Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Факультет іноземних мов

Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі

Всеукраїнська науково-практична конференція
Матеріали конференції

22 листопада 2018 року

УДК 80+[37.016:811](06)
А 43

43 Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практиччної конференції, 22 листопада 2018 р., Вінниця / гол. ред. Т. І. Ямчинська. – Вінниця, 2018. – 501 с.

Редакційна колегія:
доц. Ямчинська Т.І. (головний редактор)

доц. Дробаха Л.В.
доц. Яцишин О.М.
доц. Бучацька С.М.
доц. Дмітренко Н.Є.
доц. Зарічанська Н.В
ст.викл. Бардашевська Ю.О.
ст.викл. Будас Ю.О.
ст.викл. Доля І.В.
ст.викл. Жовнич О.В.
асист. Федик Т.В.

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі», підготовлені викладачами вищих і середніх навчальних закладів України, а також студентами та аспірантами. Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, літературознавства, педагогіки та методики викладання іноземних мов.

Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 4 від 8 листопада 2018 року)

УДК 80+[37.016:811](06)
© Автори статей, 2018
© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ

Таміла Авксентьєва (Tamila Avksentieva) *(м. Вінниця)*

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING AND TESTING

Despite the fact that testing is considered to be one of the most popular assessment methods nowadays there is still no unanimity among teachers and methodologists as to its efficacy and influence on the teaching/learning process. Such an attitude is not without reason sometimes. Many language teachers are prejudiced against tests. The problem is that very often language tests, particularly the teacher-made ones, are either of poor quality or do not meet the teaching situation or teaching objectives. It is not enough to have a set of test items from which to choose. It is also important to understand the principles of testing and how testing can effect teaching and learning.

The effect of testing on teaching and learning is known as backwash, and can be harmful or beneficial. If a test possesses all the desired characteristics like validity, reliability, practicality, including beneficial backwash, it can positively influence or even dominate all teaching and learning activities. And if the test content and testing techniques are at variance with the objectives of the course, there is likely to be harmful backwash [2].

The effect a test causes may help to define the kind of relationship between teaching and testing. Until recently, though, the role of testing was confined to that of an obedient servant to the teaching [1]. The subordinate role of testing here might to some extent be explained by occasions when the teaching programme is potentially good and appropriate but the testing is not.

Such a model of relationship could schematically be reflected in the following way:

Teaching → Testing.

Arthur Hughes finds it difficult to agree and suggests a different view on the teaching/testing connection. To his mind, we cannot expect testing only to follow teaching. Instead, we should demand of it corrective feedback on bad teaching [2]. Within this approach the proper relationship between teaching and testing is that of partnership. Schematically it may be expressed in the following way:

Teaching ↔ Testing ↔ Teaching

According to this model the role of testing is obviously supportive and the influence is generally beneficial. The influence of beneficial backwash can go far beyond the limits of learning and teaching and have a

great impact on the curriculum, educational policy and even society as a whole.

Thus, for foreign language teachers it is important to understand the principles of testing and provide for its beneficial backwash. By doing so it is also necessary to keep in mind the so-called "markers" of beneficial backwash: teaching situation/objectives appropriateness, adequate testing system, clear test specifications, the rationale for the test.

References

1. Davies, A. 1968. Communicative language testing. In Hughes 1988b.

2. Hughes, A. 2003.Testing for Language Teachers. Cambridge University Press, 251p.

Юлія Бардашевська *(м. Вінниця)*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Загальна тенденція сучасного стрімкого зростання ролі комунікації в суспільстві загалом і в міжособистісних стосунках зокрема спонукала у світовому науковому середовищі другої половини XX століття розробку теорії мовної комунікації на основі прагматичної парадигми, яка розглядає мову й мовлення як знаряддя досягнення людиною успіху в суспільному й особистісному житті (C.Levi-Strauss, C.Shannon, W.Weawer, К.Бюллер, Ч. Пірс, Ч. Моррис, Дж.Сьорль, Е. Гроссе).

Термін «оволодіння мовою» охоплює широке коло дій: від вивчення фонологічного, морфемного, лексичного та граматичного рівнів мови; засвоєння системно-семантичних законів її будови; опанування її стилістичними та художніми засобами – до вільного сприйняття, розуміння та продукування мовлення цією мовою. Дослідження цього складного когнітивно-мовленнєвого процесу є предметом вивчення теоретиків і практиків лінгвістики та лінгводидактики на новому науково-методологічному рівні.

Наші дослідження свідчать, що існує нагальна потреба в створенні та розробці таких педагогічних умов, за яких може бути вирішена проблема оволодіння іноземною мовою кожним, хто ставить таку мету. Означена проблема ускладнюється низкою виявлених суперечностей між: доцільністю розвитку системи професійної

іншомовної підготовки фахівців різних спеціальностей та недостатнім рівнем її теоретичної та методичної дослідженості; об'єктивними процесами інтеграції в світовий простір та якістю іншомовної підготовки майбутніх і працюючих фахівців; цілями навчання іноземних мов і реальним рівнем їх досягнення випускниками вищого навчального закладу; потребою оволодіння педагогами усіх спеціальностей уміннями іншомовного спілкування та нерозробленістю відповідного науково- методичного забезпечення.

Крім наведених об'єктивних суперечностей, на наш погляд, важливо також враховувати суб'єктивне протиріччя між мотиваційно обумовленим бажанням опанування або вдосконалення мовної та мовленнєвої компетентності та особистісними когнітивно-психологічними можливостями.

Отже, процес навчання іноземної мови передбачає врахування мовної особистості в формуванні її мовної та комунікативної компетенцій. Саме це диктує відбір і впровадження спеціальних методів, заснованих на принципі раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи.

Оволодіння іноземною мовою є складним когнітивно-психологічним процесом, у якому мовна особистість отримує мовну й мовленнєву компетенцію за умови ефективно організованої і методично оснащеної навчальної діяльності під керівництвом і за підтримкою досвідченого педагога, а також в результаті наполегливої неперервної самостійної роботи.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.2004. – 285с.

2. Дзежґовська І. Навчання вчителів. – Львів: Літопис, 2002. – 173с.

3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. – Полтава:Довкілля – К. – 2008. – 712 с.

Любов Бермас, Олександр Бермас *(м. Одеса)*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одним із важливих напрямків розвитку вищої освіти в нашій країні є підвищення її якості.

Для навчання студентів сьогодні вже недостатньо традиційних методів навчання, необхідно застосовувати сучасні різносторонні підходи до навчання.

Сучасні вимоги до підготовки фахівців передбачають не тільки професійне викладання лекційного матеріалу, а й надання практичних навичок щодо обґрунтування і прийняття необхідних рішень. Цьому сприяють активні методи навчання, такі як рольові та ділові ігри, «круглий стіл», дискусія, та ін..

Найбільш перспективним методом поєднання теорії і практики є ділова гра. Метою ділової гри є навчання студентів умінню спілкування, пошуку оптимальних варіантів дій у різноманітних умовах [1, с.15].

Ефективність та доцільність застосування ділових ігор полягає у наступному:

– усуваються протиріччя між абстрактним характером викладання навчальної дисципліни і реальним характером професійної діяльності;

– підвищується ступінь засвоєння теоретичного матеріалу і прискорюється процес формування вмінь та навичок;

– ігрова діяльність викликає підвищену зацікавленість студентів;

– ігри допомагають ясно і послідовно висловлювати думки, захищати свою точку зору, тобто студенти набувають навички соціальної взаємодії;

– ігри передбачають колективне мислення і активну участь всіх без винятку студентів;

– у грі проявляється не тільки інтелектуальний потенціал гравця, але й якості його особистості [2, с.105].

Ділова гра базується на достатньо ретельному огрунтуванні ситуації, детальному опису умов виникнення захворювання, аналізу хворого та системі прояву хвороби, її протіканні та можливих чи існуючих ускладненнях, методах діагностики, лікуванні та профілактики.

Студенти повинні відшукати вірне рішення, а отже – логічно мислити, застосувати усі свої знання, творчість та самостійність. Все це сприяє формуванню професійних якостей, цілеспрямованості та комунікації.

Список використаної літератури

1. Платонов В.Я. «Деловые игры: разработка, органиция, проведение» – М. ИПО Профиздат, 1991.

2. Ракицька С.О. Ділові ігри в підготовці економістів.// Матеріали XIV міжнародної науково-методичної конференції «Управління якістю підготовки фахівців», Одеса, 2011, с.105-107.

Юрій Бец, Марко Палагнюк, Ірина Бец *(м. Хмельницький)*

ДО ПИТАННЯ ПРО КОІНТЕНЦІЮ ТА ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИЙ МАКРОКОНТЕКСТ ЯК МОВЛЕННЄВІ ОСОБЛИВОСТІ

Для безпосереднього мовного спілкування, а саме для обміну інформацією, люди повинні мати загалом деякі загальні поняття про предмети і явища, однакову суспільну та мовну поведінку, загальну комунікативну реакцію; все це можна назвати «коінтенцією», яка є «безпосередньою, неконтрольованою основою всього духовного, культурного, суспільного, історичного життя, загальною формою існування у суспільстві». Орієнтація в конкретних фактах об'єктивної реальності здійснюється завдяки загальній орієнтації у фактах коінтенційного плану.

Коінтенція – це надзвичайно тонке, але відносно стійке понятійне явище; її накладання на людське мовлення настільки рефлективне, тобто вся система коінтенційних уявлень у кожної розвиненої людини, як члена колективу настільки автоматизована, що, включаючись у мовлення, вона видається ніби без предметно-структурної «обгортки». Якщо б не було коінтенції між співрозмовниками, то спілкування навряд чи було б можливим, бо без неї немислиме ані розуміння, ані передача думок, які виходять за рамки елементарних фізіологічних потреб. Будучи невідокремленою від мовної сфери, коінтенція впливає на мову, а через неї і на характер структури мовного вираження, виробляє так звану «загальноприйняту норму». Під впливом коінтенції мовний узус видозмінюється в оказіональній модифікації мовних форм. Завдяки коінтенції стає можливим розуміння, так названого, «інтенційного сенсу», коли повідомлення взагалі ззовні не містить того повідомлення, яке має намір передати комунікант. Як відмічає А. Нерінг, у таких випадках «двоякість інтонації» комуніканта і різниця між повідомленням об'єктивного змісту (Sachverhalt) і не повідомленим наміром, складеним на її основі, має місце так часто, що вона може вважатись загалом нормальним явищем [2, с. 64], наприклад:

„Heute ist es kalt“, – каже дружина чоловікові для того, щоб одягнувся тепліше.

„Ich habe keinen Bleistift bei mir“, – висловлює прохання отримати олівець.

„Holen Sie Ihren Stenogrammblock“, – означає: «Записуйте, що я Вам скажу».

Звичайно, коінтенція як особлива мовна надбудова в своїй сукупності занадто багатогранна, щоб була можливість здійснити її елементарне семантико-структурне декодування. Але в цьому немає особливої необхідності. Із загалу зовнішніх соціально-культурних факторів при конкретному спілкуванні співрозмовників відбираються тільки ті, які безпосередньо впливають на характер мовного відтворення, тобто при синхронному аналізі структури мови можна звузити коінтенцію до поняття «екстралінгвістичний макроконтекст», який складає специфіку мови поряд із лінгвістичним макроконтекстом.

Під екстралінгвістичним макроконтекстом розуміється та частина структурно невираженої комунікації, яка безпосередньо обумовлює зміст і форму речень мови. Ситуативний (екстралінгвістичний) контекст включає обстановку, час і місце, до якого відноситься висловлювання, а також будь-які факти реальної дійсності, знання яких допомагає Комунікатору (і перекладачеві) правильно інтерпретувати значення мовних одиниць у вислові.

Список використаної літератури

1. Heinemann, Wolfgang; Dieter Viehweger (1991). Textlinguistik: Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

2. Nehring A. Schprachzeichen und Sprechakte. Heidelberg, 1999, S.147.

Тетяна Беценко *(м. Суми)*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗІСТАВНОГО ВИВЧЕННЯ МОВИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

На сучасному етапі, в період активного міжкультурного обміну, міжкультурної комунікації виникає проблема взаєморозуміння глибинних ментальних основ життєукладу інших етносів. Осмислене сприйняття духовної спадщини будь-якого народу відбувається на основі знайомства із його звичаями, обрядами, повір’ями, а також – з уснословесною творчістю. Тексти, мова фольклорних пам’яток – джерело пізнання ментальної сутності етносу, його психології, культури, побуту, світобачення… Разом з тим усна народна

словесність – матеріал для зіставного вивчення духовного складу різних культурних феноменів.

Звернення до зіставних студій в царині лінгвофольклористики продиктоване вимогами часу і потребами світової спільноти. Це зумовлено тим, що мова усної народної словесності будь-якої культури – реліктове джерело, яке може стати базовим для спостереження еволюції мовно-естетичної свідомості, специфіки національної картини світу.

Проблема зіставного вивчення мовнокультурних континуумів доволі успішно може бути здійснена на основі фольклорних текстів різних жанрів.

Усна народна словесність – царина, що зафіксувала найдавніші, ключові поняття із духовно-матеріальної культури етносу. Зіставний підхід дасть змогу встановити чи заперечити спорідненість етносів, з'ясувати особливості мовнокультурного їх розвитку у плані відмінностей та подібності, пізнати специфіку духовно-матеріального устрою, створити моделі національно-мовних фольклорних картин світу, сформувати уявлення і сформулювати положення про специфіку мовно-культурної реалізації етнічного світобачення у образно-словесних знаках-кодах, знаках-формулах.

Валентина Бойчук, Дмитро Бойчук *(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ДОДАТКА КАНООТ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Пріоритетним напрямком, закладеним у концепції Нової Української Школи (НУШ), являється оптимізація навчання іноземних мов. Використання інформаційно-комунікаційних технологій(ІКТ) під час навчання іноземних мов, являється одним із важливих аспектів вдосконалення навчального процесу. Особливості використання ІКТ у навчанні іноземних мов розглядали такі фахівці як, Н.В. Козлова, О.В. Чуменко, M. Silberman, та інші. Проблеми використання веб-технологій у процесі навчання іноземної мови були представлені у працях науковців-методистів І.Д. Беха, В.І. Загвязинського, І.В. Яковлєва та інших.

Основними інформаційно – комунікаційними технологіями, які найчастіше використовуються у навчальному процесі являються електронні посібники та підручники, освітні ресурси мережі Інтернет,

навчальні онлайн – платформи, електронні презентації, онлайн вправи та ігри.

Використання веб-технологій у навчальному процесі допомагає наповнити уроки новим змістом, сприяє інтенсивному засвоєнню навчального матеріалу, мотивує учнів до вивчення іноземної мови. Нетрадиційні форми навчання з використанням ІКТ допомагають покращити сприймання та запам'ятовування лексичного та граматичного матеріалу.

Одним із прикладів застосування ІКТ є використання електронного додатка Kahoot, який дозволяє створити інтерактивні навчальні ігри та перевірити знання учнів на уроках іноземної мови. Залежно від мети, яка ставиться при створенні гри, сервіс пропонує три режими роботи:

1. визначити рівень ознайомленості учасників із тою чи тою темою чи рівень її розуміння – вікторина (Quiz);

2. влаштувати дискусію щодо певного питання, презентувати ідею й отримати щодо неї «зворотній зв'язок» – обговорення (Discussion);

3. зібрати думки, погляди учасників на ту чи ту проблему – опитування (Survey) [3].

Kahoot був розроблений у серпні 2013 року, як інструмент швидкого розроблення інтерактивних обговорень, вікторин, опитувань. Платформа дозволяє безкоштовно створювати інтерактивні онлайн навчальні ігри, що складаються з ряду запитань із кількома варіантами відповіді. Kahoot розраховано на застосування як у класі, так і поза навчальним закладом. Учні повинні відповідати на питання, використовуючи свої пристрої (планшети, смартфони). Для того, щоб зайти у віртуальну класну кімнату учням потрібно ввести код, який їм повідомив учитель.

Важливо, що результати тестування зберігаються у вигляді таблиці MS Excel, що дає можливість проводити моніторинг знань учнів. Перевагою даного сервісу є система готових ігор, якою можна скористатися, або створити самостійно, змінивши якусь частину готової гри, або ж створити абсолютно новий тест.

Використання ІКТ, а саме електронного додатка Kahoot, має ряд переваг над традиційними методами викладання іноземних мов:

– учням надається можливість вивчати матеріал інтерактивним шляхом;

– підвищується ефективність самостійної роботи учнів;

– відкривається доступ учнів до нетрадиційних джерел інформації;

– забезпечується ефективність та оперативність роботи усього класу під час перевірки знань учнів;

– унеможливлюється «списування»;

– збільшується мотивація учнів до навчання іноземної мови.

Як відомо, учні добре пізнають світ через гру, тому невимушена атмосфера суперництва, прагнення до кращої якості знань дасть можливість перетворити будь – яке завдання спрямоване на опрацювання програмного матеріалу, на діяльність, яка приносить задоволення від навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Гуревич Р. С. Сучасні інтерактивні технології навчання студентів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, 2015.

2. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.]. – 2016. – Режим доступу: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepcziya.pdf.

3. Kahoot – онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор, тестів // Портал освітян України. – 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.pedrada.com.ua/news/276-kahoot-onlajjnservis-dlja-stvorennja-viktorin-didaktichnikh-igor-i-testiv

4. Kahoot [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://kahoot.com/

Наталія Бондар *(м. Вінниця)*

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕНІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХІВЦЯМИ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Використання інтегративного підходу в професійній освіті призводить до активізації розумової і пошукової діяльності здобувачів вищої освіти, сприяє системно-цілісному сприйняттю, розвитку зацікавленості в отриманні професійних знань і постає головним чинником процесу підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Проблеми інтегративного підходу досліджуються такими науковцями як: О. Вознюк [2], Л. Корольова, М. Корольов [3], Л. Сидорчук [5] та ін. Дослідженням проблеми теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців сфери туризму займаються В. Лозовецька [4], В. Федорченко [6], Г. Швець [7].

Водночас проблема використання інтегративного підходу при вивченні іноземної мови фахівцями туристичної сфери науковцями розглянута недостатньо.

Інтегративний підхід, на нашу думку – це поєднання й тісний взаємовплив факторів, здібностей та цінностей особистості, які впливають на формування її професійної компетентності.

Подолання мовних бар'єрів, можливість встановити безпосередні контакти з іноземними партнерами стає необхідною умовою ефективної діяльності багатьох спеціалістів з вищою економічною освітою. Одним із шляхів практичної реалізації задач підвищення якості підготовки таких фахівців є зорієнтованість процесу навчання на практичні потреби науки та виробництва, удосконалення форм та методів навчального процесу. Оволодіння практичними навичками з іноземної мови як засобом спілкування набуває особливого значення у зв'язку з активним процесом інтернаціоналізації міжнародних відносин, розвитком нових форм співробітництва, розширенням контактів між державами в різних формах економічної діяльності. Проблема підготовки висококваліфікованих фахівців економічних спеціальностей з глибокими знаннями фахово спрямованої іноземної мови є особливо гострою для підприємств, які активно діють на міжнародних ринках [1, с. 282].

В нашому дослідженні реалізація інтегративного підходу буде спрямована на забезпечення одержання знань та вмінь в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Наш досвід викладання вищевказаної дисципліни у ЗВО доводить, що іншомовній підготовці фахівців туристичної сфери сприяє: метод проектів, система вправ і завдань професійного спрямування, ділові й рольові ігри, веб-квести та інші інтерактивні методи навчання.

Оскільки однією з вимог до майбутнього фахівця туристичної сфери є сформованість іншомовної компетентності на високому рівні, на заняттях з іноземних мов ми організовували індивідуальну, парну й групову роботу, застосовували проекти, рольові ігри, використовуються творчі роботи. На нашу думку, найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside / outside circles); мозковий штурм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші [7, с. 28].

Основним засобом визнано систему вправ і завдань, характерних для економічної сфери, що використовувалась та

проходила апробацію на заняттях з дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» спеціальності 242 «Туризм». У розробленій нами системі вправ та завдань ми використовуємо професійно спрямовані до майбутньої діяльності аудиторні та позааудиторні вправи.

Під час дослідження було розроблено й апробовано ділові ігри відповідно до професійно зорієнтованих тем фахівців. Також в процесі проведення навчальних занять з іноземних мов ми використовували найбільш поширені в професійній освіті інтерактивні методи такі як: мозковий штурм, коло ідей, мікрофон (вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми, критичне їх осмислення); метод прогнозування або передбачення (за дидактичним матеріалом підтвердити чи заперечити гіпотезу, сформулювати тему заняття); дискусія, ПРЕС-метод (послідовно студенти дають аргументовані відповіді на певне дискусійне питання, доходять спільної думки) [1, с. 285].

Підсумовуючи вище викладене, можна зробити висновок, що використання інтегративного підходу є важливим і необхідним для іншомовної підготовки фахівців сфери туризму, оскільки сприяє здійсненню іншомовного спілкування на високому рівні й підвищує рівень професіоналізму особистості.

Список використаної літератури

1. Бондар Н. Д. Використання інтерактивних методів навчання для формування іншомовної компетентності фахівців сфери туризму. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч.2. С. 281–286.

2. Вознюк О. В. Проблема наукової й предметної інтеграції знань. Глухів, 2010. Вип. 15. Ч. 2. С. 179–184.

3. Королева Л. В., Королев М. А. Об интеграционных процессах в образовании. Наука и школа. 2009. № 5. С. 3–6.

4. Лозовецька В. Т., Лук'янова Л. Б., Козак Л. В. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 382 с.

5. Сидорчук Л. А. Інтеграційні процеси в освіті: зарубіжні інтеграційно-педагогічні концепції. Кам'янець-Подільський, 2008. № 14. С. 216–218.

6. Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скрипник М. І., Цехмістрова Г. С. Педагогіка туризму : навч. посіб. Київ, 2004. 294 с.

7. Bondar N., Shvets H. Usage of Innovative Methods of Studying for formation of Foreign Competence of Future Experts in Tourism. Scientific

Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Kosice. 2018, Vol. 6. Issue 4/2018. P. 27–29.

Олена Боровська *(м. Вінниця)*

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПРЕСІЯ У ТЕКСТАХ НАУКОВОГО СТИЛЮ

Явище *інформаційної компресії* – це процес мовної конденсації значення/ситуації, характерний для мовної організації усіх типів текстів, які прагнуть стислості виразу (наукових, фахових текстів, інструкцій з використання, коротких газетних повідомлень, текстів суперобкладинок, заборонних вивісок, текстів лекцій тощо). Інформаційна компресія породжує синтаксично і змістово згорнуті конструкції; при цьому компресію можна вважати реалізованою за умови, якщо згорнуті конструкції можуть бути заміщені на еквівалентні експліцитні структури без зміни значення [2, с. 87].

Інформаційна компресія може виявлятися у різному ступені щільності інформації, що залежить від предикації розгорнутої синтаксичної структури: чим далі відповідна мовна структура віддаляється від фінітного дієслова у процесі згортання, тим вищою є інформаційна щільність цієї структури.

Партиципіальні клаузи відносяться до таких синтаксичних засобів інформаційної компресії, що створюють середній ступінь інформаційної щільності.

Аналіз частоти уживаності та дистрибуції партиципіальних клауз дозволяє стверджувати, що атрибутивні партиципіальні клаузи є часто вживаними та несуть високе функціональне навантаження у різних типах наукових текстів; партиципіальні клаузи у ролі ад'юнкта використовуються значно рідше, їхнє функціональне навантаження є, таким чином, невеликим. Причина цього полягає в тому, що партиципіальні клаузи у ролі ад'юнкта мають меншу здатність стискати великий об'єм інформації у порівнянні з іншими засобами інформаційної компресії та експліцитними (розгорнутими) структурами. Такі партиципіальні клаузи допускають у синтаксичному і семантичному аспектах різні варіанти інтерпретації, що суперечить необхідності точного і чіткого формулювання наукової інформації [1, с. 281]. Крім того, основною стилістичною функцією партиципіальних клауз у ролі ад'юнкта є надання опису динаміки, що є важливим, перш за все, для текстів художнього стилю. Тому адвербіальні партиципіальні клаузи хоча й зустрічаються у наукових текстах, проте

у значно меншій кількості, ніж атрибутивні партиципіальні клаузи, та характеризуються вираженою семантичною обмеженістю.

Список використаної літератури

1. Benes E. Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht // Wissenschaftssprache. – München : Fink, 1981. – S. 185 – 212.

2. Mostyn M. Zur funktionalen Auslastung adverbialer Partizipialkonstruktionen in Wirtschaftssprachen // Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. – № 15 (1-2) 2010. – с. 85 – 100.

Аліна Боюн *(м. Вінниця)*

ПАРЕМИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Содержание учебных программ по дисциплинам «Практический курс русского языка», «Орфографический практикум» и «Современный русский язык» позволяет организовать работу со студентами, привлекая богатый материал из русского народного фольклора, в частности пословиц и поговорок. Глубокие исторические корни и насыщенность паремий многовековым нравственным опытом народа вызывают особую актуальность их использования в процессе преподавания указанных выше дисциплин, поскольку ведущим направлением работы высшей школы стала гуманизация процесса обучения, введение студента в мир общечеловеческих ценностей.

Повысить воспитательную значимость пословиц и поговорок возможно при внедрении в практику работы преподавателя разнообразных методов и приёмов обучения, при учёте степени владения украиноязычными студентами русским языком, при постепенном увеличении доли самостоятельности в их употреблении, при использовании сборников паремий русского народа. Введение в ход занятия пословиц и поговорок – сокровищниц народной речи и народной мудрости – целесообразно как для воспитательного воздействия, так и для обогащения и развития связной речи обучающихся. Пословицы кратки и выразительны, они составляют «строительный материал» языка.

Отбор паремий определяется темой конкретного занятия и его целями: образовательными, развивающими, воспитательными. Изучение пословиц и поговорок во многом способствует повышению

уровня грамотности и развитию эстетического вкуса, осознанию студентами речевой ответственности друг перед другом и перед собой, развивает толерантное отношение к слову, его звуковой и эмоциональной насыщенности. Обучающийся оценивает факты своей жизни по их значимости, реализуя ценностное отношение к окружающей действительности. Подавляющее большинство таких ценностей зафиксировано в паремиях. Особенности культуры каждого народа проявлялись и в отношении к природе, и в благородстве земледельческого труда, и в красоте одежды, и в устном народном творчестве, и в православных законах гостеприимства, и в добрых обычаях хорошего тона, и в правилах приличного поведения.

В любой пословице всегда присутствует «педагогический момент» – назидательность, которая выражает коллективное мнение народа. В ней заключена оценка жизни, многолетнее наблюдение над жизненными явлениями. Народные пословицы имеют форму, благоприятную для запоминания, что усиливает их этнопедагогическую значимость. Запоминание пословиц облегчается игрой слов, рифмами, созвучиями, ритмикой. В данном случае пословица выступает как форма сохранения и распространения мудрости, многовекового опыта познавательной деятельности, моделирующей воспитание и его результат – поведение.

Н.: *Человек должен жить по правде; Без правды люди не живут, а только маются; Как ни хитри, а правды не перехитришь; И в бедах люди живут, а во лжи пропадают; В ком стыд, в том и совесть; За совесть да за честь – хоть голову снесть; Глаза – мера, душа – вера, совесть – порука; Добрая совесть не боится клевет; Без совести веку не изживёшь и под* [2].

Большая часть пословиц и поговорок обращена к нравственной сути человека – поискам и определению содержания таких понятий, как добро, зло, жалость, сострадание, честь, совесть. Пословицы это своего рода короткие притчи, носящие характер поучений. Но русские пословицы оставляют за человеком право выбора своего жизненного пути, что и является важной чертой русской ментальности.

Возможности паремий как лингвистического аспекта полностью не исчерпаны, так как воспитательное значение таких единиц языка на студенческую молодёжь очень велико, поскольку пословица «вездесуща, всё знает и обо всём имеет своё собственное народное суждение» [1, с. 8].

Список использованной литературы

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А.Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996.
2. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М.: Русский язык, 1986. – 464 с.

Юлія Будас (Iuliia Budas) *(м. Вінниця)*

THE CHALLENGES OF FEEDBACK

The impact of feedback on achievements is undeniable, though students, who are expected to enjoy its benefits, are not often satisfied with it and express doubts about the capacities of feedback. Feedback is considered to be a process through which students obtain information about their on-going progress [1; 2]. The tone in which feedback is shared is one of the most essential aspects of how students react to it. Critical feedback is often ignored at best. Teachers need to be especially careful while criticising as some students can regard it as boring or even offensive. The mocking sarcastic tone of the feedback can undermine the teacher's efforts while amicable practical advice is more likely to enhance students' engagement. According to Shute [4], students act on feedback if they are provided with opportunities to improve and proper procedures how to do it.

An aim of feedback is to motivate students to use different learning strategies, to work harder and more regularly but students often do not like to meet this challenge. Quite often it is the teacher who is an active contributor of the feedback, while students turn out to be passive recipients who do not know how to deal with the information obtained. The development of student feedback literacy is regarded by researchers as an important issue to discuss.

D.Carless and D.Boud define student feedback literacy as "the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of information and use it to enhance work or learning strategies. Students' feedback literacy involves an understanding of what feedback is and how it can be managed effectively; capacities and dispositions to make productive use of feedback; and appreciation of the roles of teachers and themselves in these processes" [2].

For feedback to be useful, students should appreciate its value and know what to do with it. Ukrainian students mostly tend to react to summative assessment. Only the threat of complete failure at the exam makes them seek teachers' feedback. During the course oral comments on their language performance rarely stir the necessary response. Though recognising the ability of feedback to facilitate learning a foreign language,

students do not take their own responsibility for it. Students should be taught what to do with feedback and how to respond to it. If the necessity of students' response is not stressed by the teacher, students will hardly bother to react and change something in their learning habits.

References

1. Boud, D., and E. Molloy (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design, *Assessment &Evaluation in Higher Education*, 38 (6): 698–712. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

2. Carless, D. 2015. *Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Practice*. London: Routledge.

3. Carless, D. and D.Boud (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:8, 1315-1325 https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

4. Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback, *Review of Educational Research* 78 (1): 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Наталія Вишивана *(м. Вінниця)*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ДЕРИВАТІВ

Під дефразеологічною деривацією розуміють утворення нових слів, що виникли на базі фразеологічних одиниць внаслідок структурно-семантичних змін, та виступають лексичними одиницями третинної номінації.

Явище відфраземної деривації відіграє важливу роль для розширення словникового запасу сучасної німецької мови, оскільки фразеологія не є кінцевим продуктом, який виступає в образі чисельних фразеологізмів, а виступає матеріалом для побудови нових окремих лексичних одиниць, а саме дефразеологічних дериватів, які, у свою чергу, зберігають зміст твірного фразеологізму. Це проявляється у тому, що фразеологізми, відображаючи історичний досвід народу, висвітлюючи життєдіяльність усіх пластів суспільства, пов'язаних між собою трудовою діяльністю, побутом, культурою, світобаченням, передають свій зміст похідним від них дефразеологічним дериватам. Фразеологізми виокремлюються від характерних словосполучень, бо мають соціальне і національне підґрунтя, яке характеризує мовця, тому

дефразеологічні деривати як органічні елементи мовної системи етносу надають їй неповторності, образності, специфічності.

Дефразеологічні деривати як лексичні новоутворення, які походять від фразеологізмів, мають свої структурно-семантичні особливості. Дослідження структурного аспекту дефразеологічної деривації дає можливість стверджувати, що серед дефразеологічних дериватів розрізняють *прості* й *складні* утворення: прості – безафіксні (*sich schneiden),* афіксовані (*arglos);* складні – двокореневі (*der Wichtigtuer),* трикореневі (*die Bärenhautliegerei),* чотирикореневі (*Das Daschnallstduab цього е може бути!).* Складні утворення дефразеологічних дериватів (багатоосновні) виявились більш продуктивними, ніж прості (одноосновні), і складають 75,9% усього досліджуваного матеріалу.

Основними афіксами, які виступають при побудові складних афіксальних дефразеологічних дериватів виступають суфікси *–er* (*der Matratzehorcher), –rei (die Druckmacherei), –e (die Kopfwäsche).*

Найбільш продуктивними при творенні дефразеологічних дериватів виявився спосіб основоскладання (морфолого-синтаксичний)**.** За допомогою нього утворено 62% (180 деривати) усіх досліджуваних дефразеологічних дериватів: *Makulatur reden – der Makulaturreder, stur wie ein Panzer – panzerstur.*16% дефразеологічних дериватів (60 лексичних одиниць) утворено лексико-морфологічним способом, сутність якого полягає в тому, що один із компонентів ФО акумулює на собі значення фразеологізму і стає основою для афіксального словотворення: *es ist j-m alles* <u>*Wurst*</u> → *wurstig, j-m die Larve* <u>*abziehen*</u> → *entlarven.*14,1% дериватів (41 лексична одиниця) утворено способом лексико-фразеологічної конденсації, сутність якого полягає в тому, що у результаті смислової компресії ФО один із її компонентів конденсує в собі значення ФО в цілому і таким чином набуває лексичної самостійності: *große Rede schwingen* "просторікувати, ораторствувати"– *schwingen, Zicken machen* «пустувати» *– die Zicken.*

Систематизація компонентного складу ФО з точки зору їх категоріальної приналежності, дала можливість виділити певні, властиві сучасній німецькій мові, лексико-семантичні групи (ЛСГ) дефразеологічних дериватів. Було встановлено, що найширше поле ЛСГ мають фраземоутворювальні прикметники ЛСГ – колір (*Blaustunde*), якість предмета (*blitzschnell*), розмір (*armlang*) «впливова людина», характерні якості живих істот *der Kaltfisch,* якість *der Althase,* відношення до кількості *der Fresssack* «ненажера», зовнішні якості

живих істот *der Dicktuer* «хвалько», смак *gallenbitter «*гіркий, мов редька».

Цікавим виявився той факт, що поява одних і тих самих лексичних одиниць у різних фразеологічних утвореннях є нехарактерною для процесу дефразеологічної деривації у німецькій мові. Є лише поодинокі випадки повторень одних і тих самих слів у різних ФО, а отже у їх похідних дефразеологічних дериватів (виключення становлять дієслова *haben, machen*)

Дослідження засвідчує, що у складі ДД наявні продуктивні компоненти: найчисельнішими за своїм складом виявились групи анімалізмів – 13,9% (39 дериватів), що пов'язано з багатими аналогіями людських рис та якостей з тваринним світом, та соматизмів 13,2% (37 дериватів). 10 % (28 дериватів) становлять предмети побуту та лише 1,4% - назви рослин.

Статистичні дані дають можливість стверджувати, що абсолютна більшість дефразеологічних дериватів сучасної німецької мови (192 дериватів, що становить 64% усієї нашої вибірки) мають чітко виражену негативну конотацію значень і обіймають широкий спектр суспільного життя: якості людини „*das Fremdwort*" чужа людина, погані звички „*eckblau*", реакція на події, економічні явища, суспільні проблеми.

