетворює його в театральні підмостки; йому співчують читачі, хоча він фанатичний у своїй сліпій вірі – він подібний мільтоновському Сатані в своїй потужності, і викликає схожі реакції як всередині художнього світу, так і поза ним. Він навечно перебуває з китом, борючись з ним за верховенство.

Список використаної літератури:

1. Мелвилл Герман [Melville Herman]. Моби Дик, или Белый Кит. Пер. с англ. И. Бернштейн, И. Гуровой, М. Лорие, С. Сухарева. Москва : АСТ, Neoclassic, 2016. 740 с.

2. Что такое Моби Дик? 7 трактовок главного символа романа Германа Мелвилла URL : <https://eksmo.ru/selections/chto-takoe-mobi-dik-ID15502895/>

Ровінська Владислава

THE EXPRESSION OF ANGER IN ENGLISH PHRASEOLOGY

The functioning of emotions is a complex process that has hereditary and evolutionary aspects. All emotions with their interaction make up the emotional system - the most important determining system of personality. Basic emotions and the emotional system as a whole determine a person's system of motivations, giving meaning to his life. Among the emotions most often expressed are those belonging to the group of "basic", are joy, sorrow (or sadness), anger, fear, contempt and surprise. These emotions not only exist in real life situations, but can also be identified and used as variables in various behavioral constructions. Each of them includes clearly expressed components, the interaction of which determines the emotion [1].

Each basic emotion (in its pure form) is reflected in a very specific facial expression. The latter can be both a response to emotion and its necessary component. The experience of visual perception of facial expressions leads to the acquired component of emotions, which later, in turn, associatively connects one or another emotion with some signals and verbal labels. Basic emotions are inherent in man and, as some studies show, are universal. It is known that the most basic emotions and corresponding facial expressions are the result of evolutionary, genetic processes, universal for most peoples of European civilization [2, p. 56].

We studied 14 phraseological units that represent the concept of ANGER. The leading structural type of phraseology in this block is a combination of "verb + noun" (*to be on the edge, to reach the boiling point* etc.). Phraseological units of this group are mainly verb-predicative and in the sentence often act as a predicate. According to the classification of V. Vinogradov, the leading type of phraseology is a phraseological unity. ANGER emotion in English phraseology is understood as a mental state

inextricably linked with human physiology. Phraseological units reflect the signs of a characteristic internal state and physiological symptoms, as well as the process and changes in the intensity of emotion. Thus, from the examples of some phraseological units, we explore the stages of development of emotion, consider the basic phraseological units that structure this emotion and reflect the features of language.

Before a person begins to get angry, he “loses patience”, approaches the so-called limit and reaches the boiling point. In English, this example is vividly illustrated by the expression *to be close to the edge* or *to be on the edge*, *to be nervous/anxious*, and the moment of crossing this “limit” can be described as *to reach (achieve) the boiling point*. In English to describe a situation where a person has lost his temper the phraseological unit *at one’s wits end* is used. To describe an angry person such phrases can be used: *to blow top*, *go mental*, *go crazy*, *to fly off the handle* etc.

Thus, we systematized the phraseological units of the ANGER concept and came to the conclusion that the English language has in its phraseological stock a large number of synonymous phraseological units of the semantic field ANGER, which can illustrate the evolution of this emotion from its origin to its extremes.

REFERENCES

1. Мікрюков О.О. Фразеологія в лінгвістичній системі мови. URL: http://www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Philologia/3_139382.doc.htm
2. Сарбаш О.С. Семантика позитивної емотивної лексики: лінгвокогнітивний та лексикографічний аспекти (на матеріалі англійської, української та новогрецької мов): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.17 / Донецький національний університет. Донецьк, 2008. 231 с.

Сіолуп Лілія

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ГЕРОЯ «ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ» В РОМАНІ Р. ОЛДІНГТОНА «СМЕРТЬ ГЕРОЯ»

«Втрачене покоління», що нерідко сполучало в собі обмеженість розчарування з безмежністю моральної настійливості, —

досить типове породження історичної доби поч. ХХ ст. І, як часто буває з перехідними явищами, «втраченому поколінню» (навіть у найкращих його художніх зразках) властива певна двоїстість, суперечливість світовідчуття. Поряд з невірою ми бачимо готовність вірити, поряд із жорстокістю життєвої позиції – вболівання за ближнього, поряд з егоцентризмом – романтичну причетність до буття.

Приступаючи до висвітлення даної теми слід зауважити, що розкриття і характеристика «втраченого покоління» у творчості Р. Олдінгтона має неабияке значення при вивченні літературної спадщини цього письменника.

У романі «Смерть героя» простежуються автобіографічні риси. Р. Олдінгтон використовує власний досвід перебування в армії, участь у воєнних діях. Він описував, як звичайні солдати намагалися пристосуватися до життя в іншій країні та до смерті навколо них. Також він використовував назви міст, воєнних баз, річок, де побував сам.

Р. Олдінгтон, переживши усі жахи війни, у своїх творах засуджував її та змальовував як жахливого монстра, що забирає у людей людське, перетворюючи їх у звірів. Проте, навіть у такій ситуації надія все ж залишається. Літературознавець Р. Федорів говорить про роман «Смерть героя»: «...і ще ця книжка повна попереджень людству: дивіться-но, що робить з людиною війна; і ще ця книжка повна віри в силу людського духу: навіть у найскладніший час, коли героям твору довелося вибирати між очевидною смертю і звіроднінням, канібалізмом, вони обрали смерть, не опустили до звірячого самозахисту» [2, с. 3].

Р. Олдінгтон змальовував панорами усього життя Джорджа Вінтерборна. Війна стала для нього тим, що вирвало його зі звичайного життя і тим, що вбило. Назва роману «Смерть героя» є модерною та саркастичною. Деякі науковці стверджують, що письменник використовує іменник «герой» з іронічною, викривальною інтонацією. Сарказм виступає як один із основних засобів побудови твору. Змалювання образів батьків Джорджа та його дружини і коханки також мають іронічний підтекст: *«Інші персонажі, ведучи свою музичну партію, перетворюють жалобний марш на «легку» музику. Їхнє ставлення до головної події роману сприяє їх сатиричному, відразливо-комічному освітленню»* [3, с. 300].

У його романі звучить гуманістичний протест проти масового насильства і розбою. І цей протест мав життєву основу, був осмислений як вираження одностайної волі народів.

Отже, Р. Олдінгтон – є видатним представником літератури першої половини ХХ ст., який вніс вклад як у світовий історико-літературний воєнний дискурс, так і вплинув на суспільно-громадянський світогляд своїх сучасників. Проблемі «втраченого покоління» присвятили власні твори відомі письменників, серед яких А. Барбюс, Д. Дос Пассос, Б. Шоу, А. Мальро, У. Стайрон, К. Воннегут, У. Фолкнер, А. Камю, Ж.П. Сартр, Ф.С. Фіцджеральд, Е. Хемінгуей, Р. Олдінгтон, Е.М. Ремарк тощо. Але піком розвитку цієї літературної течії вважається 1929 рік, коли друком виходять романи Р. Олдінгтона.

Список літератури:

1. Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гричаник Н.І. Д 13 Історія зарубіжної літератури ХХ століття: 2-ге видання перероблене та доповнене. – К.: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
2. Девдюк І. Сюжетно-копозиційна своєрідність роману Річарда Олдінгтона «Смерть героя». Івано-Франківськ: ПНУ, 2017. С. 2–5.
3. Зарубежная литература ХХ века: Учебн. для вузов / Под ред. Л. Андреева. 2-е изд. М.: 2000. 559 с.

Соколюк Єлизавета

ТЕМАТИКА ТА ПРОБЛЕМАТИКА ТВОРІВ ДЖ. О. КЕРВУДА

Твори Дж. О. Кервуда сфокусовані на головній темі – зображення природі. Проте, хоча природа і є основою його творів, всі вони характеризуються певною проблематикою та тематикою. Основними темами анімалістичних творів письменника є наступні: кохання, доброта та співчуття, ненависть, ворожба, щира дружба, взаємовідносини чоловіка та жінки, людини та природи, людини та тварини, зрада, жорстокість людини та оточуючого світу, домашнє насильство, взаємини білих людей з індіанцями, жінка – прекрасна благодійниця, чоловік-злочинець і протиставлений йому антипод чоловіка.

Значна кількість анімалістичних творів автора має спільні сюжети. Таким прикладом слугують сюжетні лінії повістей «Бродяги Півночі» та «Казан». Так, героями твору «Бродяги Півночі» є собака і ведмідь, героєм повісті «Казан» – помісь вовка з собакою. Місце дії – Америка за Полярним колом. Герої-люди – мисливці, продавці хутра всіх кольорів шкіри, національностей, віків, доля яких привела їх до таємничої Півночі, яка обіцяє загибель або великі багатства. Майже аналогічні конфлікти розвивають дію обох повістей: боротьба між «покликом вовчих предків» і прагненням до людини.

Проте, не тільки однаковий стрижень сюжету робить обидва твори схожими між собою: всі пейзажі, всі події північних лісів, «великі морози», пожежі, полювання, описані у повісті «Бродяги Півночі», в частково перефразованому вигляді відтворені у творі «Казан». Героїнями є ті ж жінки, довговолосі і біляві, які уособлюють для собаки-вовка м'якість, ніжність, захист від кийків і хлестів чоловіки. Спільним є також і повторення моментів «призову лісу» і людини, природи, поневолюючої, але все ж такої приваблюючої «цивілізації».

Люди – герої роману – постають у схожих образах чоловіків: або закляті лиходії, або сміливі і добродішні герої. Жінок частіше за все представлено в образі прекрасних, ніжних створінь з сяючим золотистим волоссям, співучім голосом і любов'ю до тварин. В обох повістях в яскравих тонах зображено природу та тонко передане «дихання» північної природи. Про звірів Дж. О. Кервуд пише зі зворушливою любов'ю, а часом з м'яким, витонченим гумором.

Тематика та проблематика зазначених повістей Дж.О.Кервуда частково перекликається з сюжетом твору «У нетрях Півночі». Герої цієї повісті – кульгаве щеня Пітер і Веселий Роджер, розбійник, переслідуваний поліцією Канади, – двічі перетинають всю країну, з півдня на північ і назад. У повісті Дж. О. Кервуд торкається не лише вічних тем кохання та ненависті, але й має змогу описати різні області країни, взаємини білих з індіанцями, звичаї північно-західної королівської поліції.

Так, до спільних рис охарактеризованих вище творів можна віднести наявність таких конфліктів, тем та сюжетних ліній, як: домашнє насильство над жінками в сім'ї Джеда Хонкінса у творі «У нетрях Півночі», який залякав свою дружину так, що вона не мала змоги навіть слова сказати проти нього. Така само тема домашнього

насильства простежується і у повісті «Бродяги Півночі», де Ле Бо підіймає руку на свою дружину Нанетту:

"If you make a POOS (a house-kitten) of that dog—a thing like you made of Minoo...., I will— "He did not finish, but his huge hands were clinched, and there was an ugly passion in his eyes. Nanette needed no more than that. She understood [0]. (-Якщо ти зробиш з цієї собаки домашнє кошеня – таку штуку, як ти зробила з Міну, я ... - Він не договорив, але його величезні руки були стиснуті, а в очах горіла потворна пристрасть. Більшого Нанетте і не було потрібно. Вона все зрозуміла).

Приклад демонструє, як Нанетте боїться свого чоловіка, який бив її і через якого померла її перша дитина. Ле Бо варто тільки висловити погрозу, і Нанетте повністю підкорюється йому.

Ще однією спільною темою є ставлення собак до чоловіків, які ображали їхніх господинь. Так, у повісті «Бродяги Півночі» Міккі вбиває чоловіка Нанетти, який намагається вдарити її. У творі «Казан» головний герой вбиває кривдника Ізабелли та свого давнього ворога – Мак-Криді, який напав на молоду жінку. У повісті «У нетрях Півночі» маленький Пітер заступається за Нейду, яку намагається вдарити Джед, проте, Пітеру не вдається врятувати улюблену господиню: він ще занадто маленький, і Джед відкидає його. Маленький Пітер вдарився об скелю і назавжди лишився кульгавим. Проте, він проявив мужність та спробу захистити Нейду від кривдника.

В усіх проаналізованих творах присутня тема ненависті. Так, у повісті «Бродяги Півночі» Дюран ненавидить Черлоннера, тому що той хоче повернути свою собаку, яка вже стала справжнім бойовим знаряддям. Герой повісті «Казан» Мак-Криді ненавидить Торпа, чоловіка Ізабелли, з огляду на те, що він закохався в його дружину. У повісті «У нетрях Півночі» Нейда ненавидить Джеда, названого батька, за його насилля над його дружиною і над нею. Також Джеда ненавидить Веселий Роджер, тому що він кохає Нейду і не може дозволити Роджеру скривдити її.

Також у творах Дж. О. Кервуда розглядається тема кохання. У повісті «Бродяги Півночі» ця тема реалізується шляхом зустрічі Черлоннера, хазяїна Міккі, та Нанетти, дружини покійного хазяїна Міккі. У повісті «Казан» тему кохання репрезентовано через відносини Торпа та Ізабелли. У повісті «У нетрях Півночі» тему кохання продовжують Веселий Роджер та Нанетта.

У трьох творах присутнім є конфлікт людини з твариною, який зумовлено насильством з боку людини. У повісті «Бродяги Півночі» насильство над Міккі здійснює Ле Бо, який спіймав його до капкану і тренує як бойову собаку, кривдить і б'є тварину. У повісті «Бродяги Півночі» конфлікт відбувається між Казаном та Мак-Криді, який в минулому кривдив тварину, за що Казан і ненавидить Мак-Криді. У повісті «У нетрях Півночі» ненависть виникає у маленького Пітера, який ненавидить Джеда, який скривдив його, завдавши його травму на все життя.

В характеризованих творах жінка постає в образі чарівної благодійниці, яка здатна розтопити серце жорсткої, на перший погляд, тварини. Проте, один дотик люблячого серця здатен творити дива.

В кожній зі зазначених повістей розкрито тему чоловіка-злочинця і протиставлення йому антипода доброї людини. Так, у повісті «Бродяги Півночі» в ролі злочинця виступає Дюран, який мріє позбутись Черлоннера.

У повісті «Бродяги Півночі» протилежними чоловічими образами є Мак-Криді та Торп. У повісті «У нетрях Півночі» антиподами слугують образи Джеда та Веселого Роджера, який хоча і формально є злочинцем, проте, з тексту твору зрозуміло, що справжнім злочинцем є Джек.

Тема вірної дружби та прив'язаності простежується у проаналізованих у творах Дж. О. Кервуда з тією відмінністю, що один з них оповідає про дружбу собаки й ведмеда, в другий – про дружбу собаки та людини. Тема дружби знаходить яскраве відображення також у повісті «Король Гризлі», яка оповідає історію про те, як на півночі Канади, в суворому і безлюдному краю, осиротіле ведмежа Мусква зустрічає величезного пораненого ведмеда Тер. На друзів чекають часом небезпечні пригоди і відкриття, але зворушлива дружба допомагає тваринам подолати всі небезпеки.

Таким чином, твори анімалістичної прози автора мають спільні тематичні лінії, конфлікти та проблематику. Вони порушують вічні теми любові та ненависті, жорстокості та благородності, вірності та дружби, мають велике виховне значення.

Список використаних джерел:

1. Curwood J. O. Baree, Son of Kazan. – [Electronic resource]. – [Access mood]. – URL: <http://www.gutenberg.org/ebooks/4748>

2. Curwood J. O. Nomads of the North. – [Electronic resource]. – [Access mood]. – URL: <https://www.fulltextarchive.com/page/Nomads-Of-The-North/>

3. Саруханян А.П. Америка Купера и Кервуда // Купер Д.Ф. Последний из могижан, или повествование о 1757 годе. Кервуд Д.О. Бродяги Севера. В дебрях Севера / пер. с англ. Е.М. Чистяковой-Вэр и И.Г. Гуровой / предисловие А. Саруханян. – М.: Детская литература, 1980. – С. 1–18.

Сотник Анна

GENDER COMMUNICATION DIFFERENCES IN THE TV SERIES *THE OFFICE*

In the past thirty years, linguistic research has been closely related to gender. However, the study of language goes back several hundred years, while the study of gender has developed recently. Gender science has been popularized all over the world due to the influence of the feminist movement, which began to develop in the 60s of the twentieth century in North America and affected both social and scientific life of the country.

The study of gender is important for learning speech styles, and the first step in learning is to look at the differences between men and women. There is no doubt that the males and females have many differences. For example, women are not as physically strong as men, they reach puberty faster and tend to have a longer life. Except physiological factors, there are also social reasons, which can also explain some of the differences. Thus, men and women perform different functions in society [1].

The differences between male and female speech styles in television series *The Office* lie in the usage of vocabulary and include the following five aspects:

1) words to indicate color

In the English language, there is a certain group of lexical units that are not included in the active vocabulary of the average man. However, women are able to use words borrowed from French to describe such shades of colors: *mauve, lavender, aquamarine, azure, magenta*.

2) adjectives

In everyday life, one can notice that women ~~are~~ tend to use such adjectives as *adorable, charming, lovely, fantastic, heavenly*. At the same time, men almost do not use such adjectives. For example, when a woman leaves a restaurant, she will say: *It`s a gorgeous meal*. If a man wants to express the same idea, he will say: *It`s a good meal*.

3) adverbs

There are also differences in the use of adverbs between men and women. Women tend to use adverbs such as *awfully, pretty, quite, so*; Men like to use *very, utterly, really*.

4) profanity

Women pay more attention to their manners and politeness in the use of language. They usually avoid swearing and profanity. It is rare to witness women say words like *damn, bastard, hell*, instead they use *oh, dear, my God* to express their feelings. Men, on the other hand, tend to use more curses in their speech.

5) diminutives

Women tend to use words that mean “small”: *bookie, hanky, panties*. In their speech, you can also often find lexical units that demonstrate sympathy: *dearie, sweetie*. If a man often uses such words, others may think that he has psychological problems or lack of masculinity [2].