21% вибірки (63 деривати) становлять відносно нейтральні за своїм значенням дефразеологічні деривати, до яких належать позначення: прислів'їв і назв об'єктів реальної дійсності – *die Grünminna авто поліції,* і лише 15% усієї вибірки (45 дериватів) є позитивними і описують: відмінні риси людини, почуття, риси менталітету, професійну діяльність „*maurisch*" вчасно, пунктуально, „*der Weichbetter*" людина, яка живе у достатку.

В результаті дослідження було встановлено, що дефразеологічні деривати утворюють семантичні поля, виражаючи відтінки значення одного явища і належать при цьому до різних частин мови. Найбільше таких рядів було виявлено у дериватах з негативною конотацією, які описують: острах, побоювання, гнів, розлючення, побиття, пиятику, пустослів'я, підлабузництво, брехню, нахабність, фізичну слабкість.

Найважливішими функціями, які виконують ДД є: експресивна, оцінно-емотивна функція, функція вираження гумору (сатири), евфемізму, передачі образності, метафоричності, піднесеності, функція ідентифікації та функція відокремлення від інших соціальних груп.

Олена Войтюк (*м. Хмельницький*)

ОСОБЛИВОСТІ НАПИСАННЯ ЕСЕ-ІНСТРУКЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

На сьогоднішній день розвиток писемного мовлення на заняттях з англійської мови знаходиться дещо на другому плані, так як основна увага масово звертається на розвиток компетенції у говорінні. Разом з тим, на нашу думку, саме писемне мовлення спонукає курсантів правильно аналізувати, систематизувати та викладати свою думку не лише на письмі, але і в усному мовленні, сприяючи ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Постійна робота з інформаційними потоками є невід'ємною складовою професійної діяльності офіцерів-прикордонників. Розвиток компетенції курсантів-прикордонників у письмі сприятиме, на наш погляд, не лише підвищенню їхнього рівня іншомовної комунікативної компетентності, але й розвитку їхніх аналітичних вмінь та навичок.

Написання есе – досить ефективний спосіб розвитку писемного мовлення, так як спонукає курсантів опрацьовувати значний об'єм інформації з окремої теми і при цьому вчитися стисло та в логічній послідовності викладати на письмі суть проблематики і свою точку зору з даного питання.

Існують різні види есе. Ми пропонуємо розглянути такий вид есе, як есе-інструкція, який передбачає такі основні етапи виконання:

1) викласти на папері всі ідеї та думки щодо висвітлення процесу виконання конкретного завдання, заглиблюючись таким чином у тему та накопичуючи інформацію для подальшого детального опрацювання;

2) викласти на початку есе речення-твердження, яке визначить тему завдання і причини, чому ознайомлення з інструкцією до виконання того чи іншого завдання може бути корисним з точки зору автора, а також окреслити три аргументи, які будуть розглядатися в подальшому більш детально і які можуть спонукати курсантів до обговорення;

3) скласти список усіх пунктів виконання завдання;

4) додати необхідні поради щодо виконання завдання для уникнення помилок, які можуть призвести до негативного результату;

5) наповнити есе словами-зв'язками та ввідними словами, які допоможуть викласти усі пункти у логічній послідовності;

6) перевірити, щоб подані в есе аргументи були викладені чітко і обґрунтовано.

На кожному з етапів написання такого есе можна залучити курсантів до виконання додаткових видів роботи, які спонукатимуть їх мислити творчо, а також сприятимуть кращому розумінню особливостей написання есе і, відповідно, ефективному виконанню такого виду письмової роботи.

Написання есе-інструкції на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням має низку переваг:

– сприяє ефективному розвитку писемного мовлення і як результат – іншомовної комунікативної компетентності;

– розвиває мислення курсантів як процесу їхньої пізнавальної діяльності, що передбачає вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати інформацію та знаходити способи вирішення завдання;

– спонукає курсантів до логічного і стислого викладення усіх аргументів власного бачення щодо вирішення визначеного завдання.

Отже, написання есе-інструкції сприятиме не лише розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, але і розвитку різних видів їхнього мислення, що матиме позитивний вплив на виконання ними своїх професійних обов'язків.

Оксана Волошина, Людмила Кравчук *(м. Вінниця)*

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасний світ став багатонаціональним і багатомовним: у ньому зросла роль національної ментальності, активізувався процес глобалізації та економічної конкуренції. Саме тому фахівець високого рівня має знати щонайменше одну іноземну мову.

Сьогодні констатуємо, що наше суспільство отримало можливість відпочивати, навчатися і навіть працевлаштовуватися за кордоном. А це все змушує переглядати цілі, завдання, зміст і технології навчання іноземних мов у освітньому просторі України, враховуючи багатий національний і міжнародний досвід у цій сфері [6, с. 216].

Актуальні питання вивчення іноземних мов на сучасному етапі досліджували О. Коваленко, С. Куриш, С. Микитюк, О.

Першукова. У своїх працях О. Токменко студіювала ідеологічну спрямованість глобалізації при вивченні іноземних мов [9]. Мовознавець докладно аналізує своєрідність вивчення іноземних мов у контексті глобалізації через модернізацію освітньої системи.

Метою нашої статті є доведення необхідності вивчення іноземної мови при глобалізації освітнього простору. Адже освіта є важливим вектором глобальних процесів, вона не тільки не залишається осторонь, а й активно залучається до них. Швидкі темпи глобалізації в економіці й політиці висувають нові вимоги до структури та якості освіти.

Саме «глобалізація», ставши ключовим словом кінця XX століття, зумовлює зміни у всіх сферах людського життя – особистому, соціальному, культурному [6, с. 217]. На думку В. Кремень, глобалізація – не тільки зближення народів і націй, це загострення й небувала раніше конкуренція між державами, між націями. Тільки та держава / нація, яка матиме максимально згуртоване, об'єднане населення, яке найбільше усвідомить свої національні інтереси у сфері політики, економіки тощо, найбільше зможе захистити свої інтереси у конкуренції з іншими державами й народами, створити кращі умови для громадян своєї країни [4].

Як бачимо, в Україні також відбуваються глобальні процеси, адже ми прагнемо інтегруватися у світовий та європейський простір. Безперечно, головним завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Основні тенденції та стратегії розвитку освіти в найближчий час описані в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Як слушно зауважує Д. Кристал, існує сталий стереотип щодо ролі англійської мови як глобального вербального «посередника» [8, с. 206].

Науковці класифікують варіанти розповсюдження англійської мови у вигляді трьох кіл:

1) внутрішнього кола (Inner Circle), представленого носіями мови ;

2) зовнішнього кола (Outer Circle), представленого тими, для кого англійська мова є другою / офіційною мовою;

3) колом, що розширюється (Expanding Circle), представленого тими, хто вивчає англійську як іноземну [9].

Важливо диференціювати мову як носія культурних цінностей і англійську мову як глобальний засіб комунікації. Якщо перший аспект дає змогу розуміти носіїв мови, їхню культуру, то глобальна англійська – це лише спосіб порозуміння на міжнародній арені. Це не

певний варіант англійської мови, а - спрощений, головною метою якого є передача потрібної інформації.

Отже, актуальність вивчення іноземної, а саме англійської мови в умовах глобалізації освітнього процесу є важливим засобом міжкультурного спілкування, як для особистісного розвитку людини, так і для держави загалом. Тому сучасна освіта має забезпечити умови для формування такого рівня знань, умінь та навичок, який дав би можливість молодим фахівцям спілкуватися від простого обміну думками з носіями мови до вирішення глобальних питань науки, техніки, економіки тощо.

Список використаної літератури

1. Давиденко Ю. Є. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти / Ю. Є. Давиденко // Іноземні мови. – 2005. – №3. – С. 40 – 41.
2. Коваленко О. Європейський форум з питань мовної політики / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - № 3. – С. 4.
3. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. - № 3. – С. 92 – 99.
4. Кремень В. Освіта в контексті соціокультурних змін / В. Кремень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // www. day. kiev. ua/250234/
5. Куриш С. Система стратегій навчання іншомовного спілкування / С.Куриш, С. Микитюк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 5. – С. 72 – 82.
6. Мішіна Л. Глобалізація як фактор переосмислення важливості вивчення іноземної мови / Л. Мішіна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Збірник наукових праць. – Умань, 2010. – Вип. 32. – С. 215 – 219.
7. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - № 3. – С. 112 –115.
8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal – 2nd edition. – Cambridge : CUP, 2003. – 506 p.
9. Kachru B. Models for Non-Native Englishes / B. Kachru // The Other tongue. English across Cultures. – Urbana & Chicago : University of Illinois Press, 1992. – P. 48 – 74.

Валентина Гапонова, Лілія Рабійчук *(м. Хмельницький)*

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ

Вивчення іноземної мови курсантами Національної академії Державної прикордонної служби України спрямоване на підготовку фахівця, який володіє іншомовною комунікативною та перекладацькою компетенціями на рівні достатньому для виконання професійних завдань. Службові обов'язки прикордонників потребують знань, умінь та навичок спілкування з іноземними громадянами.

У процесі навчання курсанти проходять певні етапи вивчення термінологічної лексики. Поетапна підготовка дозволяє логічно та послідовно формувати уміння та навички застосовувати терміни професійного характеру з метою їх актуалізації та реалізації комунікативних дій. У міжнародних пунктах пропуску виникає безліч стандартних і нестандартних ситуацій, в яких офіцери-прикордонники спілкуються з іноземцями, використовуючи англійську мову. Сучасна англійська мова в її глобальному застосуванні характеризується величезним рівнем варіативності [4, с. 85] щодо вживання професійних термінів. Відповідно до сфери діяльності фахівців відбувається застосування старих термінів, створення нових термінів та термінологічних словосполучень. Постійно поповнюючись новими лексичними одиницями, терміносистема прикордонної служби також має тенденцію до інтенсивного розвитку. Збагачення цієї терміносистеми новими поняттями та термінами можливо дослідити за умови вивчення структурних особливостей термінів, які функціонують у межах системи.

Ретельний аналіз структурних форм термінів дозволяє встановити способи та моделі утворення термінологічних словосполучень.

Словосполучення – це комплексне поняття, яке містить декілька слів, але має єдине семантичне значення, наприклад: port-of-entry – пункт пропуску; port-of-registry – порт приписки (судна); stowaway – безбілетний пасажир; border violation – порушення кордону; joint operation – спільна операція. Ці приклади свідчать про те, що слова, які входять до складу словосполучень, вступають у структурно-семантичні відносини та утворюють нові поняття та логіко-семантичну єдність.

Термінологічні словосполучення допомагають чітко і лаконічно відобразити об`ємний зміст в одному понятті, наприклад:

Border Guard Service – прикордонна служба; counteraction to illegal migration – протидія незаконній міграції.

Під термінологічним словосполученням розуміється таке словосполучення, що циркулює в системі даної термінології, є одиницею номінації та характеризується змістовним та граматичним об`єднанням двох або більше повнозначних слів.

В.М. Лейчик, С.В. Гринев, В.П. Даниленко започаткували класифікацію механізмів утворення термінологічних словосполучень. Їх дослідження базувались на семантичній, морфологічній та морфолого-синтаксичній характеристиці термінів. Це означає, що терміни, які з`являлись у певній галузі діяльності, утворювались як шляхом афіксації, так і об`єднанням лексичних одиниць.

Об`єднання окремих лексичних одиниць засновується на логіко-семантичній субординації, що вказує на характер смислових відношень, які виникають між компонентами словосполучень. Вони поділяються на: атрибутивні, об'єктні, суб'єктні, обставинні та комплективні.

Способи утворення термінологічних словосполучень залежать від типу підрядного зв'язку: синдетичного або асиндетичного, наприклад – law enforcement officers (офіцери правоохоронних органів); single – entry visa (одноразова віза); registration of detained violators (облік затриманих порушників); prevention of drug trafficking (запобігання перевезенню наркотиків).

Для кращого засвоєння сполучуваності лексичних одиниць Л.М. Черноватий пропонує застосовувати спеціальні таблиці з використанням даних лексикографічних досліджень у вигляді схем або таблиць [5, с. 135], у яких наглядно демонструється валідність сполучуваних лексичних одиниць.

Список використаної літератури

1. Білозерська Л.П., Возненко Н.В., Радецька С.В.. Термінологія та переклад. Навч. посібник для студентів філологічного напряму підготовки. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 232 с., іл.

2. Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Теорія та практика перекладу (німецька мова). Підручник для студентів вищих навчльних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592 с.

3. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Либроком, 2009. – 256 с.

4. Рубашова Л.М. Функціонування англійської мови в контексті процесу глобалізації. Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи / Л59 НАН України. Центр наук. дослідж. і

викладання іноземн. мов; Редкол. В.В. Акуленко (голов. ред.) та ін. – К.: Логос, 2006. - №1. – 2006. – 104 с.

5. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад»/ Л.М. Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с. – (Серія "UTTA Series").

Яна Гапчук, Микита Сапогов *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА SMART-ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Майбутній вчитель іноземної мови, окрім високого професійного рівня, повинен володіти високим рівнем знання інформаційних технологій для успішної професійної діяльності, що включає в себе професійне зростання, обмін досвідом з іноземними колегами та ін. Проблему навчання іноземної мови з метою формування професійної компетентності студентів за допомогою інформаційних технологій розглядали В. Биков, Л. Белецька, Б. Гершунський, В. Глушков, М. Ісакова, С. Ніколаєнко, В. Олійник, І. Роберт, И. Колесникова та ін.

Інноваційна діяльність визначає напрям професійного росту майбутнього вчителя іноземної мови, його творчого пошуку. Вона невідривно пов'язана з науково-методичною діяльністю майбутнього вчителя іноземної мови і навчально-пошуковою діяльністю.

Основною метою інновацій в освіті є розвиток у майбутнього вчителя іноземної мови умінь мотивувати свої дії, самостійно орієнтуватися в отриманій інформації, формувати творче мислення з використанням новітніх досягнень науки і техніки.

У наш час процес навчання іноземній мові у вузі набуває інших форм і масштабів. Нововведення стосуються різних аспектів навчального процесу, починаючи з оснащення навчальних аудиторій сучасними технічними засобами і закінчуючи апробацією нових освітніх технологій як на заняттях так і під час самостійної роботи.

Комп'ютерні технології надають багато можливостей для розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів іноземної мови. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях значно підвищує ефективність навчання, допомагає створити більш продуктивну атмосферу, збільшує зацікавленість майбутніх вчителів іноземної мови у матеріалі, що вивчається. Підготовки майбутніх

вчителів іноземної мови з використанням великої кількості онлайн компонентів та Інтернет ресурсів [1, с. 44].

У практику навчання майбутніх вчителів іноземних мов поступово входять SMART-технології. Завдяки їх доступності, мобільності і простоті використання, вони стають звичними і природними засобами навчання та не лише змінюють місце і якість, а й впливають на цей процес з дидактичного і методичного погляду. SMART-технології надають широкі можливості для саморозвитку та розкриття творчого потенціалу особистості студента. Ці технології стали невід'ємною частиною сучасної методики навчання, хоча означений процес відбувається зі значним відставанням від країн Європи [2].

Навчальні програми з супутнім програмним забезпеченням від освітньої корпорації SMART, а саме програмний комплекс Smart Notebook, SmartSync, SmartResponce, дають змогу проводити мультимедійні заняття в аудиторії, використовуючи готові навчальні матеріали, а також створювати мультимедійний контент самостійно [3, с. 9]. Вони дають змогу працювати над навчальним матеріалом у будь-який час та в будь-якому місці, синхронно або асинхронно з викладачами та іншими студентами. Гнучкість, індивідуалізація, інтерактивність, мультимедійність процесу навчання за допомогою SMART-технологій дозволяють поєднувати індивідуальні та групові заняття [4].

Таким чином, майбутній вчитель іноземної мови може вивчати мову в зручний для нього час. Навчання онлайн забезпечує можливість бачити, чути й говорити в реальному часі, займатися як індивідуально, так і в групі.

Навчання іноземних мов із використанням інформаційних технологій та SMART-технологій відкриває необмежені перспективи у вдосконаленні навчального процесу у ВНЗ і дозволяє підвищити рівень підготовки майбутніх вчителів іноземної мови згідно з потребами сучасного світу.

Список використаної літератури

1. Колесникова И.Л. Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков : [справочное пособие] / Колесникова И.Л. – М. : Дрофа, 2008. – 432 с.

2. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://molodi.in.ua/smarttehnolohiji/.

3. Якубов С. Технології SMART та навчальні матеріали / С. Якубов, Я. Якінін // Hi-Tech у школі. – 2011. – № 3−4. – С. 8–11.

4. Основы смарт-образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://spbtei.ru/smartobr.html.

Тамара Глазунова *(м. Вінниця)*

АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ: ЯК З НЕЮ БОРОТИСЯ?

У наш час особливого значення набуває здатність людини оптимально організовувати власний час, беручи до уваги досвід минулого та висуваючи при цьому адекватні ситуації цілі. Водночас дослідження сучасної студентської молоді, зацікавленої в здобуванні професійної освіти, свідчить про існуюче протиріччя між об'єктивними (заданими навчальним планом) та суб'єктивними (особистісними оцінками часових інтервалів) стосунків у виконанні навчальних завдань, що як наслідок, призводить до зволікання у вирішенні актуальних навчальних завдань [1]. Така поведінка характеризується терміном «прокрастинація». Цілком зрозуміло, що неспроможність молодих людей правильно розставляти пріоритети та планувати власний час призводить до зниження продуктивності навчальної діяльності. Відповідно, розуміння суті проблеми може суттєво підвищити успішність «прокрастинаторів».

На думку дослідників, академічна прокрастинація, що виявляється в затримці виконання навчальних завдань, курсових та дипломних робіт, відкладанні підготовки до екзамену «на потім», пов'язана з недостатньою сформованістю в студентів навчальних навичок, неорганізованістю, забудькуватістю та загальною поведінковою ригідністю [2]. Існують також дослідження, що засвідчують зв'язок прокрастинації з біологічними факторами (нейротизм, низький тонус, труднощі концентрації уваги та імпульсивність), особливостями емоційної сфери (тривожність, страх невдачі, депресія, переживання почуття вини та сорому). Суттєвий вплив на зволікання студентів має також характер самих навчальних завдань, зокрема такі їх характеристики, як надмірна складність, нецікавість, а також оцінка викладача [3]. Помічено, що хронічна прокрастинація призводить до порушення емоційної сфери студентів, зокрема, до неврозів.

З огляду на зазначені джерела прокрастинації, виділяють два головні напрямки її попередження. Це – формування у студентів уміння планування та пріоритезації навчальних завдань та їх моніторингу, з одного боку, та укріплення мотиваційних та

психологічних ресурсів, з іншого [3]. Врахування згаданих факторів, на нашу думку, сприятиме запобіганню зволікання студентів з виконанням завдань, та як наслідок, забезпечить підвищення академічних показників успішності студентів.

Список використоної літератури

1. Ипполитова Е. А. Особенности временной перспективы студентов с высоким уровнем учебной прокрастинации // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 762-765. — Режим доступу: https://moluch.ru/archive/58/8254/ (дата звернення: 31.10.2018).

2. Карловская Н.Н., Баранова Р.А. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/profile/NataliaKarlovskaya/publication/235731499_
Relationship_of_teachers_procrastination_and_perfectionism/links/0fcfd512f16383d6b4000000/Relationship-of-teachers-procrastination-and-perfectionism

3. Cecilia A. Essau, Elfriede M. Ederer, Jean O'Callagan, Birgit Archemann. Doing it Now or Later? Correlates, Predictors and Prevention of Academic, Decisional and General Procrastination among Students in Austria. – Режим доступу: http://psy.ff.uni-lj.si/alpsadria08/files/Essau_Ederer_Poster%20AA_%20ko_08_AA_handout.pdf

Валентина Грішко-Дунаєвська (м. Хмельницький)

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ МЕТОДИК НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Розвиток відкритості українського суспільства на міжнародній арені, покращення взаємодії з правоохоронними та силовими структурами зарубіжних країн з метою інтегруватись у сучасний світ та стати конкурентоздатними військовими фахівцями сприяє пошуку нових методів та технологій до викладання іноземної мови у військовому виші. Освітній процес у ВВЗО повинен бути організований з урахуванням усіх необхідних аспектів, потрібних для курсантів із різними характеристиками попереднього соціального досвіду, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей міжсуб'єктної взаємодії. Варто враховувати, що сьогодні до ВВЗО

вступила молодь не лише після загальної шкільної освіти, а присягу на вірність України склали також молоді люди, які пройшли бойовий шлях від півроку і більше у зоні ООС на сході України, проявивши при цьому мужність і героїзм. Саме цей аспект зумовлює пошук та розвиток нових методів, підходів та алгоритмів роботи в навчальних групах із різним курсантським складом у ВВЗО, що зумовлені особливостями конкретних завдань військового закладу та характером повсякденної діяльності курсантів. Професійна діяльність майбутніх офіцерів відбувається в тісних міжмовних контактах. Відтак важливою метою в освітньому процесі є оволодіння майбутніми офіцерами іншомовною комунікативною компетенцією і вміннями та навичками перекладацької діяльності для виконання професійних обов'язків під час службової діяльності. Навчання іноземної мови має професійну спрямованість, яка передбачає підготовку курсантів до вміння використовувати іноземну мову у службовій діяльності в особливих умовах.

Існує думка, що неможливо навчити мови у штучному, тобто неприродному середовищі. Найкраще, що можна зробити, це створити умови, щоб вивчати мову. Традиційний спосіб опанування іноземної мови не в повній мірі активізує інтуїтивні процеси пізнання з причини відсутності зв'язку між навчальним матеріалом та майбутньою професійною діяльністю суб'єктів навчання.

Специфіка ВВЗО, де майбутні офіцери і навчаються, і одночасно несуть службу, де для чіткої регламентації обов'язків командири використовують авторитарний стиль спілкування і під час занять військових дисциплін і у позанавчальній службовій діяльності із майбутніми офіцерами, які є їхніми підлеглими, вимагає від викладача іноземної мови надзвичайних психологічних знань та умінь для організації ефективної взаємодії на суб'єкт-суб'єктних засадах, що сприятиме активному опануванню іноземної мови.

Використання тренінгових методик на практичних заняттях з іноземної мови займають відносно стислий час, сприяють активізації діяльності курсантів та включеності в роботу заняття, налаштовують позитивно на вивчення теми заняття, залучають до співпраці, спільного вирішення поставлених завдань, знімають психологічні бар'єри для вільного продукування іншомовного мовлення, а, відтак, підвищують рівень засвоєння навчального матеріалу, зберігаючи та водночас розвиваючи мотивацію до навчальної діяльності загалом. Такі вправи динамізують залученість до активної роботи курсантів із нижчим рівнем знань з іноземної мови, це допоможе відчути їм приналежність до групи та включитись у навчальний процес із

меншим відчуттям дискомфорту, страху та невпевненості у собі. Спілкування будується у формі діалогу та служить усвідомленим підґрунтям подальшої спільної іншомовної діяльності в умовах ВВЗО. Адже головна мета тренінгової методики – надати максимально наближені до практичного використання навички, які без додаткового переопрацювання можна використовувати в реальній повсякденній та службовій діяльності в особливих умовах. Праці науковців та власний педагогічний досвід свідчать, що така форма впливу на суб'єкта навчання як груповий психологічний тренінг не одразу призводить до оптимальних результатів, але є докази того, що всі суб'єкти навчання без винятку звільняються від страху допустити помилку, отримати погану оцінку тощо. А викладачі іноземної мови знають про «блокуючі» дії такого страху. І саме тому, в умовах ВВЗО першочергове завдання викладача іноземної мови забезпечити такий психологічний емоційний фон на кожному занятті, який дозволить запрацювати безперешкодно усім механізмам сприйняття, опанування й актуалізації іншомовного матеріалу для подальшого його перенесення, тобто використання в реальній службовій діяльності в особливих умовах.

Водночас, слід зазначити, що широкі можливості групового психологічного тренінгу та висока ефективність цього методу наразі, на жаль, недостатньо широко подані в освітньому процесі, зокрема, у навчанні іноземним мовам у ВВЗО, де статутні відносини лінійного характеру залишаються домінуючою ознакою військових навчальних груп, що, у свою чергу, суперечать нашому уявленню про позитивну міжсуб'єктну взаємодію в цілому. Діалогізація сумісної праці пов'язана, перш за все, з переходом суперпозиції викладача (військового командира) і субординованої позиції курсанта в особистісно рівноправні позиції людей, які разом навчаються, виховуються, співпрацюють. Проблематика тренінгових методик призводить до зміни ролей та функцій викладача та майбутніх офіцерів у процесі навчання іноземним мовам. Викладач у цій ситуації не виховує, не викладає, а стимулює, актуалізує майбутнього офіцера до особистісного розвитку, активізує його дослідницьку позицію, створює умови для морального вибору в ситуації неоднозначності, підштовхує майбутнього офіцера самостійно знаходити й розв'язувати пізнавальні проблеми та завдання іноземною мовою. Це передбачає, перш за все, відмову від рольових масок, адекватного включення у взаємодію тих елементів індивідуального досвіду (почуття, переживання, емоції, відповідні дії і вчинки), котрі не лише відповідають рольовим очікуванням та нормативам, але й

відображають тенденції особистісного розвитку майбутнього офіцера засобами іноземної мови.

Олена Гусак *(м. Харків)*

СИТУАЦІЯ УСПІХУ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ

Для розвитку людини необхідна наявність постійної системи стимулюючих і цілеспрямованих підсилень, у ролі яких особливо ефективно виступає успіх. Саме успіх надає сили, віру й можливість подолання будь-яких перешкод, створює основу для формування адекватної самооцінки, без якої становлення здорової психіки неможливо. Доведено, що в основі активного творчого самопочуття будь-якої людини лежить віра у власні сили. Затвердження цієї віри неможливо без придбання досвіду досягнення й переживання успіху.

На сучасному етапі розвитку суспільства орієнтація на успіх повинна виступати як необхідна умова структури будь-якої ефективної педагогічної системи.

Людям, що займаються навчанням завжди було зрозуміло, що навчально-пізнавальна діяльність протікає більш ефективно й дає більш якісні результати, якщо в студента виникають сильні, яскраві, глибокі мотиви, що спонукають його прагнути до досягнення мети, при цьому, діяти максимально активно, бути готовим до подолання певних труднощів.

Відомо, що найважливішою умовою досягнення результату в навчально-пізнавальній діяльності є активна особистісна позиція людини. З урахуванням цих положень безумовна необхідність будувати освітню практику і робити ставку на забезпечення ситуації успіху в кожного студента; створювати цикл різноманітних справ, у яких студент може реалізувати свій потенціал, свої кращі якості; проектувати відсутні зони; організовувати педагогічне супроводження розвитку; підготовлювати студентів до ролі своїх колег, які проектуватимуть ситуації успіху для інших.

Встановлення ролі «успіху» і «ситуації успіху» у вирішенні освітніх завдань, виявлення причин, наслідків і внутрішньої логіки розвитку прийомів і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів на основі реалізації психолого-педагогічного потенціалу «успіху» можливо, за справедливим твердженням відомих педагогів (В. Бєляєв, С. Єгоров, Ф. Корольов, А. Піскунов, З. Равкін, Б. Сапунов і ін.), на основі історико-логічного (або, по Ф. Корольову, – історичного й теоретичного) підходу до

аналізу генезису системи педагогічного стимулювання в теорії й практиці освіти.

Основними філософськими й психологічними положеннями концепції педагогічного стимулювання є :

– проблема стимулів – це проблема активізації внутрішніх рушійних сил розвитку й діяльності особистості. Стимули, які є найважливішим фактором формування особистості, виступають як безпосередні спонукальні причини життєдіяльності суб'єкта, що активізують його;

– спонукальна дія стимулу стає реальною якщо спонукання, об'єктивно викликуване їм, сприймається свідомістю й емоційно-вольовою сферою особистості й правильно оцінюється нею. У цьому випадку стимули впливають на формування мотиваційної сфери суб'єкта діяльності. Таким чином, природа діяльності розкривається в особливому прояві факторів, що детермінують;

– ефективність педагогічного стимулювання багато в чому залежить від індивідуалізації й диференціації побудників, від того, наскільки точно вони зорієнтовані на індивідуально-психологічні особливості внутрішнього світу студентів;

– зовнішні впливи в силу певних обставин можуть особистістю не сприйматися: той самий стимул в одному випадку буде виступати для студента як реальний побудник його пізнавальної діяльності, в іншому залишиться лише потенційним фактором;

– сутність процесу стимулювання повинне враховувати вікові й психологічні особливості людини, тому що з віком більшу значущість набувають стимули, пов'язані з утворенням ціннісних орієнтацій, і послабляються стимули, що викликають прагнення одержати схвалення оточуючих і зберегти серед них своє місце.

У цілому ж доводиться констатувати, що в педагогічній літературі й періодиці проблема реалізації формуючого потенціалу успіху й ситуації успіху в навчанні розкрита слабо. Проте на основі аналізу наявних матеріалів можливо зробити ряд висновків.

Відомо, що діяльність людини виступає як провідний фактор розвитку її особистості. Роблячи які-небудь зусилля фізичного, інтелектуального, духовного плану, людина вправляється в тім або іншому виді діяльності, розвиває свої здібності, здобуває знання й представлені в досвіді вміння й навички, затверджується в поглядах, переконаннях і ціннісних орієнтаціях. Однак джерелом розвитку особистості стає не тільки процес здійснення діяльності, але і її результат, пережитий особистістю як індивідуальне досягнення, як успіх. Саме

усвідомлення індивідуальних особистих досягнень, оцінювані суб'єктом як удача, як маленька перемога над самим собою й зовнішніми обставинами, є стимулом його подальшого руху в цьому напрямку.

Список використаної літератури

1. Бєлкін А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. / А.С. Бєлкін. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 288с.
3. Коротаева Е.В. Ситуация успеха: психолого-педагогические механизмы и этапы организации / Е.В. Коротаева // Директор школы. – 2001. – №3. – С. 38-44.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272с.
5. Values in education and education in values /Ed. By I.Halstead and M.Taylor. L.: The Falmer Press, 1996.

Наталя Дмітренко *(м.Вінниця)*

МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У науково-методичній літературі існує значна кількість класифікацій стратегій (П. Біммель, У. Рампілльон, Р. Елліс, Д. Вольф та ін.). За класифікацію стратегій П. Біммеля і У. Рампілльона, до метакогнітивних стратегій відносять:

– *регулятивні стратегії* – «self-management» (термін Р. Елліс), зосередження на процесі навчання, нейтралізація факторів, що заважають процесу навчання; визначення цілей і їх досягнення; складання переліку необхідних дій для досягнення певної мети; визначення конкретних завдань; організація діяльності;

– *афективні стратегії* – нейтралізація неприємних емоцій; організація роботи без стресу; самостійне спостереження ефективності навчальної діяльності; само заохочення за успішно виконане завдання, «self-evaluation» (Р. Елліс);

– *компенсаторні стратегії* – формулювання і підтвердження / відхилення гіпотези; використання міміки і жестів; використання перефразування / опису слів і синонімів;

– *стратегія соціальної взаємодії* – бажання працювати в парі, групі (в т.ч. онлайн); розвиток в собі толерантності до чужої культури, бажання зрозуміти почуття інших людей.

Доповнюючи класифікацію П. Біммеля і У. Рампілльона, вважаємо, що для успішної міжкультурної іншомовної комунікації важливими є також:

– *комунікативні стратегії* – обґрунтування власної думки; пояснення алгоритму власних дій; критична оцінка різних точок зору; саморефлексія способів навчальних дій з іншомовним матеріалом.

На наш погляд, даний вид стратегій слід додати в стратегії соціальної взаємодії. Типологія комунікативних стратегій містить стратегії *уникнення* (наприклад, уникнення певних тем, так як студент побоюється, що він володіє недостатніми мовними навичками і мовленнєвими вміннями, щоб вступити в комунікацію з даної теми), стратегії *перефразування* (заміна відсутніх лексем апроксимацією, процес словотворення перефразування), стратегії *перенесення* (дослівний переклад з рідної мови, запозичення слів з рідної або іншої мови), прохання про допомогу, міміка, жести.

Спираючись на класифікацію Д. Вольфа, додамо до комунікативних стратегій:

– *стратегії отримання мовних засобів* – операційні вказівки дій, навчальних та робочих дій (наприклад, дії для навчання лексиці, дії для організації вивченої лексики: поля слів, сім'я слів, шкала слів; реконструювання текстів та ін.);

– *стратегії володіння навичками* – інструментальний процес роботи при прийомі і відтворенні текстів, наприклад «note-taking» (У. Рампілльон); членування, підготовка інструментальних дій планування при письмі (наприклад, техніки: матриця, піраміда); процес самостійного управління і контролю ментальних процесів; прийоми активного читання і структурування текстів шляхом маркування; орієнтування за ключовими словами; розкриття значення незнайомого слова та ін.;

– *стратегії мовної рефлексії* – стратегії сегментації, класифікації, а також генералізації («control of processes» – акцент на мовну форму і зміст мовного виразу, порівняння мовних структур, «data-driven learning», збір мовних даних, їх систематичне укладання за допомогою нових технологій, класифікація даних і ін.).

П. Біммель і У. Рампілльон виділяють такі функції навчальних стратегій:

1) підвищення ефективності навчання;

2) мотивація і віра у власні сили;

3) набуття незалежності;

4) самоосвіта;

5) перенесення отриманого досвіду в інші навчальні та життєві контексти [1, с. 15].

На наш погляд, вирішальне значення при розробці навчальних стратегій мають наступні фактори:

– розвиток саморефлексивної компетентності (дискурсивність, самоспостереження) в груповій роботі;

– вибір навчальних і робочих дій, які можуть бути самостійно апробовані студентами;

– вибір інструментів – «cognitive tools» (Д. Вольф), які дозволяють студенту сконструювати власну гіпотезу;

– вибір навчального середовища, в якому студент може апробувати свої гіпотези.

Отже, метакогнітивні стратегії направлені на планування і контроль когнітивних процесів, а також співвіднесення їх результатів з цілями навчальної діяльності та забезпечують усвідомлення студентом себе як суб'єкта навчання.

Список використаної літератури

1. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов–первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык) / Т. Ю. Терновых // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (13.00.02). – Москва, 2007. – 20 с.

Надія Добіжа, Ірина Оніщук
(Nadiia Dobizha, Irina Onishchuk) *(м. Вінниця)*

MODERN APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The problem of teaching foreign languages at higher educational establishments is currently particularly relevant, since changes in the nature of education are increasingly clearly orienting it towards the «free development of a person», towards creative initiative, the students' independence, competitiveness, and mobility of future specialists.

The study of language and culture at the same time provides not only the effective achievement of practical, general educational and developmental goals, but also contains significant opportunities to challenge and further maintain students' motivation.

Formation of positive motivation should be considered by the teacher as a special task. As a rule, motives are associated with the cognitive interests of students, the need for mastering new knowledge, skills, and abilities. But the first and natural need for foreign language learners is communication. For the organization of a favorable climate, orienting students to communication, it is necessary to choose those forms of classes that will stimulate the activity of students.

The period of a foreign language has its own specifics, since, unlike other subjects, the formation of the communicative competence of students is put forward as the main goal of learning. What is the specificity of this subject? It lies in the fact that, first, the language – whether native or foreign – serves as a means of communication, a means of receiving and transmitting information about the surrounding reality in the natural conditions of social life, and as such it should be considered while studying process.

Secondly, while teaching this subject, the ideas about the foreign language culture of the country through the language are expanded, and the general outlook is expanded. Learning a foreign language gives students only the opportunity to master the means of perception and expression of thoughts about objects, phenomena, their connections and relationships through a new language for them, which acts in two forms: oral and written. The mastering of these forms of communication should be part of the communicative goal of teaching the subject «foreign language».

Thirdly, the language, being a means of communication, needs to be «kept in working condition», that is, always ready for use in situations of communication that arise. Therefore, the mastery of this university discipline is necessarily connected with purposeful, well-organized practice in the use of digestible material in oral and written forms of communication in those conditions that educational institutions have.

Currently, the global goal of mastering a foreign language is considered to be the introduction to a different culture and participation in the dialogue of cultures. This goal is achieved through the formation of the ability to intercultural communication. It is the teaching, organized on the basis of communicative tasks, teaching foreign language communication, using all the necessary tasks and techniques for this, is a distinctive feature of a foreign language lesson.

The activity essence of communicative-oriented learning of a foreign language is realized in the context of a humanistic approach to learning. With this approach, positive conditions are created for the active and free development of the individual in the activity. In general terms, these conditions are as follows:

– students have the opportunity to express freely their thoughts and feelings in the process of communication;

– each participant of communication remains in focus of attention of the others;

– communication participants feel safe from criticism, prosecution for mistakes and punishment.

References

1. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford Univ. Press. 2006, 160 p.

2. Waters M., Waters A. Study Tasks in English. Cambridge Univ. Press. 1995, 214 p.

3. Krechel R. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York: Prentice Hall International. 1988.

Інна Доля *(м. Вінниця)*

МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕМПОРАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ ПОЗИТИВНИХ ТА НЕГАТИВНИХ ОЦІННИХ ВИСЛОВЛЕНЬ

Проведення акустичного аналізу дає можливість встановити відповідності між просодичними маркерами, що виявлені на перцептивному рівні, та акустичними параметрами досліджуваних висловлень.

Темпоральні характеристики визначаються за такими ознаками:

1. Загальна тривалість інтоногрупи визначається в секундах (с) за допомогою будь-якої комп'ютерної програми, що використовується для проведення акустичного аналізу.

2. Темп мовлення або його швидкість визначається середньою кількістю секунд, необхідних для вимови одного складу. Середньоскладова тривалість висловлення визначається в секундах як відношення загальної тривалості досліджуваного висловлення до кількості складів, що його складають. Одержана величина є показником середнього темпу вимови досліджуваного висловлення. Даний параметр має наступні градації: нульова зона (0%), мінімальна зона (1-20%), коротка зона (21-40%), середня зона (41-60%), подовжена зона (61-80%), максимальна зона (81-100%).

3. Тривалість термінальної ритмогрупи (с), яка визначається за допомогою комп'ютерної програми PRAAT автоматично. Для

встановлення часу звучання досліджуваного висловлення використовують графік залежності інтенсивності сегментів даного висловлення у розподілі по часу його реалізації.

4. Швидкість зміни ЧОТ у термінальній ритмогрупі (пт/с), яка визначається за формулою [169, с. 109]: $S = \frac{i \cdot \tau}{\Delta t}$, де S – швидкість зміни ЧОТ (пт/с); i – інтервал між максимальною та мінімальною величинами ЧОТ у півтонах; τ – масштаб часу, що дорівнює 1000; Δt – тривалість ділянки ЧОТ у мс.

5. Градації та зміни ЧОТ кваліфікуються в наступних термінах: нульова (0-20%), мала (21-40%), середня (41-60%), велика (61-80%), максимальна (81-100%).

Для прикладу наведемо дані отримані в ході акустичного аналізу позитивних та негативних оцінних висловлень в англомовному діалогічному радіодискурсі.

Таблиця 1.

Частотні характеристики актуалізації темпу висловлювань позитивної та негативної оцінки в англомовному діалогічному радіодискурсі (%)

Вид оцінних висловлень	Темп				
	Швидкий	Прискорений	Помірний	Сповільнений	Повільний
Позитивні	0,00	11,11	74,07	14,81	0,00
Негативні	0,00	10,26	69,23	20,51	0,00

Дані актуалізації темпу у висловлюваннях з позитивною та негативною оцінкою (табл. 3.20) вказують на те, що помірний темп є провідним як для позитивних (74,07%), так і для негативних (69,23%) оцінних висловлювань, що свідчить про контрольованість емоцій мовцем.

Прискорений та сповільнений темпи посідають друге місце за частотою вживання в обох видах оцінних висловлювань, а частота їх актуалізації варіює від 11,11% до 14,81% в позитивних висловлюваннях та від 10,26% до 20,51 % в негативних. Швидкий та повільний темпи не були зареєстровані серед досліджуваних

висловлювань і відзначені аудиторами як нехарактерні для радіодискурсу, оскільки погано сприймаються слухачами.

За даними діаграми зіставлення середніх показників тривалості позитивних та негативних оцінних висловлень актуалізованих жіночим та чоловічим голосом (Рис. 3.17) можемо стверджувати, що висловлення, виражені жіночим голосом довші, а чоловічим – коротші. Так, середня тривалість позитивних оцінних висловлень дорівнює 2901 мс для жінок та 2494 мс для чоловіків. В той час як в негативних оцінних висловленнях цей показник відповідає 4942 мс у жінок та майже вдвічі коротший 2619 мс у чоловіків.

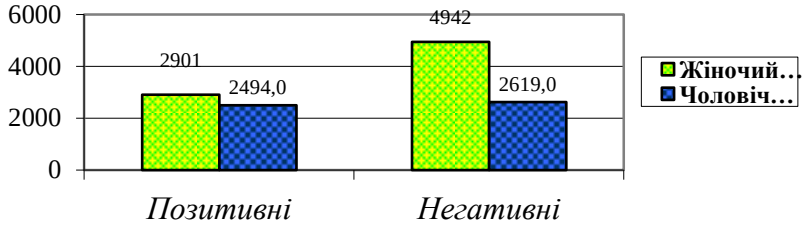

Рис 1. Середні показники тривалості інтоногрупи в позитивних та негативних оцінних висловленнях в залежності від статі мовця (мс)

Під час дослідження варто проводити комплексний аналіз тексту. До уваги потрібно брати зв'язок попередніх та наступних висловлень, а також розглядати всі засоби реалізації висловлень позитивної та негативної оцінки. Результати експерименту слід фіксувати в протоколах дослідження та зводити в спеціальні таблиці для подальшого кількісного аналізу. Методика визначення темпоральних характеристик представлена на основі попередніх експериментально-фонетичних досліджень українських лінгвістів (Е. М. Андрієвська [1]; І.В. Доля [2]; Н. І. Задорожна [3]; А. А. Калита [4]; Я. Р. Федорів [5]; І. В. Чарікова [6]).

Список використаної літератури

1. Андрієвська Е.М. Інтонаційне вираження категорії згоди / незгоди у французькому діалогічному мовленні (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.05 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка / Андрієвська Елла Миколаївна. – К., 2001. – 20 с.

2. Доля И.В. Современные экспериментально-фонетические методы исследования просодической организации позитивных и

негативных оценочных высказываний / И. В. Доля // Наука в современной России. Научно-производственный периодический журнал. Тамбов. – №2. – 2012. – С.155 – 159. – ISSN 2305-2538.

3. Задоріжна Н.І. Просодичні маркери гендерної варіативності мовлення (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англомовного дискурсу радіореклами): дис. … канд. філол. наук: 10.02.04 / Задоріжна Наталія Ігорівна. – К., 2009. – 226 с.

4. Калита А.А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: Монографія / Калита Алла Андріївна. – Т.: Підручники і посібники, 2007. – 320 с.

5. Федорів Я.Р. Соціокультурні аспекти просодичної організації висловлювань невдоволень (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англійського мовлення): автореф. дис. ...канд. філол. наук: 10.02.04 / Фефдорів Ярослава Романівна. – К., 2000. – 20 с.

6. Чарікова І.В. Варіативність інтонаційної моделі висловлення подяки у мовленнєвій комунікації: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Чарікова Ірина Василівна. – Чернівці, 2007. – 198 с.

Лариса Дробаха *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ІЗОЛЬОВАНИХ СЛІВ ПІД ЧАС АУДІЮВАННЯ

На впізнавання ізольованих слів впливає тільки форма і умови їх пред'явлення. У зв'язному тексті сприйняття будь-якого слова підлягає впливу контексту. Експериментальні дослідження залежності сприйняття слова в контексті під час слухання від сприйнятих ознак показали, що на сприйняття слова в реченні впливає, по-перше, контекст слова, що визначає кількість семантичних і граматичних альтернатив, та, по-друге, сприйняття акустичних характеристик самого слова. Під час дослідження впливу диференційованого контексту на сприйняття перекрученого слова було встановлено, що внесення перекручень в експериментальне слово різко знижує його розбірливість і при цьому вплив визначального контексту на сприйняття слова значно зростає. Велику роль при цьому відіграє здогадка по контексту при розумінні незнайомого слова.

Під час сприйняття незнайомого або незрозумілого слова у свідомості мовця можуть виринати відомі йому слова, які ставатимуть словами-суперниками незнайомого слова, якщо будуть сприйматися деякі загальні для незнайомого слова і відповідника ознаки. На основі

цих ознак незнайоме слово може бути сприйнято за відоме, оскільки між ними і відповідником, що представляє собою осмислене слово, мимовільно встановлюється смисловий зв'язок. Мовець намагається знайти значення для незнайомого слова, його смисл є умовним подразником для реципієнта. Виділення незнайомого слова і знаходження для нього відповідника в якості слова-суперника відбувається на основі суб'єктивного відношення мовця до звукового складу цього слова. Таке положення часто призводить до створення хибних асоціацій і невірного розуміння тексту, оскільки в результаті підміни одного слова іншим порушуються логічні зв'язки в тексті. У цьому випадку незнайоме слово стає смисловим бар'єром для розуміння тексту.

Незнайоме слово, що є сильним подразником для реципієнта, може викликати у студентів і психологічний бар'єр, тобто такий психічний стан, який гальмує подальше сприйняття тексту. Сприйняття мовлення, в якому присутні незнайомі слова, є значно важчим завданням для студентів порівняно з аудіюванням текстів, які базуються на знайомому мовному матеріалі. Основною перешкодою, з якою стикається студент, виконуючи цей вид мовленнєвої діяльності, є реакція на незнайоме слово. Незнайоме слово, яке зустрічається у потоці знайомих слів, привертає мимоволі увагу реципієнта. Він намагається встановити мимохідь значення цього слова, припиняє слідкувати за змістом, упускає подальші відрізки повідомлення. Така реакція виникає у студентів закономірно, оскільки навчання аудіюванню іноземного мовлення проходило на всіх етапах на знайомому матеріалі і призвело до створення у них певного стереотипу сприйняття усного мовлення. Під час сприйняття повідомлення, що не містить незнайомого матеріалу, студенти користуються визначеним методом, тобто сприйняття знайомого мовного матеріалу при гарно розвинених навичках аудіювання проходить за визначеним стереотипом, увага не відволікається незнайомими елементами.

Присутність незнайомих слів в тексті порушує стереотип сприйняття. Метод, яким студенти користувалися під час сприйняття знайомого матеріалу, виявляється непридатним для сприйняття повідомлення, що містить незнайомі слова. Незнайоме слово викликає зупинку подальшого сприйняття інформації, дезорієнтацію реципієнта. Для того, щоб виконати завдання сприйняття тексту в нових умовах з незнайомими словами, студенти повинні змінити характер і напрямок своєї діяльності, повинні пристосуватися до об'єктивного положення, що змінилося. Не всі слова сприймаються усіма однаково. Сприйняття

незнайомих слів носить вибірковий характер. Увагу зазвичай привертають до себе незнайомі і незрозумілі слова, які відрізняються незвичайною формою. Увагу до себе привертають і слова, які є суттєвими для розуміння тексту, так званими смисловими основами. До таких основ належать опорні слова, що належать до різних частин мови. Таким чином, вплив незнайомих слів на розуміння усних повідомлень, вочевидь, буде залежати і від приналежності незнайомої лексики до тієї чи іншої частини мови. Незнайомі слова, що використовуються в реченнях в різних синтаксичних функціях, також можуть по-різному впливати на розуміння тексту. Відповідно до того, як розподілене комунікативне навантаження між членами речення, можна встановити залежність розуміння смислу від синтаксичної функції слова. Отже, важливим залишається той факт, що тексти для аудіювання повинні включати незнайому лексику при умові, що будуть дотримані вимоги до лексичного матеріалу цих текстів, де незнайомі слова повинні бути другорядними і повинні виступати в функції найменш інформативних елементів речення.

Олеся Жовнич *(м. Вінниця)*

КРИТЕРІЇ ДОБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ЗАСОБАМИ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЙ

Обираючи навчальний матеріал для формування англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій, варто спиратися на чіткі критерії відбору.

Критерії добору навчальних текстів можна розподілити на чотири групи: предметно-наукові – новизна, актуальність, повнота та вичерпність інформації, наявність екстралінгвістичних елементів тексту; лінгвостилістичні – відбір текстів за жанровою домінантою, наявність фахової термінології; особистісно орієнтовані критерії – відповідність відібраного тексту інтересам студентів та їхнім професійним потребам; методичні критерії – співвіднесеність проблематики текстів із фоновими знаннями студентів із професійно орієнтованих дисциплін, відповідність складності текстів рівню знань студентів, автентичність тексту та наявність графічно-зображального елементу тексту для навчання інформаційних трансформацій [2, с. 6].

Навчання писемного спілкування завжди розпочинається з читання та аналізу оригінальних текстів. Саме тому з-поміж усього навчального матеріалу нам слід відібрати тексти, які слугуватимуть

зразками для творчого письма та демонструють структурні й мовні особливості різних стилістичних жанрів та функціональних типів мовлення.

Ураховуючи сучасні підходи до проблеми критеріїв відбору матеріалів для навчання іноземної мови, відомі в теорії та практиці викладання іноземних мов, і беручи до уваги вимоги Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, чинної Програми з англійської мови для університетів та інститутів [1;3], вважаємо, що для формування писемного спілкування у майбутніх журналістів засобами блог-технологій варто керуватися такими критеріями добору навчального матеріалу:

1. *Критерій автентичності* підкреслює, що навчальні матеріали характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів, відображають особливості та традиції побудови і функціонування іншомовного тексту. Доцільно розглядати автентичні тексти, які можна розділити на проблемно-пізнавальні (стаття, замітка, нарис), прагматичні тексти (оголошення, рецензії, відгуки) й тексти ділових листів (лист-запит, журналістське звернення, відкритий лист).

2. *Критерій доступності матеріалу* визначає відповідність навчальних текстів мовному рівню, психологічним і віковим особливостям студентів. Згідно з цим принципом навчальний матеріал має бути доступним і посильним для тих, хто навчається.

3. *Критерій мотивації та відповідності інтересам студентів,* який вказує на те, що зміст навчальних текстів має бути релевантним віковій групі студентів, відповідати їхнім емоційним запитам та уже сформованим інтересам. Висока позитивна вмотивованість відіграє роль компенсувального чинника у разі недостатніх навчальних здібностей або низького рівня знань.

4. *Критерій пізнавально-комунікативної цінності* передбачає відбір навчального матеріалу з огляду на його пізнавальну та комунікативну значущість для досягнення поставленої навчальної мети.

5. *Критерій проблемності* вказує на те, що навчальний матеріал повинен містити проблемну ситуацію, яка є стимулом до переходу від автоматичного використання мовних навичок до вільного незапланованого володіння комунікативними засобами в контексті реальних життєвих ситуацій. Опора на проблемність у навчанні дозволяє розвивати в студентів аналітичне, критичне мислення, уміння самостійно працювати з інформаційним потоком, здобувати нові знання, застосовувати їх на практиці, ефективно взаємодіяти.

6. Згідно з критерієм п*рофесійної спрямованості* навчальний матеріал повинен відповідати професійним потребам (у нашому випадку – журналістів), що передбачає практичне застосування здобутих іншомовних писемних знань і вмінь у процесі формування писемного спілкування.

7. *Критерій відповідності програмам навчання* полягає у відбитті тематичної складової навчальних текстів у плані, урахуванні при цьому спеціалізації навчання, що тісно пов'язує цей критерій із попереднім. Саме зміст сфери спілкування майбутніх журналістів і теми, що передбачені для них програмою, є визначальними у відборі навчальних текстів: політичні, економічні події в країні та закордоном, суспільні, соціальні, освітні, культурні, спортивні події, явища, розваги.

Отже, специфіка професійної освіти студентів-журналістів у ЗВО дає змогу стверджувати, що під час відбору навчального матеріалу для формування писемного спілкування у майбутніх журналістів засобами блог-технологій необхідно добирати автентичні, професійно спрямовані, тематичні тексти відповідно до навчальних програм, які є типовими, відповідають композиційно-змістовій структурі та цілям навчання фахівців у галузі ЗМІ, мотивують студентів до творчої самостійної роботи, а також відображають лінгвостилістичні ознаки різних жанрів журналістики.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Г. В. Кравчук. – Київ, 2010. – 20 с.

Ірина Залєсова *(м.Вінниця)*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ

Зміни у суспільстві, які нині відбуваються в Україні впливають на освіту, вимагаючи забезпечення високої якості мовної підготовки студентів. Реформування та новації, які нині відбуваються

в освіті, актуалізують педагогічні колективи шукати шляхи підвищення своєї конкурентоспроможності на ринку професійно-освітніх послуг, що забезпечують реалізацію вимог Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) [1].

Аналіз науково-теоретичних робіт Н. Бібік [2]; В. Болотова, [3]; Н. Зарічанської [4]; О. Семеног [5]; А. Хуторського [6] та ін. підтверджує, що компетентнісний підхід сприяє зміні предметної системи освіти на особистісно-діяльнісну. Дослідження вчених свідчить, що компетентнісний підхід дає можливість переорієнтації освітнього процесу з трансляції знань, умінь та навичок на створення умов для розвитку особистісного потенціалу, підготовки студентів продуктивної самостійної роботи в навчанні та в житті.

Орієнтована на компетенції освіта (competence-based education – CBE) сформувалася в 70-х роках в Америці (Т. Ісаєва [7, с.125] у загальному контексті запропонованого Н. Хомським у 1965 році поняття «компетенція» стосовно до теорії мови, трансформаційної граматики. Вчений зазначав, що «... ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови розмовляючим – слухаючим) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях).

У дидактиці мовну компетенцію як мовну здатність розкривають найчастіше як сукупність конкретних умінь, необхідних члену мовного співтовариства для мовних контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною. Переліки умінь у різних авторів не збігаються і не у всіх чітко позначені. Це пов'язано з об'єктивно великою кількістю умінь, що виділяються і відсутністю коректної їх ієрархізації. Наприклад: володіння лексикою, граматикою, вміння адекватно сприймати і переказувати текст).

Мовна компетентність – особистісні знання норм і правил сучасної літературної мови і їх вміле використання у продукуванні висловлювань. Мовна компетентність складається з лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної та пунктуаційної компетентностей. Мовленнєва компетентність – здатність володіти загальним колом питань мовленнєвої діяльності, що передбачає наявність відповідних знань, умінь, досвіду, специфічна за родом діяльності. Мовленнєва компетентність на основі мовної компетентності, включає систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати, створювати усні й писемні монологічні, діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів, жанрів) і навичок користування усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети висловлювання та сфери

суспільного життя. Мовленнєва ж компетентність окреслює загальне коло комунікативних умінь і навичок та є однією з найважливіших передумов розумового розвитку людини, успішного засвоєння нею основ наук. Вона грунтується на збагаченні індивідуального словника, формуванні в носія мови вміння точно й правильно висловлювати свої думки, ясно, просто, послідовно, логічно, виразно й переконливо, зрозуміло не лише для нього самого, а й для інших [8].

На основі мовної і мовленнєвої компетентностей формується мовнокомунікативна компетентність як здатність носія мови ефективно володіти мовно-мовленнєвими знаннями, уміннями, навичками в різних ситуаціях спілкування. Домогтися формування мовнокомунікативної компетентності, усвідомленого застосування її студентами в навчальних і життєвих комунікативних ситуаціях – одне з найвідповідальніших завдань викладача іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uazakon.com/ document/tpart07/ isx07484.htm.

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Бібік Н. М. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45-51.

3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8-14.

4. Зарічанська Н. В. Формування у майбутніх педагогів-філологів професійних умінь та навичок: компетентнісний підхід / Зарічанська Н.В. // Педагогіка і психологія професійної освіти// Науково-методичний журнал. – 2014. – №5. – С. 135-141.

5. Семеног О. Підвищення кваліфікації – невід'ємна складова розвитку професійної компетентності викладача / О. Семеног // Вересень. – 2011. – № 1-2. – С. 10-16.

6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос», 23. 04. 02 г. [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступу : – www.eidos.ru/news/compet.htm.

7. Isaeva T. E. To the nature of Pedagogical Culture : Competence – Based approach to its Structure / T. E. Isaeva // Преподаватель высшей школы в XXI веке : труды Международной научно-практической интерконференции. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 125-138.

8. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Альма-матер, 2004. – 344 с.

Ірина Западинська *(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті окреслено питання формування основ інформаційної компетентності викладача іноземної мови як важливої передумови професійно-методичної підготовки філологів. Охарактеризовано основні знання, уміння та навички викладача для відбору та здійснення навчально-методичної роботи з іншомовними інформаційними освітніми ресурсами, електронними навчальними посібниками, педагогічними програмними засобами, аудіо, відеоподкастами для формування комунікативної компетентності студентів та комп'ютерним тестуванням для тренування, перевірки і/або контролю навчальних досягнень студентів з іноземної мови.

XXI століття – епоха високотехнологічного інформаційного суспільства, що відкриває нові можливості людини для використання сучасних інформаційно- комунікаційних технологій (ІКТ), які покращують збереження, презентацію та розповсюдження великих об'ємів найрізноманітнішої інформації без будь-якого обмеження у просторі та часі, а також сприяють підвищенню рівня освіченості й культури та самоосвіті. У зв'язку з цим у системі вищої іншомовної освіти спостерігаються суттєві якісні зміни, оскільки ІКТ слугують новою площиною для розвитку нових форм навчання на основі використання як комп'ютерної мережі, так і техніки. Ретроспективний аналіз свідчить, що у традиційному розумінні процес навчання будувався у межах тріади «викладач – студент – підручник». Однак науково-технічна революція XX століття додала до цієї взаємодії таку ланку, як технічні засоби навчання (аудіо- та відеомагнітофони, комп'ютер).

В умовах сьогодення розвиток технічних пристроїв відбувається досить стрімко у порівнянні з іншими винаходами людства (наприклад, винахід книги вимірюється тисячоліттям, рахівниці – століттям, комп'ютера – двадцятиліттям, Інтернету – десятиліттям, а сенсорної техніки – п'ятиліттям). Відтак сучасні технічні засоби (мобільні пристрої, портативні комп'ютери, гаджети) складають не тільки невід'ємну частину побутового життя модерної

людини, а також забезпечують великі можливості для підвищення її освітнього рівня [1, с. 78]. На сьогоднішній день Інтернет – це не тільки транслятор знань для студента, а й викладача, який вже не є єдиним носієм і власником інформації, що є загальнодоступною. Завданням сучасного педагога залишається адаптація віртуального простору до практичної, освітньої, виховної та розвиваючої цілей процесу навчання іноземної мови задля його модернізації та удосконалення [1, с. 79]. З огляду на це виникає гостра потреба формування основ інформаційної компетентності студентів як невід'ємного компонента професійно-методичного становлення майбутнього викладача іноземної мови.

Результати дослідження окресленого питання дають змогу зробити висновок, що доповнення традиційної моделі навчання іноземної мови за допомогою використання ІКТ є передумовою підвищення якості та ефективності навчального процесу загалом. Основними перевагами такого підходу до побудови та організації іншомовного навчання є швидкість, продуктивність, колективність, індивідуалізація, асинхронність, присутність різноманітних форм роботи (зокрема, інтерактивне навчання) та їх узгодженість, дидактичне забезпечення, наявність системи контролю та самоконтролю тощо. Однак застосування ІКТ є можливим за таких умов: відповідне технічне, навчально-методичне забезпечення середнього навчального закладу, кадрове забезпечення для створення та підтримки роботи, організація доступу до мережі та безпеки роботи в ній, інформаційна готовність, культура та інформаційно-аналітична компетентність викладача та студентів, а також врахування ергономічного аспекту використання ІКТ у навчанні ІМ у вищих навчальних закладах. [2, с. 160]. Перспективою подальших наукових досліджень залишаються такі проблеми, як визначення поняття "інформаційна компетентність", пошук шляхів удосконалення матеріально- технічного та навчально-методичного забезпечення вищих навчальних закладів, перепідготовка педагогічних кадрів до застосування сучасних ІКТ в навчальному процесі з ІМ.

Список використаної літератури

1. Хомишак О.Б. Удосконалення процесу викладання практичного курсу англійської мови на основі "змішаної" методики // Молодь і ринок. – 2013. – № 7 (102). – С. 78 – 81.

2. Теорія та практика змішаного навчання:монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О.

Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка – Харків: "Міськдрук", НТУ "ХПІ", 2016. – 284 с.

Наталія Зарічанська *(м. Вінниця)*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Динамічні темпи змін, що відбуваються у глобалізованому світі і нашій державі, посилена інтеграція українського суспільства у світові та європейські процеси, стрімкий технологічний прогрес зумовлюють потребу у високо кваліфікованих і професійно-компетентних працівниках, конкурентоздатних на національному та міжнаціональному ринках праці.

У Доповіді Ради Європи (2012 р.) цей напрям конкретизувався у рух освітніх результатів за схемою: від «знаю що» до «знаю як». Щодо вітчизняної педагогіки то, фахівці з порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Г. Єгоров, Н. Лавриченко, О. Локшина) простежили розробку компетентнісної освіти в контексті реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу в умовах інтеграції й актуалізували ці тенденції для наукового обігу. Зазначили, що будь-які зміни в освіті мають стати частиною цілісної програми соціального, економічного і культурного реформування країни і бути однією з передумов їх ефективності. Необхідно, щоб цей процес був концептуально, організаційно, фінансово підготовлений [3].

Дослідженням компетентнісного підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів займаються як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема І. Бех, О.Пєхота, В.Рибалка, О.Савченко, В.Сєриков, І.Якиманська та ін. Проведений аналіз джерельної бази дає можливість констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід навчання іноземних мов у педагогічних університетах, проте залишається невизначеною проблема необхідності модернізації навчання іноземних мов [1].

Вважається, що лише компетентнісний підхід дасть змогу прагнення майбутніх фахівців до здобуття освіти на основі вивчення ними загальноосвітніх, політехнічних та спеціальних дисциплін, що забезпечить, зрештою, розвиток їх морального, загальнокультурного та інтелектуального потенціалу.

Визначається, що професійна компетентність учителя – динамічна категорія, щільно пов'язана з такими поняттями як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності», «готовність до діяльності».

Основний зміст освітньої галузі «іноземна мова» полягає у формуванні комунікативної компетенції, яка складається з трьох основних видів: мовленнєвої, мовної та соціокультурної. За умов усвідомленого переходу від традиційного підходу вивчення іноземних мов до особистісно-орієнтованого студент стає суб'єктом власного особистісного та професійного розвитку.

Під традиційним підходом маємо на увазі так званий «teacher centered approach», тобто такий підхід, за якого в центрі навчального процесу був учитель, викладач, який повідомляв студентам готові істини. Цей підхід не передбачав співробітництва викладача зі студентами. За часів перебудови, коли держава проголосила себе «відкритою» і насправді відкрила дорогу експериментам, пошукам нових шляхів удосконалення освіти, впровадженню нових освітніх технологій, неабиякого поширення набув так званий «learner-centered approach», який передбачав центром навчального процесу зробити учня, студента, того, хто вчиться. Такий підхід вимагав спілкування викладача зі студентами як з рівними собі.

Оскільки ні викладач, ні студент психологічно не були готові до рівноправного спілкування, підхід, у центрі якого було поставлено учня чи студента, почав «сходити нанівець», не даючи бажаних результатів. Саме тоді прийшов новий для нас, але дуже поширений у Європі «person-centered approach» – особистісно-орієнтований підхід, за якого для успішного розвитку процесу навчання однаково важлива як і особистість вихованця, так і особистість викладача, кожен з них стає суб'єктом власного розвитку.

Особистісно-орієнтоване вивчення іноземних мов передбачає позитивний вплив на формування особистості через створення атмосфери взаєморозуміння учасниками навчального процесу. Не загострюючи уваги на помилках та інших негативних явищах, викладач має допомогти студентам сформувати адекватний образ – Я, виробити позитивну «Я-концепцію», дати змогу висловити свої думки, почуття враження [2].

Розроблені методики, вправи для навчання студентів іноземних мов з використанням особистісно-орієнтованих технологій навчання. При цьому використовуються різноманітні методи як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Це, зокрема, аудіовізуальні методи (audio-visual), різні види дискусій

(discussions), демонстрування та виставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), лекція (lecture), програмоване навчання (programmed instruction), експеримент (experiment), мікронавчання (microteaching), протоколи (protocols), рольові ігри (role playning), моделювання (simulation), дебати (debate), форум (forum), круглий стіл (round table), «мозкова атака» (brain storming), вирішення проблеми (problem solving), рефлективне навчання (reflective teaching), та деякі інші.

Отже, формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов носить процесуальний і системний характер, основу якого складає рівень професійної освіти. Орієнтуючись на розробки вчених із проблем реалізації особистісно-орієнтованого підходу, визначення структури професійної компетентності, з урахуванням специфіки теми дослідження, визначено, що професійну компетентність майбутніх учителів іноземних мов доцільно розглядати як сукупність ключових (комунікативна, інформаційно-комунікаційна), базових професійних (психолого-педагогічна, рефлексивна) і спеціальних (методична, предметна, дидактична) компетентностей.

Список використаної літератури

1. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: монография [Текст] / К.Э. Безукладников; Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2008. – 270 с.

2. Хмелюк Р. И. Профотбор и первоначальная профессиональная подготовка будущего учителя : дисс. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Хмелюк Р. И. – Л., 1974. – 547 с.

3. Stangel-Meseke M. Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Praxis: Ein Ansatz in der Psychologie / M. StangelMeseke. – Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2016 // GmbH// http://socio.ch/work/pro/01.htm.

Олена Зарічна (Olena Zarichna) *(Вінниця)*

SPEAKING ACTIVITIES IN THE ESL CLASSROOM: TRIPLE VECTOR PRODUCT

Classroom communication is aimed to serve several goals: to develop speaking skills first and foremost, to contribute to team spirit and positive learning environment bridging differences and shrinking gaps and

also to create and maintain the ethics of communication relevant for its use for language practices as well as for general cultural growth.

In an attempt to group and classify the speaking activities utilized by foreign language teachers we may arrive at the following conclusion: all speaking activities function around three vectors: the I-vector, the You-vector, the They -vector.

The I-vector is a subject-oriented paradigm of speaking activities represented by self-analysis, summarizing and sharing. Acquiring both dialogical, polylogical as well as monological forms, these activities involve different mental processes and filters ranging from experience, emotional memories, priorities, values and tastes to certain perspectives, associations and attitudes.

This vector is primarily concerned with self-expression and self-identification and is also the most emotive one. Its functional potential is by far the most remarkable as the I-vector appears to be the most motivating for eliciting utterances.

The subject-subject scheme or the You-vector is interaction of two or more parties whose major intent is to build conversation as well as a temporary community.

It should be noted though that the interactive element presupposes and predetermines a set of ethical rules that we consciously or unconsciously adhere to such as avoiding sensitive issues, violation of privacy or aggressive propulsion of one's own views without regard to those expressed or held by the interlocutor. Being directed at the other party this vector is not devoid of subjectivity but this subjectivity develops into co-subjectivity allowing the interlocutors to exchange, mutually influence and synthesize verbal and conceptual patterns.

The They-vector is object-oriented and naturally the most multifunctional one. Not only is it directed at a variety of objects, issues and phenomena but it also involves a whole range of analytical procedures further embodied in varied forms of reasoning: argumentation, evaluation, comparison, classification etc. Apart from that, the two other vectors may be converted into this one if the subject of speaking turns into the object of analysis.

The point which ought not to be left unattended is the regulatory function of the teacher ensuring respectful treatment of all the communicators, positive motivation and encouragement, emotional balance and mutual trust. This serves as the necessary background for open and productive communication and thus skill building.

Олена Змієвська (Olena Zmievska) *(Вінниця)*

TEST DESIGN: APPROACHES AND EXPERIENCE

Though I have been in EFL teaching for more than twenty years, I always look for any new opportunities in my professional development. In this article, I would like to share my experience of attending Hornby Regional Training Program *New Approaches to Assessment for National Education Reform.*

On November 12-16, 2017 Rita Green, an expert on language testing and test development, delivered a training for test developers in National Research Centre for Development of Innovative Methods in Teaching Foreign languages in Tashkent. The training was primarily aimed at teachers from a variety of levels of education who wish to develop tests for their students. It covered the principles of language testing and the role of test specifications, assessing listening, writing and speaking skills and developing listening, speaking and writing tasks. The workshop also included different activities and the main focus was on learning through practice, so all the participants had a chance to develop their own test tasks and give them a try.

My special professional interest was about developing listening tests for my students as I had little training in the field of assessment. Dr. Rita Green offered a systematic approach to the development of listening tasks. She started with the discussion of what listening involves and how important it is to have clear test specifications. We also explored how to exploit sound files, so we were introduced to a procedure called ***textmapping*** "which helps test developers to determine the appropriateness of the sound files which teachers would like to use in their task development work" [1, p.15].

Textmapping was something new for me as I have always used ready-made listening items for different CEFR levels. Before the training, the participants were asked to identify at least two sound files which could be used during the workshop as the basis for a new listening task. I found two not engineered files from *podcastsinenglish.com* and the only criterion why I had chosen the two was that I simply liked the language and the topic there.

When Rita started the workshop she asked some questions related to how we decide which sound files to exploit for listening tasks and what information in it we use as the basis for task development. The answers proved that, in general, teachers make their individual decisions about sound files and parts of it they 'target" as a task item. We agreed that we are not sure that our colleagues would choose the same part (a kind of

information) for task development. Moreover, there might be a problem in task completion as different listeners might take away something different from the same sound file, the psychological and other factors matter here. So, then the question arises – how to come to an agreement what sound files are effective and for what type of listening tasks they are appropriate? The answer was to use textmapping as a procedure for exploiting sound files.