However, women`s speech contains a large number of euphemisms and words that demonstrate politeness: *please, thanks*.

It was also found that the gender speech characteristics of actors of both sexes can be attributed to different levels of language.

a) lexical level

Female characters often use affective vocabulary (*treacherous*), intensifiers that serve to convey their emotional state (*frightfully*). Also, in women`s speech, there is a large number of words expressing various degrees of presumptiveness, uncertainty and emotionality (*I suppose, personally, quite, I feel, I think, I do not think, I guess*). The male speech is characterized by using the abusive vocabulary. Also, men use introductory words more often than women (*sometimes, so, however, of course, surely, basically*).

b) stylistic level

In women`s speech, there is a tendency to use stylistically elevated forms (*excuse me, could you tell me?*) and a high emotional coloring of speech in general. Male verbal behavior is characterized by the least emotional indexing, monotony of techniques for transmitting emotions.

However, in the series “The Office”, men use some of stylistically elevated forms (*Hello, Hello!, Can I?*).

c) syntactic level

Actresses often use interrogative and exclamation sentences. Actors use a lot of imperative sentences that express an urge to action for the purpose of command, advice of the speaker (*ought to try*). The male speech act is characterized by the usage of simple, short sentences illustrating the desire to simplify the structure of the utterance [3].

In general, the concept of “gender” denotes a complex socio-cultural process of the formation of specific features of male and female roles, behavior, mental and emotional characteristics under the influence of society and the results in the social construct of gender.

REFERENCES

1. Holmes J. Gender and Age. *An Introduction to Sociolinguistics*. University of New England: Diana Eades, 2015. P. 157–165.
2. Кирилина А.В. Гендерные исследования в отечественной лингвистике: проблемы, связанные с бурным развитием. *Гендер: язык, культура, коммуникация*. М.: МГЛУ, 2001. С. 5–14
3. Горошко Е.И. Особенности мужских и женских вербальных ассоциаций (Опыт качественной интерпретации). *Гендер: язык, культура, коммуникация*. М.: МГЛУ, 2015. С. 35–36.

Терещук Анна

ОСОБЛИВОСТІ ЗОБРАЖЕННЯ КОНФЛІКТУ ІНДИВІДА Й СОЦІУМУ В ДРАМІ «ВОЛОХАТА МАВПА» Ю. О'НІЛА

На початку 20-х рр. в таких п'єсах Ю. О'Ніла, як «Волохата мавпа» (1922), «All God's Chillun Got Wings» (Усі Божі чиллони отримали крила) (1923), «Любов під в'язами» (1924) засуджувалися корисливість, расизм і капіталістична експлуатація.

Експресіоністська п'єса «Волохата мавпа» («The Hairy Ape», 1922) – про обезлюднення особистості в власницькому суспільстві.

У полі зору драматурга події, що відбуваються на тлі конкретної соціально-історичної дійсності: виразні ознаки ери

економічного процвітання Америки. Але автора цікавили не самі події, а їх відголос в душах звичайних людей.

У статті «Театр і його середовище» (1924) Ю. О'Ніл сформулював власне авторське завдання: «... я намагався глибоко проникнути в душу людини, яка є стривожена дисгармонією своєї примітивної гордості та індивідуалізму, несумісних з механічно-машинним розвитком суспільства. Ця людина –американець – нью-йоркський головоріз» [4, с. 461].

Для реалізації власних задумів Ю.О'Ніл розміщує героя у обмеженому просторі. Головний персонаж Янк Сміт опиняється в різних місцях, проте підкреслено замкнутих: спочатку ми бачимо героя в кочегарці, яку він не має права покидати, а згодом його свободу обмежують тюремні стіни. На думку Т.Л. Марчук, « ...прийом обмеженого простору був зумисне використаний ..., щоб виразніше представити конфлікт у душах героїв, які знаходяться у безвихідній ситуації. Значення місця не вичерпується вказаною особливістю, просторова організація п'єси торкається соціальної проблематики, є яскравою ілюстрацією та навіть своєрідною моделлю тогочасної дійсності.» [3, с. 3]

Автор показує, як заможні американці подорожують на верхній палубі корабля – *«у тіні шезлонгів»* [5, с. 121], а прості кочегари працюють – *«на дні»*, там вони і живуть без права виходу на верхню палубу, щоб не лякати своїм виглядом пасажирів першого класу. В примітках Ю. О'Ніл подає детальний опис кочегарки: *«...сцену огинають вузькі сталеві ліжка в три поверхи, вдалині – двері, перед койками – сходи...»* [5, с. 121] *«...койкові горизонталі та вертикалі переплітаються, неначе пруті сталеві клітки»* [5, с. 121].

Зустріч мускулястого, гордого своєю силою і вмінням кочегара Янка з дочкою сталєвого магната Мілдред Дуглас змушує його замислитися над тим, що він означає в загальній системі людських відносин. Переконаність, що він *«на місці»*, що він і такі, як він, є початок всіх речей (*«я – той самий, чому горить вугілля ... я пар, я рухаю поїзда і паровози і фабричні свистки, я – той самий, що з золота робить гроші! А з заліза – сталь! ..»* [5, с. 123]) змінюється приниженістю і глухим стихійним гнівом.

Фраза *«Мавпа!»*, яка виривається з уст розбещеної панянки, сповнена зневаги та огиди. Відкриває гірку істину. З цього моменту починається новий етап у житті кочегара – його переродження. Про це

свідчить вигук героя: *«Не заважайте мені думати»* [5, с. 122]. В ньому поєднуються страх, відчай і провина. Роздуми над змістом власного існування доводять Янка до напівбожевільного стану: його постійно переслідує привид леді Мілдред, він поспіхом шукає винних, плекає надію змінити людство, знищивши основну причину бід – сталь [3, с. 18].

«Янк переживає стан не прогресу, а регресу – від стану – надлюдини, якою він себе вважав, до стану – людини розумної, здатної мислити та аналізувати. – зазначає Н. Кутеева – Водночас відбувається процес духовної еволюції персонажа: з одного боку, активність мислення руйнує атмосферу стабільності та впевненості у власній непереможності, з іншого – думки спонукають героя до морального переродження та вивищення» [1, с. 16].

Пробуджуюча соціальна ненависть наштовхується на механічні слова і механічні жести процесії, що тягнеться з церкви після служби. Янк кидає безплідний виклик безликому (у виставі це підкреслено масками) натовпу: *«Ну, захищайся, що ж ти? .. Не підтискай хвіст, як собака Бийся, не те задарма пристукну!»* [5, с. 127] Не знаходить Янк співчуття і в відділенні «Індустріальних робочих світу», які, як він чув краєм вуха, хочуть *«підірвати мир»*. Підривати, троцити, знищувати – це цілком відповідає його психічному стану. Але у відповідь на тираду про динаміт, який знесе з лиця землі *«всі клітини ... всі заводи, пароплави, будівлі, в'язниці ... знесе Сталевий трест»* [5, с. 134], його викидають на вулицю, вважаючи за провокатора.

Хоча Янк Сміт втрачає власну фізичну силу та самовпевненість, але як принижена людина здатен розуміти глибокі істини. Одна з таких істин вражає його своєю парадоксальністю: *«коли я був заодно зі сталлю – володів цілим світом, а став сам по собі, світ мене підім'яв»* [5, с. 127]. Коли люди бачать в ньому грубе, неотесане створіння з ознаками напівбожевільного марення приходить до кочегара справжнє прозріння.

Заключний монолог Янка в зоопарку – крик відчуженої душі. І, лише помираючи в обіймах мавпи, він, нарешті, виявляється «на місці». Герой пафосно звертається до Бога, просячи вказати йому його власне місце, проте, вже будучи в агонії, він розуміє, що потрібно *«вмерти у своїй шкірі»* [5, с. 132]. На думку самого автора, Янк *«застраг десь посередині, не в змозі досягти гармонії ні на небі, ні на землі, намагаючись примирити дві сторони, натомість отримує лише*

стусани» [5, с. 140]. Отже, головний герой п'єси глибоко переживає свою відчуженість. Він «сторонній». Це надає драмі широкого філософського змісту: доля людини, що втратила початкову гармонію з природою і не знайшла гармонії в суспільстві. Не випадковий в цьому сенсі підзаголовок п'єси: «Комедія давнього і сучасного життя». Трагічний фінал п'єси демонструє повну невідповідність між національним міфом американської мрії та реальною картиною життя простих американців, які в пошуках власного місця в суспільстві приречені на постійні невдачі.

Список літератури:

1. Кутеева Н. Концепция личности в драматургии Юджина О'Нила первой половины 1920-их годов: авторф. дис. канд. филолог. наук: спец. 10.01.03. Уфа, 2003. 29с.
2. Литературная история Соединенных штатов Америки: Собр. соч. в 3-х т. Т. 3. // Под ред. Р. Спиллера, У. Торпа, Т. Джонса, Г. Кэнби. Москва: Прогресс, 1979. 640 с.
3. Марчук Т. Л. Типологія та поетика драматургії М. Куліша та Ю. О'Ніла. Автореф. дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. філолог.наук. Івано-Франківськ, 2017. 32 с.
4. О'Нил Ю. Заметки, письма, интервью. *Ю. О'Нил, Т. Уильямс Пьесы: Сборник*. Москва: Радуга, 1985. С. 456–470.
5. О'Нил Ю., Уильямс Т. Пьесы : Сборник. Москва: Радуга, 1985.800 с.
6. O'Neill Eu. The Hairy Ape. URL: <http://www.eoneill.com/texts/ha/contents.htm>. (Last accessed: 16.03.21)
7. Winther S. K. Eugene O'Neill. A Critical Study. New York : Random House,1961. 255 p. URL: <http://www.eoneill.com/library/winther/contents.htm>. (Last accessed: 16.03.21)

Ткаченко Ганна

КРИТЕРІЙ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Концепція якості перекладу, запропонована В. В. Сдобниковим та О.В.Петровою, заснована на поєднанні критеріїв еквівалентності, що

передбачає максимально можливу лінгвістичну близькість текстів оригіналу і перекладу, і адекватності, що означає відтворення в перекладі функції вихідного повідомлення [3, с. 54]. Автори встановлюють різні способи співвідношення цих умов, які є найбільш типовими для кожного виду перекладу. Наприклад, якісний переклад інформативного тексту визначається як переклад, адекватний в цілому і еквівалентний на рівні окремих сегментів тексту, оскільки задача перекладу спеціальних текстів - найбільш повна і точна передача інформації – може вирішуватися тільки на цьому рівні. Якісний художній переклад – це переклад, адекватний в цілому, але не еквівалентний на рівні окремих сегментів тексту, так як адекватність художнього перекладу пов'язана із забезпеченням естетичного впливу на читача, а останнє, як відомо, в більшості випадків здійснюється за рахунок відмови від лінгвістичної близькості текстів [3, с. 56].

Інший спосіб оцінки якості перекладу, запропонований в концепції В. Н. Комісарова, що полягає у визначенні відповідності тексту перекладу – нормі перекладу. В даному випадку мова йде про сукупність вимог, що пред'являються до якості перекладу і необхідності дотримання норми еквівалентності перекладу, жанрово-стилістичної норми перекладу, норми перекладацької мови, прагматичної норми перекладу, конвенціональної норми перекладу [1, с. 33]. Перераховані вимоги є основою насамперед для зовнішньої оцінки перекладного тексту, що здійснюється професійно в рамках критики перекладу, що забезпечує можливість встановлення ступеня еквівалентності та адекватності тексту перекладу вихідному тексту, а також його відповідності нормам та узусу мови перекладу. Відзначимо, що одержувач перекладу також оцінює якість перекладу ззовні, але принципова відмінність цієї оцінки полягає в тому, що одержувач сприймає перекладний текст як спочатку створений на мові, що і, отже, не може оцінити ступінь його еквівалентності та адекватності оригіналу [1, с. 36]. Оцінюючи переклад як «хороший» чи «поганий», одержувач в кращому випадку звертає увагу на відповідність перекладеного тексту літературній нормі.

Нормативні вимоги можуть служити орієнтиром і для внутрішньої оцінки адекватності та еквівалентності перекладу, що здійснюється самим перекладачем, тобто самооцінки. Однак до критичного аналізу результатів своєї праці здатні тільки

високопрофесійні перекладачі, що володіють високим ступенем відповідальності перед замовником і перед читацькою аудиторією.

Неважко помітити, що розглянуті вище способи оцінки якості перекладу орієнтовані насамперед на вихідний текст і в силу своєї лінійності не можуть претендувати на вичерпний характер. За рамками дослідження залишається дія такого фактора, як перекладацька ситуація, що включає учасників двомовної комунікації: автор - замовник - перекладач - одержувач, характер їх взаємовідносин, мета комунікації і умови комунікації, що в багатьох випадках визначає вибір способу перекладу і перекладацької стратегії [2, с. 77].

Наприклад, однією з традиційних перекладацьких проблем є вибір способу перекладу форм ввічливості і форм поведінки в діловому листі. В силу різниці культурних і жанрових традицій суть питання полягає в пошуку стилістично адекватних форм вираження, проте в більшості випадків це цікавить замовника в останню чергу. Як правило, перекладач (особливо в умовах дефіциту часу) коротко викладає зміст основної частини листа. У лінійній парадигмі подібний переклад оцінюється як неповний, нееквівалентний і неадекватний, тобто неякісний, але при цьому замовник отримує потрібну йому інформацію [2, с. 79].

Отже, одним з основних критеріїв оцінки якості перекладу – це еквівалентність, яка означає лінгвістичну близькість текстів оригіналу і перекладу. Іншим важливим критерієм оцінки якості перекладу є адекватність, вона, в свою чергу, означає відтворення в перекладі функції вихідного повідомлення.

Список використаних джерел:

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. [для ин-тов и фак. иностр. яз.]. Москва: Высшая школа, 1990. 253 с.
2. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Москва: Международные отношения, 1974. 216 с.
3. Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука, 1988. 214 с.

ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДОДАВАННЯ ТА ВИЛУЧЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ ЛУЇЗИ МЕЙ ОЛКОТТ “LITTLE WOMEN”

В період глобалізації попит на якісний переклад зростає з неймовірною швидкістю. Лексичні трансформації додавання і вилучення є його невід’ємною частиною. Саме тому ця тема не втрачає своєї актуальності.

Спочатку розглянемо лексичну трансформацію додавання. За визначенням українського мовознавця В.І. Карабана “трансформація додавання полягає у введенні в переклад лексичних елементів, що відсутні в оригіналі, з метою правильної передачі смислу речення (оригіналу), що перекладається, та/або дотримання мовленнєвих і мовних норм, що існують в культурі мови перекладу” [1, с. 309].

Причинами лексичного додавання можуть слугувати різні фактори. Одним з найбільш розповсюджених, на думку С.Г. Бархударова, є те, що можна назвати “формальною невираженістю” семантичних компонентів словосполучення в мові перекладу, його можна трактувати як “упущення” тих чи інших семантичних елементів, частіше всього це слова, які один американський лінгвіст Зелліг Харріс називає “доречними”.

...and playing brother to us girls... [4, с. 6]

...можеш грати роль нашого старшого брата... [2, с. 6]

“Доречним словом” тут виступає іменник *роль*, за умови відсутності цього іменника, повністю втратився б зміст речення.

Однак досить часто додавання лексем обумовлене не нормами мови, а власним стилем перекладача і прагненням досягти того самого експресивно-стилістичного ефекту, що й в оригіналі та викликати схожу реакцію у читачів.

...lying on the rug. [4, с. 3]

...зручно влостившись на килимі поблизу каміна. [2, с. 3]

В перекладі з’явилася інформація, яка не була зазначена в оригіналі, хоч згідно нормам мови цього можна було і уникнути.

“Трансформація вилучення – усунення в тексті перекладу тих плеонастичних або тавтологічних лексичних елементів, які за нормами мови перекладу є частинами імпліцитного смислу тексту” [1, с. 311]. В

процесі перекладу ця трансформація частіше всього застосовується до тих слів, які можна назвати “семантично надлишковими”. Вони передають той зміст, який виражається іншими семантичними елементами, наявними в тексті.

...*examining the heels of her shoes in a gentlemanly manner.* [4, с. 4]

...але відразу знітилась і почала оглядати свої підбори. [2, с. 4]

При порівнянні оригіналу з перекладом, помічаємо відсутність додатку *of her shoes*. Причиною вилучення є той факт, що слово *підбори* має значення – набійка на підошві взуття [3, с. 400], тому в даному випадку це було б певного роду тавтологією.

Так само як і у випадку з додаванням перекладач має враховувати прагматичний фактор. Деякі вирази та назви є незнайомими для реципієнта, тому в деяких випадках їх можна упускати. Як наприклад в цьому реченні:

...*I do want to buy UNDINE AND SINTRAM for myself.* [4, с. 4]

...мені хотілося б мати хіба що «Ундіну» Фуке... [2, с. 4]

Українському читачеві може бути невідомий твір *Undine and Sintram*, тому назва була скорочена до одного слова *Ундіна*, саме цей варіант є офіційним перекладом заголовку повісті.

Переклад будь-якого художнього твору за об’ємом має бути приблизно таким самим як і оригінал. Саме з цієї причини додавання лексичних елементів в одних випадках має компенсуватися вилученням в інших.

Отже, дослідивши різноманітні причини застосування лексичних трансформацій додавання та вилучення, можемо підсумувати, що переклад – це творчий процес, на який впливає безліч лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів (мовні норми, стиль та бачення перекладача, наявність реалій та ін.).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2004. 576 с.
2. Олкотт Л. М. Маленькі жінки. Харків: Фоліо, 2019. 331 с.
3. Словник української мови: в 11 т. Київ: Наукова думка, 1975. Т. 6. 832 с.

4. Alcott L.M. Little Women. URL: <https://www.planetebook.com/free-ebooks/little-women.pdf> (Last accessed: 18.04.2021).

Харжевська Вікторія

ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛЬНОГО И ИРРЕАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Время представляет собой одну из важнейших языковых и бытовых категорий, создающих концептуальное ядро мира языковой картины мира.