So what is textmapping? Green [1, p.57] understands it as "a systematic procedure which involves the co-constructing of the meaning of a sound file. It is based on the consensus of opinion as opposed to an individual interpretation of a sound file". The traditional approach for exploiting sound files is using transcripts to identify what to focus on while developing a task\a test. In textmapping we use only sound files, not the transcript, as the former encourages more attention being paid on what a listener, opposed to a reader, would take away from the sound file. In sound files there is natural speech with its redundancy, stressed and unstressed words, tempo and accent – a speaker's style of delivery. All these cannot be found in transcripts. It is crucial that the above- mentioned features of speech should be taken into account while developing a test item. The main point is that the procedure of textmapping involves text-mappers to be listeners themselves, putting off their ideal teachers' "hats". While listening to a sound file a group of text-mappers (at least 3 people) should observe listening behavior involved, identify the time needed for processing information, etc. But at first text-mappers should simply "document what they take away from a sound file while employing the type of listening behaviour they have been asked to use" [1, p.59].

In the workshops we tried to use the procedure for textmapping for gist, specific information and important detail (SIID), main idea and supporting detail (MISD).

As a part of the workshop we developed a listening test using textmapping procedure. In our small group we decided to develop a task with listening for SIID, CEFR Level B1. In textmapping for SIID a test-developer should employ the following procedure:

- To identify an appropriate sound file
- To identify three other text-mappers
- To confirm definition of what listening for SIID includes (it includes dates, names, times, places, prices, percentages, numbers, telephone numbers, measurements, acronyms, addresses, etc. So the details are usually captured within a few words).

I have to admit that it was not easy to identify a good sound file, as only two out of ten turned up to be appropriate for listening for SIID. These are the steps that we went through while textmapping.

1. At first as text-mappers we had to simply listen and identify the SIID without writing anything down.

2. After listening, we individually wrote down as many SIIDs as we had taken away from the sound file. The importance is that the text-mappers should keep silent while writing down.

3. Then we looked through our lists and checked that all the details are SIID.

4. The next stage was comparing what each of us had written to see whether there was a consensus. High consensus is reached when five out of six text-mappers have written down approximately the same. So we compared our lists and made a textmap with all the details we could target while developing a task.

5. The next stage is to check timing of appearance of each detail in the sound file. There should be at least 20 seconds of redundancy between the details. So we had to cross out some more details, thus eventually we got a list of 5 details we could target. Having done the textmapping, we only then proceeded to writing listening items.

Having used textmapping procedure, I came to the conclusion that it is crucial in developing listening tests as it seems to be the only way to exploit appropriate sound files in testing. We then investigated a range of issued related to task development. I found the training really effective, as I have understood the essence of listening test in general and listening task development in particular. Secondly, to design items, which check true to life listening behavior. It was my first experience in textmapping, but I will definitely use it in my teaching (it is suggested that textmapping is an excellent class activity for students) and testing practice.

References

1. Green, R. (2017). *Designing Listening Tests: a Practical Approach*. London: Palgrave Macmillan.

Олена Ігнатова, Катерина Поселецька
(***Olena Ihnatova, Kateryna Poseletska)*** *(Вінниця)*

ROLLENSPIELEINSETZUNG IM DAF UNTERRICHT

Einführung. Bei den Rollenspielen geht es nicht darum, schauspielerische Talente unter Beweis zu stellen oder gar Talente zu fördern. Rollenspiele in der Gruppenarbeit dienen der Reflexion, meist der Selbstreflexion. Personen übernehmen die Rollen fiktiver Charaktere bzw. Figuren. Der Rollenspieler übernimmt die Rolle einer realen Person oder

spielt die Situation so, wie er sie versteht oder empfindet. In beiden Fällen sind die eigene Fantasie und die der Teilhabenden gefordert. Rollenspiele bedeuten Perspektivwechsel, sich selbst durch andere zu erkennen, zu entdecken.

Weshalb gehören Rollenspiele zu einer der kreativsten Gestaltungsmöglichkeiten in der Gruppenarbeit?

• Rollenspiele machen einen Perspektivwechsel möglich.

• Rollenspiele beleuchten pro und kontra, positiv/negativ, Istzustand/ Wunschvorstellung usw.

• Rollenspiele lassen das eigene ICH anders erleben.

• Rollenspiele bieten die Gelegenheit, in andere Charaktere zu schlüpfen.

Rollenspiele bilden die Realität ab

• Rollenspiele regen zum Nachdenken und zu Veränderungen an.

• Rollenspiele verlangen/erwarten Flexibilität.

• Rollenspiele vermitteln ein spielerisches „Als-ob-Erleben".

• Rollenspiele lassen eine Eigen- und Fremdwahrnehmung erleben.

• Rollenspiele erlauben Verhaltensvorstellungen auszuprobieren.

Ziele von Rollenspielen können sein:

• Das Kennenlernen sozialer Möglichkeiten in bestimmten Situationen.

• Das Spüren eigener Grenzen (Belastbarkeit, aushalten können usw.).

• Das Kennenlernen und Spüren eigener Verhaltensmuster.

• Das Kennenlernen und Spüren, was Rollentausch mit mir macht.

• Das Erwerben von Kenntnissen und Wissen im Zusammenhang bestimmter

sozialer Situationen.

• Das Aushalten von Konfrontation (Angst, Ablehnung, zu viel Nähe, Ausgrenzung usw.).

Wie funktionieren Rollenspiele?

Sollen Rollenspiele gespielt werden, müssen Grundregeln bekannt sein:

Ein Rollenspiel besteht aus vier Phasen.

1. Aufwärmphase (Lockerungs- und Entspannungsübungen).

2. Spielphase

3. Entlassungsphase (die Spieler werden aus ihren Rollen entlassen)

4. Reflexionsphase (die Beteiligten haben die Möglichkeit ihre Rollen zu reflektieren)

Die Teilnahme ist freiwillig und kann deshalb abgelehnt werden.

Rollenspielformen

1. Ein TN spiegelt sich selbst (das bin ich in meinem Verhalten – das wäre ich gerne in meinem Verhalten).

2. Zwei TN argumentieren jeweils aus ihrer Position (der Akteur und der Mitspieler tauschen die Rollen).

3. Zwei TN wechseln ihre Rollen (der hinzugezogene TN spielt die Rolle des Akteurs, der Akteur sein Gegenüber nach Rolleneinweisung).

4. Der Akteur benennt TN die bestimmte Rollen aus dem Umfeld (Vater, Chef, Freundin u.a.) nach Einweisung übernehmen sollen und spielt selbst mit (seine Rolle).

5. Der Akteur benennt TN, die bestimmte Rollen (Vater, Chef, Freundin u. a.) übernehmen sollen, und spielt selbst nicht mit, sondern überträgt seine Rolle auf einen anderen TN. (Alle Akteure werden in ihre Rollen eingewiesen).

6. Die Spielleitung gibt Spielsituationen vor (s. Situationen – Instruktionen), die nachgespielt werden können.

Rollenspielverhalten

1. Alle Rollenspiele werden von der Spielleitung erklärt und begleitet.

2. Die TN, die sich bereit erklärt haben mitzuwirken, werden von der Spielleitung in ihre Rollen eingewiesen (Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen, Situationen u.ä.).

3. Die Agierenden werden von der Spielleitung im „wie“ und „was“ unterstützt und begleitet.

4. Ausgewählte TN, die die zugewiesene Rolle nicht ausfüllen wollen, sind befreit.

5. Die nicht agierenden TN sind Beobachter und haben die Aufgabe, ihre Beobachtungen, nach Abschluss der Rollenspiele dem Plenum mitzuteilen (was hat das Rollenspiel mit mir gemacht, was ist mir deutlich geworden?)

6. Die Spielleitung befragt die Akteure nach ihrer Befindlichkeit nach dem Rollenspiel.

7. Die Spielleitung entlässt alle Aktiven aus ihren Rollen.

8. Die Spielleitung moderiert das Gruppengespräch.

Gruppenspiele sind sehr intensiv und fordern einiges von allen Beteiligten ab. Unerfahrenes Leitungspersonal sollte sich Kenntnisse aneignen. Es gibt Weiterbildungsmöglichkeiten, sich in das Thema Rollenspiele einzuarbeiten und praktisch zu üben.

Literatur:

1. Fuchs M. Rollenspiele im Unterricht // Grin Verlag, Norserstedt – 2005.
2. Grießhaben W. Rollenspiele im Sprachunterricht // Tübingen: Narr. Bd. 2 – 1997.

Людмила Катеренюк *(м.Могилів-Подільський)*

LISTENING AS COMPREHENSION

Listening as comprehension is the traditional way of thinking about the nature of listening. Indeed, in most methodology manuals *listening* and *listening comprehension* are synonymous. This view of listening is based on the assumption that the main function of listening in second language learning is to facilitate understanding of spoken discourse [1, p.231].

This study aims to examine listening as the process of language acquisition and how listening can provide input that triggers the further development of second-language proficiency.

To understand the nature of listening processes, we need to consider some of the characteristics of spoken discourse and the special problems they pose for listeners. T. Higgs and R. Clifford state that spoken discourse has very different characteristics from written discourse, and these differences can add a number of dimensions to our understanding of how we process speech [2, p.59]. For example, spoken discourse is usually instantaneous. The listener must process it "online" and there is often no chance to listen to it again.

Spoken discourse strikes the second-language listener as being very fast, although speech rates vary considerably. Radio monologs may contain 160 words per minute, while conversation can consist of up to 220 words per minute. The impression of faster or slower speech generally results from the amount of intraclausal pausing that speakers make use of. Unlike written discourse, spoken discourse is usually unplanned and often reflects the processes of construction such as hesitations, reduced forms, and fillers.

In understanding spoken discourse researchers distinquish two different kinds of processes which are often referred to as *bottom-up* and *top-down* processing.

Bottom-up processing refers to using the incoming input as the basis for understanding the message. Comprehension as R. Schmidt states, begins with the received data that is analyzed as successive levels of organization – sounds, words, clauses, sentences, texts – until meaning is derived [4, p.143].

The listener's lexical and grammatical competence in a language provides the basis for bottom-up processing. The input is scanned for familiar words, and grammatical knowledge is used to work out the relationship between elements of sentences.

While teaching bottom-up processing it should be noted that learners require a large vocabulary and a good working knowledge of sentence structure to process texts bottom-up. Exercises that develop bottom-up processing help the learner to do such things as the following:

- *Retain input while it is being processed*
- *Recognize word and clause divisions*
- *Recognize key words*
- *Recognize key transitions in a discourse*
- *Recognize grammatical relationships between key elements in sente*
- *Use stress and intonation to identify word and sentence functions*

Many traditional classroom listening activities focus primarily on bottom-up processing, with exercises such as dictation, cloze listening, the use of multiplechoice questions after a text, and similar activities that require close and detailed recognition, and processing of the input. They assume that everything the listener needs to understand is contained in the input.

Top-down processing, on the other hand, refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message. Whereas bottom-up processing goes from language to meaning, top-down processing goes from meaning to language. The background knowledge required for top-down processing may be previous knowledge about the topic of discourse, situational or contextual knowledge, or knowledge in the form of "schemata" or "scripts" – plans about the overall structure of events and the relationships between them [4, p.150].

Much of our knowledge of the world consists of knowledge about specific situations, the people one might expect to encounter in such situations, what their goals and purposes are, and how they typically accomplish them. Likewise, we have knowledge of thousands of topics and concepts, their associated meanings, and links to other topics and concepts. In applying this prior knowledge about things, concepts, people, and events to a particular utterance, comprehension can often proceed from the top down [3, p.21]. The actual discourse heard is used to confirm expectations and to fill out details.

In real-world listening, both bottom-up and top-down processing generally occur together. The extent to which one or the other dominates

depends on the listener's familiarity with the topic and content of a text, the density of information in a text, the text type, and the listener's purpose in listening. For example, an experienced cook might listen to a radio chef describing a recipe for cooking chicken to compare the chef's recipe with her own. She has a precise schema to apply to the task and listens to register similarities and differences. She makes more use of top-down processing. However, a novice cook listening to the same program might listen with much greater attention trying to identify each step in order to write down the recipe. Here, far more bottom-up processing is needed.

Summing up the above a typical listening lesson involves a three-part sequence consisting of pre-listening, while-listening, and post-listening and contains activities that link bottom-up and top-down listening. The pre-listening phase prepares students for both top-down and bottom-up processing through activities involving activating prior knowledge, making predictions, and reviewing key vocabulary. The while-listening phase focuses on comprehension through exercises that require selective listening, gist listening, sequencing, etc. The post-listening phase typically involves a response to comprehension and may require students to give opinions about a topic.

However, it can also include a bottom-up focus if the teacher and the listeners examine the texts or parts of the text in detail, focusing on sections which students could not follow. This may involve a microanalysis of sections of the text to enable students to recognize such features as blends, reduced words, ellipsis, and other features of spoken discourse that they were unable to process or recognize.

References

1. Green F. Developing discussion skills in the ESL classroom / F. Green, E. Christopher, J. Lam // In Jack C. Richards and Willy Renandya (eds.), Methodology in Language Teaching. – New York: Cambridge University Press, 2002. – pp. 225-234.

2. Higgs T. The push towards communication / T. Higgs, R. Clifford // In T. Higgs (ed.), Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1982. – pp. 57-136.

3. Jones P. Planning an oral language program. In Pauline Jones (ed.), Talking to Learn. Melbourne: PETA, auline, 1996. – pp. 12-26.

4. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning / R. Schmidt // Applied Linguistics 11(2), 1990. – pp. 128-158.

Анна Киналь *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ QUIZLET ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах інформатизації та глобалізації сучасного суспільства зростає роль англійської мови як засобу міжнародної передачі інформації та інтернаціонального спілкування. З огляду на це постає проблема зміни підходів до навчання англійської мови таким чином, щоб студенти змогли вільно спілкуватись у різних комунікативних ситуаціях. По-перше, процес навчання іноземної мови повинен забезпечувати особистісні потреби у спілкуванні (стиль, сфери та тематика спілкування). По-друге, навчання іноземної мови у сучасних умовах має бути мобільним і незалежним від класно-урочної кабінетної системи. По-третє, за наявності численних додатків, платформ та програм, що пропонують вивчення іноземної мови, необхідно розвивати інформаційну компетентність у студентів, що дозволить їм знаходити, аналізувати, класифікувати та використовувати необхідний навчальний матеріал.

У сучасній науково-методичній літературі описано численні методики формування іншомовної комунікативної компетенції на всіх етапах навчання від дитячого садочка до післядипломної освіти. Проблематиці організації самостійної роботи під час вивчення іноземної мови, зокрема за допомогою мобільних засобів спілкування присвячена лише незначна кількість розвідок (А. Трофименко, І. Махович), а отже питання використання мобільних додатків для організації самостійної роботи у процесі навчання іноземної мови є актуальним.

Найбільш популярними мобільними додатками є Duolingo, Lingualeo, Lingvist, Memrise, English Phrasal Verbs, Поліглот, Words. Перевагами зазначених мобільних додатків є яскравий дизайн, легкий для використання інтерфейс, можливість обрати необхідний рівень користувача, а також тематику лексичних одиниць для вивчення. Кожен із додатків має свою систему заохочень, можливості використання платного ексклюзивного контенту, налаштування нагадувань щодо регулярного виконання вправ тощо. Недоліком, характерним для усіх зазначених вище мобільних додатків є стандартизований підхід до організації навчального процесу. Лексико-граматичний інструментарій, запропонований авторами та розробниками популярних мобільних додатків, є орієнтованим на

середньо-статистичного користувача, який може обирати тематику лише із запропонованого списку.

Програма Quizlet є одним із мобільних додатків, який є зручним для організації самостійної роботи студентів, а також дозволяє індивідуалізувати процес вивчення іноземної мови.

Програма Quizlet може бути використана як на комп‘ютері, так і на мобільному телефоні, або планшеті. Окрім того, Quizlet дозволяє користувачеві самостійно створювати свій власний навчальний контент, причому власне процес створення завдань не передбачає наявність вмінь та навичок програмування. Користувачеві достатньо лише створити свій власний список лексичних одиниць іноземною мовою, зазначивши у паралельній колонці переклад цих лексичних одиниць (на початковому/середньому рівнях вивчення іноземної мови), або їх визначення іноземною мовою (на високому рівні відповідно). Більш того, додаток дозволяє додавати відповідні графічні зображення з метою візуалізації навчального процесу. Ще однією перевагою програми є автоматичне озвучування лексичних одиниць іноземною мовою, що спрощує та вдосконалює формування іншомовної вимови.

Після створення власного списку лексичних одиниць програма Quizlet автоматично створює вправи автоматизації лексичної навички: двосторонні картки, що дозволяють вивчити кожну окрему лексичну одиницю; тест множинного вибору, що пропонує учням обрати правильний варіант перекладу кожного слова; вправи на співставлення лексичних одиниць; диктант, під час якого студент повинен записати слово на слух, що сприяє розвитку аудіолінгвальної та писемної компетенцій. Програмою передбачене тестове завдання для контролю засвоєння лексичних одиниць, яке передбачає виконання тесту множинного вибору, тесту на визначення правдивості/неправдивості тверджень, тесту на співставлення лексичних одиниць з перекладом тощо. Окрім того, програма також створює гру, що передбачає порятунок світу від астероїдів.

Під час виконання усіх вправ відбувається статистичний аналіз правильних та неправильних відповідей, автоматична перевірка та корекція помилок, що забезпечує високий рівень засвоюваності нових лексичних одиниць, які студент самостійно обирає згідно своїх навчальних потреб.

Недоліком мобільного додатку є бідність інтерфейсу порівняно із зазначеними вище мобільними програмами для вивчення іноземної мови, що тим не менш, компенсується можливістю індивідуалізації навчального процесу.

Таким чином, використання мобільного додатку Quizlet у процесі самостійного вивчення іноземної мови має ряд переваг, зокрема завдяки можливості автоматичного створення системи вправ для вивчення лексичних одиниць, що відповідають запиту користувача.

Список використаних джерел

1. Махович І. Використання мобільних засобів у вивченні англійської мови / І. Махович // Матеріали Міжвузівської наукової Інтернет-конференції «Текст і дискурс: когнітивно-комунікативні перспективи», 28-29 березня 2018 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://englishcontext.kpnu.edu.ua/2018/04/12/705/

2. Трофименко А. Переваги використання мобільних технологій у процесі вивчення англійської мови / А. Трофименко // Педагогічна освіта : теорія і практика: Збірник наукових праць. – Вип. 22 (1–2017). 2. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2017. – С. 327-332.

Валерій Кириленко, Неля Кириленко *(м. Вінниця)*

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У СТВОРЕННІ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У постіндустріальному, інформаційному суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел розвитку комуникативних можливостей особистості є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності [1].

Комунікативність може реалізуватись через гіперкомунікацію, а саме, в процесі роботи в глобальній мережі Інтернет з інформаційними ресурсами. Інформаційні ресурси позначають цілісність інформації різних видів, яка існує в інформаційному середовищі навчального закладу і мають важливе значення у викладанні іноземних мов.

Інформаційний ресурс має такі особливості: здатність до передавання, трансляційність, доступність, актуальність, безмежність, обмеженість, ефективність. Для того, щоб традиційний

інформаційний ресурс став цифровим, мережевим, необхідно використати інформаційно-комунікаційні технології.

Визначають такі особливості інформації в Інтернеті:

1. Розташування. Інформація функціонує в мережі в порівнянні з традиційною інформацією, форма її поширення та збереження є глобальною, вся інформація знаходиться на інформаційних носіях, що під'єднані до Інтернету, незалежно від того, де вони знаходяться.

2. Різноманітність. Зміст інформації, виражений у формі мультимедіа, багатомовній формі, що значно збагачує зміст інформації та способи її організації й зберігання.

3. Загальна доступність. Інформація в Інтернеті може мати форму «відвідування» певного ресурсу, необмеженою кількістю користувачів, в Інтернеті немає обмежень у доступі до інформації.

4. Оперативність. Що до оперативності отримання, то інформація з Інтернету випереджає будь-яку іншу форму презентації інформації. Завдяки великій швидкості передавання інформації в мережі та частоті її виміру, її збільшення та поширення, інформація в Інтернеті характеризується унікальними особливостями. Вона представлена у вигляді мережевої сторінки, при цьому кожна конкретна інформація має свої визначені URL0 та IP-адреси [2].

Стосовно інформації, що відноситься до освітньої сфери, то вона є об'єктивним описом особливостей, характеристик та функцій освітньої діяльності різних видів та відображення явищ, процесів у системі освіти. Освітня інформація в Інтернеті позначає таку інформацію, яку можна використати у процесі організації освітньої діяльності, а також ту інформацію, що передається у систему освіти. До її складу входять: зміст навчання, інформація про освітні ідеї та концепції.

Нині в Інтернеті існують різного роду проекти для тих, хто вивчає іноземні мови. Метод проектів пов'язують з гуманістичними ідеями, запропонованими американським педагогом Дж. Дьюї та психологом К. Роджерсом. Цей метод навчання набув поширення завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань та можливостей їх практичного втілення з метою вирішення конкретних життєво важливих аспектів.

Метод проектів ґрунтується на важливості розвитку у суб'єктів навчального процесу пізнавальних навичок, вміння самостійно формувати власну стратегію отримання знань та орієнтації у постійно збільшуваному інформаційному просторі.

Навчальні проекти з іноземних мов передбачають спільне обговорення певної проблеми, створення тексту, наприклад, веб-сторінки чи веб-сайту. Головне для проекту – вирішення певного пізнавального чи практичного завдання. Проект, наприклад, може бути присвячений складанню чи оформленню туристичного буклету, про місто чи країну, мова якої вивчається.

Міжнародні телекомунікаційні проекти унікальні для вивчення іноземних мов, тому що вони дозволяють створити реальне комунікативне середовище іноземною мовою. Під час проведення традиційних занять з іноземної мови викладачі змушені обмежуватися псевдокомунікативними завданнями та ситуаціями, оскільки як для викладача так і студента очевидним є той факт, що буд-яка комунікативна ситуація чи дидактична гра під час заняття з іноземної мови – суцільна умовність.

Отже, лише тільки за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій з комунікативними завданнями можливо створити мотивацію для іншомовних висловлювань та сформувати справжню потребу оволодіння іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. – 255 с.; С. 7.

2. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.; С. 152.

Мирослава Кірієнко *(м. Вінниця)*

ЖАНРОВІ МОДИФІКАЦІЇ ТЕЛЕВІЗІЙНОГО ТОК-ШОУ

Основними жанровими модифікаціями телевізійного дискурсу ток-шоу вважають політичне ток-шоу, ток-шоу з експертами щодо проблем сучасності та ток-шоу з зірками. Поряд із спільними ознаками (діалогічний формат, рецепція третім учасником – інтерактивною аудиторією слухачів, які беруть активну участь у комунікації в студії або знаходяться в домашньому оточенні та мають можливість ставити запитання в телефонному режимі або шляхом листування факсом чи електронною поштою, актуалізація в межах інституту масової інформації та ін.) зазначені жанри телевізійного дискурсу ток-шоу відрізняються за деякими іншими параметрами. Зокрема,

використання секвенції «запитання – відповідь» є першорядною ознакою в політичному ток-шоу, але набуває другорядності в ток-шоу з зіркою, коли запитання та відповіді на них у процесі спілкування в певні моменти наближаються до спонтанного мовлення. На відміну від політичних діячів, які популяризують свій образ у результаті обміну інформацією та висловлення власної думки, а також знавців певної сфери, які поширюють експертні знання відповідно до тематичної спрямованості, запропонованої інтерв'юером [3, с. 92], відомі діячі кіно, літератури, спорту тощо вибудовують свій імідж шляхом саморозкриття в культурній ролі «зірки».

Перспективною серед лінгвістичних досліджень є зорієнтованість наукової парадигми на жанрові межі ток-шоу та створення його типології, яку зазвичай вибудовують відповідно до таких критеріїв, як тематика дискусії, категорія учасників в залежності від соціального статусу та ступеня популярності, час трансляції, організаційні особливості та локаційний компонент, етичні міркування [4, с. 490].

Ґрунтуючись на тематичній спрямованості, дослідники А. Краузе та Е. Герінг виокремлюють політико-аналітичне, розважальне та соціально-побутове ток-шоу [5, с. 190], на відміну від П. Чародью та Р. Гігліон, які репрезентують монотематичні та політематичні ток-шоу [2, с. 64]. Д. Карбо диференціює особистісно-(*personality-type talk show*) та проблемно-орієнтоване (*issue-type talk show*) ток-шоу [1, с. 2-3], Г. Лауербах пропонує типологію, що включає ранкові, денні та вечірні ток-шоу [5, с. 4], а К. Річардсон і У. Мейнхоф, вважаючи домінувальним критерієм моральні міркування, розподіляють ток-шоу на ті, в яких індивід значною мірою виявляє готовність пожертвувати власною гідністю відповідно до вимог розважальної програми (*exploitative talk show*) та ті, що не експлікують зазначену ознаку (*non- exploitative talk show*) [6, с. 125].

Дослідник Дж. Соуледжез акцентує увагу на бурхливому розвиткові нових форматів ток-шоу в засобах масової інформації та виокремлює ток-шоу «першого покоління», в яких дискусія актуалізується в просторі публічному (кінець 80-х років) та частково приватному (реаліті-шоу початку 90-х років), а також «другого покоління» з появою наприкінці 90-х років XX ст. ток-шоу, в яких домінують сповідальна та конфронтаційна стильові манери.

Список використаної літератури

1. Carbough D. Talking American : Cultural Discourses on Donahue / Donald Carbough. – Norwood : Ablex Publishing Corporation, 1988. – 206 p.
2. Charaudeau P. La Parole Confisquee. Un genre televisuel: le talk show / P. Charaudeau, R. Ghiglione. – Paris : Dunod, 1997. – 177 s.
3. Hume D. An Enquiry Concerning the Principles of Morals / D. Hume. – Oxford : Clarendon Press, 1951. – 156 p.
4. Krause A. Local talk in the global village: An intercultural comparison of American and German talk shows / A. Krause, E. Goering // Journal of Popular Culture. – 1995. – №29. – P.189-207.
5. Lauerbach G. Introduction / G. Lauerbach // Political Discourse in the Media. Cross-Cultural Perspectives. – [ed. by Fetzer A., G. Lauerbach]. – Amsterdam: Benjamins, 2007. – P. 3-30.
6. Richardson K. Worlds in common? Television discourses in a changing Europe / K. Richardson, U. Meinhopf. – London : Routledge, 1999. – 208 p.

Тетяна Ковалевська, Ольга Мацера
(Tetiana Kovalevska, Olga Matsera) *(м.Вінниця)*

INFLUENTIAL THEORIES WITHIN THE FRAMES OF COGNITIVE LINGUISTIC STUDIES OVERVIEW

Cognitive linguistics has established itself a powerful linguistic paradigm, having grown out of a number of research works in the 1970s investigating the relation of language and mind as opposed to the prevailing tendency of explaining linguistic patterns by means of appeals to structural properties internal to and specific to language [6].

Linguistic structures serve the function of expressing meanings and hence the mappings between meaning and form are a prime subject of linguistic analysis. Linguistic forms, in this view, are closely linked to the semantic structures they are designed to express. Semantic structures of all meaningful linguistic units can and should be investigated [6].

The current article suggests an overview of the most prominent and influential theories in current cognitive linguistic studies.

Image-schema theory is the theoretical construct developed in particular by Mark Johnson. In his now classic book, "The Body in the Mind" Johnson proposed that one way in which embodied experience manifests itself at the cognitive level is in terms of image schemas [5, p. 78]. These are rudimentary concepts like contact, container and balance, which are meaningful because they derive from and are linked to human

preconceptual experience. This is experience of the world directly mediated and structured by the human body. These image-schematic concepts are not disembodied abstractions, but derive their substance largerly from the sensory-perceptual experiences that give rise to them in the first place.

The next important theoretical development in cognitive semantics relates to George Lakoff's theory of Idealized Cognitive Models (ICMs), developed in his now classic 1987 book "Women, Fire and Dangerous Things" [5]. Like Fillmore's notion of a semantic frame, and Langacker's domains, ICMs are relatively stable background knowledge structures with respect to which lexical concepts are relativized. However, Lakoff's account was less concerned with developing an approach to encyclopaedic semantics than with addressing issues in categorization which emerged from developments in cognitive psychology [2, p. 114].

In the 1970s the classical theory of human categorization following the views of the ancient Greek philosophers was questioned. The new ideas that contributed to this development emerged from the research of Eleanor Rosch and her colleagues on prototypes and basic level category research. Rosch's work on categorization, known as prototype theory, was, in fact, less a theory of knowledge representation than a series of findings which provided new insights into human categorization [4, p. 93].

The claim that categories are structured with respect to prototypes, or cognitive reference points, was based on a number of experimental findings. Two of the most striking relate to the notion that many categories appear to have unclear boundaries, and the related notion of typicality effects [1, p. 312]. Lakoff argued that categorization relates to idealized cognitive models (ICMs) [5].

One of the key claims of cognitive semantics, particularly as developed by conceptual metaphor theorists, is that human imagination plays a crucial role in cognitive processes, and in what it is to be human. This is further developed by Gilles Fauconnier and Mark Turner, the pioneers of Blending Theory [3]. According to Fauconnier, meaning construction involves two processes: the building of mental spaces and the establishment of mappings between those mental spaces [3, p. 61].

Moreover, the mapping relations are guided by the local discourse context, which means that meaning construction is always context-bound. Fauconnier defines mental spaces as "partial structures that proliferate when we think and talk, allowing a fine-grained partitioning of our discourse and knowledge structures" [3, p. 18]. The fundamental insight this theory provides is that mental spaces partition meaning into distinct conceptual regions or "packets" when we think and talk.

Mental spaces are regions of conceptual space that contain specific kinds of information. They are constructed on the basis of generalized linguistic, pragmatic and cultural strategies for recruiting information [3, p. 98]. However, because mental spaces are constructed on line, they result in unique and temporary packets of conceptual structure, constructed for purposes specific to the ongoing discourse. The principles of mental space formation and the relations or mappings established between mental spaces have the potential to yield unlimited meanings.

Meaning construction typically involves integration of structure from across mental spaces that give rise to emergent structure: structure which is more than the sum of its parts. Blending theorists argue that this process of conceptual integration or blending is a general and basic cognitive operation, which is central to the way we think.

References

1. Croft W., Cruse D.A. Cognitive Linguistics. Cambridge University Press, Cambridge, 2004, 356 p.

2. Geeraerts D. Cognitive Linguistics: Basic Readings. Walter de Gruyter. Amsterdam, 2006, 485 p.

3. Fauconnier G. Mental Spaces. Cambridge University Press. Cambridge, 1994, 190 p.

4. Kovalevska. T., Matsera O. Current theories within the frames of cognitive linguistics. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Slovakia, Kosice. 2018.Vol.6. No.4. P.91-95

5. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we Live by: University of Chicago Press. Chicago, 2008, 256 p.

6. International Cognitive linguistics association. Retrieved from: http://www.cognitivelinguistics.org/en/about-cognitive-linguistics

Оксана Козачишина (Oksana Kozachyshyna) *(Вінниця)*

TEACHING TRANSLATION IN THE GLOBALIZED WORLD

Cultural issues which have become especially pressing nowadays brought to life a lot of investigations into the sphere of culture and cross-cultural communication. Scholars believe that this boom was caused by the whole set of both positive and negative factors.

On the one hand social, political, economic and other problems worldwide led to massive unprecedented migration, mixing of nationalities, their confrontation and conflicts between cultures.

On the other hand scientific progress in various spheres opens new possibilities, means and forms of communication; their success is greatly dependent on mutual understanding, dialogue between cultures, tolerance to other nations and civilizations.

The whole set of alarming and promising factors caused the growth of attention to the context of intercultural communication an important role in which belongs to the translation. The goal of translation as a variety of cross cultural communication is to achieve equivalence between two (or more) different languages. To a great extent, the quality of translation will depend on the quality of the translator, i.e. on her/his knowledge, skills, training, cultural background, experience etc. Newmark (1995) distinguishes several essential characteristics of a good translator:

- Reading comprehension ability in a foreign language
- Knowledge of the subject
- Sensitivity to language (both mother tongue and foreign language)
- Competence to write the target language dexterously, clearly, economically and resourcefully.

The main problem here lies in the fact that the translated message is transferred not only to another language but also to another culture. This point cannot but influence the translating process. In addition to overcoming the linguistic barrier the translator has to surmount the cultural barrier.

Eugene A. Nida in 1964 believed that differences between cultures may cause more severe complications for communication than do differences in language structure.

The cultural implications for translation may take several forms ranging from lexical content and syntax to ideologies and ways of life in a given culture.

Every culture has both universal (shared with other cultures) and specific elements. The presence of universal elements is conditioned by the spiritual values that have long history and are common for the humanity at large.

At the same time every nation and ethnic group is characterized by a peculiar way of development and therefore they have a right to their own history. That is why every nation has its specificity and to discover it means to understand the treasure of each national group spirit, their unique psychology and philosophy.

Geographic location, life conditions, climate and nature influence a lot the nation's cultural properties. The vocabulary system in different languages serving the needs of different national communities may differ much: the greater the gap between the cultures the stronger the differences

in the understanding of some notions. Some of the proverbial examples: Eskimo people having more than 30 names for the ice, Arabian people knowing about 40 words for the horse etc which is explained by their way of life.

Human conscience is ethnically bound – hardly any world fragment can be automatically transferred from one language into another. This fact doesn't testify to the poverty of this or that language, it rather speaks about the differences in the world perception by various communities and groups, the differenced caused by way of life, history, nature conditions etc. As V. Humboldt put it "*the crucial thing about the merits and faults of one language or another is not what this language can express, but what this language can inspire due to its own, inner force*".

On the one hand culture is an acquired phenomenon, which is why it has subjective and individual features. At the same time it can exist only within a definite community which forms and preserves a peculiar picture of the world.

The specificity of this world picture can be fully estimated and recognized only when compared (contrasted) with other world pictures.

This approach to the notion of culture lead to the emergence of the phenomenon "cross cultural competence" and hence, to the realization of the necessity and perspectives of intercultural communication as a real or virtual dialogue between different cultures or their representatives with the aim of mutual understanding, enrichment and recognition.

No doubt different languages view one and the same world differently and reflect it differently with the help of language. It is not the language but people that create their own culture while culture finds its reflection in the language in this or that way.

Nowadays scholars distinguish about 6500 languages, the bearers of the 100 biggest of these make up 95% of world population. Some cultures together with their languages are disappearing for various reasons. Some languages are represented by only several speakers and are therefore doomed. Scholars claim that about two languages die every month. Becoming unified, the world is getting poorer as the richness of the general human culture lies in its diversity.

It is really important for every culture to see itself through the eyes of another one: only in a dialogue every culture regains its identity. The translator as a mediator between languages, cultures and people should be particularly sensitive to these issues and competent enough to make the dialogue successful.

Ольга Козій *(м. Кропивницький)*

THE PROBLEM OF THEORETICAL STUDY OF NOUN CATEGORIES. GENDER

The paper deals with the problem of theoretical study of the noun categories. Theoretic English grammar is usually taught after studying General Linguistics. That's why students can easily refer to the general linguistic terminology. Studying practical grammar students mostly fulfill the tasks translating sentences and filling the blanks by appropriate word forms. But theoretical study demands the ability to explain various phenomena.

The research is to be started with the understanding of the categorial meaning of the noun as «substance» or «thingness». Nouns directly name various phenomena of reality and have the strongest nominative force among notional parts of speech: practically every phenomenon can be presented by a noun as an independent referent, or, can be substantivized.

For better comprehension of the phenomenon by students the following exercises are to be used. It may be suggested to look for Ukrainian definitions of the noun and its categorial meaning.

One of the main problems as for the noun for Ukrainian students is the problem of gender category in English.

The category of gender in English is a highly controversial subject in grammar. The overwhelming majority of linguists stick to the opinion that the category of gender existed only in Old English. They claim that, since formal gender markers disappeared by the end of the Middle English period and nouns no longer agree in gender with adjectives or verbs, there is no grammatical category of gender in modern English. They maintain that in modern English, the biological division of masculine and feminine genders is rendered only by lexical means: special words and lexical affixes, e.g.: *man – woman, tiger – tigress, he-goat – she-goat, male nurse, etc.*

In English gender is a meaningful category for the whole class of the nouns, because it reflects the real gender attributes (or their absence/ irrelevance) of the referent denoted. It is realized through obligatory correspondence of every noun with the 3rd person singular pronouns – *he, she, or it*: *man – he, woman – she, tree, dog – it.* For example: *A woman was standing on the platform. She was wearing a hat. It was decorated with ribbons and flowers*. Personal pronouns are grammatical gender classifiers in English.

The category of gender is formed by two oppositions organized hierarchically. The first opposition is general and opposes human, or person

nouns, distinguishing masculine and feminine gender *(man – he, woman – she*) and all the other, non-human, non-person nouns, belonging to the neuter gender (*tree, dog – it*). The second opposition is formed by the human nouns only: on the lower level of the opposition the nouns of masculine gender and of feminine gender are opposed.

The category of gender is concerned with the cases of personification. That's why English learners are to analyse different cases of personification (firstly they are to find some examples in Ukrainian literature), and explain the grammatical and semantic grounds of its mechanism:

1) «What kind of car do you have?» Ochs's eyes twinkled. «British Jaguar. She runs like the wind» (Isles). 2) «We have our differences, gentlemen, but the sea doesn't care about that. The sea – well, she tries to kill us all regardless what flag we fly» (Clancy). 3) «Look at the moon up there. You see her very plainly, don't you? She's very real. But if the sun were to shine you wouldn't be able to see her at all» (Christie). 4) If you own a dog, it's entirely your responsibility what food she gets (Times).

To sum up it should be mentioned that the study of theoretical English grammar must combine learning key terms and reviewing practical skills. The further researches of direction may lead to the sphere of the development of practical exercises.

Ліліта Коккіна *(м. Одеса)*

АНТИТЕЗА В НОВЕЛІ «DESSINE-MOI UN AVION» Е.Е.ШМІТТА

Антитеза, наразі, визначається, в сучасній науковій думці, як один із провідних способів відношення до дійсності. Таке сприйняття характерно, зокрема, для франкомовних письменників XX-XXI сторічь (Р.Гарі, М.Турн'є, М.Уельбека). Основою вчення про антитезу як стилістичного прийому в сучасних дослідженнях є розгляд її лексичних складових і граматичної структури, які тривалий час вивчалися ізольовано і послужили джерелом створення ряду класифікацій. Сучасне українське мовознавство не оминає увагою зазначений засіб побудови думки. Так, Л.Станіславова вивчає його на матеріалі перекладів афоризмів С.Є. Леца. Т.Крутько присвячує дослідження протиставленню в англомовних рекламних текстах. Б.Плющ концентрується на аналізі контрастності як провідної риси ідіостилю В.Винниченка.

Творчість Еріка-Емманюеля Шмітта, французького новеліста, наскрізно пронизано контрастами, які є основою для більшості його

оповідей, де, однак, молодість та досвідченість, гріховність та покаяння, злочин та покарання не завжди утворюють пари протилежних концептів, але двох вимірів, що є взаємозалежними, і можуть існувати лише разом [1].

Новела «Dessine-moi un avion» належить до циклу «La vengeance du pardon» (2017), який складається з чотирьох історій, головним питанням яких залишається можливість або неможливість прощення. Автор запрошує читачів до власних роздумів: чи можливо простити людині її бридкі наміри, збоченість, злочин? Чи відвертим та повним буде це «відпущення гріхів»? Головними героями тексту, який було проаналізовано, є колишній пілот часів Другої Світової війни (93 роки), який вдає собі, що це саме він винний у загибелі Антуана де Сент-Екзюпері, та його маленька сусідка, Дафне (8 років). Саме читання твору «Le Petit Prince» об'єднує цих двох людей, між якими пролягає вічність. Коли маленька дівчинка дізнається, що її старого сусіди невдовзі не стане, вона каже речі, водночас прості за структурою та, в значній мірі, ємні за змістом:

«Quand tu seras parti, je regarderai le jardin et je penserai à toi ; je regarderai le ciel et je penserai à toi. Tu ne seras plus là, visible, mais tu seras partout, invisible » [2].

Діти завжди представлені письменником не просто як носії істини про світ, але вони поступово її відкривають для себе, роблять її усвідомленою. Це процес, за яким спостерігає Е.-Е. Шмітт і якому закликає, щоправда, приховано, наслідувати, тому, що він має великий потенціал для примирення з дійсністю.

Слід зосередити увагу на сильній референції до творчості А. де Сент-Екзюпері, де віддієслівні пасивні прикметники *visible* та *invisible* є достатньо частотними.

Роздуми Вернера, для якого прийшов час проаналізувати життя, та, можливо, зробити певні висновки, також сповнені тотальної контрадикції:

"Il existe un malheur chaud et un malheur froid. Le chaud, c'est quand tu aimes. Le froid quand tu n'aimes pas. Dans le chaud, il y a quelqu'un. Dans le froid, personne" [2] .

Високий ступінь метафоричності його вислову свідчить на користь того, що новеліст намагається продемонструвати, як з віком все складніш використовувати прості формули для пояснення простих речей, все стає все більш заплутаним, на відміну від дитинства, коли людина ще не здатна боятися слів.

Діалоги між персонажами також не є винятком, оскільки також засновуються на протиставленні:

– *Tu es descendu du ciel en avion ou tu habitais déjà la terre?*
– *Les avions sont fabriqués sur terre, Daphné.*
– *Tous ?*
– *Tous les avions sont conçus sur cette terre pour la quitter* [2].

Найбільш вживаними лексико-семантичними засобами вербалізації досліджуваної категорії в новелі "Dessine-moi un avion" Еріка-Емманюеля Шмітта було визначено енантосемію, контекстуальні синоніми та антоніми, авторські паремії.

Серед перспектив подальшого дослідження зазначимо відтворення засобів вираження антитези даного твору в перекладі українською мовою.

Список використаної літератури

1. http://www.eric-emmanuel-schmitt.com
2. Schmitt E.-E. Dessine-moi un avion. Disponible sur : https://www.ebook-gratuit.co/eric-emmanuel-schmitt-vengeance-pardon/

Юлія Колядич (*м. Вінниця*)

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Питання організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах нині стає особливо актуальним. Новий підхід до вивчення іноземних мов передбачає вирішення додаткових задач у підготовці майбутнього фахівця – набуття навичок самостійної роботи, раціональне формування методики навчання студентів у розвитку різноманітних мовних умінь, оволодінні лексичним і граматичним матеріалом, виховання культури самопідготовки.

М. Смирнова наголошує, що самостійна робота спрямовується викладачем, але є самокерованою діяльністю студента; передбачає наявність пізнавальних інтересів, мотивів, потреби набуття нових знань, умінь, навичок, розвиток особистості, здібності самостійно приймати рішення і переносити способи розв'язання на інші завдання [2]. Вона є й навчальним завданням, тобто об'єктом діяльності студента, що пропонується викладачем, і формою прояву певного способу діяльності з виконання відповідного навчального завдання [1]. Саме цей спосіб діяльності приводить студента або до отримання зовсім нового, раніше невідомого йому, а інколи й суспільству, знання, або до поглиблення і впорядкування вже наявних

знань. Відбувається присвоєння знань і досвіду творчого їх використання, а відтак, здійснюється розумовий розвиток студента і вдосконалення його професійної підготовки.

Слід зазначити, що одними із головних засобів контролю та самоконтролю самостійної роботи студентів є інноваційні технології. Розвиток засобів інформатизації породжує нові можливості для застосування комп'ютера в навчальному процесі, що робить його більш ефективним.

Також, у процесі підготовки самостійних завдань викладачі мають знати навчальні труднощі, зумовлені особливостями організації самостійної роботи. Тому варто ознайомити студентів із психолого-педагогічними особливостями організації самостійного навчання у вищій школі; допомогти в оволодінні методами та прийомами самостійної роботи; дотримуватися спеціальної методики проведення практичних занять для студентів-першокурсників у перші два-три місяці, поступово збільшуючи структуру і темп; толерантно здійснювати контроль й оцінювання самостійної роботи.

Список використаної літератури

1. Пєхота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. / О.М. Пєхота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Вид-во "Іліон", 2005. – 272 с.

2. Смирнова М.І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів / дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Смирнова Майя Іванівна. – К., 2005. – 238.

Олена Корж *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ (ПОДКАСТІВ) НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку освіти активно розглядається проблема використання різних інноваційних технологій навчання, що сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів та активізують їх прагнення до активної пізнавальної діяльності. Використання подкастів на заняттях дає можливість урізноманітнити та активізувати навчальний процес.

Застосування відеоматеріалів у навчальному процесі було предметом дослідження не тільки зарубіжних науковців, як

T. Cochrane, C. Schlosser, але й вітчизняних П. Сисоєва, М. Євстигнєєва, А. Філатової, Н. Сушкової та інших.

Проблема є актуальною і новою, адже використання автентичних відеоматеріалів в класі готує студентів до спілкування в реальному середовищі. Однак очевидно, що зазначене питання потребує подальшого дослідження.

Мета статті – проаналізувати доцільність використання відеоматеріалів (подкастів) на заняттях з англійської мови.

Подкастинг (podcasting) впливає на розвиток навички аудіювання іноземної мови. Термін подкастинг з'явився з поєднання двох англійських слів iPod – назви відомого плеєра компанії Apple та другої частини слова (у перекладі на українську це «радіомовлення, передача»).

На наш погляд, чим частіше студент буде слухати подкасти, тим краще він буде звикати до акценту носія мови, легше й швидше буде розуміти іноземну мову. Але в сучасному світі для успішної взаємодії в іншомовному середовищі знання однієї мови буде недостатньо. Задля цього на заняттях іноземної мови необхідно впроваджувати особистісно-орієнтоване спілкування, давати можливість студенту самостійно випробувати себе в різних видах творчості. Технології інноваційного навчання поруч з відомими активними формами роботи сприяють саме цьому [2, с. 80].

Головний принцип полягає в тому, щоб творити урок, як режисер творить спектакль [3, с. 98-99]. Студент досягає значних результатів у навчанні за умови, що йому цікаво і при цьому процес вивчення іноземної мови стає творчістю. На заняттях з англійської мови слід застосовувати подкасти, що стимулюють студентів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних самостійних дій, спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою.

Л. Агафонова та Ж. Анікіна наводять наступну класифікацію подкастів при вивченні іноземної мови:

1. За технічною базою: автономний подкаст (створений за допомогою автономного програмного забезпечення); інтегрований подкаст (створений в рамках певного сайту).

2. За типом мультимедіа: аудіоподкаст; відеоподкаст.

3. За кількістю авторів: індивідуальний подкаст (створений одним автором); колективний подкаст (створений двома та більше авторами).

4. За авторським складом: подкаст створений викладачем; подкаст створений студентом.

5. За жанром: навчальний подкаст; розважальний подкаст; суспільно-політичний подкаст.

6. За метою навчання: формування навичок та вмінь [1, с. 56 – 57].

Основні переваги використання подкастів:

– загальнодоступність та безкоштовність;
– урізноманітнення ресурсів для дистанційного навчання;
– інформативність, творча подача матеріалу, гумор;
– ознайомлення з різними акцентами та варіантами англійської мови;
– розвиток лінгвістичного кругозору, здатності адаптації до індивідуальних особливостей вимови;
– різнорівневість подкастів;
– подкасти є джерелом мовленнєвих кліше (усталених виразів), на основі яких будується мовлення;
– допомогають учням з дислексією або іншими відхиленнями;
– роблять більш ефективною самостійну роботу учня.

Отже, подкасти формують нові інноваційні можливості освіти, нове творче середовище для навчання. Англійська мова стає не ціллю, а способом отримання актуальної, корисної та нової інформації, підвищується зацікавленість учнів в предметі та їх мотивація до його вивчення.

Таким чином, сучасні дослідження засвідчують, що застосування подкастів на заняттях англійської мови є ефективним засобом навчання. Подальше вивчення особливостей подкастів, їх впровадження та використання на практиці може підвищити якість вивчення та викладання англійської мови**.**

Список використаної літератури

1. Агафонова Л. Дидактические особенности использования подкастов при обучении иностраному язику / Л. Агафонова, Ж. Аникина // Научно-педагогический Інтернет-журнал. – 2011. – № 12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.emissia.org/offline/2011/1703.htm.

2. Ковальова А. В. Інноваційні технології формування іншомовної професійної компетенції / А. В. Ковальова // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: Матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2013. – С. 73 –74.

3. Cochrane T. Podcasting: The do-it-yourself guide/ Indianapolis. – IN: Wiley, 2005. – 312 p.

Тетяна Король *(м. Полтава)*

КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІ ФІЛОЛОГІВ

Стрімкі темпи інноваційних та глобалізаційних процесів викликають чимало суперечностей і протиріч, рушійних для розвитку різних галузей та сфер життя сучасного суспільства, у тому числі й галузі вітчизняної освіти. Зокрема збільшення обсягів міжмовного й міжкультурного спілкування за рахунок розвитку міжнародних економічних та культурних відносин викликає зростання попиту на висококваліфікованих філологів як перекладачів-посередників у найрізноманітніших галузях діяльності людини. Ринок вітчизняних освітніх послуг, у свою чергу, оперативно реагує на ці загальні тенденції появою все нових і нових закладів вищої освіти (ЗВО), які пропонують здебільшого універсальну професійну підготовку за спеціальністю 035 «Філологія». Тож конкуренція загострюється і в перекладацьких, і в освітніх колах, висуваючи якісно інакші вимоги як безпосередньо до перекладацьких послуг, так і опосередковано до рівня кваліфікованості й компетентності фахівців, що їх надають [1]. Усе це спонукає до пошуку нових шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх філологів в умовах вітчизняних ЗВО як запоруки надання ними перекладацьких послуг належного рівня в майбутньому.

Загальновідомо, що якість підготовки будь-якого фахівця, у тому числі й майбутнього філолога, прямо пропорційно залежить від якості методичного забезпечення навчального процесу у ЗВО, ключовим компонентом якого, незалежно від обраних підходів до його реалізації, є і залишається контроль [2, с. 164]. На наш погляд, саме йому належить вирішальна роль своєрідної сполучної ланки між навчальним процесом і реальною професійною діяльністю, покликаної відобразити, зіставити та узгодити запити ринку праці і замовників /користувачів перекладацьких послуг з орієнтовними цілями, а, отже, й результатами навчання майбутніх фахівців. Як своєрідний інтегрувальний та консолідуючий компонент він відповідає за функціонування системи навчання загалом, оцінку й вдосконалення її результатів, прогнозування якості професійної підготовки майбутніх випускників у найближчій перспективі та відстеження власне перебігу

будь-якої професійної діяльності, у тому числі й перекладацької, поза межами ЗВО.

Отже, на глобальному рівні взаємодії «ринок перекладацьких послуг ↔ ринок освітніх послуг», основною функцією контролю є підвищення якості професійної підготовки майбутніх філологів, що, насамперед, передбачає їхню здатність забезпечувати ефективне міжмовне й міжкультурне посередництво за допомогою різних видів усного й письмового перекладу в різних галузях знань за динамічних обставин. У цьому випадку провідними функціями контролю є орієнтовна, змістотвірна (на яких саме цілях і об'єктах навчання варто зосередитися задля досягнення бажаного результату) та системотвірна (яким саме чином вони мають бути представлені та впорядковані у загальній системі професійної підготовки).

На локальному рівні «навчальний процес ↔ результати навчання» функції контролю амбівалентні. Адже, з одного боку, він забезпечує послідовний моніторинг та всебічну констатацію й оцінку результатів навчання шляхом зіставлення їх із запланованими цілями для кожного з визначених етапів, сформульованими з урахуванням глобальних вимог до якості професійної підготовки майбутніх філологів. У такий спосіб забезпечується основна функція контролю – функція зворотного зв'язку (викладач ↔ результат навчання ↔ студент). За умови ретельного планування та органічної інтеграції в навчальний процес контроль також покликаний виконувати організаційну функцію, упорядковуючи процес навчання.

З другого боку, в умовах обмеженості аудиторного навантаження, відведеного на опанування навчальним матеріалом студентами, та домінування різноманітних форм самостійної роботи в робочих програмах навчальних дисциплін контроль вимушено перебирає на себе навчальну функцію [2, с. 165]. Додатково зважаючи на багатокомпонентність перекладацької компетентності та власне специфічність і трудоємкість оцінки процесу й результатів перекладацької діяльності, в яких безпосередньо проявляється її сформованість, вважаємо за необхідне зосередитися на пошуку й розробці різнопланових форм і засобів контролю, що мають не лише забезпечити об'єктивне й своєчасне оцінювання результатів навчання, а й відповідати вимогам практичності й функціональності та володіти високим формувальним і розвивальним потенціалом, аби органічно доповнювати та підсилювати навчальний процес.

Зрештою, на мікрорівні «суб'єкт діяльності ↔ процес діяльності» контроль як логічний завершальний етап виконання будь-якої окремої дії й діяльності загалом вимагає від студентів

автоматичної реалізації самоконтролю, що передбачає сформованість відповідних навичок, умінь і стратегій, включених до структури їхньої як безпосередньо навчальної, так і професійної діяльності.

Отже, саме належно спланований та організований контроль, що повністю пронизує увесь процес підготовки майбутнього філолога, має значний потенціал для підвищення якості його професійної підготовки в умовах вітчизняних ЗВО.

Список використаної літератури

1. Самигуллина А. М. Особенности профессиональной подготовки будущих переводчиков / А. М. Самигуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19885.

2. Hurtado Albir A. Competence-based Curriculum Design for Training Translators / Amapro Hurtado Albir // The Interpreter and Translator Trainer. – 2007. – Vol. 1(2). – p. 163-195.

Олена Коченко *(м. Вінниця)*

DIGITALE MEDIEN IM DEUTSCHUNTERRICHT: DER EINSATZ VON WEBSEITEN WIKI

Digitale Medien sind weltweit für die meisten Menschen ein fester Bestandteil ihrer Lebenswelt. Diese Tatsache nimmt auch Einfluss auf den Unterricht. Besonders soziale Medien eignen sich gut dazu, die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Unterricht zu unterstützen.

Zu den sozialen Medien gehören unter anderem Anwendungen, mit deren Hilfe man gemeinsam an Texten arbeiten kann - man nennt diese kooperative Texteditoren. Hier gibt es asynchrone und synchrone Varianten: Eine asynchrone Variante sind Wikis. Wikis sind Webseiten, die entweder für jede/jeden zugänglich sind oder die durch Passwort geschützt sind. Die Informationen auf diesen Seiten können von den Besucherinnen und Besuchern nicht nur gelesen, sondern auch verändert werden. Die Versionenkontrolle ermöglicht es dabei jederzeit, ältere Versionen wiederherzustellen und so Änderungen rückgängig zu machen. Eines der größten Potenziale von Wikis liegt sicherlich in der Tatsache, dass hier jede/jeder sowohl schreiben als auch alles korrigieren, verändern, erweitern usw. kann. Dieses Merkmal unterscheidet Wikis von anderen sozialen Medien und macht ihren Einsatz im Unterricht besonders sinnvoll [1, с.125].

Darüber hinaus erhoffen sich viele Lehrende, dass man mit Wikis das kooperative Schreiben anregen und unterstützen kann. Kooperativ bedeutet hier, dass die Lernenden beim Schreiben miteinander interagieren, Bedeutungen aushandeln und ihren Text wirklich gemeinsam verfassen und nicht nur Textteile additiv zusammensetzen. Die Lernenden sollen bei der Nutzung von Wikis voneinander lernen (indem sie sich z.B. gegenseitig korrigieren), und die Produkte sollen besser werden. Das Ziel ist, durch das kooperative Schreiben einen höheren Lerngewinn zu erzielen.

Aus diesem Grund nahmen wir uns mit den Kolleginnen vor, ein Wiki im elektronischen Klassenraum zu erstellen und unsere Lernenden zur gemeinsamen Arbeit am Wiki anzuregen. Das machten wir mit Hilfe von einem Praxiserkundungsprojekt. Wir haben uns folgende PEP-Frage überlegt: „Was passiert, wenn ich mit Hilfe von Wiki kooperatives Schreiben trainiere?“ Wir haben uns bei unserem gemeinsamen Austausch folgende Indikatoren überlegt: die gemeinsame Verfassung eines Textes durch Wiki fördert kreatives Schreiben; kooperatives Lernen wird auf diese Weise trainiert; die Arbeit in Wiki steigert die Lust der Lernenden auf schriftliche Aufgaben und zieht alle Lernenden in gleichem Maße zur Zusammenarbeit am gemeinsamen Text heran; die Nutzung von Wiki Medien bringt Abwechslung mit; die Nutzung der sozialen Medien im Unterricht erleichtert die schriftliche Kommunikation. Die oben genannten Indikatoren sind entweder beobachtbar oder werden durch die Umfrage festgestellt. Dass die Schreibkompetenz bzw. kreatives Schreiben gefördert werden, können wir auch an den Leistungen unserer Lernenden erkennen. Z.B. Erhöht sich die Qualität der Texte durch den Einsatz von WIkis? Wir können das beobachten, indem wir frühere Leistungen unserer Lernenden mit ihren aktuellen Leistungen vergleichen und/oder die Lernenden ihre eigenen Leistungen einschätzen lassen. Aufgrund der Indikatoren wurde der Fragebogen für Lernende entwickelt.

Die Lernenden bekamen die Arbeitsanweisung, auf einen bestimmten Link zu gehen und gemeinsam einen Text zu schreiben. Sie sollten gemeinsam mit anderen Lernenden Ideen zusammentragen, dabei löschten sie keine Beiträge anderer Teilnehmer/innen und konnten sich gegenseitig korrigieren.

Die Ergebnisse des Praxiserkundungsprojekts waren positive Einschätzungen der Lernenden, höhere Qualität der gemeinsam verfassten Texte, Förderung des kreativen Schreibens, Unterstützung des aktiven sprachlichen Handelns der Lernenden, die Umsetzung der didaktisch-methodischen Prinzipien der Lerneraktivierung und Lernerautonomie. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einsatz von Wiki kooperatives

Schreiben fördert und alle Lernenden in gleichem Maße zur Zusammenarbeit am gemeinsamen Text heranzieht.

Список використаної літератури

1. Deutsch Lehren Lernen 5: Lernmaterialien und Medien. – Klett Langenscheidt, München. – 2014.

Людмила Кнодель (Ludmila Knodel) *(м. Київ)*

COACHING – A NEW METHOD OF TEACHERS' TRAINING

The findings show that the traditional methods, such as workshops and conferences, used for the teachers' professional development are ineffective, inadequate, time and money consuming. Researchers have identified those workshops that involve most traditional staff development methodologies do not provide adequate training, advice, teaching materials or skills development necessary for advancement of significant changes.

The reason why traditional professional development methods are ineffective is that they do not support teachers in the process of teaching.

In several case studies, it is revealed that even experienced teachers often face difficulties when applying new instructional technique for the first time. In order to change teachers' practices, professional development should become an ongoing process and should occur periodically over certain periods of time.

Peer coaching approach is a procedure through which teachers extend their help to one another. They exchange their skills, criticisms, guidance and support while keeping in mind the end goal of making themselves better.

Teachers help each other, expect feedback from sharing the pros and cons of different methods, activities, skills or their general experiences. Educational institutes use those approaches in order to become more capable and successful.

This is a specific professional learning/training system during which innovative ideas are put into practice to help production of new opinions and judgment.

Teachers say that traditional development methods do not offer permanent and long-term opportunities for them to change their classroom practice.

Farrell and Fry (2005) says that in the United States more and more schools are replacing the traditional staff development methods with school based staff developers.

Researchers have noticed that workshops that involve most traditional staff development methodologies do not give adequate time, exercises, or content important to advance significant change [1].

A study by Joyce & Showers (1996) shows that less than 15% of instructors acquire new thoughts learned in conventional staff advancement settings, for example, workshops. The problem with traditional systems is that teachers do not have the required abilities to apply in the classroom what they learn during workshops. On the other hand, while applying the techniques they learned, they have no opportunity to get necessary help or assistance from experts, or get any feedback. A study says that teachers need to see new methods shown them in classroom setting [4].

Over many years, researchers have considered the impacts of traditional teacher development methods and the findings they discovered were really conformable.

Russo suggested that effective teacher development method must not be isolated from classroom setting and must be ongoing. Another problem is that many researches claim that beginning teachers struggle with many different problems in schools. "New teachers are particularly unprepared for dealing with behavior problems in their classrooms," says the study on the problems of novice teachers [3, p. 3].

According to Fry beginning teachers say that their pre-service education was not much help for their real experiences in the classroom setting. Beginning teachers are complaining about the lack of support by their colleagues and superiors. Peer coaching is a procedure through which teachers help each other to augment their abilities. Peer coaching framework empowers educators to acquire necessary abilities and techniques, for example, aptitudes with respect to innovation and instructional systems or strategies, etc., which need to consolidate in improving the efficiency of teachers.

Diverse sorts of aids can be given through Peer coaching which incorporate co-arranging learning exercises, displaying successful instructing, watching partners, teaching, and reflecting what they observe [2].

Peer coaching supports progressing teachers' cooperation, which concentrates on improvement of students' learning. It offers educators learning in regards to classroom efficiencies through which they can enhance learning of students and teachers. Furthermore, it also supports steady development and innovation of schools.

Peer coaching has many advantages and its main features are:

- Trust: It is the most important aspect because if there is no trust in a partnership, you can not get the best outcomes and to be able to open up to your coachee you need to have a proper trust-based relationship.
- Being Private/Personal: It is important that whatever has been shared among the two in peer coaching should remain between them and the data should not be disclosed.
- Reassuring: A coach should be very supportive towards the coachee and try to fit in coachee's shoes. The coach should be able to admire coachees' achievement but on the other hand, should be able to show concernor anxiety.
- Reciprocating the gesture: If one person in peer coaching is training another for a certain period of time, the other person should also take the initiative to teach that person for the same amount of time. This is the way to achieve equality between the partners.
- Mutual benefits: Both coach and coachee learns a great deal from one another through coaching seminars.
- Active listening: Coachee is going to speak a lot about his/her experiences. For a good coach, the most important thing is to be a good listener without judging that person and keep in mind that PC is not an evaluation but a learning tool that promotes shared learning.
- Reflecting upon the session: An important job for the coach is to mirror whatever has been concluded or discussed during the session. Basically, the coach summarizes the whole meeting and puts forward the observations regarding that matter. The coach is only opening up the options for the coachee.
- Not a mentor: A peer coach is nor a mentor or an advisor on the relevant subject, neither does he entertain the sentences such as, *I have been doing it* or *I have great experience* and *I'll be helping you out.* Emphasizing priority negatively affects the process as well as the results of the coaching.
- Choosing proper attitude and proper tone is very important. There is a difference between a coach and a friend. Although a coachee is going to talk about struggles and thoughts, the coach, on the other hand, is going to listen more attentively and, in return, coach is not going to give coachee any advice. Rather, coach would create a self-learning environment in which all the peers ponder upon the existing practices themselves and reflect upon the ways in which those practices could be improved.
- Peer coaching is not about teaching the coach's area of expertise like monitoring about health issues, managing finances, incorporating budgets.

- Peer teaching should not be mixed with counseling. Peer coaching is applicable to those who are interested in bringing up change and getting closer to their professional and personal targets. On the other hand, counseling is about those people who seek advice for their problems.

As Renner (2015) claims, it has been depicted that Peer coaching included proficient and expert mentors who help educators in their learning [2].

References

1. Fry, S. W. (2007). First-year teachers and induction support: Ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative Report*, 12(2), 216-237.

2. Renner, B. (2015). Peer coaching as an alternative to professional development of teachers: a promising option?. Revista Desempenho, (23), 376-384.

3. Russo, A. (2004). School-based coaching. Harvard education letter research online. Retrieved from: http://plcwashington.org/cms/lib3/WA07001774/Centricity/Domain//school-based coaching.pdf

4. Showers, B. & Joyce, B. (1980). Improving In-service Training. *Educational Leadership*, 37, 379-385.

Сніжана Кубрак *(м. Житомир)*

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Розглядаючи проблему дослідження в аспекті професійно-особистісного зростання, ми ставимо за мету виокремити основні наукові підходи до розв'язання проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. У процесі дослідження нами використані такі наукові підходи: гуманістичний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, технологічний, соціокультурний, плюрилінгвальний.

Підхід – сукупність способів, прийомів, розгляд чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [2, с. 785].

Гуманістичний підхід. В українській педагогіці гуманістичний підхід розглядається як створення всебічних умов для задоволення потреб людини у самовдосконаленні, постійному підвищенні рівня своїх знань і культури. У нашому дослідженні

гуманістичний підхід є системоутворювальним чинником підготовки майбутнього вчителя-філолога загалом, і формування його професійної компетентності зокрема, де базовими є гуманістичні цінності.

Особистісно орієнтована освіта – це процес, спрямований на розширення можливостей вибору особистістю життєвого шляху, на саморозвиток особистості. Для того, щоб майбутній учитель засвоював та перетворював соціальний досвід, швидко адаптувався до умов життя, що постійно змінюється, освіта та виховання повинні закласти у ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності. Особистісно орієнтована освіта передбачає таку модель освіти, в якій особистість з її індивідуальними особливостями, здібностями і нахилами знаходиться в центрі уваги педагога [1; с 15].

Компетентнісний підхід. Під час переходу світової спільноти до інформаційного суспільства пріоритетним вважається не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок (мета так званої „знаннєвої педагогіки"), а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя (вважається, що ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини).

Суб'єктно-діяльнісний підхід. У галузевих стандартах вищої освіти України філологічного напряму в основному дотримано принципів суб'єктно-діяльнісного підходу, головна мета якого – навчити майбутніх фахівців того, що їм знадобиться у професійній діяльності. Їх основу складають такі моделі професійної діяльності майбутнього фахівця, що подається у вигляді системи виробничих функцій, типових завдань і професійних умінь, необхідних для забезпечення виконання цих же функцій, особистості студента вищого навчального закладу, що представлена у вигляді системи здатностей випускника розв'язувати проблеми соціальної діяльності та вмінь, які відображають ці здатності, професійної підготовки фахівця, яка виражена у вигляді системи професійних умінь та системи відповідних їм змістових модулів [4, с. 82].

До завдань педагогічної освіти входить формування ***акмеологічного підходу*** до творчої діяльності, прагнення до професіоналізму [3, с. 121]. До питань розвитку професіоналізму спрямовано акмеологічне знання (С. Вітвицька, Н. Кузьміна, А. Деркач, В. Максимова та ін.), яке розглядає предмети, явища, процеси в єдності особистісного й суб'єктно-діяльнісного розвитку, а також способи досягнення професійної майстерності на основі реалізації творчого потенціалу особистості.

Креативний підхід. Креативний підхід у процесі вивчення філологічних дисциплін випливає із її загальної стратегії. Цією стратегією є спілкування. Мова розглядається як засіб спілкування й вивчається через особисту діяльність студентів. Типовими завданнями під час занять є пошуково-креативні: заповнення інформаційних прогалин, рольові ігри, вирішення проблем тощо.

Важливим в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності навчання майбутніх педагогів-філологів є ***технологічний підхід*** на основі застосування сучасних технологій навчання та інформаційних технологій.

Упровадження технологічного підходу є природним еволюційним процесом для системи утворення технологічної цивілізації. Слід зазначити, що технологічний підхід до освіти дозволяє упроваджувати концепцію безперервної освіти.

Соціокультурний підхід. У педагогічній літературі з досліджуваної проблеми зустрічаються поняття міжкультурного підходів. Засадами для цього підходу є вивчення культури країни, мови якої навчають. Мова існує, живе і розвивається в суспільній свідомості під впливом історичних і соціальних змін, що і дозволяє їй виступати засобом виховання.

Спорідненим із соціокультурним підходом є плюрилінвальний підхід. ***Плюрилінгвальний підхід*** припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі й далі до мов інших народів, студент не сприймає ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у них формується комунікативна компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються і взаємодіють.

Отже, безперервна освіта вчителя філологічного профілю (зміст, форми і методи навчання) мають ґрунтуватися на згаданих вище підходах, це у свою чергу, забезпечить якісне виконання суспільної потреби в компетентній творчій особистості, сприятиме подоланню прірви між освітою студента, рівнем його розвитку і вимогами життя.

Список використаної літератури

1. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики / Д. А. Белухин – М.: Воронеж, 1996. – С. 15-16.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад і голов. ред. В. Г. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1440с.

3. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. / Н. В. Кузьмина. – СПб., 2000. – 186 с.

4. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. / В. Л. Петренко Додаток 1 до наказу МОН України від 31.07.98 №285 зі змінами та доповненнями, введеними розпорядженнями МОН України від 05.03.2001 №28 // Інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – 82 с.

Світлана Кузьміна (Svitlana Kuzmina) *(м. Вінниця)*

THE LANDSCAPE OF ACADEMIC INTEGRITY AND TECHNOLOGIES

The potential of educational technologies in developing and promoting a model of academic integrity and honest behavior in the context of Ukrainian school is hard to underestimate. The utilization of technologies for identifying and reducing academic dishonesty is considered effective. However, the temptation to cheat is likely to become more pervasive due to ubiquitous technologies. Hence, their input in academic integrity maybe viewed as argumentative.

On the one hand, they serve as a tool to sustain ethics, on the other hand, they generously "provide the creative outlets to engage in dishonest behavior". Technologies alter the landscape of academic integrity, making some features sharp and obvious, as well as the others subdued, yet, not insignificant at all. It is evident they provide with transparency, better public control, records keeping, more transparent accountability, more access to and affordability of education There are even the "algorithms" to effectively detect both academically honest and dishonest conduct.