Значения идиом отражают типы измерения времени, основываясь на трёх основных параметрах:

- объективное астрономическое измерение времени (по движению светил),
- субъективное измерение времени (когда время измеряется в связи с действиями, предпринимаемыми человеком)
- связь событийных представлений о времени с объективным, годично-суточным временем [Обухова, с.319].

Ирреальное время существует в сознании человека. Отражаясь во фразеологии, ирреальное время связано с разными религиозными, сказочными и мифическими представлениями.

Фразеологизмы со значением ирреального времени представляют собой наиболее образные, эмоционально окрашенные и экспрессивные единицы. Им присущ определённый дуализм, который заключается в том, что данные обороты сочетают в себе как экстралингвистическое начало, так и лингвистическое.

Примерами фразеологизмов, выражающих ирреальное время, могут послужить следующие идиомы: *когда тебе земляная жаба титьку даст, после шапочного разбора, Бог весть когда, пёс его знает, на русский байрам.*

Такие фразеологизмы обладают ироничной коннотацией и воплощают представление ирреального времени. Названные во фразеологизмах ситуации вызывают замешательство и противоречат логике действительности. Для формирования абстрактного временного значения у большинства подобных фразеологизмов используется лексический компонент – местоименное наречие *когда*.

Реальное время выражает факты действительности. Для человеческого сознания оно существует в виде настоящего, прошедшего и будущего времён.

Реальное время характеризуется двумя признаками: линейностью и необратимостью. Кроме этого, для реального времени типичны такие свойства, как «конец», «предел» и «граница». Реальное время – бесконечное прошлое и будущее в системе темпоральных координат. Его «граница» («конец») – момент настоящего «теперь» [Обухова, с.318].

Соответственно, фразеологизмы со значением реального времени могут выразить:

- настоящее время (*в этот час, сию минуту, в данную минуту*);
- будущее время (*в скором времени, не за горами, на пороге*);
- прошедшее время (*допотопное время, во времена оны, в стародавние времена*).

Также реальное время представлено в лексических оппозициях, образно выраженных в значении фразеологических единиц, связанных с границами измерения времени – «начало - конец» (*в конце концов, сдвинуть с мертвой точки*), «быстро – медленно» (*в два счёта, одним духом*), «рано – поздно» (*с первыми петухами, до последней звезды*).

Таким образом, отсчёт времени в представлении человека непосредственно связан с наступлением конкретных явлений, с длительностью каких-либо событий, с определёнными ситуациями того или иного отрезка времени. В характеристике времени русских фразеологизмов зафиксировался житейский опыт.

Литература

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб, 1998. 704 с.
2. Бондарко А.В. Временные категории. *Категоризация мира: пространство и время*. Москва, 1997. С. 31—34.
3. Жуков В.П. Лексико-фразеологический словарь русского языка: Более 1400 фразеологизмов. Москва, 2003. 603 с.
4. Обухова Т.О. Выражение реального и ирреального времени во фразеологизмах (на примере французского и русского языков). *Филология и искусствоведение*. Чувашия, 2020. С. 314—320.

LAYERS OF VOCABULARY AND THEIR FUNCTIONS IN A LITERARY TEXT

Linguistic means of the language are diverse and there are various classifications according to the different linguists and disciplines. What is more, these classifications vary from one linguist to another.

According to the most common classification, suggested by professor Galperin Ilya [2], the word-stock of the English language is divided into three main layers: the literary layer, the neutral layer and the colloquial layer. The literary layer has markedly bookish character, while the colloquial one has lively spoken character. As for the neutral layer, it has universal character [2, p. 63].

The literary vocabulary consists of the following groups of words: common literary, terms and learned words, poetic words, archaic words, barbarisms and foreign words, literary coinages including nonce-words [2, p. 63]. When this vocabulary is used in a text with a particular purpose, the words begin to bear stylistic functions.

To begin with, common literary words are chiefly used in writing and in polished speech [2, p. 64]. Due to using such words there can be created an intimate and informal atmosphere or a feeling of an immediate conversation between characters.

Another constituent of the literary vocabulary is a term that is any word or word-group used to name a notion characteristic of some special field of knowledge, industry or culture [1, p. 229]. The function of terms, if encountered in the belles-lettres, is either to indicate the technical peculiarities of the subject dealt with, or to make some reference to the occupation of a character [4].

In addition to terms, a text on some special problem usually contains a considerable proportion of so-called learned words, such as approximate, commence, exclude, feasible, heterogeneous, homogeneous [1, p. 243]. Though, all learned words have a lot of synonyms but they are not appropriate for scientific uses and less precise than learned words [4, p. 105].

Literary vocabulary includes poetic words as well. They are mostly archaic and very rarely used. Poetic words and expressions are called upon to sustain the special elevated atmosphere of poetry that is the main function of poetic words [2, p. 70-71].

Poetic words are closely related to archaisms – words denoting historical phenomena which are no more in use [3, p. 15]. Archaic words are primarily and predominantly used in the creation of a realistic background to historical novels [4].

In the literary vocabulary of the language there is a considerable layer of words called barbarisms and foreignisms. Foreign words are not registered by English dictionaries, except in a kind of addenda which gives the meanings of the foreign words most frequently used in literary English. Barbarisms are generally given in the body of the dictionary [2, p. 78]. The main function of these words is to supply local colour, to depict local conditions of life, concrete facts and events, customs and habits [4].

Literary layer includes also literary coinages and nonce words. The coining of new words generally arises first of all with the need to designate new concepts resulting from the development of science. The first type of newly coined words – those which designate newborn concepts, may be named terminological coinages. The second type – words coined because their creators seek expressive utterance may be named stylistic coinages [2, p. 84]. Coinages aim at introducing additional meanings as a result of an aesthetic reevaluation of the given concept [2, p. 94].

Another lexical level is colloquial vocabulary, the following groups are singled out as colloquial: common colloquial words, slang, jargonisms, professional words, dialectal words and vulgar words [2, p. 63-64].

Common colloquial words consist of shortenings such as bizz(ness), doc(tor), caff(eteria); contamination of phrases: going to – gonna, want to – wanna, kind of – kinda; contamination of grammatical forms: I don't, we're, I'd go and others. The use of these forms in colloquial speech is not associated with the performance of any stylistic function, but if common colloquial words are used in a literary text they have a functional-stylistic meaning and mark the statement as referring to the spoken type of speech [4, p. 107].

The biggest group of colloquial words is slang forms. Slang words, used by most speakers in very informal communication, are highly emotive and expressive and as such, lose their originality rather fast and are replaced

by newer formations [3, p. 15]. Slang forms convey expressiveness, rudeness, evaluativeness, playfulness and a shade of dismissiveness [4, p. 110].

A type of slang words has been used in a definite trade, profession or calling by people connected by common interests both at work and at home is called a professional words[5, p. 103]. They fulfil a socially useful function in communication, facilitating a quick and adequate grasp of the message [2, p. 104]. The skilful use of a professional word will show not only the vocation of a character, but also his education, breeding, environment and sometimes even his psychology [2, p. 105].

Jargonisms stand close to slang, also being substandard, expressive and emotive, but, unlike slang they are used by limited groups of people, united either professionally or socially [3, p. 16].

Dialectal words also belong to the colloquial layer; these words are normative and devoid of any stylistic meaning in regional dialects, but used outside of them, carry a strong flavour of the locality where they belong [3, p. 16]. There is a definite similarity of functions of the usage of slang, cockney and dialectal words. All these groups when used in emotive prose are meant to characterize the speaker's locality, breeding, education, etc [2, p. 106].

Another constituent of the colloquial layer is vulgarisms which are coarse words with a strong emotive meaning, mostly derogatory, normally avoided in polite conversation [3, p. 16]. Vulgarisms are often used in conversation out of habit, without any thought of what they mean, or in imitation of those who use them in order not to seem old-fashioned or prudish. Their function is to express strong emotions, mainly annoyance, anger and vexation [2, p. 109].

Last but not least layer of the classification suggested by professor Galperin is neutral words. Neutral words, which form the bulk of the English vocabulary, are used in both literary and colloquial language. Neutral words are the main source of synonymy and polysemy. It is the neutral stock of words that is so prolific in the production of new meanings. Unlike all other groups, the neutral group of words cannot be considered as having a special stylistic colouring, whereas both literary and colloquial words have a definite stylistic colouring [2, p. 64].

These three layers of vocabulary do not only carry nominative and informative functions. They also are utilized to perform stylistic functions and in this way they convey some additional meaning. Therefore, it is very important to investigate lexical layers in a literary text in order to find out the true meaning they convey; the meaning that is not on the surface or enlisted

in a dictionary, but the one that goes beyond dictionary boundaries, since it depends on communicative situations and speakers and gives a unique interpretation to them.

References:

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. Москва, «Наука», 2001. 382 с.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: Либроком, 2014. 336 с.
3. Кухаренко В.А. Практикум з стилістики англійської мови: Підручник. Вінниця, Нова книга, 2000. 160 с.
4. Стилистика английского языка: учебное пособие/ А.Н. Мороховский и др. Киев, Высшая школа, 1984. 236 с.
5. Patridge E. Slang To-day and Yesterday. 1st edition. Lnd., Routledge, 2015. 489 p.

Шеремета Анастасія

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Представники когнітивістики, або семантико-когнітивного підходу, в якому лексична і граматична семантика мови сприймається як засіб доступу до змісту концептів і засіб їх моделювання від семантики мови до концептосфери, З.Д. Попова і І.А. Стернин, виділили три типи концепту, взявши за критерій їх структуру. Однорівневий концепт включає в себе тільки ядро, чуттєве сприйняття поняття – такий концепт має один базовий шар. Багаторівневий концепт включає в себе кілька шарівіносить когнітивну спрямованість. Третій тип концепту – сегментний концепт, який представляє собою базовий шар, тобто чуттєвий, і кілька інших елементів, який є рівноправним за ступенем абстракції [1, с. 59-60].

Робота в цьому напрямку належать, наприклад, О.С. Кубряковій, М.М. Болдиреву, К.В. Рахіліній, О.В. Лукашевич, А.П. Бабушкіну, З.Д. Поповій, І.А. Стерніну, Г.В. Биковій [1, с. 12].

І.А. Стерніним була запропонована структурна модель концепту, яка включає в себе ядро і периферію. Ядро – це базовий шар, а периферія–це так звана інтерпретаційна частина, тобто те, що може

трактуватися по-різному в свідомості, так як периферія є «сукупністю слабо структурованих предикації, що відображають інтерпретацію окремих концептуальних ознак і їх поєднань у вигляді тверджень, установок свідомості, що впливають в даній культурі із змісту концепту»[1, с. 61]. На периферії змісту концепту знаходяться різноманітні визначення, тлумачення, відображені в пареміях, афоризмах, крилатих виразах, притчах і т.д. [2, с. 63].

З.Д. Попова і І.А. Стернин виділяють два основних напрямки в методиці когнітивного аналізу. Перший підхід – це логічний, «від сенсу до мови», – полягає в тому, що дослідження починається з деякого обраного концепту, потім проводиться аналіз всіляких мовних засобів його вираження. Другий підхід –цесемантико-когнітивний, «від мови до сенсу», – припускає, що дослідження починається с ключового слова або групи слів, аналіз яких дозволить виявити набір певних семантичних ознак, які в результаті подальшої когнітивної інтерпретації визначають структуру об'єктивованого певним мовним засобом концепту [1, с. 96].

Л.А. Тавдгірідзе і І.А. Стернин виділяють наступні етапи семантико-когнітивного дослідження концептів:

- 1) побудова номінативного поля концепту;
- 2) аналіз і опис семантики мовних засобів, що входять до номінативного поля концепту;
- 3) когнітивна інтерпретація результатів опису семантики мовних засобів – виявлення когнітивних ознак, які формують досліджуваний концепт як ментальну одиницю;
- 4) верифікація отриманого когнітивного опису у носіїв мови [1, с. 56].

Семантико-когнітивний підхід в лінгвокогнітивних дослідженнях базується на ідеї про те, що шлях дослідження «від мови до концепту» є найбільш надійним, і аналіз мовних засобів дозволяє змоделювати концепт, виявивши ознаки, що притаманні певному етносу.

У лінгвокультурологічну підході дослідження концептів, виражених у формі мовних одиниць, проводиться як дослідження елементів національної лінгвокультури в їх зв'язку з національними цінностями і національними особливостями цієї культури. Такий напрям дослідження концепту також називається дослідженням «від

мови до культури». Найбільш яскравими представниками напряду є В.І. Карасик, С.Г. Воркачов, Г.Г. Слишкін, Г.В. Токарев [1, с. 12].

Отже, аналіз концепту проводиться відповідно до його структури. У структурі концепту є ядро (когнітивно-пропозиційна структура важливого концепту), приядерна зона (інші лексичні репрезентації важливого концепту, його синоніми і т. д.) та периферія (асоціативно-образні репрезентації). Ядро і приядерна зона переважно репрезентують універсальні і загальнонаціональні знання, а периферія – індивідуальні.

Список використаної літератури:

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ : Восток-Запад, 2007. 314 с.
2. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: науч. изд. Воронеж, 2001. С. 58–65.

Янковська Анастасія

ОСОБЛИВОСТІ КОНКРЕТИЗАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ ПОВІСТІ С.МОЕМА «ТЕАТР»

Процес перекладу не обмежується заміною одиниць однієї мови на одиниці іншої. Це складний та трудомісткий процес, який потребує особливих теоретичних знань в галузях різних філологічних дисциплін. Труднощі, які можуть з'являтися під час перекладу, часто долаються за допомогою трансформацій. За визначенням відомого перекладознавця А. Д. Швейцера: Перекладацькі трансформації - це ті численні і якісно різноманітні міжмовні перетворення, які здійснюються для досягнення перекладацької еквівалентності («адекватності перекладу») всупереч розбіжностям у формальних і семантичних системах двох мов» [3, с. 118].

Одним з видів трансформацій є лексичні трансформації, які в свою чергу поділяються на конкретизацію значення слова, генералізацію, додавання, вилучення, заміну слова однієї частини мови на слово іншої частини мови, перестановку слова.

Конкретизація – це лексична трансформація, внаслідок якої слово (термін) ширшої семантики в оригіналі замінюється словом

вужчої семантики [2, с. 377]. Цей спосіб перекладу застосовується при перекладі слів з дуже широким значенням, наприклад, коли присудком виступають наступні дієслова: *to be, to have, to get, to do, to take, to give, to make, to come, to go*.

Використання цієї трансформації зумовлено головним чином розбіжностями в лексико-граматичних системах двох мов, відмінностями їхніх стилістичних норм та правил синтагматичної сполучуваності лексем.

Так як ця робота націлена на аналіз конкретизації у поемі С. Моєма «Театр», тому далі пропонуються наступні приклади:

1. Оригінал: *«He says the way some of those firms in the city keep their accounts is enough to turn your hair grey.»*

Переклад: *«Каже, в деяких фірмах рахункові книги в такому стані, що посивіти можна.»*

У даному випадку англійське слово «accounts», яке має широке значення (рахунки, важливість, вигода, виказ) конкретизовано за допомогою виразу «рахункові книги» згідно з контекстуальними особливостями.

2. Оригінал: *«He's been to see the play three times»*

Переклад: *«Три рази ходив на останню п'єсу.»*

У цьому прикладі дієслово «to be» - бути, існувати, перекладено словом з вузьким значенням «ходив».

3. Оригінал: *«Michael touched a button and in a moment his secretary came in.»*

Переклад: *«Майкл натиснув кнопку, і через секунду на порозі з'явилася його секретарка.»*

Дієслово «touch», яке має значення «торкатися», було замінене на конкретне слово «натиснув», а дієслово «came in» - заходити, було конкретизовано на «з'явитися».

4. Оригінал: *«This is the gentleman who is good enough to put some order into the mess we make of our accounts.»*

Переклад: *«Це той джентльмен, який люб'язно погодився привести в порядок наші бухгалтерські книги.»*

У цьому випадку дієслово «is», яке має широке значення (бути, існувати), конкретизоване за допомогою слова «погодився».

5. Оригінал: *«The young man went scarlet.»*

Переклад: *«Юнак залився яскравим рум'янцем.»*

Даний приклад демонструє заміну англійського багатозначного дієслова «went» на конкретне значення в українській мові «залився».

Отже, у підсумку можна сказати, що використання конкретизації забезпечує адекватний переклад, а з цим і краще розуміння та сприйняття тексту читачами .

Література:

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Київ: Нова Книга, 2000. – 448 с.
2. Сомерсет В.М.: «Театр» Переклад українською В. Цибульської. – 290 с.
3. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука, 1988. – 215 с.
4. Somerset W. M.: “Theatre”. Москва: Издательство Менеджер 2002. – 300 с.

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Бережанська Наталія

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА, ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Осучаснення освіти пов'язане з необхідністю зміни статусу і ролі вчителя в інформаційному суспільстві, зниженням якості професійної підготовки, розвитком нових шляхів і способів отримання педагогічної професії, зумовила значні структурні і змістові трансформації системи педагогічної освіти в нашій країні. В першу чергу, це виразилося у формуванні оновленого образу сучасного вчителя - універсального професіонала, професійно мобільного, готового не тільки здійснювати якісну підготовку з предмета, а й самостійно вчитися, освоювати нові предметні області і способи дій, ефективно взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу [1, с.43].

З огляду на численні проблеми, з якими стикається впровадження інновацій, варто розглянути, за яких обставин є перспективи успіху.

Такі фактори сприяють:

- Інновація не надто амбіційна і має підтримку з боку достатньої кількості відповідних вторинних інновацій.

- Інновації мають відповідні часові рамки і намагається сприяти ранньому, малому успіху, який породжує імпульс та позитивні настрої.

- Вчителі приймаються на борт на ранній стадії, і вони відчують належність та власність, що має більше ніж символічний характер. Ці вчителі можуть виступати посередниками, «чемпіонами» чи лідерами думок.

- В проєкт вбудовано ефективний професійний розвиток та підтримку на основі інституцій.

- Нововведення є контекстуально та культурно доцільним, і не просуває цінності, що не відповідають цінностям реалізаторів.

- Стратегії вирішення проблем вбудовані в проєкт, і існують стратегії управління змінами для вирішення виникаючих проблем[3, с.352].

Такі умови, як зазначені вище, ймовірно, рідко трапляються на складній арені змін в освіті. Виходячи з цього, потенційним шляхом для інновацій у прикладній лінгвістиці може бути поширення більшої кількості прикладів передової практики. Ми багато чому навчилися з минулих невдач і, можливо, ще більше дізнаємось із подальших історій успіху. Цінним внеском є задокументовані відомості про успішні середньо- чи масштабні інновації в шкільному секторі. Корисним прикладом є обговорення реалізації викладання на основі завдань голландської мови як другої (Ван ден Бранден) у школах Фландрії. У цьому випадку стратегії сприяння інноваціям включали освіту вчителів, яка сама включала принципи, засновані на досвіді, та інструктаж, що базувався в класах учасників викладачів. Останнє є особливо цінним з огляду на його акцент на підтримці впровадження інновації в класі[2, с.84].

Розглядаючи проблему підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, варто з'ясувати суть таких понять, як “діяльність”, “педагогічна діяльність” та “інноваційна педагогічна діяльність”. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що діяльність – це специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання й творче перетворення навколишнього світу, самого себе, умов й засобів свого існування [4,с.6]; активність, спрямована на досягнення поставленої мети, яка виникає в результаті взаємодії людини з довкіллям та спрямована на вдосконалення дійсності й самого себе [5, с.87]. Таким чином, по-перше, об'єктом діяльності та відповідно засобом задоволення пов'язаних із нею потреб, є нові продукти матеріальної та духовної культури, по-друге – саме в діяльності з'являються нові засоби її подальшої реалізації, які прискорюють розвиток останньої та вдосконалюють отримані результати. Отже, діяльність, як така, є інноваційною, саме такий характер педагогічної діяльності спонукає освітян до пошуку нових підходів, освітніх технологій, сприяє формуванню позитивної психологічної настанови щодо роботи, кар'єри, врешті решт,

інноваційна діяльність виступає рушійною силою у піднесенні ролі педагогічної науки в практичних сферах.

Навчати мови - значить навчати культури. У зв'язку з цим учитель повинен володіти методичною майстерністю, так як особистість учителя - провідний чинник будь-якого навчання. Основою діяльності сучасного вчителя є створення сприятливого освітнього середовища в умовах оновлення змісту освіти та впровадження ефективних технологій в навчання іноземної мови[6,с.7]. Основним принципом навчання іноземної мови є його особистісно-орієнтована спрямованість, тобто - бездоганне володіння програмним матеріалом, знання психологічних закономірностей розвитку дитини, сучасних гуманістичних концепцій освіти. Завдання вчителя - активізувати пізнавальну діяльність учнів в процесі навчання іноземними мовами. Сучасні педагогічні технології, такі як навчання в співробітництві, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет - ресурсів допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід в навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей і нахилів дітей, їхнього рівня навченості тощо. Для вчителя англійської мови, основним завданням є розвиток комунікативної компетенції учнів в умовах впровадження нових інформаційних технологій в навчально-виховному процесі[5,с.84]. Практично це здійснюється при використанні елементів комп'ютерних технологій на різних етапах навчання. Застосування комп'ютерних технологій в навчанні іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу, сприяє засвоєнню набагато більшої кількості матеріалу. Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання, допомагають усвідомити мовні явища, сформулювати лінгвістичні здібності, створити комунікативні ситуації, автоматизувати мовні і мовні дії. Можливість звернутися до Інтернет - ресурсів також розширює комунікаційний простір учнів і вчителя, сприяє оптимізації пізнавальної і практичної діяльності, дозволяє отримати розширену інформацію, що доповнює матеріали підручників, але в той же час, вимагає спеціальної роботи викладачів та самостійної роботи учнів, спрямованої на оволодіння уміннями пошуку, відбору, організації і пред'явлення отриманої інформації. В основі комунікативної компетенції учнів лежить навчання спілкуванню. Робота над процесом моделювання ситуацій мовного спілкування на уроці, залучення до навчального співробітництва, діяльність, має на увазі

використання методу проектів. Він, практично вбирає в себе і інші сучасні технології, такі, як навчання у співпраці і різнорівневі навчання[6, с.163].

Отже, нова ситуація спілкування - це здатність учителя створити власну самостійну позицію, нове ставлення до педагогічної науки, до себе. Вчитель не чіпляється за свою точку зору, вона відкривається та вдосконалюється завдяки багатим формам педагогічних експериментів. У таких ситуаціях змінюється спосіб мислення вчителя, культура розуму, розвиваються емоційні почуття. Наступна умова - цінність учителя в культурі та спілкуванні. Інноваційна діяльність вчителя спрямована на зміну реальності, виявлення рішення її проблем та методів.

Список літератури:

1. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 43 с.
2. Гирева Л. Д. Отечественные инновации 60-80 годов XX века. Педагогика.1995. No 5. С. 83–86.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник [2-ге вид., доповн.]. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
4. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990. С.5–10.
5. Онішук І. І. Педагогічні умови формування креативного потенціалу студентів у процесі вивчення іноземної мови майбутніх учителів іноземних мов. Педагогічний часопис Волині. - 1(8). - 2018. С. 82-88.
6. Akramova S. A. Pedagogical Aspects of Formation Ideological Immunity to Future Customs Training //EasternEuropean Scientific Journal. – 2016. – No. 1. – С. 160-164

Будас Юлія

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Пандемія вплинула на повсякденне життя людства. Звичні освітні дії також зазнали змін. Онлайн навчання раптом перетворилося

на рутинний спосіб взаємодії викладачів із студентами. Без сумніву, дистанційна освіта стала справжнім викликом для всіх причетних, та особливо складним виявилось онлайн оцінювання навчальних досягнень студентів. Серед головних проблем, з якими стикаються викладачі варто виокремити списування, академічну доброчесність студентів, терміни виконання робіт, критерії та стратегії оцінювання. Водночас слід наголосити, що дана ситуація має також позитивний вплив на освітній процес, оскільки змушує викладачів шукати нестандартні рішення, знаходити й використовувати нові стратегії оцінювання студентів.

Вчені погоджуються щодо складнощів оцінювання, оскільки за різних умов використання воно переслідує різноманітні цілі [4]. «Те, що вимірюється, є відображенням того, що оцінюється, і як наслідок, цінується те, що вимірюється» [2, с. 4]. Отже, якщо для викладачів ціннісними виявляються навчальні успіхи студентів, їхня мотивація до вивчення іноземної мови, то дистанційне оцінювання може надати інформацію про прогалини в знаннях студентів, зрозуміти, на що варто звернути особливу увагу, допоможе висвітлити труднощі, з якими стикаються студенти, підштовхнути до диференціації подачі матеріалу, змін у взаємовідносинах із студентами.

Сучасні стратегії онлайн оцінювання слід перш за все розглядати не лише як засіб встановлення рівня знань студентів, але насамперед як підтримку в навчанні. Х. Барбоса та Ф. Гарсія (2005) застерігають проти ізольованого від навчання використання онлайн оцінювання. Вони впевнені, що це елемент круговороту навчальної діяльності [1]. Якщо викладачі виявляють справжній інтерес до досягнень студентів та бажають мотивувати їх, що є особливо важливим при дистанційному навчанні, справедливе оцінювання здатне покращити їхні успіхи.

Найкраща стратегія щоденного онлайн-оцінювання зробити його якомога менш схожим на оцінювання. Використання спостережень за навчальною діяльністю студентів, взаємні обговорення недоліків та можливих способів їх усунення, надання зворотного зв'язку за допомогою коментування виконаних робіт у гул-класі, визначення та ознайомлення студентів із критеріями оцінювання, тлумачення рубрик, відповідно до яких здійснюється оцінювання, забезпечення видимості прогресу учнів, можливості виконати роботу ще раз і поліпшити свій

результат пропонуються як дієві стратегії для дистанційного оцінювання.

Однак, слід зауважити, що підсумкове оцінювання академічних досягнень студентів онлайн відрізняється від формуючого дистанційного оцінювання. Дослідники [3; 5] зазначають, що сьогодні сучасні технології уможливають проведення підсумкових тестувань чи іспитів дистанційно. Проте екзаменаторам варто звертати особливу увагу на форматі іспиту, валідність тестів та академічну доброчесність студентів.

Список використаної літератури

1. Barbosa, H. Garcia, F. (2005). "Importance of online assessment in the e-learning process," 6th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Santo Domingo, Dominican Republic, 2005, pp. F3B/1-F3B/6. doi: 10.1109/ITNET.2005.1560287.(дата звернення: 18.04.2021)
2. Goe, L., Bell, C., Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521228.pdf>.(дата звернення: 19.04.2021)
3. Gibbs T. The Covid-19 pandemic: Provoking thought and encouraging change. Med Teach 2020;42:738–40. doi:10.1080/0142159X.2020.1775967.(дата звернення: 19.04.2021)
4. Richmond G, Salazar M del C, Jones N. (2019). Assessment and the Future of Teacher Education. Journal of Teacher Education. 70(2):86-89. doi:10.1177/0022487118824331.(дата звернення: 18.04.2021)
5. Tan C, Chua W, Vu CK, et al High-stakes examinations during the COVID-19 pandemic: to proceed or not to proceed, that is the question. Postgraduate Medical Journal Published Online First: 15 January 2021. doi: 10.1136/postgradmedj-2020-139241.(дата звернення: 17.04.2021)

Буцацька Світлана

РЕФЕРУВАННЯ ЯК АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИЙ ПРОЦЕС ОБРОБКИ НАУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Важливою частиною підготовки магістрів до наукової роботи є аналітико-синтетична обробка первинних документів, яка полягає у

здійсненні аналізу та синтезу наукової інформації, у її критичній оцінці та узагальненні. До основних видів аналітико-синтетичної обробки документів належать: бібліографічний опис; класифікація (індексування) документів; анутовання; реферування; переклад з однієї мови іншою; укладання оглядів.

Саме реферування наукового англомовного тексту становить основу для створення методичних рекомендацій та системи вправ для навчання магістрів здійснювати науковий пошук. Реферативну діяльність, що здійснюється у процесі навчання іноземних мов, характеризують як рецептивно-репродуктивну мовленнєву діяльність, яка має високий навчальний потенціал [2, с. 108]. На першому етапі сприйняття іншомовного тексту мовленнєві дії студентів спрямовані на його декодування, на другому – на смислово переробку інформації. Г.Ю.Гребінник підкреслює, що окрім активізації навичок різноманітних видів читання (наприклад, реферативного, оглядового, конспективного тощо), смислова компресія тексту, яку виконують студенти призводить до мотивованого засвоєння іншомовного матеріалу та сприяє формуванню необхідних мовленнєвих навичок та умінь.

За визначенням М. Васильєвої, реферування, це - інтелектуальний творчий процес, що включає смислово компресію та короткий узагальнений виклад змісту первинного матеріалу [1, с. 10], що передбачає лаконічне узагальнення інформації, а відтак вимагає спеціальної підготовки. Реферування вчить смислово згортанню тексту з метою вилучення з нього найбільш суттєвої та важливої інформації. Під час роботи над текстом, а надалі реферуванням відбувається не просто скорочення тексту, а суттєве опрацювання змісту, композиції й мови оригіналу: у змісті виділяється головне й викладається скорочено, стисло; однотипні факти групують, дають узагальнену характеристику; цифрові дані систематизують та узагальнюють.

Реферування наукових статей міждисциплінарної тематики – це складне вміння, яке дозволяє зрозуміти, оцінити, виділити та узагальнити найбільш важливу інформацію, що міститься в тексті, викласти її усно або письмово для передачі отриманих відомостей іншим. Цей вид діяльності передбачає високий ступінь рецептивного володіння іноземною мовою: а) осмислене сприйняття прочитаного тексту, його розуміння; б) умінь орієнтуватися в тексті, отримувати з

нього потрібну інформацію; в) розвинену техніку й швидкість читання, переважно про себе.

Аналізуючи психологічні аспекти діяльності студентів, Дяченко М.І. та Кандибович Л.А. зазначають, що реферування базується на основі вищих пізнавальних процесів, аналізу та синтезу і потребує розвитку інформаційно-аналітичних умінь та навичок, міжкультурної та лінгводидактичної компетенції. Аналіз дозволяє визначити найбільш релевантну інформацію, відокремити другорядні дані та факти. Одночасно з процесом аналізу тексту відбувається синтез, тобто з'єднання в логічне ціле основної інформації, отриманої в результаті аналітичних операцій [3, С. 92].

Методика реферування полягає в послідовному здійсненні операцій, пов'язаних з оцінкою, відбором, аналізом та узагальненням даних, які містяться в первинному джерелі. Саме на виконанні цих логічних операцій ґрунтується процес реферування.

Н. М. Маслова аналізуючи основи роботи над текстом, пропонує здійснювати пошукову роботу магістрів поетапно, з використанням активних методів та прийомів, з обов'язковим попереднім опрацюванням відповідних джерел, з критичним осмисленням головної ідеї, контекстуалізації, виявленням зв'язків між фактами [4]. Основними вимогами до реферування англomовного наукового тексту є новизна інформації; наукова адекватність реферату джерела; визначення концепції автора й оптимальне поєднання теоретичного та фактологічного матеріалу; досягнення максимальної інформативності при підвищенні ступеня згортання інформації.

Знання та вміння академічного письма є тим науковим фундаментом, завдяки якому розвивається науковий досвід в рамках професійної сфери, а відтак і реалізуються творчі здібності науковців початківців, до яких власне, й відносяться магістри. Письмова наукова компетенція, в тому числі іншомовна, буде одним з параметрів, що визначають успішну академічну кар'єру майбутнього фахівця, дозволить сформувати «авторську ідентичність» дослідника в міжнародному контексті, вербалізувати критичну компетенцію, що дозволяє «вводити інновації, кидати виклик, оскаржувати та заново створювати дискурс іншої академічної спільноти» [5].

Список літератури

1. Васильева М.А. Обучение реферированию научной литературы. М.: Изд-во МГУ, 2003. 260 с.
2. Гребінник Г. Ю., Дідович Г.І., Комова Г. В. Анотування та реферування англійською мовою загальнонаукової та фахової літератури: Навч. посіб. Х.: НТУ “ХПІ”, 2010. 192 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. Минск: Изд-во БГУД 978, 2000. С. 88-102.
4. Маслова Н.М. Основы работы над текстом : учеб. пособие по курсу «Реферирование» для студ.-инстр. 4-5 курсов. М.: МГЛУ, 2010. 166 с
5. Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing. Student Learning Development Services. Edited by Dr. Natilene Bowker. 2007.

Важинська Лілія

ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МЕДІА ТЕКСТІВ В МУЛЬТИМЕДІЙНОМУ ПРОСТОРІ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасність, безумовно домінуючою розвинутою якої є виробництво, споживання, трансляція і збереження інформації, характеризується фетишизацією . Єдине інформаційне поле, миттєво транслюється в рамках, що стало глобальним, соціуму, не просто актуалізувало медіа комунікацію в якості домінуючої, а перетворило її в інструмент формування мовної поведінки суспільства.

Глобалізація світового інформаційного простору призвела, до того, що тексти масової інформації перетворились в один із основних видів текстів, так чи інакше використовуваних при навчанні іноземної мови, особливо англійської мови, як засобу міжнародного спілкування. Можна сміливо стверджувати, що тексти масової інформації сьогодні є невід’ємною частиною викладання іноземних мов : вони використовуються в навчальному процесі, в якості аутентичного матеріалу, оформляються у вигляді самостійних навчальних посібників, моделюються, піддаються тематичному моніторингу, з них постійно черпаються відомості про країну, мова якої вивчається.

Дослідники розглядають медіа текст в системі комунікативної дії як “ланку культури” , підкреслюють, що мова ЗМІ, охоплюючи значну частину суспільства через його єдиний інформаційний простір, і є національним потоком свідомості сучасної людини.

Сьогодні під медіа текстом розуміють конкретний результат медіа виробництва, медіа продукт – повідомлення, що містить інформацію і викладене в будь якому вигляді і жанрі медіа (газетна стаття, телепередача, відео кліп, рекламне оголошення, фільм і т.д.), адресоване масовій аудиторії. Для створення медіа текстів використовується медіа мова - комплекс засобів і прийомів виразності, в значній степені визнаючи характер медіа культури – сукупність матеріальних та інтелектуальних цінностей в просторі медіа.

Одним із головних факторів, визначальних лінгвістичну цінність медіа текстів, є їх автентичність. Реальні тексти, відображаючи особливості однієї з основних сфер вживання сучасної мови, засобів масової інформації, привертають увагу викладачів і авторів учбових матеріалів. Разом з тим можна виділити цілий ряд випадків, коли саме автентичність медіа тексту ускладнює його ефективне використання в лінгво , дидактичних цілях: так тексти, змістом яких є новини, миттєво застарівають, стає не цікаво обговорювати те, що втратило свою актуальність; а корисні з пізнавальної точки зору тексти виявляються насичені надлишковою лінгвістичною інформацією, яка не відповідає рівню мовної підготовки слухачів.

Концепція медіа тексту виходить за межі знакової системи вербального рівня, представляючи собою послідовність знаків різних семіотичних систем – мовних, графічних, звукових, візуальних, специфіка сполучення яких обумовлена конкретним джерелом масової інформації. В засобах масової інформації технологічні властивості кожного конкретного джерела розповсюдження , будь то друк, радіо, телебачення чи Інтернет, виявляють великий вплив на форму і зміст повідомлення.

Культуро специфічність інформаційної картини світу є також в національно культурних властивостях організації медіа текстового потоку, які залежать від багатьох факторів, в тому числі і від переваг того чи іншого типу культури в даному мовному ареалі.