Yet, the opportunities for borrowing someone's ideas, privacy rights violation have never been as limitless as they are today. Meanwhile, Ukrainian school provides students mostly with the body of knowledge, rather than good platform for successful realization of person in real life (The New Ukrainian School, 2016). Education will remain at rear and rudimentary engaged in orderlizing the landscape of academic integrity, hence, remaining vulnerable itself, until the goals of educational programs prioritize sound ethical competencies for preparing a new generation of students, so that they will provide the foundation for the citizens of action in a democracy that will in the long run improve the quality of life. The ethical

lapses neglected in training programs inevitably reflect on justice, human relationships and the world around, and "follow students from high school to universities and from universities to adult citizenship".

The shift from ethics-based teacher education paradigm to ethical intelligence-based paradigm is more sustainable and overlaps with the integrity model of Gallant and Drinan that is potent enough to alter the academic environment positively, thus to contribute to the future honest citizenship. Technologies rightly applied are the means to an effective implementation of the model of academic integrity and transforming it into ethical intelligence. According to Weinstein ethical intelligence may be the most practical form of intelligence, he thinks many educational practices are ineffective, maybe harmful, if ethical intelligence is ignored.

Людмила Лебедєва, Ірина Кустовська *(м. Хмельницький)*

ФОНЕТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ В ІНШОМОВНОМУ МОВЛЕННІ

Сутність сучасної системи гуманістичної професійної освіти культурологічного типу полягає у вихованні культурно розвиненої та освіченої особистості. З позицій цієї системи в структурі загальної культури фахівця – перекладача особливе місце займає вміння правильно і виразно говорити. Володіння мовною культурою є основною умовою професійного успіху, психологічного комфорту, а також сприяє інтегруванню особистості в світову спільноту і культуру. У зв'язку з цим при підготовці перекладачів неодмінною умовою стає не тільки володіння усними та письмовими нормами літературної мови (як рідної, так і іноземної), а й уміння використовувати виразні засоби, характерні для тієї чи іншої мови, в умовах міжкультурного спілкування .

Оскільки використання іноземної мови в реальних мовних ситуаціях передбачає взаємодію представників різних культур, одним із пріоритетних завдань у викладанні іноземних мов стало формування у студентів крім лінгвістичної компетенції, також і соціокультурної компетенції. У зв'язку з цим особливого значення набуло навчання ефективному використанню фонетичних засобів для виконання основних функцій мови, а також правильному сприйняттю різноманітної інформації, закодованої в мові.

Особливу увагу лінгвісти приділяють інтерференції, важливою сферою якої є вивчення лінгвістичних та інших механізмів, що виникають під впливом системи рідної мови в процесі засвоєння

нерідної в умовах штучної двомовності, так званого «аудиторного» білінгвізму, тобто в ситуації навчання іноземної мови поза відповідного мовного оточення, в студентській аудиторії.

Акцент є наслідком інтерференції, а інтерференція є причиною акценту. З іншого боку, акцент можна тлумачити як більш широке поняття, так як він часто обумовлений не тільки інтерференцією, а й цілою низкою чинників як лінгвістичного, так і екстралінгвістичного характеру. У лінгвістичних роботах, присвячених дослідженню суті просодичної і інтонаційної інтерференції і акценту, трапляється й таке особливо важливе для викладача поняття як «помилка». На відміну від акценту, що представляє собою неправильний мовний навик, помилка носить нестійкий характер і присутня зазвичай на початковому етапі знайомства, але саме постійно повторювані помилки у вимові стають основою іншомовного акценту. Існують загальні помилки, незалежні від рідної мови, і помилки як результат, наслідок інтерференції рідної мови.

У лінгвістиці існує думка, що іншомовний акцент найяскравіше проявляється в інтонації. Слід також зазначити, що дослідження впливу іноземної мови на рідну при досить тривалому перебуванні в умовах іншомовного середовища показали, що, якщо на рівні лексики і граматики інтерференція може проявлятися не у всіх білінгвів, то фонетична інтерференція в тій чи іншій мірі має місце майже у всіх двомовних інформантів.

Інтонація як надсегментне явище являє собою найважливіший засіб структурування мови і передачі як власне мовної, так і соціокультурної інформації. Сегментні та надсегментні засоби діють в сукупності і в цій єдності є ефективним засобом відображення таких параметрів, як національна і регіональна приналежність, рівень освіти, вік, стать, психо-соматичний тип.

Наслідки інтерференції на рівні інтонації дуже серйозні. Інтонаційні помилки, як і граматичні, є помилками мовними; однак іноземець сприймає інтонаційні помилки інакше, ніж граматичні: він готовий проявити поблажливість до неправильної граматики іноземця, але не до неправильної інтонації. Почувши помилку в інтонації, він сприйме її не як мовну помилку, але як відображення неправильного ставлення мовця до висловлювання. В цьому відношенні помилки інтонаційні є помилками культурними, які є результатом перенесення явищ рідної культури на культуру мови, що вивчається. Обидва типи помилок сприймаються носіями мови набагато «болючіше», ніж, наприклад, граматичні помилки.

Іншомовний акцент у вимові може служити «перешкодою» в процесі спілкування білінгва з носієм мови. Для вдосконалення методики навчання вимові нерідної мови вкрай необхідно фонетичне осмислення питання про іншомовний акцент як результат інтерференції мовних систем в мові білінгва, а також експериментальне вивчення специфіки іншомовного акценту на матеріалі конкретних мовних контактів. Проблема іншомовного акценту як «маркера» мовної поведінки білінгва потребує ретельнішого вивчення рівнів, компонентів і типів інтерференції, а також причин її виникнення, що зумовлені необхідністю уникнення або зменшення ймовірності комунікативних збоїв.

Список використаної літератури

1. Валігура О. Р. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів: Монографія / О. Р. Валігура. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 288 с.

2. Калита А .А. Когнітивний підхід до вивчення фонетичних засобів мови / А. А. Калита, Л. І. Тараненко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Германська філологія. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – Вип. 441-443. – С.3-9.

3. Purkarthofer, Judith. 2013. „Alle Sprachen können wir nicht lernen“ – Spracherleben als gezielte Intervention in der Lehrendenbildung.

4. Eva Vetter: Professionalisierung für Vielfalt. Sektion 10 der DGFF 2011. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.

5. Purkarthofer, Judith. 2013. Lokal, Global und Mehrprachig? Sprachenpolitik und Medien. In: De Cillia, Rudolf / Vetter, Eva (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Аліна Лисиця *(м. Київ)*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

З огляду на те, що Україна є партнером країн ЄС, проблема змін у сфері освіти для забезпечення підготовки кваліфікованих спеціалістів різних галузей стала досить актуальною. Іноземна мова стала засобом спілкування фахівців різного профілю у зв’язку з розширенням міжнародних контактів, у ході яких відбувається обмін професійно значущою інформацією. Ось чому в нашій державі питанням викладання іноземних мов приділяється значна увага.

Іноземні мови вважаються основою підготовки висококваліфікованих спеціалістів і викладаються з урахуванням професійних потреб та соціокультурної ситуації, адже, в наш час знання іноземної мови є важливою умовою побудови успішної кар'єри. Розуміючи це, студенти прагнуть до збагачення знань з іноземних мов, задля майбутнього успіху. «Професійна компетентність» передбачає високий рівень фахової освіти, творчого потенціалу, вміння взаємодіяти, тому проблема підготовки сучасного професійно компетентного спеціаліста дедалі більше стає актуальною.

Латинська мова здавна відігравала важливу роль у культурному розвитку Західної Європи. Нею було укладено важливі політичні документи. Латинською мовою писали свої твори голландський філософ Спіноза, англійський учений І.Ньютон, російський учений М.Ломоносов, польський астроном М.Коперник, французький фізик, філолог, фізіолог Р.Декарт, чеський педагог Я.Коменський, гуманіст епохи Відродження, англійський філософ Ф.Бекон, ботанік К.Лінней, професор риторики і політики, церковний діяч і письменник, ректор Києво-Могилянської академії Ф.Прокопович, філософ і поет Г.Сковорода, акушер і ботанік М.Максимович-Амбодік, брати Шумлянські, М.Мудров. Відомий хірург М.Пирогов написав свою докторську дисертацію та захищав її латинською мовою, нею ж написаний його класичний твір з топографічної анатомії і оперативної хірургії. Вчені різних країн продовжували писати латиною свої наукові праці аж до 19 ст. Роль латини в системі медичної освіти можна виразити висловом: "Invia est in medicina via sine lingua Latina", тобто "Непрохідний в медицині шлях без латинської мови" [1, с. 13].

Сучасна медична освіта просто немислима без знання основ латинської розгалуженої та постійно створюваної термінології. У Міжнародній фармакопеї (Pharmacoroea Internationalis), а також виданнях Всесвітньої організації охорони здоров`я (ВООЗ) латинські найменування лікарських засобів вживаються як офіційні [4, с. 8]. Також в Україні латинською мовою виписуються рецепти. Саме тому студенти вищих медичних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації мають здобути рівень комунікативної компетенції, який би дозволив їм користуватися іншомовними кодами в їх професійній діяльності.

Коледжі здійснюють підготовку фахівців у галузях медицини та фармакології на базі середньої та неповної середньої освіти. До них вступають молоді люди, які зазвичай не є мовно обдарованими. Деякі з них взагалі надіються, що іноземних мов не вивчатимуть зовсім, а в багатьох (особливо випускників сільських шкіл) мовна підготовка на

дуже слабкому рівні. Тому, хоч іноземні мови не є основними предметами, процес їх викладання у навчальних закладах такого типу значно ускладнюється. А так, як латинська мова є основним джерелом розвитку й оновлення термінологічних систем медицини, її вивчення є дуже важливим аспектом у підготовці майбутніх медиків [3, с. 19]. Отже, метою вивчення латинської мови в сучасних медичних закладах освіти є підготовка спеціалістів, здатних свідомо й грамотно вживати фармацевтичну та клінічну латинську термінологію на практиці.

Навчання латини має бути термінологічно спрямованим, інтегрованим зі спеціальними дисциплінами: фармакологією, біологією, фармацевтичною хімією та ін. При вивченні фонетики формуються навички вимови і читання латинських літер і дифтонгів, правила постановки наголосу, довготи і короткості голосних звуків та складів, які закріплюються і повторюються протягом усього курсу навчання. Морфологічний матеріал, знання якого необхідне для розуміння й грамотного застосування на практиці фармацевтичних термінів, а також написання й перекладу рецептів, являє собою: вивчення іменників (знання словникової форми, визначення основи й відмінкових форм, а також відмін, родів, чисел); вивчення прикметників (їхніх груп, ступенів порівняння та правил узгодження їх з іменниками); вивчення системи дієслівних форм та дієвідмін у комплексному викладанні, на прикладі тієї лексики, яка вживається в рецептурі; вивчення числівників та числівникових словотворчих елементів для позначення вагової кількості рідин та речовин у рецептах, а також частоти прийому препаратів; вивчення прислівників (самостійних та похідних) для зазначення часу, місця, мети, способу дії та ін. обставин; вивчення займенників та займенникових виразів, які вживаються в рецептурі; вивчення сполучників (підрядності та сурядності) для зв'язку слів у реченнях.

Значна увага має бути приділена словотворенню, тому, що більшість медичних термінів є похідними або складними словами. Важливо, щоб студенти засвоїли структурні моделі клінічних та фармацевтичних термінів, анатомічні терміни та найважливіші терміноелементи, головні деривaційні принципи, способи словотворення та їх суфікси, префікси й загальні корені, а також відповідний лексичний мінімум [2, с. 47]. Слід звертати увагу на правопис слів та терміноелементів грецького походження, а також на ознайомлення студентів з медичною термінологією, що представлена у відповідних міжнародних номенклатурах (анатомічній, гістологічній, біологічній, фармацевтичній тощо) задля досягнення студентами високого рівня професійної грамотності.

Отже, латинська мова є невід`ємною частиною професійної компетентності медичного працівника, мовою вчених-медиків усього світу, що забезпечує її статус, закріплений міжнародними кодексами номенклатур. Тому одним із основних завдань викладачів сучасних медичних закладів освіти є забезпечення високої якості засвоєння термінологічної латини студентами медичного профілю.

Список використаної літератури

1. Дем'янова Ю.О. Особливості навчання іноземних мов аграрних вишів в умовах євроінтеграції України /Ю.О. Дем'янова // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – №1. – 2015. – С.35-37.

2. Дерев'янченко Н. В., Литовська О. В. Латинська мова та медичнатермінологія: навчальний посібник (для студентів вищих мед. навч. закладів) / Н. В. Дерев'янченко, О. В. Литовська. – Харків : ХНМУ, 2017. – 172 с.

3. Кравчук Л. Якісна підготовка навчально-методичного забезпечення іноземної мови / Л.Кравчук // Освіта технікумів і коледжів. – 2008. – № 1.

4. Панасенко Г. Особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів у немовних ВНЗ / Г. Панасенко, Т. Акопян // Рідна шк. – 2010, Січень-лютий.

***Алла Лісниченко* (*Alla Lisnychenko*)** *(Вінниця)*

DEVELOPING STUDENTS' SKILLS IN AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING

The concern of any teacher conducting a lesson is to provide ample opportunities for students to acquire language skills. A teacher introduces a range of learning activities and tasks trying to arouse their interest. But he will hardly succeed if the classroom processes are conventional, that is if he performs a traditional role of a teacher who imparts the information to students. Even if a teacher is supportive, friendly and he does not scold students for mistakes, still such a teacher and his students take different positions: the teacher is teaching and the students are taught.

Scientists believe that only in autonomous classroom students are motivated to be active language learners and can be efficient in their learning process. "Learner autonomy" is considered as a "capacity" of learners "to take charge of" their learning and sharing responsibility with a teacher for their learning achievements. This presupposes active

involvement of language learners into setting their goals at lessons, selecting learning materials, self and peer assessment, reflection on their progress and language practice in the classroom and beyond it.

In order to contribute to the development of pupils' autonomy in school classrooms it is necessary for teachers to behave autonomously. This makes the development of autonomous language learning skills of the students in pedagogical universities essential.

Scientists state that setting goals is an inborn ability of a person, but it is developed to a different degree in different people. Thus, it is the function of a teacher to develop it. It is not advisable for a teacher only to inform students about the objectives of a lesson. They should be actively involved in goal setting.

For example, at my classes, as my students were inexperienced in goal setting, I suggested them, for beginning, choosing from my list of goals those ones they thought to be important and interesting for them to achieve. We negotiated and agreed on the most relevant learning goals. Later when the students acquired some experience in goal setting they were able to set their learning goals independently or under my guide.

Goal setting at a lesson makes students take responsibility for their learning and, as a result, achieve better results. It is important for students to know not only *why* they learn something, but also *how* they should learn, that is they should be aware of the learning strategies to achieve their goals. This autonomous approach to learning turns a student from a passive receiver of knowledge into an active learner.

The compulsory element of autonomous learning is also students' reflection at the end of a lesson (or sequels of lessons) on their achievements and failures in learning. Students should analyze not only the results of their work at a lesson (or lessons), but also the reasons, that led them to those results. It helps students to see their strong or weak points in learning and to develop or improve their learning strategies and skills.

Students who acquired their autonomous skills to set goals, plan and reflect are sure to succeed in their life-long professional development and teach pupils to learn autonomously.

Інна Лобачук (Inna Lobachuk) (*Вінниця)*

TECHNOLOGICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

Nowadays a foreign language is not only a part of the culture of a certain nation, but it is also the key to success and a successful student

career in future. It is important for a teacher to know the latest approaches in foreign languages teaching, special educational techniques and methods for the implementation of professional activities and the mobility of future specialists.

It is taken for granted that foreign language mastery is the most effective in educational environment which is rich in various stimuli. Such environment represents the whole context of teaching and learning and normally involves participants of the educational process (teachers and learners), teaching and learning methods and techniques, technical devices.

One of the effective directions in the field of foreign languages teaching is the development of a training system on the basis of information technology and application of technological approach.

The urgency of using Internet-methods in the educational process is connected not only with technological progress, but also with the constant aspirations to gather more and more information. The inclusion of such methods in the foreign languages learning combines informative and cultural aspects, whereas one of the principles of foreign languages teaching is the one that emphasizes the language learning in a cultural context [2].

The use of IT in the English class cannot be overestimated. IT resources have become an indispensable part of foreign language learning and teaching. They have long been viewed as the means of facilitating the processing of information as well as developing professional skills.

Computer use continues to grow and develop in all spheres of our life. Its applications have had a great impact in the business world. Computers have helped society by increasing productivity and simplifying many services, such as checking accounts, credit cards, and telephone service. It is also one of components of modern methods of foreign language teaching. Existing CDs with different programs give the opportunities to get the information in such images as texts sounds, videos etc. The use of computer leads to qualitative changes of contents, methods, forms of teaching and facilitate the creation of the new studying surrounding.

Computer is a universal means of learning and teaching can be successfully used in different contexts. It can help a teacher form not only reproductive knowledge and skills of students, but also develop their inventiveness and creative ability.

In general, computer has definite reserves to raise studying efficiency:

- The novelty of work with a computer causes the students' interest, intensifies their motivation.
- There is a possibility to enlist students to the researching work.

- The development of computer technology and the Internet broadens possibility of remote teaching.
- The use of computer facilitates the objective estimation of students' knowledge.
- Provide students with self-control possibility of acquired knowledge.
- Adds to the development of creative thinking in research activities.
- Provides students with an access to language dictionaries [1].

Computer gives us the opportunity to use the Internet. The importance of the Internet grows rapidly in all fields of human life, including not only research and education but also marketing and trade as well as entertainment and hobbies. The Internet opens up vast resources and business opportunities for millions of users around the world. It also provides additional practice in specific areas of language learning, gives access to dictionaries and encyclopedias, reading tests and comprehension questions, grammar and vocabulary quizzes, pronunciation exercises, games etc. It is also an easy and convenient way of communication, of getting information on different subjects, of widening the opportunity for self-study.

Using the Internet in language teaching increases students' motivation, gives the opportunity of choosing and keeping information, creates optimal conditions for learning to write, provides greater interaction, enlarges and intensifies foreign language teaching, opening the way to unlimited recourses of information.

The use of multimedia gives the opportunity to more effective combination of all kind of activity such as: development of ability of talkativeness, reading, writing etc.

References

1. Скалій Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л.І. Скалій // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 5-9.

Ірина Мазайкіна, Ірина Сімонова *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В наш час володіння іноземними мовами є не лише засобом професійної комунікації, а й засобом соціокультурного розвитку

кожної особистості. З позиції особистісно орієнтованої освіти навчання іноземним мовам розглядається нами як процес культурної ідентифікації. Основною ланкою особистісно орієнтованих технологій є педагогічна ситуація, опинившись у якій, учень намагатиметься шукати смисл, пристосовувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, дати критичну оцінку. Таке завдання неможливо розв'язати лише на рівні знань і репродукції. Тому саме таке основне завдання ставить перед собою сучасна система освіти, яке полягає в тому, щоб забезпечити гармонійний розвиток особистості завдяки впровадженню в навчально-виховний процес нових прогресивних концепцій, інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання.

Сучасні педагогічні технології такі, як використання ІКТ, Інтернет-ресурсів, навчання в співробітництві, проектна методика забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їх рівня навченості, схильностей та допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні.

Дуже важливим для кожного викладача є усвідомлення того, що кожний студент є особистістю і володіє значним потенціалом та індивідуальними особливостями. Тому необхідно робити все можливе, щоб кожен студент міг проявити та розвинути свої здібності під час вивчення іноземних мов. Для цього важливо, щоб студент володів теоретичними основами особистісно орієнтованого підходу й методичними вміннями застосовувати в навчанні іноземних мов комплекс особистісно орієнтованих технологій.

Необхідним є ознайомлення студентів з теоретичними основами експеренційного навчання (experiental learning), яке відрізняється від традиційного тим, що вчитель з транслятора знань перетворюється в помічника, організатора і консультанта, а учень – з пасивного слухача – в співучасника і співавтора власного навчання [3; 138]. Основою цього виду навчання є моделювання на заняттях з іноземної мови квазіреальної ділової активності [2, с.69].

Наразі викладачі активно використовують різноманітні інтерактивні технології. Рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передаванню набутого досвіду, здобуттю нових знань, правильному оцінюванню вчинків. Вона розвиває комунікативні навички, пам'ять, мислення та уяву. На заняттях з іноземної мови *рольова гра* дозволяє студентам розширити асоціативну базу під час засвоєння мовного матеріалу.

У процесі рольової гри студенти змушені розв'язувати різноманітні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної

мови не лише для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ - формування в студентів професійної комунікативної та методичної компетентностей.

Організовуючи різноманітні ігри стає зрозумілим, що їх успіх залежить від правильного вибору форми гри з відповідної тематики, правильного й чіткого відбору завдань, розподілу обов'язків між студентами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей [1, с.116].

Список використаної літератури

1. Гриценко Я. Використання ділових ігор у вивченні ділової іноземної мови у ВНЗ / Яна Гриценко // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2013. – №3. – С.111-117.

2. Дегтярьова Ю. В. Теоретичні основи експеренційного навчання іноземних мов / Ю. В. Дегтярьова //Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія» – 2011. – № 1 (1). – С.69-73.

3. Borsak L. Field study. A source book for experiential learning / L. Borsak. – Beverley Hills: Sage Publications, 1981. – 248 p.

Наталія Малащук-Вишневська *(м. Вінниця)*

АКТУАЛІЗАЦІЯ НОНСЕНСУ ШЛЯХОМ КОНСТРУКТИВНО-ТВОРЧОГО МАПУВАННЯ

Формування образів поетики нонсенсу – це складний лінгвокогнітивний процес, що здійснюється засобами різних лінгвокогнітивних операції та процедур. Аналіз сучасних віршованих текстів показав, що основною лінгвокогнітивною операцією, що бере участь у створенні поетики нонсенсу, є операція контрастивного мапування, котре розуміється як «проектування онтологічних властивостей однієї сутності на протилежні онтологічні властивості іншої сутності» [1, с. 179]. Важливою у створенні лінгвостилістичних засобів і прийомів поетики нонсенсу є також лінгвокогнітивна операція конструктивно-творчого мапування.

Мовна реалізація поетики нонсенсу відбувається завдяки застосуванню у віршованих текстах системи лінгвостилістичних засобів, що утворюються одиницями основних та проміжних мовних

рівнів. Втілення цих засобів у тканині тексту відбувається шляхом лінгвокогнітивної операції конструктивно-творчого мапування.

Під конструктивно-творчим мапуванням розуміють мовну операцію упорядкування парадигматичних та синтагматичних відношень між компонентами словесного поетичного образу [1, с. 186]. Така операція уможливлюється потенційною здатністю мовних сутностей до актуалізації у мовленні [там само], що веде до створення новизни словесних поетичних образів на вербальному рівні. У межах нашого дослідження конструктивно-творче мапування також тлумачиться як неконвенційне поєднання мовних одиниць різних рівнів задля створення ефекту нонсенсу.

Продукуючи нетривіальні тексти, автор здатний моделювати мовні одиниці новаторського характеру і усвідомлювати структури та закономірності породження смислу. За допомогою конструктивно-творчого мапування поети креативно і естетично грамотно використовують мовні одиниці у комплексі із закономірностями граматичної (синтаксичної, синтагматичної) структури і архітектоніки тексту, маючи перед собою завдання виразити індивідуально-авторське сприйняття світу та моделювання можливих світів [2].

Конструктивно-творче мапування представляє собою не традиційне, канонічне використання мови, а мовну творчість, зумовлену асиметрією мовного знаку і порушенням системних відношень між знаками, орієнтоване на приховані естетичні можливості мовного знаку та отримання задоволення від їх розкриття [3]. Суть конструктивно-творчого мапування полягає у операціях по перетворенню мовних одиниць різних мовних рівнів, що створюють ефект несподіваності, неоднозначності, протилежності.

На фонологічному рівні конструктивно-творче мапування виявляється, наприклад, в алітерації, асонансі, какології, ономатопеї та ін. або у їх поєднанні. Так, віршований текст А. Дікса, написаний із використанням лише п’яти букв, є ілюстрацією алітерації і асонансу:

I see as I sit at tea
A stasis state at sea
I test, as I eat,
A East-Asia seat;
I assess a siesta settee. [4]

В аналізованому творі дотримується один із головних когнітивних принципів фонетичного упорядкування віршованого мовлення – економія [5], тобто, у межах замкненої поетичної форми, в даному випадку лімерику, за відсутності будь-яких поетичних тропів і за допомогою лише фонетичних експресивних засобів створюється

особливий звуковий малюнок і емотивність та досягається ефект комічності.

Зауважимо, що особливістю поетики нонсенсу в сучасних американських віршованих текстах є широке використання на рівні з мовними одиницями графічних символів, знаків і т. інше. Конструктивно-творче мапування у цьому випадку є тією лінгвокогнітивною операцією, що сприяє втіленню креативного потенціалу засобів мови та графіки у словесній тканині тексту.

Список використаної літератури

1. Бєлєхова Л. І. Словесний образ в американській поезій : лінгвокогнітивний аспект : [монографія] / Лариса Іванівна Бєлєхова. – Вид 2-е, доп. і перероб. – М., ООО "Звездопад", 2004. – 376 с.

2. Максапетян А. Г. Язык и метафизика. Мир и языки его описания. [монография] / А. Г. Максапетян. – Ереван, 2001. 467 с.

3. Норман Б. Ю. Язык: знакомый незнакомец / Б. Ю.Норман. Минск, 1987. – 222 с.

4. Deex A. Some Really Interesting Limericks / Arthur Deex – Режим доступу: // http://www.limericks.org/pentatette/worth.htm

5. Tzur R. Aspects of Cognitive Poetics. 2000. – Режим доступу: // http://www2.dc.edu/-richard/lcb/fea/nsur/cogpoetics/html. – 20 р.

Олена Малінка (OlenaMalinka) *(Вінниця)*

FALLSTUDIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Aufgabenorientierte Methoden im Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenerwerb werden immer mehr angewendet, um die Kommunikationskompetenz der Lernenden auf eine effektive Art und Weise zu verbessern. Bei aufgabenorientierten Unterrichtsmethoden stellt die Lehrkraft die Lernenden mit ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und sprachlichen Kompetenzen ins Zentrum des Unterrichts- und Lernprozesses und erlaubt ihnen, den weiteren Verlauf schrittweise zu beeinflussen oder sogar selbst auszuwählen. Damit wird die Autonomie der Lernenden gefördert. Fallstudien sind eine der Möglichkeiten, die den Einsatz aufgabenorientierter Methoden im Fremdsprachenunterricht und Sprachenerwerb anregen können [3].

Fallstudien sind Entscheidungsübungen, die sich auf Ereignisse bzw. Ereignisfolgen in konkreten und exemplarischen Situationen aus der

Berufs- und Lebensumwelt der Lernenden beziehen. Ihr didaktisches Konzept ist durch selbstständiges Problemlösen, Entscheiden und Handeln gekennzeichnet, das besonders die themenbezogene und analytische Diskussion in Gruppen einfordert. In einer Fallstudie werden die Lernenden vor Wahlentscheidungen gestellt. Dabei lernen sie, Fakten zu analysieren, Probleme zu erkennen sowie benötigte Informationen zu beschaffen und auszuwerten. Die Lernenden müssen nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten suchen, sie bewerten, zwischen den Alternativen abwägen und zu einer begründeten Entscheidung gelangen [1].

Eine Fallstudie gliedert sich in fünf Phasen. Die Konfrontation mit dem Fall dient dazu, das Bezugsfeld des Falls zu erfassen und seine zentralen Probleme zu bestimmen. Im Anschluss daran erfolgen erste Überlegungen zur Bearbeitung des Falls. Bei der Beschaffung und Auswertung von Informationen müssen die herangezogenen Informationen hinsichtlich ihrer Lösungstauglichkeit bewertet werden. Für die Entscheidungsfindung sind von den Arbeitsgruppen Lösungswege und Lösungsalternativen zu erarbeiten. Die verschiedenen Varianten müssen hinsichtlich der existierenden Fallbedingungen, ihrer Vor- und Nachteile sowie zu erwartender Konsequenzen reflektiert werden. In der Diskussion der Ergebnisse werden die Lösungsvorschläge begründet und gegen mögliche Einwände verteidigt. Ein Praxisvergleich komplettiert die Fallstudie. Die getroffenen Entscheidungen zur Lösung eines Falls werden mit Lösungen verglichen, die üblicherweise in der Praxis zur Umsetzung gelangen [2, S.144].

An einen Fall, der einen bestimmten Realitätsausschnitt repräsentiert, richten sich bestimmte didaktische Anforderungen. Der herangezogene Fall muss eine unmittelbare Beziehung der Lernenden auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen und gleichzeitig zukunftsrelevant für sie sein. Der Fall muss auch Interpretationsmöglichkeiten der Lernenden zulassen. Er sollte problem- und konflikthaltig sein. Der Fall darf jedoch nicht so komplex dargestellt sein, dass er Lernende überfordert. Er muss überschaubar und innerhalb der zeitlichen Rahmenbedingungen bearbeitbar bzw. lösbar sein. Dabei sollte er möglichst mehrere Lösungen zulassen. Die über die Fallbearbeitung gewonnenen exemplarischen Erkenntnisse müssen sich widerspruchsfrei in die Systematik der korrespondierenden Fachwissenschaften einfügen und verallgemeinerungsfähig sein [1].

Literatur

1. Alfred Riedl. Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: http://www.bpaed.edu.tum.de/fileadmin/tueds02/www/pdfs/publikationen/

2. Bonz B. Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Hirzel Verlag, 2009. 280 S.

3. Neue Medien im Sprachunterricht – Lernen mit Fallstudien, globale Simulation und Webquests [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.e-teaching.org/news/eteaching_blog/blogentry

Інна Матвійчук *(м. Київ)*

ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ІРОНІЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ МЕДІАТЕКСТІ

Під категорією модальності розуміється відношення змісту висловлювання до дійсності. У визначенні даного аспекту прагмасемантики враховується різнобічний характер підходів до трактування категорії модальності, подається широкий спектр концепцій і трактувань. Модальність є «функціонально-семантичною категорією, що виражає різні види відношення висловлення до дійсності, а також різні види суб'єктивної кваліфікації повідомлення».

Модальність відноситься до розряду функціонально-семантичних категорій мови, які є найважливішим засобом концептуалізації й категоризації світу в мовленнєвій діяльності людини. Антропологічний підхід, який утвердився в сучасному мовознавстві, дає змогу розглядати мовні категорії не тільки як такі, що відображають відносини явищ дійсності і ментального світу, але і як інструменти інтерпретації світу, а також його концептуалізації.

Вивчення категорії модальності є на сьогодні значущим з позицій когнітивного підходу (О.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Й.А. Стернін та ін.). Категорія модальності, в основі якої лежить суб'єктивне ставлення й оцінка, стає одним з важливих предметів вивчення з огляду на активізацію антропологічного підходу в лінгвістиці [3].

Один із основоположних критеріїв у характеристиці категорії модальності є виокремлення об'єктивної і суб'єктивної модальності, при цьому суб'єктивна модальність не є основною ознакою висловлювання, вона факультативна. Семантика суб'єктивної модальності міститься у відношенні суб'єкта мовлення до повідомлення: «Семантичний обсяг суб'єктивної модальності ширше семантичного обсягу об'єктивної модальності» [2, с. 304]. Це пояснюється багатством значень оцінки, за рахунок яких

поповнюється семантика суб'єктивної модальності, використанням не тільки граматичних, але й лексичних, синтаксичних засобів.

Імпліцитна суб'єктивна модальність охоплює широке коло значень, які з тих чи інших причин «не можуть бути висловлені адресатом явно, відкрито і повинні бути «зашифровані» за допомогою певних конструкцій» [1, с. 14]. Іронічну модальність відносять до суб'єктивної модальності тексту. Даний вид модальності досить поширений в журналістських есе, в новинних дописах, де ставлення до подій, згідно законів жанру, не може бути виражено експліцитно. Імпліцитно модальність вимагає від суб'єкта мови не відкритого вираження своїх емоцій і суджень, а більш майстерного, творчого володіння мовою.

Важливим і актуальним для нашого дослідження є питання про засоби вираження іронічної модальності. Лінгвісти виділяють цілий спектр мовних засобів, які слугують експлікації семантики суб'єктивної модальності, зокрема іронічної. Серед них лексико-граматичні засоби (ввідні конструкції; спеціальні модальні частки, що виражають різні емотивні стани і ставлення суб'єкта мовлення до того, що повідомляється; вигуки); синтаксичні засоби (інвертований порядок слів; спеціальні синтаксичні конструкції); інтонаційні засоби, що акцентують необхідні емотивні відтінки модальності.

З метою виявлення іронічної модальності були проаналізовані статті англомовних інформаційних видань "The Economist", "Financial Times". З'ясовано, що найпоширенішим засобом вираження іронічної модальності є реалізація іронії на лексичному рівні. Так, у реченні "*Cross-border banking – Divided we stand*" [4] відбувається іронічне переосмислення звороту "*United we stand, divided we fall*", в якому за рахунок перестановки компонента народжується новий сенс: мова йде про роз'єднаність сторін, яка, на думку автора, і послугувала причиною провалу в економіці. Таке вживання сприяє створенню іронічного смислу.

Застосування іронії висловлює критичний погляд автора на проблему і її джерела. Так, при описі проблеми сирійських мігрантів використаний переосмислений фразеологічний зворот "*from the frying-pan into the fire*": "*From fire to frying pan: Lebanon blocks the flight of desperate Palestinians from Syria*" [5]. Таким чином, автор висловлювання, ймовірно, хотів з іронією підкреслити лише видимість поліпшення ситуації, яка в дійсності залишається складною. У наступному прикладі фінансова криза перебільшено порівнюється з хворобою, а реальну ситуацію журналіст іронічно називає «похміллям», яке настало після неї: "*Ten years on: lawyers' cures for the*

crisis hangover. A decade after the banking implosion of 2008, law firms remain in demand to navigate the fallout" [7]. У прикладі "*Mifid II and a massive industry hangover*" [6] автор іронізує з приводу впливу кризи на загальноекономічну ситуацію – з початком рецесії багато установ припинили своє існування або зробили в своєму розвитку значний крок назад.

Таким чином, сучасний інформаційно-аналітичний медіатекст конвергує об'єктивну і суб'єктивну модальність, зберігаючи в якості домінуючої комунікативної інтенції моделювання соціальної реальності в рамках ділової картини світу. Як свідчить матеріал проаналізованих видань ділової преси, іронічна модальність є імпліцитною формою вираження оцінки в медіатексті.