Як показує практика, моделювання новинних та аналітичних текстів обумовлено, перш за все , конкретними дидактичними цілями. Так, текст у змісті якого є новини, може бути використаний в якості

зразка в період довгого часу, якщо його моделювання призводить до видалення тих компонентів, які вказують на відповідність тексту з конкретним обмежувальним відрізком часу. Інакше кажучи, з тексту видаляється все, що може перетворити актуальні повідомлення у вчорашню застарілу інформацію.

Якщо ж мета складається із того, щоб звернути увагу слухачів на конкретні мовні структури, зберігаючи при цьому актуальність матеріалу, то текст переробляється в плані видалення надлишкових з дидактичної точки зору елементів.

Також моделюють і інформаційно аналітичні медіа тексти (група features): текст можна скоротити, переробити, перестроїти для того, щоб відповідав як поставленим дидактичним цілям, так і рівню підготовки слухачів.

Таким чином, найбільш типовими випадками лінгводидактичного моделювання медіа тексту є: видалення з тексту, так названих синхронізуючих, тобто, "прив'язуючих" даний текст до обмеженого часового відрізка, ознак: преробка тексту з метою збереження дидактично значущих компонентів і видалення надлишкової лінгвістичної інформації. Мультимедійність – найважливіша властивість, набувши в результаті конвергенції тексту, звуку і зображення, переданих одночасно в інтерактивному режимі за допомогою радіоліній, супутникових систем або завдяки комбінації цих технологій.

Інтерактивність, яка є унікальною властивістю мультимедійної культури, принципово змінює сприйняття об'єкта культури і засоби взаємодії з ним. Сприйняття стає багатомірним і багаторівневим, у зв'язку з можливістю активної взаємодії з об'єктом сприйняття – людина із пасивного читача або глядача перетворюється в активного користувача, співавтора мультимедійного твору. Мультимедійна система повинна здійснювати сприяння плідним культурним і міжкультурним діалогам, оптимізуючи навчання іноземної мови. Між іншим, поки ще навчальних мультимедійних систем не багато, через високу вартість їх розробки; хоча матеріал може стати більш наочним і різноманітним. Однак це вимагає високих вимог до дидактичної майстерності авторів розробок і посібників.

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Під *професійно орієнтованим англomовним спілкуванням* розуміємо спілкування, здійснюване в рамках професійної підготовки фахівця, воно вимагає наявності спеціальних знань не тільки в галузі англійської мови, але також знань, норм і правил поведінки того соціуму, в якому реалізується це спілкування. Предметом професійно орієнтованого англomовного спілкування виступає механізм соціальної регуляції спільної праці людей засобами інформаційно-комунікативної і психологічної взаємодії, спрямованої на реалізацію суспільно-значущих цілей професійної діяльності.

Професійно орієнтоване англomовне спілкування поділяється за видами на: *усне – письмове* (за формою мови); *діалогічне – монологічне* (за одно- й двобічною спрямованістю мови між мовцем і слухачем); *міжособистісне – публічне – масове* (за кількістю учасників); *безпосереднє – опосередковане* (за відсутністю / наявністю опосередкованого апарату); *контактне – дистантне* (за положенням комунікантів відносно один одного); *приватне – офіційне* (за взаємовідносинами); *вільне – стереотипне* (з погляду дотримання правил побудови тексту); *кооперативне – конфліктне* (у площині особистісних відносин й оцінок); *інформативне – фактичне* (за характером змісту, що передається) (Азимов, & Щукін, 2009, с. 172).

До особливих видів професійно орієнтованого англomовного спілкування відносять: *вертикальне*: інформація направлена зверху вниз, що відповідає ієрархічній структурі організації, тобто від вищого адміністративного складу до виконавців; і навпаки – знизу вгору, коли керівник відчуває потребу в інформації від службовців; *горизонтальне*: обмін діловою інформацією між співробітниками, які займають рівне становище в організації, як всередині одної організації, так і між організаціями (Гальскова, 2000, с. 5). Крім того, професійно орієнтоване англomовне спілкування може бути *вербальним – невербальним, реальним – віртуальним, педагогічним – непедагогічним* тощо.

На думку Н. Гальскової, С. Ніколаєвої, А. Щукіна, основними *вимогами*, що їх висувають до організації процесу спілкування у фаховому середовищі, є: а) спільна мова (включаючи мову

спеціальності); б) використання широкого спектру формальних та неформальних інструментів взаємодії; в) цілеспрямованість; г) структурна організованість; д) інформаційна ефективність; ж) врахування можливих перешкод в процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Розглядаючи процес професійно орієнтованого англомовного спілкування як сукупність взаємопов'язаних процесів, до *структури* професійно орієнтованого англомовного спілкування включають три компоненти: 1) *комунікативний* (інформаційний) (обмін інформацією відбувається з метою досягнення професійних цілей, вирішення проблем та інше); 2) *інтерактивний* (обмін знаннями, ідеями, діями, та уміння узгоджувати дії з конкретною ситуацією); 3) *перцептивний* (процес сприйняття партнерами один одного, встановлення взаєморозуміння).

На нашу думку, задля функціонування трьох компонентів професійно орієнтованого англомовного спілкування необхідно, щоб його суб'єкти володіли деякими особистісними характеристиками й універсальними уміннями: *для комунікації*: допускати наявність різних поглядів; домовлятися і знаходити компроміс у спільній діяльності; використовувати мовлення для регуляції своїх дій; формувати власну позицію і думку; адекватно застосовувати комунікативні засоби; *для перцепції*: адекватно сприймати пропозиції інших людей; орієнтуватися на думку партнера; виокремлювати важливу, необхідну для розуміння інформацію із озвученого / написаного ним; *для інтеракції*: прагнути до координації різних позицій і думок у співробітництві; контролювати дії партнера; використовувати мовлення для регуляції власної дії; проявляти пізнавальну ініціативу у взаємодії (Дмітренко, 2020, с. 61).

До *сутнісних характеристик* процесу навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування відносять: можливість формування особистісних якостей у процесі педагогічної взаємодії; комунікативну орієнтованість, як основу процесу навчання; усвідомленість студентами структури мовленнєвих дій, умінь, цілей, завдань, способів їх досягнення робить студента суб'єктом навчального процесу, створює передумови для співпраці викладача і студента, а також для подальшого автономного навчання; поетапність розвитку комунікативних умінь професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Навчання професійно орієнтованому англомовному спілкуванню в умовах немовного ЗВО пов'язано з низкою *обмежень*. Будучи, переважно, навчальним спілкуванням, це передбачає, що комунікативні цілі випливають довільно з природних умов спілкування, і визначаються ззовні, наприклад викладачем. Водночас статус майбутнього спеціаліста й конкретний профіль його навчальної діяльності в цілому допускають визначення можливості виходу за межі навчального спілкування, в силу зацікавлення інформацією, яка стосується його спеціальності. Таким чином, процес неопосередкованого й опосередкованого професійно орієнтованого англомовного спілкування на аудиторних і позааудиторних заняттях повинен бути аналогом процесу спілкування в природних умовах або наближених до нього.

1. Азимов, Э. Г., & Шукін, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
2. Гальскова, Н. Д. (2000). *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителей*. Москва: АРКТИ.
3. Дмитренко, Н. Є. (2020). *Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: ТОВ Твори.
4. Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2011). *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [нав.-метод. посібник для студ. мовних спец. Осв.-кваліф. Рівня «магістр»]*. Київ: Ленвіт.

Зарічанська Наталія

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛОЛОГІВ

Різні аспекти проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності у педагогіці та методиці викладання іноземних мов досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: А. Андрієнко, Л. Біркун, В. Борщовецька, Ч. Брамфіт, Н. Гез, Р. Джонсон,

Г. Китайгородська, С. Козак, О. Павленко, Є. Пассов, Н. Пруднікова, Т. Симоненко, Н. Сура, О. Тарнопольський, Д. Хаймс, Н. Чернова та інші.

Розглянемо ближче поняття «іншомовна комунікативна компетентність». Сама дефініція «іншомовна комунікативна компетентність» була введена в науковий обіг Д. Хайзмом, який визначав її як знання, які забезпечують індивіду можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури [1, с. 65].

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна комунікативна компетентність має три компоненти:

– *лінгвістичну компетентність* (система внутрішньо-засвоєних комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що проявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності);

– *соціальну компетентність* (складається з соціокультурної, соціолінгвістичної та професійної складових, що сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, відповідно до якої іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості);

– *комунікативну компетентність* (володіння властивими окремому висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам граматики та забезпечують здатність особистості використовувати мову у спілкуванні) [2].

Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки окреслює отримання ряду спеціальних знань, умінь і навичок, професійного досвіду та якостей, норм поведінки. Цей процес здійснюється у вищому навчальному закладі й забезпечує можливість успішної мовної та мовленнєвої діяльності у системі освіти.

У студентів часто відсутні систематичні знання або ж сформовані вміння професійного спілкування, що вимагає цілеспрямованого формування комунікативної компетентності. Це пояснюється тим, що формування комунікативної компетентності в процесі навчання відбувається фрагментарно.

Іншомовна комунікативна компетентність - ефективний засіб формування особистості майбутнього викладача іноземних мов. Дана компетентність сприяє розвитку особистісних якостей, підвищенню

рівня зацікавленості в оволодінні іноземною мовою та задоволенню емоційних потреб.

У першу чергу слід звернути увагу на рівні володіння іноземною мовою студента-випускника. Він має відповідати рівням B2–C1, визначеним у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Володіння іноземною мовою на рівні B2 означає розуміння змісту як загальних та вузькоспеціалізованих текстів, вільне спілкування з носіями мови, уміння чітко формулювати думку стосовно широкого кола проблем, демонструючи власну позицію з приводу почутого, побаченого, прочитаного.

Рівень C1 передбачає володіння іноземною мовою на професійному рівні.

Для нього характерні використання широкого спектру складних та об'ємних текстів; швидке та спонтанне мовлення, без труднощів, що пов'язані з підбором мовленнєвих засобів висловлення думок; розуміння; гнучке використання мови для спілкування у професійній сфері.

Формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутніх викладачів визначає дотримання наступних принципів: принцип інтеграції та комплексності навчального процесу; принцип цілісності навчального процесу; принцип гуманізації навчального процесу, що обумовлюється розкриттям особистісного потенціалу студента під час професійної підготовки; принцип професійно-орієнтованої комунікативної направленості процесу навчання іноземної мови, що реалізується завдяки використанню ряду методів навчання (комунікативного, аудіолінгвального, аудіовізуального) та форм (ділова гра, моделювання ситуацій, бесіда, «круглий» стіл, дискусія, дебати); принцип активізації пізнавальної діяльності; принцип підвищення мотивації навчання шляхом використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі вивчення іноземних мов; принцип інтерактивності, при якому навчання активне та орієнтоване на студента; принцип автентичності, що проявляється в трьох аспектах: підборі автентичних матеріалів, використанні автентичної методики, проведенні автентичного спілкування в автентичному середовищі; принцип інтенсивного використання фонових знань студентів; принцип єдності теоретичної та практичної підготовки; принцип забезпечення творчої активності та самостійності студентів у навчальному процесі.

Набуття іншомовної комунікативної компетентності надасть можливість майбутньому фахівцю виконувати різноманітні завдання: розуміти та інтерпретувати зміст матеріалів, отримувати необхідну інформацію, перекладати або реферувати необхідний матеріал; здійснювати спілкування на діалогічному та монологічному рівнях; здійснювати двосторонній усний і письмовий переклад; вміти вільно та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами; вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій під час спілкування.

Іншомовна комунікативна компетентність розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, правильно застосовуючи систему мовних, мовленнєвих і стилістичних норм, а також правил комунікативної поведінки, згідно із ситуаціями спілкування, а з іншого, як готовність до іншомовного спілкування.

Список використаних джерел:

1. *Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 174 p.*
2. *The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu.languagelearning.com.ua>.*

Зарічна Олена

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО (У РАМКАХ ПРОЄКТУ «ВИВЧАЙ ТА РОЗРІЗНЯЙ: ІНФО-МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ»)

В умовах невинного нарощування маніпулятивного контенту у сучасних засобах масової інформації, відсутності законодавчої бази, яка могла би затвердити стандарти журналістської етики, відслідковувати та нейтралізувати засоби масового впливу на свідомість, критично низька кількість якісного медійного продукту, впровадження курсу медіаграмотності чи бодай відповідних спеціальних модулів у загальнонавчальні дисципліни закладів вищої освіти є велінням часу.

Метою нашого дослідження є визначення методологічної бази імплементації навчального контенту з медіаграмотності на рівні навчального модуля курсів «Іноземна мова для професійного спілкування» та «Іноземна мова для академічного спілкування».

Передусім, слід визначити систему компетентностей, які складають зміст інфо-медійної грамотності. Серед таких налічуємо:

1. Медіаграмотність (розуміння, яка працюють медіа: власники, журналіські стандарти, редакційна політика; вміння аналізувати рекламні продукти, визначати типи рекламних посилів).
2. Інформаційна грамотність (вміння відслідковувати та працювати з джерелами та першоджерелами; вміння відрізнити факти від суджень).
3. Критичне мислення (вміння оцінювати та інтерпретувати події; вміння відслідковувати причинно-наслідкові зв'язки та аналізувати передумови та причини дій).
4. Цифрова грамотність (розуміння цифрового сліду, менеджмент приватності; вміння запобігати ризикам у комунікації – кібербулінгу, грумінгу).
5. Візуальна грамотність (вміння аналізувати фото, логотипи, символи, інфографіку, вплив кольорової гами на сприйняття інформації).
6. Стійкість до впливів, фактчекінг (вміння ідентифікувати прояви пропаганди; вміння ідентифікувати фейки й інструменти маніпуляції, зокрема, через псевдоекспертів, клікбейт-заголовки, маніпулятивні фото, відео, тексти, статистику).

З огляду на комунікативну спрямованість курсу, визначаємо такі **загальні критерії відбору** навчального контенту:

1. Комунікативний потенціал: предмет діалогу повинна бути ситуація, що мотивує і спонукає до активної дискусії, висловлення думок, обміну враженнями і міркуваннями, а також знаннями й оцінками. Таким чином, тема повинна опиратися на особисті і фахові інтереси комунікантів, а також максимально задіювати їхні знання і досвід.

2. Дискусійний характер проблеми: можливість діалогу забезпечується неоднозначністю ситуації, нестандартністю і багатоаспектністю теми, наявністю різних підходів до її розгляду або

необхідністю їх формулювання. Саме цей критерій зумовлює необхідність обрати такий контент для обговорення, який залучатиме різноманітні діалогічні єдності, ментальні операції у їхній вербальній репрезентації.

3. Політкоректність та культурологічна спрямованість. Окремим завданням навчання медіаграмотності є розвиток і закріплення навичок етичного спілкування взагалі. Потенційно конфліктогенні теми, приміром політичного та релігійного характеру, такі, що можуть викликати негативні переживання учасників обговорення, не є сприятливим фактором розвитку дискусії і або блокують її хід взагалі, або створюють ризик конфлікту й непорозумінь.

З урахуванням специфіки контенту і враховуючи функціональні особливості комунікативних методик, ми визначаємо такі **педагогічні умови** ефективної інтеграції матеріалів курсу медіаграмотності на заняттях з англійської мови для немовних спеціальностей:

1. Застосування елементів методики CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання), у контексті вивчення англійської мови на рівні ESP, що передбачає постановку проблемного завдання з опорою на фаховий та науковий контент і спонукає до активної діалогічної взаємодії.

2. Здійснення навчальної діяльності на основі технології «оберненого класу» (flipped classroom) із залученням відео-матеріалів курсу, що передбачає попереднє опрацювання студентами навчального контенту та його подальшу активізацію на занятті.

3. Урізноманітнення навчального контенту, що передбачає використання новітніх текстових та відеоматеріалів, а також інфографіки та форумів фахівців з теми.

4. Активізація трьох категорій лексичних одиниць: фахової термінології, академічного вокабуляру й кліше проблемного діалогу.

5. Дотримання формату предметної дискусії, що полягає у відокремленні фактів від суджень, аналізу від оцінок, об'єктивної дійсності від суб'єктивних міркувань.

6. Здійснення опори на мисленнєві операції вищого порядку (HOTs – higher order thinking: аналіз, порівняння, класифікація, категоризація, висновок, метовисновок, прогнозування, стратегічне мислення, творча трансформація знання).

7. Акцентування ролі соціокультурної складової навчальної взаємодії, залучення і відпрацювання мовно-етичних шаблонів для забезпечення ефективної мовленнєвої взаємодії впродовж дискусії.

8. Створення сприятливого навчально-розвивального середовища з метою підвищення мотивації до діалогічної взаємодії.

9. Забезпечення суб'єктної позиції студента впродовж усього процесу опрацювання проблемної ситуації, від планування до оцінювання й висновків.

У свою чергу, навчальна ситуація повинна створюватися з урахуванням когнітивних і комунікативних аспектів діалогічного спілкування і відповідати таким **принципам**:

- обговорення повинно ґрунтуватися на актуальному і релевантному фаховому контенті або передбачати його попереднє вивчення;
- зміст ситуації повинен мати комунікативний потенціал і мотивувати до активного обговорення;
- навчальне завдання повинно викликати пізнавальну потребу, а також спонукати до власної пізнавальної діяльності;
- слід здійснювати опору на наявні фонові знання студентів, а також на рівень їхньої іншомовної компетентності;
- слід передбачати залучення широкого спектру мовленнєвих моделей спонукального, аргументативного, запитального характеру, а також тих, що застосовуються у репліках у відповідь.

Література

1. Горбань Г. О. Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інст.-т психології м. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с.
2. Кочубей Л. Методи соціально-психологічного впливу на електорат // *Політичний менеджмент*. 2014. №1. С. 99-105.
3. Hickman L., Longman C. Case Method: Business Interviewing (Case Method). Addison-Wesley Professional, 2004. 220 p.
4. Learn to Discern in Education (L2D-Ed). Retrieved from: <https://www.irex.org/project/learn-discern-education-l2d-ed>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Метою навчання іноземної мови у вищій школі є оволодіння студентами комунікативними компетентностями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань.