Список використаної літератури

1. Алиева Т. И. Эксплицитные и имплицитные средства выражения условной модальности в современном французском языке: дисс. … канд. филол. наук / Т. И. Алиева. – М., 2003. – 138 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Орлова Г. В. Средства формирования иронической модальности в современном публицистическом дискурсе: дис. … канд. филол. наук / Г. В. Орлова. – СПб., 2005. – 176 с.
4. Divided we stand [Електронний ресурс] // The Economist. – Режим доступу: https://www.economist.com/finance-and-economics
5. From fire to frying pan [Електронний ресурс] // The Economist. – Режим доступу: https://www.economist.com/pomegranate/2014/07/07/from-fire-to-frying
6. Mifid II and a massive industry hangover [Електронний ресурс] // Financial Times. – Режим доступу: https://www.ft.com/content/a9ef48da-c7be-11e8-ba8f-ee390057b8c9
7. Ten years on: lawyers' cures for the crisis hangover [Електронний ресурс] // Financial Times. – Режим доступу: https://www.ft.com/content/a4389fb6-9034-11e8-9609-3d3b945e78cf

Дмитро Матіюк (Dmytro Matiiuk) (Вінниця)

LIFELONG LEARNING OPPORTUNITIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GERMAN- SPEAKING COUNTRIES

Teacher training plays an extremely important role in today's society. Speaking a foreign language belongs to the key competences of the

twenty-first century. Therefore, much attention is being paid to foreign language teachers' continuing professional development all over the world. Within our research we have analyzed lifelong learning opportunities for foreign language teachers' in German-speaking countries.

Foreign language teachers' preparation and continuing professional development have been studied by JoAnn Hammadou, Elizabeth B. Bernhardt, Michaell Grenfell. School system and teacher training in Germany has been studied by Katarzyna Przegietka and Jozefina Turlo.

The teacher preparation system in Germany is not the same in the whole country and it differs from one region to another. The relevant statutory provisions include laws and regulations for teacher training and study regulations for teacher training courses. Examination regulations for the First State Examinations (Staatsprüfungen) are conducted by the state examination authorities or boards of the region. Basically teacher preparation consists of two stages: a course of higher education and practical pedagogic training. Students usually take teacher training courses at universities and colleges of education. Practical pedagogic training mostly takes place in teacher training institutes (Studienseminare) and training schools. The basic entry requirement for teacher training courses is the higher education entrance qualification («Hochschulreife»), which is acquired after learning at school for 12 or 13 years and passing the «Abitur» examination.

But still, there are some alternative ways to enter a higher education institution. One can also attain the higher education entrance in other ways in some specific cases. For example, adults who successfully complete a course of evening classes, or, in certain cases, following the successful completion of a non-university course of training in the tertiary sector. These alternative ways are worth further studying and extrapolating in Ukraine's educational system [2].

Although future teachers get profound knowledge and have a chance to practise their teaching skills, the importance of lifelong learning for foreign language teachers is constantly growing. It is predetermined by the constant transformation of the society, impetuous information updating and the necessity to correspond to the demands of the time.

Much attention is to be paid to further research of such form of continuing professional development of foreign language teachers as studying at the CELTA course. The most competent teacher training centres which suggest the CELTA course in German-speaking countries are International House Frankfurt in Germany [3] and International House Zurich-Baden in Switzerland [4]. CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) is provided by Cambridge English Language

Assessment through authorised Cambridge English Teaching Qualification centres and can be taken either full-time or part-time. CELTA was developed to be suitable both for those interested in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) and for Teaching English to the Speakers of Other Languages (TESOL). In order to apply for the CELTA course candidates should have English language skills equivalent to at least C1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) or an IELTS score of 7.5 [5].

There are also some opportunities for continuing professional development in the context of lifelong learning for teachers of other foreign languages in German-speaking countries. They can study at International House courses and get an IH Certificate for teaching German, Spanish, Italian and Arabic. The content of the course is similar to the CELTA course.

We have paid much attention to one more opportunity for professional development for teachers of German called «The Green Diploma» («Das Grüne Diplom»). This course is recognized all over the world, so the graduates of the program can teach German in Goethe Institute organizations all over the world. The «Grünes Diplom» course lasts maximum 2 years. One can apply for the participation in this program when he/she teaches German, has higher education in the sphere of teaching German or Germanic studies and has some teaching experience. Besides, the candidates should have German language skills equivalent to at least C1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The course participants regularly attend their colleagues' classes, study and analyze their approaches, methodology and experience. Each teacher constantly analyzes his/her own classes, improves classroom management and makes conclusions concerning new methodologies' practical application. All this helps the teacher to improve his/her teaching and achieve better results [1].

One of the most important components of the program is studying five modules of the DLL («Deutsch Lehren Lernen») program. The program is based on the modern achievements in teaching German as a foreign language and promotes innovative approach to continuing professional development – research through teaching activities. The program takes into account the teachers' continuing development program and corresponds to the international standards in this branch. The course participants study on the «Moodle» online platform that unites them in an intergrated system for personal educational medium creation. This platform gives an opportunity for getting practical skills, experience exchange with colleagues, development of the creative approach. Besides it promotes team

work development and allows the participants to get some feedback both from the tutor and from the other course participants [6].

Speaking about the importance of the foreign language teacher's profession JoAnn Hammadou mentions, that «being a foreign language teacher is in many ways unique within the profession of teaching and becoming a foreign language teacher, too, is a different process from that which other future teachers experience» [2].

Therefore it is important to study and summarize the opportunities for continuing professional development in the context of lifelong learning, that foreign language teachers have in German-speaking countries, and extrapolate the best experience in Ukraine's educational system.

References

1. Коченко О. Міжнародна освітня програма «Зелений диплом» як шлях до забезпечення якості фахової підготовки викладачів в умовах інтернаціоналізації / О. Коченко // Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи: матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 18-19 квітня 2018 р., стор. 171 – 173.

2. JoAnn Hammadou, Elizabeth B. Bernhardt. On Being and Becoming a Foreign Language Teacher / JoAnn Hammadou, Elizabeth B. Bernhardt // Theory into Practice, V (26), Issue 4: Teaching Foreign Languages, 1987, pp. 301 – 306.

3. Official website of International House Frankfurt [Електронний ресурс].– URL: https://ihworld.com/schools/countries/switzerland/ih-zurich-baden/

4. Official website of International House Baden [Електронний ресурс]. – URL: https://www.ihbaden.ch/106-1-Lehrerweiterbildung.html

5. Official website of Frameworks Education Group [Електронний ресурс]. – URL: https://www.studycelta.com/what-is-the-celta-certificate/

6. Official website of Goethe Institute [Електронний ресурс]. – URL: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html

Світлана Медведєва *(м. Вінниця)*

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАННОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ ЗВО УКРАЇНИ

Протягом останнього століття людство переживає істотний науковий, інженерно-технічний та технологічний бум, який істотно

змінив умови людського життя та діяльності. Глобальна технологізація та комп'ютеризація зробила величезний вплив на суспільне життя, кардинально змінивши підходи до здійснення тієї чи іншої діяльності. Освітній процес також не залишився осторонь. Методи традиційного викладання, де педагог виступає джерелом отримання знань, а студент є реципієнтом, залишилися в минулому. Сьогодні набувають популярності і, щонайважливіше, демонструють позитивні результати, нові методи навчання. Технології дистанційного навчання стали невід'ємними засобами отримання знань сьогодення.

Однією з найновіших розробок у сфері освіти стало змішане навчання, яке має на увазі поєднання традиційних навчальних технологій із сучасними цифровими методами навчання. Слід зазначити, що перші спроби інтегрувати комп'ютерні та інтернет-технології в навчання були зроблені ще в 1990-х роках, коли був розроблений перший дистанційний он-лайн курс EPIC Learning (USA). Щодо терміну «змішане навчання», то він з'явився значно пізніше. Не існує єдиного підходу до визначення поняття «змішане навчання». На думку Норма Фрізена (Norm Friesen) суттю змішаного навчання є поєднання можливостей, що надаються цифровими інтернет-технологіями з традиційними формами роботи в класі під керівництвом педагога [1]. Масачусетський технологічний інститут визначає змішане навчання як структурований підхід до навчання, що залучає один чи більше навчальних методів та форм роботи як в класі, так і позааудиторно [2]. Дональд Кларк (Donald Clark) стверджує, що змішане навчання поєднує два або більше окремих методи навчання, що можуть утворювати велику кількість різних комбінацій. [3] Пурніма Валіатан (Purnima Valiathan) використовує термін «змішане навчання» для опису рішень, в яких комбінуються різні способи подачі навчального змісту, такі як курси, побудовані на Веб-технологіях, EPSS (Educator Performance and Support System) і методики управління знаннями. Вона також використовує його для опису навчання, що поєднує різні види навчальних заходів, включаючи очне навчання, онлайн електронне навчання і самонавчання на робочому місці. [4]

В сучасних реаліях освітнього процесу ЗВО змішане навчання можна розглядати по-різному. Воно може виступати додатковим елементом навчального процесу, що здійснюється студентами позааудиторно з метою закріплення чи розширення існуючих знань з тієї чи іншої тематики. Типовими прикладами можуть бути дистанційні онлайн курси – MOOCs (Massive Open Online Courses), що розробляються провідними університетами світу та освітніми організаціями Coursera, Udacity, Udemy. Суть таких он-лайн курсів

зводиться до того, що студенти обирають тематику, з якою вони хочуть познайомитися ближче, реєструються на курс та проходять навчання під керівництвом наставника, що керує навчальним процесом. Таке навчання може виступати доповненням до навчання в університеті, дозволяючи диверсифікувати навчання, дати можливість студентам отримати додаткові знання з того чи іншого предмету.

Водночас, змішане навчання може бути і базовим елементом навчального процесу, що здійснюється аудиторно і не лише доповнює роботу педагога, а й дає можливість студентам проявити самостійність в отриманні знань. Можна виокремити багато варіацій імплементації змішаного навчання в навчальний процес, що проводиться викладачами вищих навчальних закладів. На думку автора, досить продуктивною можна назвати технологію «перевернутої класної кімнати». Це така педагогічна модель, в якій типова подача лекцій і організація домашнього завдання міняються місцями. Студентам пропонується в самостійному режимі ознайомитися з теоретичним матеріалом, що буде розглядатися на занятті. Для цього викладач може в якості навчального матеріалу запропонувати студентам переглянути відео лекцію з даної тематики або дати завдання дослідити ту чи іншу тему в самостійному режимі. Тоді як у класі буде проводитися практичне закріплення отриманої інформації у режимі обговорення, виконання вправ, проектів, проведення дискусій, тощо. Відео лекції часто розглядаються як ключовий компонент у «перевернутому» підході, вони створюються викладачем і розміщуються в Інтернеті. Це дає можливість викладачеві раціонально використати час, зробивши акцент на практичному закріпленні інформації, з якою студенти познайомилися самостійно.

Слід зазначити, що механізм реалізації концепції змішаного навчання як процесу передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища та організації такої системи комунікації, що надаватиме всю необхідну навчальну інформацію. У розглянутому контексті інформаційне середовище сучасного ЗОВ – це поєднання традиційних та інноваційних форм навчання з постійним нарощуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та електронних ресурсів, а також безперервним вдосконаленням методів навчання, професійних знань самих викладачів.

Список використаної літератури

1. N. Friesen. Defining Blended Learning (August 2012). Retrieved from: http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

2. J. Pankin, J. Roberts, M. Savio (July 2012). Blended Learning at MIT–. Retrieved from: http://web.mit.edu/training/trainers/resources
3. D. Clark (2003). Blended Learning: An EPIC White Paper. Retrieved from: http://www.scribd.com/doc/84278560/Clark-D-Blended-Learning
4. Purnima V. Blended Learning Models // Published: August 2002. P. 1. Retrieved from: http://www.learningcircuits. org/2002/aug2002/

Катерина Мельник *(м. Вінниця)*

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – ОСНОВНА УМОВА УСПІШНОСТІ УЧНЯ

У минулому людину вважали освіченою, якщо вона знала або зберігала знання, які були доведені іншими. Тобто навчання у попередні століття розглядалося лише як передача накопичених знань, культурних цінностей і життєвих навичок наступним поколінням. Сьогодні обізнаною людиною є та, яка оперує відомими знаннями і вміє отримати нові, а найважливіше, що і вміє використати їх для вирішення актуальних проблем.

Особистісно-орієнтований підхід спрямований на підготовку дитини відповідно до потреб дитини, а не до потреб учителів чи інших дорослих; у той самий час підтверджуючи важливість виховання творчої особистості [3, с. 34]. Особистісно-орієнтоване навчання ставить у свою основу інтереси, знання і потреби учня. Його метою є створення таких умов, щоб учень зміг отримувати знання і користувався ними відповідно до своїх власних особливостей [1].

Інтерес серед педагогів до особистісно-орієнтованогго навчання існує давно, але він продовжує зростати [2, с. 95]. Особистісно-орієнтований підхід до навчання – це підхід, який враховує інтереси, навички та потреби, дозволяючи учням бути вільними у навчальному процесі, надаючи їм різноманітні можливості, змушуючи студентів вчитися у своєму власному темпі. Учителі ретельно розробляють структуроване навчальне середовище, де учні отримують підтримку, але тренують навички самостійності [4, с. 145].

Завдяки активній участі учнів у процесі навчання реалізується більш постійне та чуттєве навчання. Відповідно до навчальних теорій, де учні активні, всі учні природньо мають бути активними і володіти самоорганізацією і вважають, що учні живуть у цих потребах [5, с. 24].

Не слід вважати, що вчитель не має жодної ролі в особисто-орієнтованому навчанні. Навпаки, в ході особистісно-орієнтованого навчання учень і вчитель активні.

Список використаної літератури

1. Мельник К.О. До проблеми філософії індивідуального підходу // SCIENCE AND LIFE: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 30 November 2017 [Electronic resource] / Editors prof. I.P.Klimov, I.V.Ignatko, V.B.Mantusov. – Electron. txt. d.. – Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek. – 369 c. – С. 198 -205.

2. Мельник К.О. Способи реалізації індивідуального підходу на уроках // Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Випуск 8. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 164с. – С. 95-97.

3. Gür, B.S. Dilemmas of Student Centered Learning / B.S. Gür – Eski Yeni, 2006. – 3, p. 34-45.

4. Klenowski V. Student Self-Evaluation Processes In Student-Centered Teaching And Learning Contexts Of Australıa And England / V. Klenowski – Assessment in Education: Principles, Policy & Practice., 1995. – Vol. 2, 2, p.145-163.

5. Scott J. Reflections on Student-Centered Learning in a Large Class Setting / J. Scott, J. Buchanan, N. Haigh. – British Journal of Educational Technology, 1997, Vol, 28, 1, p.19-30.

Людмила Мельник *(м Вінниця)*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Методика викладання іноземних мов у вищій школі завжди дуже чутливо реагувала на соціально-економічні та соціокультурні зміни в суспільстві. Кожен із відомих методів викладання іноземної мови свого часу вважався новаторським, але трансформації у суспільстві та прорив науково-технічної революції змінює соціальне замовлення щодо якості підготовки фахівців, і таким чином, змінює прийоми та методи підготовки майбутніх фахівців. Одним з ключових завдань вищої школи є розширення мобільності та забезпечення працевлаштування випускників вузів, знання й уміння яких мають бути застосовані і практично використані. Відносно

методів викладання іноземних мов це означає поступове усвідомлення викладачами та методистами переваг інтерактивних методик і технологій викладання, у яких закладено розвиваючий потенціал: здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом. Саме інтерактивні технології навчання іноземним мовам створюють необхідні передумови як для розвитку мовленнєвої компетенції студентів, так і для формування умінь приймати колективні й індивідуальні рішення з метою виховання активних громадян суспільства.

Практичний досвід показує, що застосування в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання допомагає студентам досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшить діапазон термінологічної лексики за фахом, зробить процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно значущим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності та професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умов.

Інтерактивність освіти сприяє формуванню предметних умінь і навичок, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості. Така технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації та виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично та творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. В цих випадках до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах з підготовленим заздалегідь викладачем матеріалом, із дотриманням процедури та регламенту, в атмосфері довіри. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюструючі форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні.

Список використаної літератури

1. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: Навчально-методичний посібник / С.М. Гончаров // – Рівне: НУВГП, 2006. – 172с.

2. Мельник Л.В. Застосування інтерактивних технологій у процесі формування пізнавальної активності під час вивчення іноземної мови / Л.В. Мельник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. – Вип. 38. – С. 350-354.

Тетяна Мельник *(м. Вінниця)*

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В РОМАНІ НІКА ХОРНБІ «МІЙ ХЛОПЧИК»

Роман Н. Хорнбі «Мій хлопчик», вийшовши у світ в 2004 році, викликав справжній резонанс серед читачів. Уїлл Фріман − це образ-застереження. За допомогою цього героя автор показує, до чого може призвести неправильне виховання дитини. На відміну від самостійного Маркуса, Уїлл живе безтурботним життям. Хоча він вже давно не дитина, він не обтяжує себе ні роботою, ні серйозними стосунками. Він боїться відповідальності й живе тільки в своє задоволення. Уїлл ненавидить дітей, боїться їх. Навіть на пропозицію своїх друзів стати хрещеним батьком їх новонародженої дитини Уїлл різко відмовляється, пояснюючи, що гірше хрещеного батька годі й шукати.

Уїлл вважав, що батьки заводять дітей тільки в якості безкоштовної прислуги, яка віддано піклуватиметься про них в старості: *«Конечно, деньги нужны всем − ведь детей заводят исключительно для того, считал Уилл, чтобы они содержали тебя, когда ты уже ни на что не годен, стар и без гроша в кармане»* [2]. Для нього діти були лише способом заведення нових знайомств з жінками, які самостійно виховували дітей: *«Дело в детях: они – своего рода дефект, как родимое пятно или чрезмерная полнота, и благодаря им у него появился шанс там, где в другом случае ему бы ничего не светило»* [2].

Дитинство Уїлла не можна вважати щасливим. Хоча його батьком був відомий композитор і сім'я не знала потреби в грошах, але в будинку не було любові й підтримки. Хлопця гнітила думка, що його батько був автором «одного хіта», а саме «Саней Санти», він ненавидів Різдво, тому що з усіх боків лунала ця пісня, що була відлунням дитинства. І хоча батько залишив Уїллу хороший посаг, він навіть не відчував почуття подяки.

Прагнучи знайти такі стосунки, в яких він отримував би тільки задоволення, не віддаючи ні краплі взаємності, він вирішує відвідати

клуб, членами якого були матері, які виховують дітей самостійно. Однак була одна проблема − у Уїлла не було власних дітей. Уїлл вирішує, що з цієї ситуації він може легко знайти вихід, і придумує собі малолітнього сина Неда. На одній з таких зустрічей він знайомиться з Сьюзі, яка виховує доньку. Ця жінка дуже сподобалася Уїллу, і він запрошує її на побачення.

Вперше зустрівшись, а це відбулося саме на цьому пікніку, ні Маркус, ні Уїлл не перейнялися симпатією один до одного. Навіть навпаки, Маркус по-дитячому інтуїтивно відчув, що було щось в Уїллові не так. Це ще раз доводить щирість, відкритість і незіпсованість дитячої душі головного героя. Дитину не можна обдурити. Він навіть не намагався сподобатися Уїллу і бути ввічливим, що загалом було взаємним почуттям.

Маркус був невпевненим і страждав від нестачі батьківської любові, яку намагався знайти в Уїллові. Саме ця людина змогла стати Маркусу і батьком, а в майбутньому і наставником. Він приділяв йому час і допомагав зрозуміти світ справжніх чоловіків. Уїлл проводив з Маркусом багато часу, розмовляв з ним і навіть купував йому речі. Такі стосунки з дорослим чоловіком − це заслуга Маркуса. Він перший робить активні й наполегливі кроки до зближення.

Таким чином, увівши в роман образ Уїла, автор наочно попереджає, до яких наслідків може призвести неправильне виховання хлопчиків, що вони залишаються інфантильними на все подальше життя. Вони неспроможні ні працювати, ні створювати сім'ї, тобто внаслідок цього людство може, навіть, припинити своє існування. Так Нік Хорнбі, звертаючись до історії однієї сім'ї, попереджає про глобальну соціальну катастрофу.

Список використаної літератури

1. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. − М.: Мир, 1994. − 320 с.

2. Хорнби Н. Мой мальчик / Н.Хорнби. − Спб.: Азбука, 2014. − 352 с.

Ольга Мисечко, Тетяна Ваколюк *(м.Хмельницький)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФОЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО СЛУЖБОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Сучасне українське суспільство перебуває на такому етапі розвитку, коли знання іноземних мов – це невід'ємна складова професійної компетенції фахівців багатьох галузей людського життя. У сучасних умовах виконання офіцерами-прикордонниками службових завдань по охороні Державного кордону України неможливо без досконалого володіння іноземною мовою. Пошук шляхів підвищення рівня комунікативної компетенції майбутніх офіцерів-прикордонників є одним з основних завдань викладання іноземних мов в НАДПСУ, тому що мова для них є не тільки засобом спілкування, а й способом демонстрації високого рівня професійної підготовки представників ДПСУ на європейському просторі.

В наш час викладачі іноземних мов в вищих військових навчальних закладах зіткаються з проблемою пошуку засобів підвищення пізнавального інтересу курсантів до вивчення іноземних мов. Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є застосування технології інтерактивного навчання, а саме, сукупність засобів цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії викладача і курсанта, послідовне застосування яких створює сприятливі умови для розвитку умінь та навичок курсантів. Спільною ознакою всіх інтерактивних методів являється взаємодія, як безпосередня міжособистісна комунікація, особливістю якої є здатність людини уявити як його сприймає партнер по комунікативному акту чи група і відповідно до того моделювати і ситуацію в цілому, і свої особисті дії.

Інтерактивна педагогічна взаємодія та реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, удосконалення моделей можливої поведінки та діяльності всіх учасників процесу: викладача та курсантів-прикордонників.

Надія Мороз *(м. Хмельницький)*

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Однією з умов успішного навчання майбутніх офіцерів-прикордонників іноземної мови є глибокий аналіз спонукально-мотиваційних факторів, що характеризуються складною взаємодією мотивів, цілей, потреб, інтересів, інтенцій курсантів вищого військового закладу освіти і стимулів, що їх спонукають.

До мотиваційних ресурсів навчальної діяльності належать:

– відмова від уніфікованих моделей навчання, які ігнорують особистісні характеристики майбутнього офіцера;

– гнучкість побудови навчального процесу, варіативність його компонентів, зумовлених природою мотиваційно-спонукальної сфери суб'єкта навчання;

– відповідність змістової сторони процесу мотиваційним орієнтаціям курсантів ВВНЗ;

– мотиваційна забезпеченість навчального процесу;

– створення режиму діяльності, адекватного мотиваційному підтексту навчання;

– пристосування конкретних навчальних дій до певного суб'єкта.

Вважається, що іноземна мова як предмет вивчення виявляє великі розвивальні, виховні можливості (Є.І.Пассов, К.К.Платонов, І.Л. Бім, Ю. К. Чабанський, І. А. Махмутов), оскільки одночасно іноземна мова є і метою, і засобом навчання. Тому основним джерелом навчальних, розвивальних і виховних цінностей у процесі вивчення іноземних мов є сам предмет.

Мотивація є «запускним механізмом» (І. А.Зимня) усякої людської діяльності, у тому числі й пізнання. При цьому помітно, що на першому етапі вивчення іноземної мови у курсантів зазвичай висока мотивація. Їм хочеться висловлюватися іноземною мовою, читати, дізнаватися про інші країни. Але в процесі навчання, що поєднується у вищому військовому закладі освіти із несенням військової служби, спостерігається зниження успішності. Розцінюючи мотивацію як найважливіший початок процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, потрібно мати на увазі наступне: мотивація – сторона суб'єктивного світу людини, що навчають. Вона визначається її власними спонуканнями й пристрастями, усвідомлюваними нею потребами.

Проведене анкетування курсантів третього курсу факультету «Безпека державного кордону» показало такі шляхи підвищення внутрішньої мотивації курсантів: бачення курсантами чітких перспектив використання іноземної мови у службовій діяльності; можливість спілкування з іноземцями під час навчання; отримання доплати за знання іноземної мови; закордонні стажування; запровадження рейтингової системи навчання; більше часу на підготовку до занять; прагнення курсантів до самовдосконалення.

Викладач може лише опосередковано вплинути на мотивацію курсантів, створюючи передумови й формуючи підстави, на базі яких у курсантів виникає особиста зацікавленість у роботі. Тут можна говорити про зовнішню мотивацію – це почуття громадянського обов'язку перед країною, прагнення виконати його на максимально

високому рівні. Стимулюючий вплив зовнішньої мотивації на процес навчання може бути досить сильним. Важливо будувати процес навчання таким чином, щоб люди, яких навчають, у кожній його миті відчували сходження до поставленої мети. Якщо традиційно в навчальній практиці переважали тренувальні прийоми навчання, то в теперішній час більш актуальним є використання творчих, інтерактивних, проективних, інноваційних методик.

Рекомендується більше використовувати взаємозв'язок зі спеціальними кафедрами. З їхньою допомогою на заняттях найпростіше показати курсантам, як може застосовуватися іноземна мова в їхній майбутній професії.

Антоніна Мосійчук (Antonina Mosiichuk) *(Вінниця)*

CONCEPTUAL METAPHOR THEORY AS A WINDOW INTO THE SEMANTIC CHANGES OF THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

Over the past 20 years, sweeping changes have occurred in the fields of philology and foreign language methodology with regard to the analysis of linguistic phenomena. At present, language instruction is realized at the crossroads of several disciplines whereby the findings of different areas of study are integrated for the benefit of an EFL learner. The emergence of cognitive linguistic theory and later on applied cognitive linguistics opened a completely new vista on how language phenomena can be addressed by both linguists and methodologists. While cognitive linguistics primarily focuses on the research of language units with regard to a set of cognitive processes, such as conceptualization, categorization, and blending, applied cognitive linguistics has established itself as a young interdisciplinary branch offering effective strategies of language learning based on the achievements of cognitive science.

Cognitive linguistic theory boasts many methodological tools which can be employed in EFL teaching and analysis of grammatical and lexical language levels in particular: Conceptual Metaphor Theory [5], Conceptual Metonymy Theory [1; 4; 5], the Theory of Iconicity [3; 8], Conceptual Integration and Mental Spaces Theory [2; 9] among others. Conceptual Metaphor Theory viwes metaphor not as a lingusitic expression but as a cognitive process which lies "at the heart of much human thought and communication" [7, p. 94]. The prerequisite of the formation of conceptual metaphor is the presence of two conceptual domains: the target domain organized by abstract structures of experience which are

conceptualized in terms of more concrete and understandable notions contained in the source domain [5, p. 7]. With regard to second language acquistion, Conceptual Metaphor Theory can be applied as an effective tool allowing the analysis of different vocabulary layers. In particular, it reveals different semantic changes characterisitic of language development, such as restriction and specialization of meaning; extension and desemantization of meaning; degradation and elevation of meaning.

One of the chief ways in which the lexicon of any language extends itself is polysemy or plurality of meanings. In the framework of cognitive linguistics, the analysis of polysemy aims at identifying the cognitive-linguistic mechanisms underlying the development of meanings and accounting for their motivation [1; 4; 5]. In cognitive terms, polysemy is viewed as a form of categorization whereby the central category is a cognitive model, which can motivate the non-central, extended senses by image-schemas transformations, metaphor and metonymy, or other cognitive processes [6, p. 148]. The structure of a polysemantic word can be represented as a set of categories related radially, as a chain, or involving the previous two types thus reflecting radial, chain, or mixed models of categorization.

Let us analyze the development of lexical meaning in the following examples: 1. *Jim stopped and waited before* ***moving forward*** (SkELL). 2. *You are going* ***forward*** *toward something great* (SkELL). The central radial category in example (1) (in the direction that is in front) motivates the non-central, extended sense in example (2) (related to progress) by conceptual metaphor PROGRESS IS FORWARD MOVEMENT whereby development or improvement is conceptualized in terms of moving forward. The spatial meaning of ***forward*** extends to the metaphoric meaning connected with progress. Hence, the conceptual metaphor PROGRESS IS FORWARD MOVEMENT is a cognitive-linguistic mechanism accounting for radial polysemy in the given example and reflecting the radial model of categorization.

References

1. Barcelona A. Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective (Trends in Linguistics) / A. Barcelona. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. – 368 p.

2. Fauconnier G. The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier. – N.Y.: Basic Books, 2002. – 440 p.

3. Hiraga M.K. Ubiquity of iconicity: East meets West / M.K. Hiraga, W.J. Herlofsky, K. Shinohara, K. Akita // Iconicity: East Meets

West / Ed. by K. Hiraga, W.J. Herlofsky, K. Shinohara, K. Akita. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. – P. 1-12.

4. Kövecses Z. Where Metaphors Come from: Reconsidering Context in Metaphor / Z. Kovesces. – New York: Oxford University Press, 2017. – 232 p.

5. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 2003. – 292 p.

6. Lewandowska-Tomaszczyk B. Polysemy, prototypes, and radial categories / B. Lewandowska-Tomaszczyk // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / Ed. by D. Geeraerts and H. Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 2010. – P. 139-169.

7. Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching / J. Littlemore. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. – 224 p.

8. Nöth W. Semiotic foundations of iconicity in language and literature / W. Nöth // The Motivated Sign: Iconicity in Language and Literature 2 / Ed. by O. Fischer, M. Nänny. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. – P. 17-28.

9. Turner M. The Origin of Ideas: Blending, Creativity, and the Human Spark / M. Turner. – Oxford: Oxford University Press, 2014. – 311 p.

Illustrative Material

SkELL: Sketch Engine for Language Learning. Retrieved from: https://skell.sketchengine.co.uk/run.cgi/skell

Пасічник Тетяна *(Київ)*

ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Зважаючи на зростаючу роль перекладачів у сучасному глобалізованому суспільстві, питання їх фахової підготовки є одним з важливих завдань закладів вищої освіти України. Це сприяло створенню чисельних перекладацьких відділень у ЗВО, а також включенню перекладу як спеціалізації до освітньо-професійних програм з підготовки філологів. Вимоги до професійної компетентності сучасного перекладача значно підвищилися, що зазначено у «Єдиному європейському стандарті якості перекладацьких послуг» [3]. Цей стандарт чітко окреслює основні компетентності перекладача, які безумовно, мають бути враховані методикою

навчання перекладу у ЗВО. Крім того, Генеральним директоратом ЄС з питань перекладу у рамках проекту «Європейський магістр з перекладу» запропоновано структуру компетентності магістра з перекладу, що відповідає сучасним реаліям розвитку перекладацької індустрії [2]. Отже, вимагає модернізації підготовка фахівців з усного та письмового перекладу у вітчизняних ЗВО, які б могли бути конкурентоспроможними на європейському та міжнародному ринках.

Відповідно постає необхідність у кваліфікованих викладачах перекладацьких дисциплін, здатних забезпечити якісну підготовку фахівців з перекладу відповідно до сучасних вимог. Майбутні філологи, які навчаються за спеціальністю 035 Філологія, на другому (магістерському) рівні мають можливість отримати кваліфікацію викладача у низці закладів вищої освіти України. Відповідно до «Проекту стандарту вищої освіти» вони можуть викладати переклад за умови наявності у програмі підготовки циклу психолого-педагогічних дисциплін та проходження відповідної практики [1]. Дотепер не існує науково обгрунтованої концепції методичної підготовки майбутніх філологів до викладання перекладацьких дисциплін, що вимагає пошуку шляхів вирішення цієї проблеми.

Список використаної літератури

1. Проект стандарту вищої освіти. (2017). Взято з: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti

2. European master's in translation. Competence framework. (2017). Взято з: URL: https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_en

3. European quality standard for translation service EN-15038:2006. (29 April 2016). Взято з: URL: http://qualitystandard.bs.en-15038.com/

Світлана Перова *(м. Старобільськ)*

ІДІОМАТИЧНІ ТА УСТАЛЕНІ СПОЛУКИ В АНГЛОМОВНОМУ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ З ТОЧКИ ЗОРУ ПЕРЕКЛАДУ

Мова літературно-художнього твору з лінгвістичного погляду становить органічну єдність широкого спектра виражальних засобів, серед яких помітне місце посідають фразеологічні одиниці. На

необхідність вивчення фразеологічних мовних засобів у художньому мовленні вказують у своїх роботах І. Гальперін, В. Телія та ін. Багатоаспектність і складність проблеми вживання фразеологічних мовних засобів у художньому тексті зумовили її розгляд з різних позицій: лінгвістичний аспект вивчення фразеологічних одиниць у художньому тексті (В. Виноградов та ін.); емоційність, образність, експресія мови (В. Виноградов, Л. Скрипник та ін.); стилістичні аспекти дослідження фразеологічних мовних засобів (І. Арнольд та ін.).

Проте незважаючи на те, що ідіоматичні одиниці широко застосовуються в усному та писемному мовленні (у художній літературі, публіцистиці тощо), їхні структурно-семантичні особливості є недостатньо вивченими. Зокрема, відкритим і невирішеним залишається питання правильного та адекватного їх перекладу. Фразеологічні одиниці становлять значну частину національного колориту і під час перекладу вимагають відтворення нейтральними засобами. Вибір цих засобів залежить від контексту і художнього задуму автора-перекладача [2]. У зв'язку з цим порівняльне вивчення фразеологічних систем споріднених та неспоріднених мов входить в коло перспективних наукових розвідок українських учених.

Ідіоми та усталені сполуки часто стають прикметою художнього тексту. Стійкими фразеологічним одиницями тією чи іншою мірою в залежності від стилю автора насичений кожен літературний текст і саме вони, за твердженням вітчизняного перекладознавця Я. Барана, складають найбільші труднощі перекладу [1, с. 195]. Фразеологічна одиниця як компонент будь-якого тексту тісно пов'язана з контекстом твору. Саме в живому мовленні вона виявляє свій зміст повною мірою. Аналіз фразеологічної одиниці в ізоляції від контексту малоефективний, не забезпечує розкриття глибини її семантики, оскільки вона здебільшого вступає у складні смислові відносини з певним контекстом. Залежно від змісту контексту, рідше від окремого слова чи словосполучення, фразеологічна одиниця набуває відповідного звучання. Зміна структури та лексичного складу (трансформація) сприяє ще тіснішому зв'язку її з контекстом. Внаслідок цього фразеологізм утворює з контекстом єдину змістову цілісність. Як контекст впливає на фразеологізми, роблячи можливими їхні оказіональні зміни, так і трансформовані фразеологічні одиниці впливають на контекст, посилюючи його експресивність, емотивність, інформативність. Якщо слово в контексті може бути нейтральним, то цього аж ніяк не можна

категорично сказати про фразеологічну одиницю. Ідіоми в художньому творі завжди мають експресивний характер. У зв'язку з цим В. Білоноженко зазначає, що фразеологічна одиниця поза текстом становить абстрактну схему, яка в кожному конкретному випадку наповнюється особливим, властивим лише цьому контексту змістом [2, с. 72-73].

Незважаючи на те, що теорія перекладацьких відповідностей, адекватності та еквівалентності в перекладі є об'єктом постійної уваги як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, у випадку, коли мова йде про еквівалентність перекладу фразеологічних одиниць, стає зрозумілим, що ця проблема ще залишається складною та потребує додаткової розробки.