Невід'ємною складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є важливою складовою успішної професійної діяльності. Для досягнення відповідного володіння іноземною мовою викладач повинен володіти сучасними методами її викладання, спеціальними навчальними техніками для того, щоб оптимально підібрати відповідний метод до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [1, с. 159-160].

Серед напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій, хмарні технології є одними з найбільш ефективних методів навчання. Причиною цього є те, що доступ до «хмари» можна отримати не лише з персонального комп'ютера, але й з будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет, а для роботи програмного забезпечення «хмари» використовують потужності віддаленого серверу без встановлення, доступ до хмари можуть мати дистанційно чимало користувачів, що є важливим в умовах пандемії Covid-19.

Національним інститутом стандартів і технологій США визначено наступні обов'язкові характеристики хмарних сервісів:

1. Самообслуговування на вимогу – споживач самостійно визначає і змінює інформаційні потреби, такі як серверний час, швидкості доступу і обробки даних, об'єм даних, що зберігаються, без взаємодії з представником постачальника послуг.

2. Універсальний доступ по мережі – послуги доступні споживачам по мережі передачі даних незалежно від використовуваного пристрою.

3. Об'єднання ресурсів – провайдер об'єднує ресурси для обслуговування великої кількості споживачів в єдиний потік для динамічного перерозподілу їх між споживачами в умовах постійної зміни попиту на них; при цьому споживачі контролюють тільки основні параметри послуги (наприклад, об'єм даних, швидкість доступу), але фактичний розподіл ресурсів, що надається споживачеві контролює провайдер (у деяких випадках споживачі все-таки можуть керувати деякими фізичними параметрами перерозподілу, наприклад, указувати бажаний центр обробки даних з міркувань географічної близькості).

4. Гнучкість, послуги можуть бути надані та розширені або обмежені в будь-який момент часу, без додаткових витрат на взаємодію з провайдером, як правило, в автоматичному режимі.

5. Облік використання, постачальник послуг автоматично обчислює спожиті ресурси на певному рівні абстракції (наприклад, об'єм даних, що зберігаються, кількість користувачів, кількість транзакцій), і на основі цих даних оцінює об'єм наданих користувачам потрібних інформаційних ресурсів [2].

Переваги хмарних технологій і сервісів зумовили їх активне впровадження в різні сфери цифрового суспільства. Зокрема, використання хмарних технологій в парадигмі навчальної діяльності суттєво зменшує вимоги до ресурсів персональних комп'ютерів, дозволяє педагогам створювати та зберігати потужні масиви інформації та забезпечувати доступ до них здобувачам освіти.

За допомогою «хмарних» сервісів отримуємо доступ до інформаційних ресурсів будь-якого рівня і потужності, використовуючи тільки підключення до Інтернету і Веб-браузеру.

Умовно всі види хмарних послуг ділять на три типи: Software as a Service (програмне забезпечення як послуга); Platform as a Service (платформа як послуга); Infrastructure as a Service (інфраструктура як послуга).

Software as a Service означає, що всі види хмар надаються за моделлю підписки, тобто використовуються тільки тоді, коли в них є необхідність. Послуги типу Platform as a Service (платформа як послуга) розраховані в першу чергу на розробників. Вони являють собою набори готових компонентів для створення додатків, а також фреймворки для керування платформою. В цьому випадку компонентами будуть сервіси даних, репозитарії, інструменти автоматизованого деплою, середовища тестування і тому подібні сервіси. Приклади PaaS-сервісів – Google

AppEngine, VMWare Pivotal Cloud Foundry, Red Hat's OpenShift, Heroku та ін. Infrastructure as a Service (інфраструктура як послуга) – інфраструктура як послуга до використання хмарних процесорів, пам'яті, дисків та мережі, з яких створюються сервери-маршрутизатори та налаштовується мережева топологію під потреби ЗВО.

Наявні хмарні технології з точки зору організації навчального контенту дозволяють викладачеві: структурувати іншомовний навчальний матеріал; будувати освітній процес на основі взаємодії «викладач-студент»; систематизувати навчальний контент; організовувати спільну проектну діяльність студентів.

Варто звернути особливу увагу на пакет сервісів Google, що є доступними і безкоштовними для всіх користувачів Google-акаунту: Gmail-пошта, Google-Диск, Google Docs, Google Apps, Google-Forms, а також сервіси: Майстер-тест, Learning Apps, відеохостинг Youtube, Ментальні карти, Хмара тегів, WordArt, Glogster, Інтерактивні мультимедійні плакати, блоги.

Описані хмарні сервіси дають викладачеві можливість створювати якісні дидактичні матеріали, що дозволяє інтенсифікувати освітній процес в умовах цифровізації навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
2. Koptelov A. Voprosy ynformatsyonnoi bezopasnosti pry autsorsynhe IT-protsessov kompanyy / V. Berkovych, A. Koptelov. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: <http://citcity.ru/15815>.
3. Кириленко В.В., Кириленко Н.М., Крижановський А.І. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами хмарних сервісів у закладах вищої освіти. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. ж. «Молодь і ринок». Молодь і ринок №3-4, 2020. С. 104-108.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: COMPUTING

Computer technology is related with the intellectual support of processes associated with the creation and operation of artificial systems in demand in modern society of technologies.

The need for specialists is growing rapidly around the world, taking into account the scope and pace of technologization, computerization, automation, and digitalization of modern society.

Due to expansion of relations with foreign countries, here arises the need for qualified and technical staff with knowledge of foreign languages as a means of international communication.

For these purposes, today's students need to develop strong communication skills, as well as develop a desire to establish and maintain the most productive and effective relationships with representatives of partner countries.

Nowadays there are different ways and strategies of teaching English to non-philological students.

It can be stated with confidence that the demand for professionals who are able to conduct reasoned communication in the field of professional activity is continually growing.

The bridge that combines theoretical ideas with methodological and pedagogical practice at the university is the principle of modeling foreign language situations of professional activity in the educational process. It involves the construction of models of reasoned argumentation in a foreign language using knowledge of regulatory and technical documentation governing the activities in the international working environment.

The practice of teaching a special training course, which consists of tasks for simulation, tests and tasks in English, is a principle that simulates the management of situations that may arise in future professional activities.

These are so-called "linguistic simulators", which (students know it as computer simulators) support to reproduce future work situations most accurately in the context of intercultural dialogue with foreign languages by partners, employees or colleagues.

The aim of usage the above-mentioned simulators is to develop the skills of convincing argumentation necessary to achieve the greatest efficiency and positive constructive interaction in joint international activities.

This a “role play” of possible situations deriving as a result of cooperation with representatives of international society, allows students to look at the bigger picture, anticipate and prevent possible incidents, and therefore, arm themselves with the practice of establishing contacts, disputes and beliefs, preventing and settling disputes, upholding an honest position and finding a compromise.

Otherwise stated, the content of linguistic simulators tasks allows the student to take an active position of a citizen, understands his own needs, motives and strives to realize them, using a foreign language as a tool for self-investment, self-determination, self-identification in society, in everyday life and in the future profession.

The method of modeling foreign situations of professional activity in the educational process is described as a priority and involves the training of students to give reasoned answers to questions in English on a purely professional topic.

Over the past few years, there has been a noticeable increase in the interest of researchers in the above-mentioned problems, which are associated with increased attention to a professionally oriented approach in teaching a foreign language.

This makes it possible to fill the missing link in the process of teaching English for special purposes in a linguistic university and convinces of the need to introduce the suggested approach into the university education system for future engineers in various fields of training.

The introduced principle is considered as a key, but it is not limited to the given examples.

The developed simulators can be supplemented both by the main aspect and updated in the logic of postgraduate training for advanced training courses aimed at different employees.

References:

1. Prokhorova A. Basic Principles of Multilingual Approach to Technical Students’ Language Teaching // *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018. – Vol. 8. –Issue 12. P. 975-983.

NEGATIVE STRATEGIES IN CROSS-CULTURAL BUSINESS MEETINGS

It is common for corporate values and the values of the people who work in the corporations to be at odds. G.H.Hofstede's finding that value systems vary across cultures in terms of four variables (power distance, uncertainty avoidance, individualism and masculinity) illustrates that while a corporation might have a particular corporate culture, this culture's values may not necessarily be shared by the people who work in the many varied local offices of the corporation worldwide [3].

Individualism, as it applies in the West, is almost certainly not a universal phenomenon. Hofstede's research revealed that different cultures view the value of individualism differently.

Research in the area of Ukrainian psychology suggests that individualism is, to some extent, frowned upon in Ukrainian culture. The Ukrainian, not wishing to be perceived as unduly individualistic, often couches ambition in collective terms.

Consequently, it would appear that the Ukrainians are more disposed to working in collective environments than Westerners. Naturally, this disposition is mediated by certain external factors in the environment in which they work. If their company has a strong group culture, for example, emphasizing the value of team work, easy access to authority, two-way communication between junior and senior staff, clearly-defined collective goals and so on, this will generally encourage group cohesion and team-work, whatever culture workers come from. Conversely, high power distance through a strict corporate hierarchy, restricted access to authority, poor communication between junior and senior staff, and ill-defined goals will generally discourage group cohesion, irrespective of workers' cultural backgrounds [3].

The term "team-work" also implies working towards a collective goal, and feeling that one has the right to call upon the cooperation of others. That is why it is important to investigate some of the strategies that people in business meetings use to gain compliance and cooperation from each other, and to identify similarities and differences between native and non-native speakers of English in this area.

Research in this area has been considerable, although much of it has lacked a theoretical framework. One framework that has become widely accepted was proposed by P.Brown and S.D.Levinson who investigated different degrees of politeness (in terms of their directness, and discerned some of the factors that affect politeness).

P.Brown and S.D.Levinson linked politeness strategies with positive and negative face. In broad terms, positive face is the desire to feel valued by other people, while negative face is the desire for autonomy, and freedom from constraints imposed by others. Brown and Levinson then discerned several types of speech act that they felt inherently threatened positive or negative face [2].

For example, requests naturally threaten negative sense since they imply that the hearer's freedom will be restricted in some way. Insults, on the other hand, invariably threaten positive face since they imply that a person is not respected or valued by the speaker.

In order to gain cooperation from their audience, speakers tended to use redressive action to counter threat to positive and negative face. P.Brown and S.D.Levinson identified five suprastrategies of behaviour on the scale of politeness. These were: face-threatening actions, e.g. threats and orders; bald-on-record directness, e.g. direct statements of the desired goal; positive face redress, e.g. ingratiation; negative face redress actions, e.g. indirect requests; and off-the-record indirectness, e.g. hints [2].

Several researchers have discovered correspondences between positive and negative strategies and other phenomenon related to request-making, notably the speaker's right to make the request, anticipated resistance and the long-term versus short-term consequences of the request (M.J.Cody, M.L.Woelfel and W.J.Jordan). The conclusion that can be made from these studies is that speakers' indirectness varies according to their relationship with the hearer, and according to the nature of what is being requested, along with the potential benefits of complying with the request.

G.Kasper points out, however, that P.Brown and S.D.Levinson's view of positive and negative strategies as being essentially a matter of avoiding face-threatening acts (FTAs) is a somewhat over-simplified and linguocentric one. G.Kasper claims that P.Brown and S.D.Levinson's preoccupation with the individual's need for autonomy (their negative face) fails to make account of the fact that different cultures place more or less importance on individualism or collectivism [4]. It is obvious that Ukrainian

and Western cultures are instances of cultures where individualism is viewed in a different light.

G.Kasper further points out that positive and negative strategies of politeness, of the type described by P.Brown and S.D.Levinson, may differ from politeness as social indexing. The former operates in specific situations where speakers have particular goals that they want to achieve, while the latter is a marker of deference entitlement. In some cultures utterances may carry within them markers of social index, while in other cultures, for example Anglo-cultures, social markers are conspicuous by their absence [4].

Sh.Blum-Kalka, J.House and G.Kasper suggest that discourse type and the nature of the speech event may also strongly affect the means of politeness enactment that are used. Transactional and interactional discourse may differ in terms of politeness they contain. The former may be typified by more directness (and less attendance to the hearer's face-wants); the latter may commonly contain more indirectness and sensitivity to the relationship of the speaker and the hearer. However, it is important not to attribute a direct cause and affect relationship between the nature of discourse and directness [1].

Another point worth considering is that talk of positive and negative strategies of politeness and their correlation with relationship distance and power suggests that the latter are fixed commodities. This ignores the fact that interaction is at least partly responsible for determining the nature of the relationship between interactants. According to this dynamic view, the use of negative and positive strategies of politeness in routine business meetings, as well as being representative of the relationship that exists between the speaker and hearer at a given time, is responsible for establishing the type of relationship they have both inside and outside the meeting room.

In our research we made an attempt to point out the necessity to investigate the main tendencies that are relevant from the linguistic point of view. It is undoubtable that they need further detailed and meticulous study in the future.

References

1. Blum-Kalka Sh., House J., Kasper G. Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Norwood: Ablex, 1989. P.1-34.
2. Brown P., Levinson S.D. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge University Press, 1988. 345 p.
3. Hofstede G.H. Cultures and Organizations. Software of the Mind. Maidenhead, U.K.: McGraw-Hill, 1991. 279 p.

4. Kasper, G. Linguistic Politeness: Current Research Issues. *Journal of Pragmatics*, 14, 1990. P.193-218.

Малінка Олена

ADVERTISING TEXTS AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Language and culture are so closely related that mastering a foreign language presupposes acquisition of certain intercultural competence. Effective teaching of a foreign language depends on a clear realization of the needs of the learners and the types of the activities they will have to perform in a foreign language in their practical work [1, 50].

One of the problems that language teachers often confront pertains to the choice of teaching material. For obvious reasons teaching materials become old fast: they are to meet new social and cultural requirements.

The use of advertising texts as one of the effective resources in teaching foreign languages to students has long become a subject of scientific reflexion of both domestic and foreign authors (N.Drab, L.Hermeren, P.Mel'nyk, J.Williamson and others). Nevertheless this matter still remains relevant and should be further researched.

Among the texts that can be successfully used in the process of teaching foreign languages there are those which belong to the register of mass media (including advertising texts). Nowadays we can observe a lot of interest to this type of texts. This interest is quite justified. Firstly, because at present we have the opportunity not only to read a lot of newspapers and magazines from the English speaking countries, but also to watch and to listen to various radio and TV programmes. Secondly, recent changes in Ukraine and in the world have affected the market and have called for professionals in the field of mass media. Modern mass media present a wider range of linguistically distinctive varieties than any other domain of language study. The register of mass media provides a variety of news, reports, reviews, letters, announcements, literary readings, weather forecasts and many types of advertising.

Advertisements offer a lot of advantages to a teacher [2, 58]. Advantageous use of advertising texts for teaching purposes is conditioned by the following reasons:

1. Advertising texts are ubiquitous; they are often familiar to the learners who may see them every day.
2. Advertising texts are easily available in classroom-friendly formats: they are comparatively short and can be used when discussing particular questions.
3. Advertising texts help make learning process more interesting, vivid and even entertaining: they incorporate interesting images and texts which combine manageable length with fascinating cultural resonances.
4. Great lessons include an element of “bingo!” This is a key to student engagement and most advertisements are designed with moments of “surprise”. They immediately motivate and capture the attention of students. They are “fun” and students love them [4].
5. Practically all advertising texts are written in advance, therefore, these texts are properly constructed from the standpoint of structure and expressively coloured. It is quite understandable that very thorough and precise work is to be done before an advertisement is presented to the listener/viewer. Unconventional spelling and grammatical constructions are as a rule stylistically determined, and can serve examples of expressive uses of linguistic means. Thus, pun, metaphor, parallelism, repetition are to be mentioned as rhetorical devices used in advertising texts [2, 60]. Advertising texts are strongly situational and thus provide a perfect opportunity to focus on thematic vocabulary. A list of some vocabulary can be written on the blackboard (some from the text and some not) and the task can be to choose an item from the list and to play “Last one standing” (students stand/sit when their word is mentioned) [4].

5. Advertising texts reflect the system of value of the society where the language is used, thus providing access to information about culture, traditions, customs, historical facts, etc. The role of culturally imposed rules in advertising can hardly be overestimated, because in advertising one cannot confine himself to a content area expressed by means of special terms. Besides, disregard of possible cultural implications may cost a company money and reputation [5]. One of the linguistic devices which causes a lot of difficulties is a great number of sociolinguistically determined words and phrases (such as lines from famous poems and songs, famous popular quotations, names of people and geographical names, and other derivatives, which require definite cultural background to properly apprehended).

6. Advertising texts can be successfully used when teaching the principles and methods of translation. The meaning of each text is not only a

sum of its constituent components: it is the purport of the text which always comes first. Therefore, it is concepts which are to be transferred to speakers of a different language. At this stage the learners should understand the difference between literary and literal translation. Different types of exercises may be suggested [3, 70]. For example: compare an original text with a translated one, indicate the advantages and disadvantages of the translation or translate the text(when translating advertising texts one should always bear in mind that a process of translation presupposes various types of compensation, replacement, transformation, etc., the result being always compared with the original). Advertising texts have the “shopping power”: they are created to attract attention.

7. In the process of foreign languages teaching not only a language is taught, but also “ideas” and content. Advertisements are perfect for discussing issues and for helping students develop digital literacy skills and especially media awareness [4]. Advertising texts are laconic and highly expressive, no matter in which language they are presented. In this sense the character of advertising texts can be defined as “international”. At the same time advertising texts should be not grammatically accurate and expressively colored; they should be appropriate to a particular situation: any kind of text should be regarded with awareness of the cultural components it contains [2, 62].

The process of mastering a foreign language is a creative process of discovering the country the language of which is taught, as well as the mentality of people living there. This process can become more intended only if intercultural education is fully provided. Advertising texts existing in the linguo-cultural space of a country reflect the system of values accepted in the society where the language is used, thus providing access to information about culture, traditions, customs, historical facts etc. Due to this they can be used as one of the most effective resources in foreign languages teaching. Such texts are appropriate for the solution of a wide range of methodological tasks.

References

1. Hermeren, L. English for Sale: a study of the language of advertising: Lund University Press, 1999. 201p.
2. Ksenzenko, O. A Good Servant: Moscow State Lomonosov University, 2001. P.58-62.
3. McCathy, M.J. Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching: Longman, 1994. P.68.

4. Using Commercials in the Classroom. A Complete Guide. [Electronic resource] – Access mode – <https://www.slideshare.net/ddeubel/using-commercials-in-the-classroom>
5. Williamson, J. Decoding Advertisements// Ideology and Meaning in Advertising: London, 1978. P.46-89.

Матієнко Олена

THE USE OF MUSIC IN TEACHING ENGLISH

In learning English there are four skills that should be mastered by the students, those are listening, reading, speaking, and writing. Listening is important skill which must be learned and mastered by everyone. English has become a very important language in the world. People realize the importance of learning and teaching English for their children as well as for themselves. Because of this importance, teachers try to find strategies which make learning English interesting and enjoyable.

Very often music is the main source of English outside the classroom. Thus, using it in the lesson seems to be a good idea. There can be distinguished affective and cognitive rationale for playing a song during a lesson. As a matter of fact, affective reasons are connected with Krashen's Affective Filter Hypothesis. In short, it gives an explanation why some learners learn and others do not. The crucial thing is that students need to develop a positive attitude towards learning [1, p. 46]. Krashen has it that: "for effective learning the affective filter is must be weak [3, p. 45]. A weak affective filter means that a positive attitude to learning is present." Hence teachers' task is to provide a positive atmosphere favourable for learning. In this aspect music and songs may be one of the methods for obtaining weak affective filter [1, p. 46].

Eken enumerates eight reasons for the use of song in a language classroom. Firstly, a song may be used to present a topic, new vocabulary or a language point. Then, it may also be used as a practice of lexis. Beyond question, songs can be used as a material for extensive and intensive listening [1]. Some teachers may use them to focus on frequent learner errors in a more indirect way. Not to mention that songs are a perfect source for stimulating discussions about feelings and attitudes. Learners may talk over

with another in pairs or in small groups what happened in the song and then share their opinions with the rest of students. Additionally, songs may arrange a relaxed classroom atmosphere and contribute to fun and variety in language teaching. Finally, songs may be said to encourage the use of imagination and creativity during foreign language lessons [4, p. 23].

Songs also give a chance to develop automaticity which is the main cognitive reason for using songs in the classroom [5]. Automaticity is defined as “a component of language fluency which involves both knowing what to say and producing language rapidly without pauses” [2]. To put it in other words, songs may help automatize the language improvement process. Essentially, the students should be placed in an environment in which it is possible to use the target language in a communicative way [2].

Songs are an exceptional teaching tool: in fact, students will take songs outside the classroom and will go on performing them long after the lesson has finished.

References

1. Eken, Denis Kurtoglu. “Ideas for Using Songs in the English Language Classroom”, in: English Teaching FORUM 34. 1996. p. 46.
2. Gatbonton, Elizabeth-Segalowitz, Norman, “Creative Automatization: Principles for Promoting Fluency within a Communicative Framework”, in: TESOL Quarterly. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. 2008. 492 p.
3. Krashen, Stephen D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press. 2009.
4. Kuśnierek, Anna. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. World Scientific News. 2016. 43(1). p.23
5. Schoepp, Kevin. “Reasons for Using Songs In the ESL/EFL Classroom” in: The Internet TESL Journal. Last access: 22.12.2015. <http://iteslj.org/Articles/SchoeppSongs.html>.

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Застосування новітніх технологій в освітньому процесі навчальних закладів вищої освіти є запорукою підвищення мотивації навчання студентів. Нині до інноваційних технологій можна віднести використання комп'ютерних моделюючих систем, впровадження ситуаційних і кейсових технологій, вирішення фахових задач за допомогою комплексного використання знань із загальноосвітніх і фахових дисциплін. Так із сучасними освітніми технологіями пов'язують реальні можливості побудови відкритої системи освіти, зміну способів отримання нових знань і підсилення особистісної орієнтації навчального процесу.

Сучасні освітні технології відображають особливості фахової підготовки; необхідності практичної орієнтації усієї системи підготовки фахівців, які матимуть не тільки знання, а й уміння та навички; індивідуальні переваги, багатоаспектність; перспективність на основі врахування тенденції розвитку суспільства, соціального прогнозування; розвиток у студентів методологічного мислення, здатності до здорового ризику, розвиток уяви й усього комплексу творчих здібностей, підвищення ролі студента в навчальному процесі, переміщення центру навчального процесу від викладача до студента.

Кожна з наявних освітніх технологій має чітко визначену мету, цілі навчання, умови реалізації та відповідні для цього процедури. В реальному навчальному процесі викладач поєднує елементи багатьох технологій. Щоб професійно відібрати елементи різних технологій, викладачу необхідно знати характеристики сучасних педагогічних технологій:

- випереджувальний характер, сутність якого полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людину до успішного функціонування в соціокультурних умовах, що постійно ускладнюються;

- особистісно орієнтований характер, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, поширює міру свободи, індивідуальних переваг та освітніх траєкторій, утворює самоактуалізацію, саморозвиток особистості викладача та студента;

- спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошукове структурування особистісних знань;

- опора на сукупність систем, що виконують аналітико-оцінювальні функції; спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти.

Як бачимо, інноваційність освітніх технологій визначається не конкретикою нових способів і форм організації навчального процесу, а методологією, що закладена в основі тієї чи іншої технології. Саме тому до сучасних можуть бути віднесені лише ті, що спрямовані на організацію самостійної пізнавальної пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти, тобто наявна свідомо відмова від ретрансляції знань, орієнтації на систему знань як основу освітньої ідеології.

Оніщук Ірина

ГУМАНІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Основною тенденцією вищої професійної освіти в сучасному суспільстві є підготовка фахівців високої гуманітарної культури, що володіють вміннями гнучкої адаптації в мінливих життєвих умовах. Вони здатні переносити наявні знання, уміння, навички у нову професійну ситуацію з метою ефективного вирішення проблеми. Окрім того, вони володіють соціально-відповідальною поведінкою, рефлексивним мисленням і шукають раціональні шляхи вирішення проблем.

Досягнення цієї мети можливо в контексті гуманізації освіти.

Оскільки розвиток гуманітарної культури студентів відбувається в процесі іншомовної освіти, необхідно розглянути процес її розвитку як невід'ємний компонент системи іншомовної освіти, як її підсистему. Основоположним елементом цієї підсистеми є теоретична концепція навчально-пізнавальної діяльності, з якою співвідносяться такі підсистеми, як:

- особистість того, хто навчається;
- методи і прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;

- навчальний матеріал;
- способи взаємодії викладача та студентів [1, с. 15-20].

Виходячи з наведених вище міркувань, системний підхід дозволяє досліджувати кожен компонент цієї системи, сукупність структурних зв'язків між елементами системи, їх ієрархічність, визначити функції елементів системи і механізми їх функціонування, побудувати моделі, кожна з яких описує лише певний аспект системи.

Системний підхід до дослідження проблеми розвитку гуманітарної культури дає можливість описати її педагогічний інструментарій, визначити весь складний комплекс факторів, що впливають на ефективність пізнання і оволодіння гуманітарною культурою, і зрозуміти механізм взаємодії цих факторів [3, с. 64-69].

Таким чином, облік вимог системного підходу, полягає в тому, що ми розглядаємо процес розвитку гуманітарної культури студента як складний багатосторонній процес, як педагогічну систему. Оскільки розвиток гуманітарної культури студентів відбувається в процесі іншомовної освіти, ми розглядаємо систему іншомовної освіти як метасистему по відношенню до процесу розвитку гуманітарної культури. У свою чергу процес розвитку гуманітарної культури виступає також як цілісна педагогічна система, як частина макросистеми іншомовної освіти, тому концепція її побудови ґрунтується на сукупності загальнометодичних та загальнодидактичних принципів і враховує специфічні принципи іншомовної освіти [2, с. 356-357].

Явище, котре ми розглядаємо відноситься до культурологічних, тому розгляд його концептуальних основ доцільно вести в рамках культурологічного підходу, що дозволяє коректно виявити культурну обумовленість генезису, функціонування та розвитку культурних феноменів.

У нових умовах розвитку сучасного суспільства, система освіти стає засобом всебічного розвитку особистості: інтелектуального, морального, естетичного і фізичного. Освіта – це процес залучення людини до культури і в той же час результат інтеріоризації культури, включення її у світ людської суб'єктивності, найважливіша форма трансляції культури, соціокультурна система, що забезпечує культурну спадкоємність і розвиток людської індивідуальності.

Список використаних джерел:

1. Бережанська Н.А. Погляди науковців на поняття готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2020 р.). - Вінниця: "Твори", 2020. С.15-20

2. Озерська С. Н. Роль ділової гри в процесі підготовки студентів немовних факультетів до міжкультурної комунікації в майбутній професійній діяльності // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук. – 2012. – № 12 (47). – С.356-358.

3. Поляков О. Г. Актуальні аспекти неперервної лінгвістичної освіти // Психолого-педагогічний журнал Гаудеамус. – 2007. – № 2 (12). – С. 64-69.

Петрова Анастасія

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Останнім часом людство перебуває у вирі потужного інформаційного вибуху. Небаченого досі прогресу досягнуто у сфері комунікації та обміну даними. Згідно новітніх досліджень лише за останні кілька років було створено 90 відсотків даних у світі [3]. Сучасні інформаційні технології дали державам, політикам, громадським організаціям, лідерам суспільної думки безпрецедентно потужні можливості впливати на переконання, емоції та вибір людини [1].

Звісно, ми усі впливаємо і зазнаємо впливу, але саме педагог є тією людиною, яка безпосередньо пов'язана із формуванням особистості, виступає лідером думок для молоді, людиною, якій довіряють і до якої прислухаються. Тому на педагога покладається велика надія і відповідальність навчити молоде покоління грамотному споживанню й комунікуванню інформації.

Провівши опитування серед студентів 1-4 курсів факультету іноземних мов та факультету філології і журналістики ім. М.Стельмаха Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, було з'ясовано, що біля 70% свого часу респонденти

проводять у медіа. Це означає, що вони «живуть» у медіа. Тому сучасним педагогам варто переосмислити навчання у ЗВО на основі медійної освіти з урахуванням суспільних запитів.

Питанням розвитку навичок інфомедійної грамотності і частини підготовки майбутніх педагогів та методик викладання медіаграмотності в різних дисциплінах присвячували свої дослідження: Г. Безкоровайна, Н. Волкова, Г. Дегтярьова, О. Залюбівська, Т. Довгалюк, Т. Іванова, О. Ізбаш, В. Казимір, А. Киналь, Т. Мацкевич, С. Петренко, Т. Устименко.

У рамках окресленого питання варто зазначити, що викладачі факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського долучилися до міжнародного проекту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», створеним Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX за підтримки Посольств Великої Британії та США в Україні у партнерстві з Міністерством освіти і науки України й Академією української преси, який тривав впродовж 2019-2020рр. Також в рамках вказаного проекту цими ж викладачами було створено власний проект «Інформаційний імунітет України» та гру-квест «Конструктор квестів». Вказані проекти зорієнтовані на учнів середніх та старших класів, учителів, майбутніх педагогів з метою розвитку у них інфомедійної грамотності.

Імплементация інфомедійної грамотності в навчальний процес у ЗВО дає змогу реально модернізувати зміст і технології освіти. Інтегруючи відповідні засоби у навчальний предмет, викладач допомагає майбутнім педагогам здобути корисний та безпечний досвід використання медіа для навчання й особистісного розвитку, підвищує інтерес студентів до пошуку, опрацювання й передавання інформації, її критичного аналізу й осмислення [2].

Наведемо декілька прикладів навчально-методичного інструментарію з метою імплементации інфомедійної грамотності в навчальну дисципліну «Практичний курс англійської мови».

Вправа «Розпізнай неправдиву інформацію».

Прочитайте текст. Доберіть із запропонованого списку заголовки до кожного абзацу. За допомогою інтернет ресурсів визначте абзац, в якому міститься вигадана інформація.

Вправа «Відеосюжет».

Перегляньте короткий ролик на YouTube за посиланням <https://www.youtube.com/watch?v=45ETZ1xvHS0> про визначні місця Лондона. Складіть власний маршрут для екскурсії по Лондону, супроводжуючи його коментарями гіда. Створіть презентацію.

Вправа «Дослідник медіа».

Проаналізуйте заголовки статей у стрічках новин електронних видань. Доберіть 6-8 заголовків, які містять речення за різною метою висловлювання: розповідні, питальні, спонукальні. Визначте конотативне значення кожного із них.

Вправа «Ньюзмейкер».

За допомогою інтернет ресурсів оберіть текст на тему «Здоров'я». Проаналізуйте його через призму питань Хто? Що? Коли? Де? З якою метою? Визначте, де в прочитаному тесті факти, коментарі, оціночні судження. Коротко опишіть своїми словами прочитану новину. Доберіть до неї ілюстрації.

За власними спостереженнями через вправи, розроблені на засадах медіаосвітніх принципів, у студентів значно підвищується мотивація до вивчення навчальної дисципліни, більш того відбувається підготовка майбутнього педагога відповідного фаху з розвинуеною інфомедійною грамотністю, готового створювати умови для того, щоб його майбутні учні могли сприймати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, обговорювати інформацію, отриману з різноманітних джерел, й продукувати власні висловлювання з певної тематики.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що сучасні виклики часу диктують необхідність активно впроваджувати й розвивати інфомедійну грамотність, культивувати навички критичного мислення, формувати медіакультуру студентів у закладах вищої освіти.

Література:

1. Кулеба Дмитро. Війна за реальність: як перемагати у світі фейків, правди і спільнот. – Київ : Книголав, 2019. – 384с. – (Серія «Полиця нон-фікшн»).
2. Кучерук Оксана. Інтегрування інфомедійної грамотності в простір мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2020. – №3. – С.9-13.
3. Marr, B. How Much Data Do We Create Every Day? Available at: <https://bit.ly/35cabY5>. (Accessed 29 Dec. 2019). [in English]

MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING FOR ESL STUDENTS

Mobile devices play an increasing role in educational communications. Laptops and Personal Digital Assistants are now supplemented by smart phones with internet connectivity. Mobile phone can create a better environment for language learning (with emphasis on learning English as a second language). Mobile learning environments might be face-to-face, distance, or online; further, they may be self-paced or calendar-based. One of the first projects using mobile phones in language learning was developed by the Stanford University learning lab in a Spanish learning program in 2001.

Mobile phones are already becoming much more than devices for transmitting the human voice wirelessly. Mobile phones already support a variety of data and multimedia features, most notably:

- short messages and photography.
- video photography and audio for playback of ringtones and music.
- individual and interactive games and access to information (such as driving directions, travel information, and email) [1].

Users can access information on fine wines, submit samples of music to find out the name of the song, artist, and record label, and submit pictures of famous buildings to access guidebook content. More traditional academic learning content is also being developed using these same capabilities.

Mobile Assisted Language Learning (MALL) describes an approach to language learning that is assisted or enhanced through the use of a handheld mobile device. MALL is a subset of both Mobile Learning (mlearning) and Computer-assisted language learning (CALL). MALL is language learning using mobile devices such as:

- Cell (mobile) phones (including the iPhone or iPad.)
- MP3 or MP4 players (e.g. iPods)
- Personal Digital Assistants (PDAs) (e.g. Palm Pilot, Blackberry, etc)[2].

MALL designers have begun to move away from merely copying to techniques that maximize the benefits of these new devices. The increasing

number of possible delivery tools provide a wide-range of mobile language learning programs, from very-short tutorials to full courses. The number of people capable of producing MALL content is also on the rise, due largely to a combination of increased popularity, demand and the advent of content generation tools that simplify the programming process through the use of templates and macros. MALL currently serves not only as a primary source of language education for students but also supports the retention and utilization of newly-acquired language skills. Through mobile participation in short exercises and tasks, learners are able to keep their linguistic talents [1].

With MALL, students are able to access language learning materials and to communicate with their teachers and peers at anytime, anywhere.

Mobile phone based curriculum demands effective and comfortable development of platform for teaching and learning along with sound instructional practices. Following issues have been identified for designing content of language learning through mobile phone mainly:

- short and crispy sentences for understanding of grammar;
- sentences showing common errors of English;
- organization of the lesson content in a way that equally emphasizes both receptive and productive skills;
 - voice recordings for clear pronunciation and articulation of words;
 - recorded short stories for developing reading skills;
 - different levels of exercises for evaluating the language proficiency of the users;
 - automated evaluation of pronunciation and speaking;
 - interactivity with the content via student's responses;
 - effective learning using multimode applications [2].

Thus, MALL is available through numerous devices including mobile phones, iPods, tablet PCs, hand-held computers, PDAs, MP3 players, Smartphones and more. Mobile technique for language learning is effective and easy as the mobile device is quite a popular gadget; language learning through games generate interest and makes the process simple; mobile learning techniques involves the principle of 'anytime anywhere', which makes it available to the user as and when required. Mobile phone is one device that effectively utilizes time and the user is not bound by time constraints. A mobile language class supports a variety of learning styles in a timely and interactive fashion. It is a paradigm shift from elearning to m-learning. The influence of technology on current academics is such that in

near future the whole context of learning will come under single umbrella of mlearning

Reference

1. Collins, T. G. (2005). English Class on the Air: Mobile Language Learning with Cell Phones. Paper presented at the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05). Retrieved from <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/ICALT.2005.137>
2. Language Learning & Technology Retrieved from <http://ilt.msu.edu/vol10num1/emerging>

Поп Елена

EXPERIENTIAL LEARNING FOR THE ESL CLASSROOM

Teaching a foreign language today is an important component of education, which should provide students with an appropriate level of knowledge of the language and skills to use it in various situations.

Experiential learning is a particular form of learning in which learners gain knowledge and understanding through experience, it refers to learning that supports students in applying their knowledge to real-world problems or situations where the instructor directs and facilitates the learning. According to D. Kolb, experiential learning is “the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” [2].

D. Kolb describes experiential learning process as a four-stage learning cycle that consists of the following components: specific personal experience, reflexive observation, theoretical conceptualization and active application. The cycle begins with the concrete experience of the learners where they are made aware of the existing strategies from their previous experiences, then review them, conceptualize what they have reviewed and try to analyze ways how to put into practice what they have learned [4, p.17]. Reflection plays a crucial role in bridging the gap between theory and experience.

Taking the Kolb's cycle as the basis, M. Koenderman provides experiential learning model that is a series of phases that define the sequence of classroom activities. He proposes four phases: exposure phase, participation phase, internalization phase, and dissemination or transfer phase [3, p. 274]. The exposure phase introduces the topic. Students are involved in

the project or task in the way that activates their previous experience and knowledge about the subject of the project. In the participation phase students get involved in projectbased or taskbased language learning and work collaboratively in groups. In the internalization phase students have the opportunity to reflect on their participation in the activity. In the dissemination phase students transfer their experience to the authentic real-world problems or situations.

Unlike conventional training and teaching, experiential learning is learner-centered and flexible, it develops knowledge, skills and emotions via experience, it is individually directed and has flexible outcomes [3, p. 277].

Experiential learning provides a variety of opportunities to engage the student in active learning. A student in experiential learning cycle is not just a passive watching and thinking learner, but an active learner who directly participates in the learning process. The teacher's task is to enable the student to integrate the experiences and provide a link to the curriculum thus making it relevant and purposeful.

Experiential learning in English language teaching is built on the principle that language learning is facilitated when students are cooperatively involved in working on a project or task [1, p. 57].

Experiential learning is based on the idea of gaining knowledge through experience and research activities. It allows students to experience real communication in a set up environment, reflect on their experience of learning the language and allows them to link and transfer their classroom experience to the real world activity.

REFERENCES:

1. Knutson S. Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TEFL Canada Journal*. 2003. Vol. 20 No. 2, P. 52-64.
2. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. URL: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development#read (Last accessed: 04.04.2021).
3. Mollaei F., Branch S. Experiential Education Contributing to Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2012. Vol. 2 No. 21. P. 268-279.
4. Rubin J., Associates J. R. The Expert Language Learner: A Review of Good Language Learner Studies and Learner Strategies. 2005. P.1–29.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

| | |
|--|-----------|
| Глазунова Тамара, доцент ПРОЄКТ НА ТЕМУ «ВИВЧЕННЯ ДУМКИ СТУДЕНТІВ ПРО ЯКІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ». | 3 |
| Грачова Ірина, доцент КВАНТИФІКАТОР SOME: СЕМАНТИЧНА СПОЛУЧУВАНІСТЬ У СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ. | 5 |
| Довгалюк Таміла, доцент МЕТА ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВИХ КУРСАХ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗВО. | 7 |
| Козачишина Оксана, доцент МЕХАНІЗМ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ РОЗВІДКАХ. | 11 |
| Кудельська Ольга, асистент FANTASY GENRE AS A PRODUCT OF MYTH TRANSFORMATION. | 14 |
| Кузьміна Світлана, старший викладач КУРС WEB-BLENDED EDUCATION – 2021. | 16 |
| Лебедєва Наталія, старший викладач АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦІПЛІНИ ТЕОРЕТИЧНА ГРАМАТИКА. | 20 |
| Лісниченко Алла, старший викладач COMPUTER MEDIATED FOREIGN LANGUAGE LEARNING. | 22 |
| Мельницька Олена, асистент THE ROLE OF EMOTIVES IN COMMUNICATIVE SPEECH ACTS. | 23 |
| Мосійчук Антоніна, доцент ФРАКТАЛЬНІСТЬ ЯК ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ СИНТАКСИЧНОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ. | 26 |
| Прадівлянна Людмила, доцент SURREALISM: LITERARY AND POLITICAL ASPECTS. | 30 |

| | |
|---|-----------|
| Рудніцька Лариса, асистент DAS FORSCHENDE LERNEN IM LEHRAMTSSTUDIUM. | 33 |
| Теклюк Ганна, старший викладач INFLUENCE OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING ON LEARNERS' MOTIVATION. | 35 |

**СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

| | |
|---|-----------|
| Балик Тетяна ПРОБЛЕМИ ФОНОСЕМАНТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТВОРІВ ЛІТЕРАТУРИ. | 39 |
| Бландюк Ірина BORROWING IN MODERN ENGLISH ADVERTISING DISCOURSE. | 41 |
| Горбань Анастасія ІМАЖИЗМ ЯК РІЗНОВИД БРИТАНСЬКОГО АВАНГАРДУ. | 42 |
| Горбань Аліна РЕФЕРЕНТИ ТРОПІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗОВНІШНОСТІ ЯК ПОКАЗНИК КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ АВТОРІВ-ЖІНОК. | 46 |
| Данильчук Анастасія МОВНА РЕАЛІЗАЦІЯ ТАКТИК ПОВЕДІНКИ КОМУНІКАНТІВ У КОНФЛІКТІ. | 48 |
| Демчук Аліна ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ. | 52 |
| Діордійчук Валентина АДРЕСАТНО-АНДРЕСАНТНА КОНФІГУРАЦІЯ АНГЛОМОВНОГО АУДИТОРНОГО ДИСКУРСУ. | 54 |
| Дробенюк Анастасія ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ. | 59 |
| Дронова Тетяна COLLAGE AS A MIXED MEDIA ART TECHNIQUE. | 61 |
| Дубова Вікторія ВИДИ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ. | 64 |

| | |
|---|-----------|
| Заверюха Тетяна PRAGMATIC ASPECTS OF THE TALK-SHOW GENRE. | 66 |
| Кісіль Вікторія ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПОВНОЇ ФІЗИЧНОЇ РЕАКЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. | 68 |
| Колесник Анна USING AUTHENTIC MATERIALS AT ENGLISH LESSONS AT SCHOOL FOR FOR HIGH SECONDARY SCHOOL. | 71 |
| Котовська Олена ECPHRASIS AND THE PROBLEM OF ITS DEFINITION. | 74 |
| Кубик Єлизавета ОСОБЛИВОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ. | 76 |
| Кучерук Яна СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МЕДІА-МОВІ. | 79 |
| Логоша Аліна WARM-UP ACTIVITIES ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ДЛЯ ЗАКРІПЛЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ. | 82 |
| Маліванчук Каріна ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ СИЛЕНЦІАЛЬНОГО ЕФЕКТУ В ЛІНГВІСТИЦІ. | 84 |
| Мартинюк Аліна ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УМІНЬ ГОВОРІННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ. | 86 |
| Мерживінська Ганна ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПІДХОДИ, ЕТАПИ ТА ВПРАВИ. | 91 |
| Морєв Владислав ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ. | 94 |
| Музичко Марія MEANS OF POLITICAL CORRECTNESS IN ENGLISH MEDIA DISCOURSE OF THE EARLY 21-ST CENTURY (BASED ON THE AMERICAN NEWSPAPERS). | 96 |
| Немцева Тетяна ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. | 99 |

| | |
|--|------------|
| Нечипорук Вадим ВІХИ ТВОРЧОСТІ ГОВАРДА ЛАВКРАФТА. | 102 |
| Петлінська Юлія TECHNIQUES OF IMPROVING PHONETIC SKILLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. | 105 |
| Пилипишина Дар'я THE INTERCONNECTION BETWEEN SOUNDS AND MEANINGS IN WORDS. | 107 |
| Пономарьов Дмитро ІСТОРІЯ РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ КЕЙСОВОГО МЕТОДУ В ОСВІТІ. | 109 |
| Светличенко Катерина ОБРАЗНИЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУ МОТИВАЦІЯ. | 112 |
| Фармагей Павло LINGUISTIC FEATURES OF INTERNET COMMUNICATION. | 115 |
| Філатова Юліана THE LINGUISTIC FOUNDATIONS OF HUMOR. | 118 |

**СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

| | |
|---|------------|
| Боровська Олена, асистент НІМЕЦЬКІ ПАРТИЦИПИ І ПАРТИЦИПНІ КОНСТРУКЦІЇ ЯК ЗАСОБИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПРЕСІЇ. | 121 |
| Вишивана Наталія, доцент ПРО МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПАРАДИГМАТИЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ СЛІВ. | 123 |
| Гапчук Яна, асистент МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ ОНЛАЙН-КУРСУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ. | 125 |
| Дробаха Лариса, доцент СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕЛЕПРОГРАМ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. | 127 |
| Ігнатова Олена, доцент LANDESKUNDLICHE INHALTE IM DaF-UNTERRICHT. | 128 |
| Кравець Вероніка, асистент SPEED DATING ALS ARBEITSFORM ZUR FÖRDERUNG DES SPRECHENS IM UNTERRICHT. | 130 |

| | |
|--|------------|
| Матіюк Дмитро, асистент ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ. | 133 |
| Поселецька Катерина, доцент КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. | 135 |
| Постемська Інна, асистент РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ ВВІЧЛИВІСТЬ НА МОРФОЛОГІЧНОМУ РІВНІ. | 138 |
| Сольська Тетяна, доцент LERNERAKTIVIERUNG IM ONLINE-LIVE-UNTERRICHT. | 140 |
| Ямчинська Тамара, доцент БІЛІНГВАЛЬНА ІНТЕРДИСКУРСИВНІСТЬ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ МУЛЬТИЕТНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ. | 141 |

**СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

| | |
|---|------------|
| Гах Валерія THE USE OF DIGITAL TOOLS FOR ENHANCING GRAMMATICAL COMPETENCE. | 145 |
| Голюк Анна АНГЛІЦИЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ. | 147 |
| Довгань Дмитро МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ ТА ВИВЧЕННЯ МОВ. | 150 |
| Імбер Вікторія ВІДЕОКОНТЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ УСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ. | 151 |
| Кравчук Микита РОЛЬ ГІПЕРБОЛИ ТА КАРИКАТУРИ В СТВОРЕННІ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ В ЖАНРІ СТЕНДАП. | 153 |
| Манятовська Ганна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ. | 155 |

| | |
|--|------------|
| Марчук Дар'я ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ГРИ. | 157 |
| Мозер Микита DIE VERWENDUNG AUTHENTISCHER LIEDER FÜR DIE ENTWICKLUNG DER PHONETISCHEN KOMPETENZ DER SCHÜLER. | 160 |
| Норенко Марія ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМ (КЕЙСІВ) З МЕТОЮ РОЗВИТКУ УСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. | 163 |
| Руда Вікторія РОЛЬОВІ ІГРИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ. | 165 |
| Сологуб Ольга ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ НЕКОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР. | 167 |
| Фаліштинська Анастасія КЛАСИФІКАЦІЯ ОЦІНОЧНИХ ЗНАЧЕНЬ. | 170 |
| Фіцай Катерина МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ. | 172 |
| Хлікей Вікторія МОВНІ КАРТИНИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ВЖИВАННЯ НАЗВ МЕТАЛІВ У РІЗНИХ ВАРІАЦІЯХ. | 175 |

**СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ,
СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

| | |
|---|------------|
| Боюн Аліна, доцент НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ. | 177 |
| Брик Марина, асистент РОЛЬ ТОПОНІМІЧНОГО ПРОСТОРУ В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ. | 179 |
| Камінська Марина, старший викладач POLITENESS AND FACE IN MULTICULTURAL DISCOURSE. | 181 |

| | |
|---|------------|
| Малащук-Вишневська Наталія, доцент ОСНОВИ ДОПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ. | 183 |
| Матківська Вікторія, асистент ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ПОНЯТТЯ ХРОНОТОП. | 184 |
| Мельник Тетяна, доцент РИСИ ЖАНРУ АНТИУТОПІЇ В РОМАНІ ДУГЛАСА КОУПЛЕНДА «ДОКИ ПОДРУЖКА В КОМІ». | 187 |
| Петров Олександр, доцент МОТИВУЮЧІ ОЗНАКИ КОНЦЕПТУ GENEROSITY/ЩЕДРІСТЬ У БРИТАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ. | 191 |
| Таратуга Світлана, доцент ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Ф.С.ФІЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ». | 192 |

**СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ
КАФЕДРИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ,
СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

| | |
|---|------------|
| Бабенко Марина АНТИВОЄННА І АНТИКОЛОНІАЛЬНА ТЕМАТИКА РОМАНУ ГРЕМА ГРІНА «ТИХИЙ АМЕРИКАНЕЦЬ». | 196 |
| Бойко Анастасія ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ СЛЕНГОВОЇ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ДЕВІДА МІТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧОРНОГО ЛЕБЕДЯ»). | 198 |
| Брайлян Інна ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ДЖ. МАРТІНА «ГРА ПРЕСТОЛІВ». | 199 |
| Гнатюк Ірина АЛЕГОРІЯ ТА СИМВОЛІЗМ У ТВОРЧОСТІ НАТАНІЕЛЯ ГОТОРНА. | 202 |
| Гончарук Олена АДЕКВАТНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТУ ПОВІСТІ Р. ДАЛА «ЧАРЛІ І ШОКОЛАДНА ФАБРИКА» (НА ОСНОВІ ПЕРЕКЛАДУ В. МОРОЗОВА). | 204 |
| Гронська Анна ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ ФІТОНІМУ. | 206 |

| | |
|--|------------|
| Звоненко Катерина ГЕНДЕРНИЙ ДИСКУРС У ЛІТЕРАТУРІ. | 208 |
| Зінець Яна ПРОБЛЕМАТИКА ПОВІСТІ О.І. КУПІРИНА «ПОЄДИНОК». | 211 |
| Іщенко Юрій NON-VERBAL COMMUNICATION AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF IDENTITY. | 212 |
| Лісниченко Олена LANDSCAPE IN A LITERARY WORK: ITS MEANING, ROLE AND FUNCTIONS. | 214 |
| Люзак Росіна LINGUISTIC MEANS OF MANIPULATION IN THE BBC BROADCASTING MATERIAL. | 217 |
| Максимишена Каріна POLITENESS IN COMMUNICATION. | 220 |
| Остапчук Надія ІДЕЯ ВЛАДИ І ВОЖДЯ В РОМАНІ Г.МЕЛВІЛЛА «МОБІ ДІК, АБО БІЛИЙ КІТ» | 222 |
| Ровінська Владислава THE EXPRESSION OF ANGER IN ENGLISH PHRASEOLOGY. | 225 |
| Сінолуп Лілія ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ГЕРОЯ «ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ» В РОМАНІ Р. ОЛДІНГТОНА «СМЕРТЬ ГЕРОЯ». | 226 |
| Соколюк Єлизавета ТЕМАТИКА ТА ПРОБЛЕМАТИКА ТВОРІВ ДЖ. О. КЕРВУДА. | 228 |
| Сотник Анна GENDER COMMUNICATION DIFFERENCES IN THE TV SERIES THE OFFICE. | 232 |
| Терещук Анна ОСОБЛИВОСТІ ЗОБРАЖЕННЯ КОНФЛІКТУ ІНДИВІДА Й СОЦІУМУ В ДРАМІ «ВОЛОХАТА МАВПА» Ю. О'НІЛА. | 234 |
| Ткаченко Ганна КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ. | 237 |
| Ткачук Софія ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДОДАВАННЯ ТА ВИЛУЧЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ ЛУЇЗИ МЕЙ ОЛКОТТ "LITTLE WOMEN". | 240 |
| Харжевська Вікторія ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛЬНОГО И ИРРЕАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА. | 242 |

| | |
|---|------------|
| Хоменко Альбіна LAYERS OF VOCABULARY AND THEIR FUNCTIONS IN A LITERARY TEXT. | 244 |
| Шеремета Анастасія МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ. | 247 |
| Янковська Анастасія ОСОБЛИВОСТІ КОНКРЕТИЗАЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ ПОВІСТІ С.МОЕМА «ТЕАТР». | 249 |

**СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ
КАФЕДРИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

| | |
|---|------------|
| Бережанська Наталія, асистент ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА, ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ. | 252 |
| Будас Юлія, доцент СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ. | 255 |
| Бучацька Світлана, доцент РЕФЕРУВАННЯ ЯК АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИЙ ПРОЦЕС ОБРОБКИ НАУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ. | 257 |
| Важинська Лілія, асистент ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МЕДІА ТЕКСТІВ В МУЛЬТИМЕДІЙНОМУ ПРОСТОРИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 260 |
| Дмітренко Наталя, доцент ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ. | 263 |
| Зарічанська Наталія, доцент ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛОЛОГІВ. | 265 |
| Зарічна Олена, доцент МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО (У РАМКАХ ПРОЄКТУ «ВИВЧАЙ ТА РОЗРІЗНЯЙ: ІНФО-МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ»). | 268 |
| Кириленко Валерій, доцент / Кириленко Неля, доцент ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ | 272 |

| | |
|--|------------|
| МОВИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ. | |
| Колядич Юлія, доцент ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: COMPUTING. | 275 |
| Лобачук Інна, старший викладач NEGATIVE STRATEGIES IN CROSS-CULTURAL BUSINESS MEETINGS. | 277 |
| Малінка Олена, старший викладач ADVERTISING TEXTS AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING | 280 |
| Матієнко Олена, доцент THE USE OF MUSIC IN TEACHING ENGLISH. | 283 |
| Мельник Людмила, доцент ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО. | 285 |
| Оніщук Ірина, старший викладач ГУМАНІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ. | 286 |
| Петрова Анастасія, доцент ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 288 |
| Подзигун Олена, доцент MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING FOR ESL STUDENTS. | 291 |
| Поп Олена, асистент EXPERIENTIAL LEARNING FOR THE ESL CLASSROOM. | 293 |
| ЗМІСТ | 295 |

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

Випуск 25

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

28 квітня 2021 року

Редакційна колегія:

к.філол.н., доц. Ямчинська Т.І.,
к.філол.н., доц. Дробаха Л.В.,
к.філол.н., доц. Мельник Т.М.
к.пед.н., доц. Поселецька К.А.

Підписано до друку 12.05.21.

Формат 64x90/16. 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