Науковці С. Влахов та С. Флорін виділяють два основні шляхи перекладу стійких словосполучень – фразеологічний та нефразеологічний. Фразеологічний прийом включає в себе переклад за допомогою еквівалента (напр., *make black white – робити чорне білим; an old dog will learn no new tricks – старого пса новим фокусам не навчиш; there is no smoke without fire – немає диму без вогню*) та за допомогою аналога (напр., *absence makes the heart grow fonder – відстань посилює почуття; ill news travels fast – погані вісті не лежать на місці; a friend in need is a friend indeed – при горі та в лиху годину пізнаєш вірну людину*). Серед нефразеологічних прийомів перекладу розповсюдженими є калькування (напр., *one swallow does not make a summer – одна ластівка не робить літа; do the business – робити діло*), описовий переклад (напр., *one man's meat is another man's poison – про смаки не сперечаються; make two bites of the cherry – ділитися чимось дуже малим*) та контекстуальна заміна (напр., *you never know what you can do tillyoutry – очі бояться, а руки роблять; dog does noteatdog – собака собаці хвоста не відкусить; let well alone – не буди лихо, поки воно спить*) [5, с. 180].

В ідеалі перекладач повинен прагнути до передачі фразеологізму фразеологізмом. Це основна вимога, завдяки якій досягається найбільша рівноцінність у відтворенні фразеології оригіналу в перекладі. Однак іноді такий прийом неможливий, бо у мові перекладу може не виявитися понятійно рівного фразеологізму або він є, але не підходить за своїми стилістичними характеристиками. Саме в цьому випадку вдаються до допомоги інших способів – однослівної відповідності, описового перекладу й іноді до калькування [4, с. 185].

Отже, художній переклад є одним із найбільш яскравих проявів міжлітературної і навіть міжкультурної взаємодії. Він має

справу не лише з комунікативною функцією мови, але й з її естетичною функцією, оскільки слово виступає як першоелемент літератури. Маючи справу з фразеологічними одиницями, перекладач повинен не лише знати обидві мови, але й уміти аналізувати стилістичні та культурно-історичні аспекти вихідного тексту в порівнянні з можливостями мови, яка перекладається. За відсутності безпосередніх відповідників ідіому можна перекласти аналогічною ідіомою, що має спільне значення з вихідною. Проте слід мати на увазі, що схожі за значенням, але різні за формою ідіоми в різних мовах мають різне емоційно-асоціативне забарвлення і не завжди взаємозамінні.

Список використаної літератури

1. Баран Я.А. Фразеологія: знакові величини. Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / Я. А. Баран, М. І. Зимомря, О. М. Білоус, І. М.Зимомря. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 256 с.
2. Білоноженко В.М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк. – К. : Наукова думка, 1989. – 154 с.
3. Бондар О.Б. Фразеологічне багатство мови з погляду перекладацьких можливостей / О. Б. Бондар // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Філологічні науки». – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя. – 2012. – Кн. 2. – С. 67-70.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
5. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 352 с.

Анжела Петраш, Любов Столяревська *(м. Хмельницький)*

ЗАПОЗИЧЕННЯ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Початок XXI століття став періодом посилення процесу глобалізації, яка охопила економічну, політичну і культурну сфери суспільства. Лінгвісти вважають основною небезпекою цього процесу можливість втрати різними культурами своєї індивідуальності, своєї специфіки, що неминуче призведе і до втрати носіями даної культури своєї самоідентичності, до розмивання культур і, внаслідок цього, до

втрати виключно важливого для розвитку будь-якої цивілізації чинника різноманітності [5, с. 219].

Англійська продовжує здійснювати свій вплив на світ через новітні технології, програмне забезпечення, світову мережу Інтернет. І досі науковці сперечаються щодо того, чи ця мова не чинить негативного впливу на культури інших країн.

Питання лексичних запозичень завжди перебувало у центрі уваги багатьох французьких лінгвістів, зокрема: Ж. Ані, Л. Деруа, А. Доза, Ж. Марузо, А. Мартіне, А. Тібо, М. Ушон та ін. Їхні дослідження розкривають специфіку взаємодії мов, причини появи запозичених слів у мові-реципієнті, роль та місце цих запозичень у її лексичній системі [4, с. 87].

Надходження та існування у мові іншомовних слів зумовлено чотирма основними факторами: відсутність у мові-рецепієнті відповідника для найменування нового поняття – *factchecking (перевірка фактів)*; з метою мовної економії (перевага одно- та двоскладових слів) – *burn-out* замість épuisement profond; надання поняттю інтернаціонального характеру – *shopping, marketing, management, parking, embargo*; закріплення так званих «модних слів» у повсякденному вжитку в ролі кальок – *look, show, come-back, baby-sitter, make-up, flashmob.*

Незважаючи на те, що вже досить давно вчені займаються питанням запозичень, ще й досі немає одностайної думки щодо критеріїв розподілу іншомовних елементів на групи. Так, П'єр Гіро бере за основу своєї класифікації причини та принципи надходження нових іноземних лексем до французької мови [1, с. 54]. Канадська дослідниця М. Мізанчук розподіляє англійські запозичення на групи відповідно до змін, яких вони зазнали у французькій мові [2, с. 76], а М. Д. Пікон класифікує англіцизми за ступенем та характером їх адаптації до мови-реципієнта [3, с. 179].

Найчастіше у французьку мову проникають слова у певних сполученнях, які належать до різних сфер: а) економічні, комерційні: *auditeur interne, business school, shoppingcenter*; б) побутові: *kit , baby-food, gadjet, charter*; в) суспільно-політичні: *sponsoring, mailing, aid-man, lip-service, teach-in, staff*. Запозичуються також складні слова, які можна угрупувати за структурним складом наступним чином: а) субстантивована частина речення: *mix-and-match*; б) іменник + іменник: *aid-man, cash-flow, cover-baby*; в) дієслово + прийменниковий постпозитив: *teach-in, sit-in.*

Фонетична адаптація лексики іноземного походження у французькій мові пройшла успішно, і майже повністю відповідає її

стандарту щодо вимови носових та подовжених звуків. Однак не завжди іншомовна лексика є бажаною у словниковому складі національної мови. Запозичення є доречним для вживання у ролі галузевого терміна (*embargo*); за відсутності у національному лексиконі відповідника для найменування того чи іншого поняття (*snooze, train-surfer*) і їх похідні; з метою мовної економії (*crash d'avion*).

Отже, англійська мова здійснює відчутний вплив на всі сфери суспільства у різних країнах, і французька мова - яскравий приклад цього. Варто зауважити, що внаслідок глобалізації змінюються не тільки мови різних країн, а й культура, яка втрачає при цьому свою самобутність. Однак, використання запозичень не переобтяжуючи мову, сприяє її збагаченню.

Список використаної літератури

1. Guiraud P. Les mots étrangers / P. Guiraud. – P. : PUF, 1971. – 127 p.

2. Misanchuk M. Anglicismes dans la presse francaise / M. Misanchuk // L'Express et le Nouvel observateur (1991 – 1995). – Calgary : University of Calgary, 1997. – 444 p.

3. Picone M. D. Anglicisms, Neologisms and Dynamic French / M. D. Picone. – Amsterdam : John Benjamins, 1996. – 462 p.

4. Кромбет О. В. Види адаптації лексичних запозичень у романському мовознавстві / О. В. Кромбет // Лінгвістичні студії: Збірник наукових праць, Вип.24.– С.87-91. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://litmisto.org.ua/?p=9255

5. Семигінівська Т. Г. Вплив глобалізаціїї на мову як аспект культури суспільства. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.sumdu.edu.ua/arhiv/2007/1(102_2)/9

Олександр Петров *(м. Вінниця)*

НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ ЯК ЗАСІБ ЙОГО МОВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Базовою характеристикою концепту як базової одиниці лінгвокультурного підходу до вивчення мовних явищ вважається ментальність, а облігаторною – вербалізованість [2]. Отже, взаємодія мови й культури в сучасних лінгвістичних студіях встановлюється на основі мови, оскільки вона є засобом кодування культурно значущої інформації. Цим лінгвокультурологічний підхід є дуже близьким до

семантико-когнітивного, у межах якого дослідження мовних одиниць передбачає з'ясування співвідношення семантики мови з концептосферою (інформаційною базою когнітивної свідомості народу, яка певною мірою визначає його менталітет, особливості сприйняття і розуміння ним дійсності), тобто співвідношення семантичних процесів із когнітивними [3, с. 18].

Номінативне поле відрізняється від традиційно виокремлюваних у мовознавстві структурних угруповань лексики (лексико-семантичного поля, синонімічного ряду, асоціативного поля тощо) тим, що воно має комплексний характер, включаючи всі типи угруповань лексики у свій склад. При цьому номінативне поле не виступає як структурне угруповання в системі мови, бо воно являє собою виявлену й упорядковану дослідником сукупність номінативних одиниць. Номінативне поле концепту характеризується принциповою неоднорідністю, оскільки воно містить як прямі номінації самого концепту безпосередньо (ядро номінативного поля), так і номінації окремих когнітивних ознак концепту, які розкривають зміст концепту та відношення до нього в різних комунікативних ситуаціях (периферія номінативного поля) [3, с. 68].

Номінативне поле формують, як правило, такі мовні засоби: 1) прямі номінації концепту (ключове слово / репрезентант концепту, який обирається дослідником як ім'я концепту та ім'я номінативного поля, і його системні синоніми); 2) похідні номінації концепту; 3) спільнокореневі слова, одиниці різних частин мови, словотвірно пов'язані з основними лексичними засобами вербалізації концепту; 4) симіляри; 5) контекстні синоніми; 6) оказіональні індивідуально-авторські номінації; 7) усталені словосполучення, синонімічні ключовому слову; 8) фразеологічні одиниці, що включають ім'я концепту; 9) паремії (прислів'я, приказки, афоризми); 10) метафоричні номінації; 11) усталені порівняння з ключовим словом; 12) вільні словосполучення, які номінують ті чи інші ознаки, що характеризують концепт; 13) асоціативне поле, отримане в результаті експерименту зі словом-стимулом, яке позначає концепт; 14) суб'єктивні словесні дефініції, які надають інформанти як тлумачення запропонованого їм концепту; 15) словникові тлумачення мовних одиниць, що об'єктивують концепт; 16) словникові статті в енциклопедіях / довідниках; 17) тематичні (наукові / науково-популярні), публіцистичні чи художні тексти, які розкривають зміст концепту; 18) сукупність текстів (при експлікації змісту складних, абстрактних або індивідуально-авторських концептів) [3, с. 66-67].

Вивчення лінгвокультурних концептів як ментальних одиниць маркованих певної етноспецифікою, що здійснюється на основі аналізу їхніх номінативних полів, дозволяє встановити когнітивні ознаки концептів [1, с. 76]. Когнітивними ж ознаками, які, власне, формують концепт як ментально-мовну одиницю, є окремі ознаки об'єкта, усвідомлені людиною та відображені у структурі відповідного концепту як окремі елементи його змісту [1, с. 112; 3, с. 128; 4, с. 59-62].

Список використаної літератури

1. Карасик В. И. Языковый круг: личность, концепты, дискурс : монография / Владимир Ильич Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.

2. Петров О. О. Концепт як об'єкт дослідження у лінгвокогнітивних, психолінгвістичних та лінгвокультурологічних студіях / О. О. Петров // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство) : зб. наук. праць. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер»», 2016. – Вип. 23. – С. 136-141.

3. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 314 с.

4. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : научн. изд. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : Воронежск. гос. ун-т, 2001. – С. 58-65.

Анастасія Петрова *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Стрімкі зміни у політичній, соціально-економічній, культурній, інформаційно-технологічній сферах сучасного суспільства вимагають негайної модернізації вищої освіти, яка повинна забезпечувати всебічний розвиток особистості, формування творчої ініціативи, мобільності, самостійності, розвивати креативне мислення, вільне володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, спонукати іншомовній обізнаності й тим самим підвищувати конкурентоздатність майбутніх фахівців будь-якої галузі.

Перед вищою школою, яка займається підготовкою фахівців високої кваліфікації, постає завдання підвищення якості та

ефективності педагогічної діяльності, що має відповідати запитам сучасного суспільства.

Вивчення досвіду викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах і власний практичний досвід роботи переконує, що навчання студентів іноземної мови орієнтовано в основному на накопичення знань, а саме – збагачення словникового запасу та тренування граматики. Безперечно, лексико-граматичні навички необхідні для оволодіння мовою, проте навчання, основою якого є поширене у вищих освітніх закладах заучування, не розвиває творчої активності студентів, не передбачає формування у них іншомовної компетентності. При такому підході низьким є рівень мотивації, оскільки студенти не бачать можливості застосування знань, які вони отримують, у своїй майбутній професійній діяльності. Практичні заняття відбуваються за схемою: контроль домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, введення і закріплення лексики, пояснення домашнього завдання. Такі заняття не спонукають до вільного мовленнєвого спілкування і покращання іншомовної компетентності студентів.

Згідно огляду методичної літератури [1-4], досить успішним в іншомовній підготовці студентів вищих освітніх закладів (далі ВОЗ) вважається впровадження проблемного підходу, який сприяє як іншомовній обізнаності, так і розвитку таких професійних умінь, здібностей, особистісних якостей як доброзичливість, творчість, уява, уміння підтримувати розмову та вести діалог, приймати самостійні рішення та передбачувати їх наслідки, розв'язувати нестандартні проблеми. Проблемний підхід у навчанні іноземної мови може здійснюватися з усіх видів мовленнєвої діяльності (усного мовлення, читання, письма). На кожному цьому етапі може використовуватися система вправ, в основі якої закладена проблемна ситуація [2].

У цьому контексті перспективно оцінюється впровадження контент-навчання. Ця технологія означає одночасне викладання іноземної мови і будь-якого іншого предмета, і становить інтеграцію цілей вивчення предметів зі спеціальності та цілей викладання мови. Програма викладання мови, розроблена з урахуванням академічних інтересів і потреб студентів, долає бар’єр між вивченням іноземної мови та інших профілюючих академічних предметів [5].

Ефективність іншомовної підготовки студентів ВОЗ залежить від емоційного настрою, внутрішньої зацікавленості займатися улюбленою справою, перспективи успішного працевлаштування. Активному оволодінню іноземною мовою сприяє також організація країнознавчих гуртків, літературно-мовних вечорів, зустрічі з носіями

мови, що мають неформальний характер. Адже студенти в умовах реального невимушеного спілкування швидше усвідомлюють необхідність оволодіння фаховими знаннями, уміннями, бачать свої недоліки та оцінюють власні досягнення. Таким чином, якість іншомовної підготовки засвідчує рівень професійної придатності майбутніх фахівців.

Одним із дійових засобів підсилення комунікативної спрямованості навчального процесу є використання ІКТ на заняттях з іноземної мови у ВОЗ. Вони дозволяють перейти від репродуктивних форм навчальної діяльності до самостійних, креативних видів роботи, допомагають формувати комунікативну культуру студентів та розвивати вміння працювати з різними типами інформації та її джерелами. За допомогою ІКТ можна здійснювати не просто ознайомлення з навчальним матеріалом і його відтворення, а й забезпечити процес засвоєння, осмислення, саморегулювання і саморозвитку. ІКТ дозволяють краще орієнтуватися в житті, полегшують вивчення іншомовного навчального матеріалу, відкривають шляхи розвитку мислення, когнітивності, кмітливості, підвищують мотивацію навчання, розширюють дидактичні можливості майбутніх фахівців, сприяють їх професійному зростанню [3].

Отже, іншомовна підготовка студентів вищих освітніх закладів передбачає, насамперед, стимулювання і розвиток їх пізнавального інтересу, застосування активних методів і форм навчання із включенням елементів проблемності й наукового пошуку. Належним чином організовані навчальні заняття з іноземної мови у вищих освітніх закладах, у процесі яких реалізується ідея професійно спрямованого навчання, застосовуються різні форми роботи з комп'ютером сприяють активізації мотивації навчання, встановленню відкритих міжособистісних стосунків між викладачем і студентами, ефективному інтелектуальному та особистісному розвитку студентів.

Список використаної літератури

1. Дмітренко Н.Є., Доля І.В. Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі / Н.Є. Дмітренко, І.В. Доля // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 46 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – 375 с. – С.166-170

2. Дмітренко Н.Є., Петрова А.І. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності

у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови / Н. Є. Дмітренко, А. І. Петрова // Іноземні мови. – 2017. – № 3. – С. 23-29.

3. Подзигун О.А. Використання проблемно-орієнтованого навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців / О. А. Подзигун, А.І. Петрова, Н.С. Клос // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід, проблеми, перспективи // Зб. наук. праць. Випуск 5. / За ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2017. – 392 с. – С. 269-272.

4. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання): монографія / за заг. ред. Н. Є. Дмітренко. – Вінниця : ФОП Т. П. Барановська, 2017. – 164с.

5. Oller J.W. An Integrated Pragmatic Curriculum: a Spanish Program / J.W. Oller, J.Jr. Oller // Methods That Work / Ideas for Literacy and Language Teachers. – Boston, Mass.: Heile and Heile Publishers, 1993.

Вікторія Підпала (м. Вінниця)

КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАЦІЇ У ТОК-ШОУ ТА ФАКТОРИ, ЯКІ ЇЇ ЗУМОВЛЮЮТЬ

За будь-якої концепції ток-шоу, незалежно від особистості співрозмовників у студії чи теми розмови, комунікація в межах ток-шоу відбувається не лише за мовними законами, а й має чітку структурну організацію. Як і будь-який інший вид спілкування, комунікація під час ток-шоу неможлива без наявності елементів (компонентів) та зв'язків між ними (структури) [1, с. 51].

До елементарних компонентів комунікації в студії належать:

Адресант (мовець), яким виступає ведучий ток-шоу, гість студії або представник з аудиторії. Він реалізує свої інтенції у формі усного дискурсу, спираючись на існуючі в суспільстві стратегії презентації інформації, які також мають узгоджуватися з форматом телепрограми. Адресант є джерелом повідомлення, яке кодується і подається у відповідній формі, доступній для адресата.

Адресат, що сприймає повідомлення та інтерпретує його відповідно до своїх когнітивних стратегій і конкретно заданих умов спілкування. Повідомлення – інформація, втілена у конкретний код і передана за допомогою відповідного каналу спілкування.

Канал комунікації. Кожне повідомлення вимагає власного каналу передачі інформації. В умовах спілкування в телестудії інформація передається за допомогою усного мовлення, як при безпосередньому спілкуванні (face-to-face communication), так і при заочній інтеракції (call-in shows та їхні елементи).

Інформаційний (комунікативний) шум – вибіркове сприйняття, семантичні перешкоди, інформаційні перевантаження тощо. В умовах телеефіру, особливо під час дискусій у студії, важливим завданням ведучого є зменшення комунікативного шуму з метою поліпшення якості комунікації.

Фільтри – соціальні, психологічні, фізичні та інші обмеження, що накладаються на інформацію в процесі комунікації. В умовах комунікації перед камерою повною мірою проявляються внутрішні, психологічні фільтри (наприклад, невпевненість). У конфліктній комунікації або при дискутуванні з опонентом, відстоюванні власного погляду фільтрами з боку адресата можуть виступати несприйняття мовця як авторитета, недовіра до нього тощо.

Зворотній зв'язок / зворотня інформація – реакція адресата на повідомлення, яка є сигналом для адресанта про досягнення чи недосягнення предметної та комунікативної мети, що особливо важливо для підтримання конструктивної розмови. Реакція може бути як словесною, так і несловесною (жести, міміка).

Контекст і ситуація – місце і час здійснення спілкування. Наявність чи відсутність безпосереднього контакту, можливість бачити/чути адресанта, кількість учасників комунікації тощо.

Засобами комунікації є коди, тобто система відповідностей між формою і значенням повідомлення. Знання коду потрібне для передачі інформації адресантом та успішного декодування її адресатом. Найважливішими засобами комунікації є:

- засоби мовної системи (експліцитні та імпліцитні);
- паралінгвістичні засоби (жести, міміка, контрольовані та спонтанні рухи, постава тіла, відстань між комунікантами, організація простору спілкування, тобто декорації студії);
- компоненти інших семіотичних систем (одяг, його форма та колір, малюнки, музика, запахи, що супроводжують комунікацію, наприклад, ток-шоу, присвячене кулінарії) [1, с. 53].

Комунікативна ситуація ток-шоу може бути проаналізована і через призму комунікативної моделі, яка включає в себе такі термінологічні поля: поле суб'єктів, поле дій та поле інструментів [2, с.11].

Поле суб'єктів комунікативної ситуації ток-шоу включає комунікативні цілі, які переслідує адресант. Залежно від концепції шоу, це може бути розважальна мета, отримання інформації або провокування конфлікту між гостями програми. Важливу роль у полі суб'єктів відіграють також комунікативна компетенція та компетентність мовця [3].

Поле дій або операційне поле включає комунікативні стратегії і тактики, а також правила комунікативної поведінки мовця. Переважну більшість комунікативних стратегій і тактик телеведучого та гостей ток-шоу спрямовано на кооперацію, підтримку розмови. Обов'язковою тактикою успішного та популярного телеведучого має бути використання гумору.

Поле інструментів охоплює прийоми та мовні засоби, які використовуються учасниками спілкування для досягнення кооперації, рідше – конфлікту [3, с. 30].

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 346 с.

2. Муравьева Н. В. Язык конфликта / Н. В. Муравьева. – М.: МЭИ, 2002. – 264 с.

3. Яцюк Г. В. Особливості комунікативної ситуації у телевізійному жанрі ток-шоу / Г. В. Яцюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2005. – №39. – С.30–32.

Олена Подзигун *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ТУРІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Оволодіти комунікативною компетенцією іноземною мовою, не перебуваючи в країні мови, що вивчається, справа дуже важка. Тому важливим завданням викладача є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на заняттях іноземної мови, використовуючи для цього різні методи і прийому роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проекти тощо). Знайомство з життям країни, мова якої вивчається, відбувається в основному через текст та ілюстрації до нього. Поряд з цим важливо дати студентам наочне уявлення про життя, традиції, мовні реалії інших країн. Цій меті можуть слугувати навчальні віртуальні тури.

У 1998 року німецький вчений Хельмут Дерш створив математичну модель представлення сфери на площині з урахуванням геометрії об'єктивів та яскравості перепадів. Ця модель і стала прообразом технології створення сучасний 3D-турів. 3D-тури – це віртуальний тур, створений з групи сферичних панорам, відмінною особливістю якого є можливість переміщення від панорами до панорами. В основі віртуального туру лежать панорами, які відрізняються від звичайних фотографій своїм інтерактивним характером перегляду. Це означає, що при перегляді панорамної фотографії користувач може побачити тільки ту частину зображення, яка його цікавить в даний момент, і що при бажанні він може наблизити зображення, щоб розглянути деталі [1].

Віртуальний тур можна використовувати на будь-якому етапі заняття – пояснення нової теми, її закріплення, а також для мотивації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Особливістю 3D-турів є створення ефекту «присутності», що дозволяє студентам краще познайомитися з об’єктом, який вивчається на занятті. На заняттях з іноземної мови під час віртуальної подорожі, наприклад, можна розглядати кімнату та розповідати про її інтер’єр: призначення кімнати, про предмети, які знаходяться в ній, з легкістю можна опинитись в будь-якому її куточку, виконуючи ряд комунікативних вправ. Також можна запропонувати студентам подорожувати в якості туристів або гідів, якщо це заняття з вивчення країни, мова якої вивчається (http://www.visitlondon.com/discoverlondon/london-virtual-tour) [3].

Використовуючи віртуальний тур на заняттях іноземної мови, розвивається такий вид мотивації як самомотивація, коли ролик цікавий сам по собі. Це приносить задоволення і додає віру в свої сили і бажання до подальшого вдосконалення. Необхідно прагнути до того, щоб студенти отримували задоволення від побаченого саме через розуміння мови, а не тільки через цікавий сюжет. Ще однією перевагою віртуального туру є сила враження та емоційного впливу на студентів. Тому головна увага має бути спрямована на формування студентами особистісного ставлення до побаченого [3].

Викладачам іноземної мови необхідно розуміти, що використання комп’ютерних технологій призначене для того, щоб удосконалювати процес навчання іноземної мови, але при цьому, ні в якому разі не замінити вчителя. Використовуючи комп'ютерні технології на заняттях іноземної мови, вчитель може більше часу приділяти виконанню вправ, стимулюючи реальне спілкування, що є метою комунікативного підходу до вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Использование виртуальных туров на уроках английского языка [Електоронний ресурс]. – Режим доступу : festival.1september.ru.

2. Комісаренко Т.М. 3D технології в освітньому процесі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://rbl3d.ukrainianforum.net/t51-topic

3. Оніщенко А.В., Остапенко Л.П. Особливості створення та використання 3D-турів в навчально-виховному процесі / А.В. Оніщенко, Л.П. Остапенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2014/S24/

Катерина Подолянчук, Тетяна Рудницька *(м.Вінниця)*
(Kateryna Podolianchuk, Tetiana Rudnytska)

ACADEMIC INTEGRITY THE HUMANITIES EDUCATION

In conditions of reforming the system of higher education of Ukraine the issue of its quality improvement is one of the most urgent ones. Academic integrity is fundamental to teaching, learning, research and the advance of knowledge. It is important to every aspect of the educational process and the adherence to the principles of academic integrity becomes an indispensable prerequisite for improving the quality of education.

Today the academic community around the world is struggling with various manifestations of academic misconduct. The violation of academic integrity decreases the reputation of universities and ruins the prestige of the Ukrainian education in the world. [1] According to the results of the international survey the cases of academic fraud are most often encountered in Ukraine as well.

Academic integrity is innovative notion for the Ukrainian education system. The International Center for Academic Integrity defines academic integrity as a commitment to five fundamental values: honesty, trust, fairness, respect and responsibility. [2, p. 18] The introduction of this notion into the legislative sphere of Ukraine highlights the necessity in evaluation of the available practices of favoring the academic integrity.

Vinnytsia National Technical University assists students' and staff mobility, promotes cultural and educational relations with higher educational institutions in Europe to share information, discuss and solve common problems at university level. In this regard of special interest is academic visit of Ukraine Higher Education Leadership Development

Programme participants to the Faculty of Business and Law of Northumbria University, United Kingdom, Newcastle city, initiated by the British Council (22 October - 27 October 2018). The main aim of the visit was to study the best practices and expertise in academic integrity application, to enhance the initiatives of Ukrainian University at fostering academic integrity and developing the mechanisms within the teaching and learning process to form positive attitude towards professional ethics issues in the humanities education.

Research work is important for professional development of students – future specialists in different fields of science and engineering. The proficiency in foreign languages helps student involved in research achieve better results in their majors. Common forms of student research work in humanities and diploma projects, seminars, work in student scientific societies, participation in scientific conferences shall be conducted in accordance with professional ethics, academic integrity and moral conduct.

The university is successful when the members of the educational society share the universal human values. Their formation requires them to be part of the students', teachers', administration community activity. Integrity will strengthen the academic societies, when the standards of co-societies will be reduced to fundamental values and shall be supported by institutional policy. The introduction of the principles of academic integrity in Ukrainian higher education institutions is a question of raising the quality of higher education and the reputation of universities, increasing their rating, recognizing university diplomas at European and world levels, and motivating the competitiveness of graduates of these higher educational institutions.

Список використаної літератури

1. Сацик В. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти? [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osvitI.

2. The fundamental values of academic integrity / ed. T. Fishman; International Center for Academic Integrity. – 2nd edition. – Clemson : Clemson University, 2012. – 32 p.

Інна Поліщук (Inna Polishchuk) *(м.Вінниця)*

EFFECTIVE TREATMENT OF SPOKEN ERRORS

IN ORAL COMMUNICATION CLASSES

Research on corrective feedback has gained prominence in the domain of second language acquisition, as it plays a crucial role in teaching a target language. Over the past years, the topic of error correction in oral communication classes has been very popular. Different studies on corrective feedback were centered on the types of error correction and their effect on the learners' uptake.

An appropriate correction of errors during the speaking classes has always been an issue. Different researches have different opinions according to how corrective feedback of spoken errors should be provided, what the most effective ways of error correction are, and what the best time to correct the spoken errors is. Practically every linguist, who has investigated this field of study, provided his own classification of errors, strategies of error correction. The most well-known and accepted classification was made by a group of two Canadian researchers Lyster and Ranta, in 1997. They singled out six most effective, to their point of view, strategies to correct spoken errors. These are: explicit correction, clarification request, metalinguistic feedback, recast, elicitation, and repetition.

1. Explicit correction. An instructor indicate clearly that a student made an error and then corrects his mistake.

Example: Student: On May.

Teacher: In May. In the English language, we say in May.

2. Clarification request: An instructor asks a learner to repeat the utterance or to reformulate the phrase which the learner had said incorrectly. This is a feedback type that can refer to problems in either comprehensibility or accuracy, or both. A clarification request includes phrases such "Pardon me." or "Excuse me."

Example: Student: Can I made I a card on the computer?

Teacher: Excuse me?

3. Metalinguistic feedback: There are three types of a metalinguistic feedback: metalinguistic comments, metalinguistic information and metalinguistic questions. The main goal of this corrective strategy is to draw learners' attention to the incorrect utterance and encode the teacher's evaluation and comments.

Example: "Do we say it like this?" "That is not how you say it in English?"

4. Elicitation: According to this strategy a teacher repeats a sentence which a learner said and stops in the place the error was made, so the student has a chance to fill in the bank and correct his own error.

Example: Student: I'll still come if it will not rain.

Teacher: I'll still come if … .

5. Repetition: The teacher repeats the learner's error, emphasizing it with an appropriate intonation to draw student's attention. Very often they highlight the errors, by isolating them.

Example: Student: I will showed you.

Teacher: I will SHOWED you?

Student: I will show you.

6. Recast: Without directly indicating that the student's utterance was incorrect, the teacher implicitly reformulates the student's error or provides the correction.

Example: Student: I have did this already?

Teacher: I have *done* this already. Be attentive when using past perfect tense. The verb has to be in the form of past participle.

Detailed literature review gives us an opportunity to claim that most of the students wish to correct their own errors; they want to see if they are progressing or not. One more reason why students dislike explicit correction is that it deprives them from the possibility to learn from their own mistakes. Students find that the most preferable strategies to correct spoken errors are elicitation, metalinguistic feedback and clarification request. These strategies provide the learners with the hint that something is wrong with their utterance. Sometimes they even point out which word needs clarification or correction. It helps students to analyze their errors, recollect all grammar rules and repair their own sentences. If students' uptake is wrong, which means that they failed to complete a successful repair, then teachers can give them some explanations, remind some grammar rules or provide the example with the similar structure they used.

References

1. Calsiyao, I. (2015). Corrective feedback in classroom oral errors among Kalinga-Apayao state college students. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3, 394-400.

2. Chu, R. (2011). Effects of teacher's corrective feedback on accuracy in the oral English of English-majors college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 454-459.

3. Crosby R. (2006). Effectiveness of error correction in a university EFL discussion class. *Language Learning Journal*, 34, 10-16.

4. Ellis, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies of Second Language Acquisition*, 28, 338-368.

5. Golshan, M. (2013). Corrective feedback during communicate tasks: do recasts, clarification requests and explicit correction affect EFL learners' second language acquisition equal. *Special Issue on Teaching and Learning*, 2, 559-571.

6. Hendrickson, J. (1978) Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. *Modern Language Journal, 62*, 387-398.

7. Lee, N. (1990). Notions of error and appropriate corrective treatment. *Hong Kong Papers in Linguistic and Language Teaching*, 13, 55-69.

8. Lightbown, P. & Spada, N. (2008). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition,* 12, 429-448.

9. Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Education Research,* 37, 237-253.

10. Mendez, E. H. (2010). Oral corrective feedback: some ways to go about it. Memorias Del Vi Foro De Estudios En Lenguas Internacional, 2, 254-270.

11. Rezaei, S. (2011). Corrective feedback in SLA: classroom practice and future direction. *International Journal of English Linguistics*, 1, 21-29.

12. Tomczyk, E. (2013). Perceptions of oral errors and their corrective feedback: teachers vs. students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4, 924-931.

Інна Поляруш, Діна Жмурко *(м. Вінниця)*

ВАРИАТИВНОСТЬ ЛИЧНЫХ ИМЕН В РОМАНАХ Б. АКУНИНА «ТУРЕЦКИЙ ГАМБИТ» И «СТАТСКИЙ СОВЕТНИК»

Герои романов Б. Акунина «Турецкий гамбит» и «Статский советник» имеют простые, привычные имена и их варианты, которые взяты из реального антропонимикона XIX века и соответствуют жанровому своеобразию произведений и индивидуальным стилевым особенностям писателя.

В своих произведениях Б. Акунин активно использует не только официальную форму имени, но и варианты имен: *Иван – Ваня – Ванчик; Эсфирь – Фирочка, Петр – Петя – Петенька – Петруша.*

Имена персонажей *Петр, Лукан, Сергей, Иван, Варвара, Жюльетта* представлены в текстах также краткими формами имен

Петя, Лука, Сережа, Ваня, Варя, Жюли. Краткие имена употребляется автором и другими персонажами при обращении в неофициальной обстановке, что указывает на близкие отношения или молодой возраст героев.

Имя *Митко*, принадлежащее сквозному герою, в романе «Турецкий гамбит» не имеет вариантов и упоминается в тексте только в краткой форме, а употребление краткого имени в сочетании с апеллятивами *подлый, вор* несет в себе еще и дополнительную коннотацию, пренебрежения, неуважения.

Разговорные варианты имен встречаются редко и употребляются персонажами для выражения дружеских, близких отношений (*Владим, Жеромка, Михал)* или в бытовой речи *(Митрий).*

Индивидуализируя каждое имя, усиливая неповторимость персонажа, Б. Акунин прибегает к созданию уменьшительно-ласкательных вариантов от распространенных официальных полных и кратких имен: *Глеб – Глебушка, Фрол – Фролушка, Варя – Варенька.*

Появление в детективных романах Б. Акунина диминутивных имен регулирует дружеские, близкие отношения действующих лиц, фиксирует и закрепляет их: *«Знаешь,* ***Петенька****, я передумала и твоей женой не стану»* [1, с. 225]. Диминутивы указывают также и на пренебрежительное отношение персонажей к объектам номинации: *«****Ванчик****-Харитончик! Тьфу, пакость! Добро б еще из-за денег!»* [1, с. 47].

Диминутивные мужские имена автор образовывает с помощью суффиксов путем присоединения уменьшительно-ласкательных суффиксов *-уш-, -ушк-, -к-, -чик-, -ш-, -еньк-* к полным официальным именам *(Глеб – Глеб****чик****)*; к кратким *(Петя – Пет****еньк****а)* и к разговорной форме имени *(Жером – Жером****к****а)*.

Для образования женских диминутивных имен используются уменьшительно-ласкательные суффиксы *-очк- (Любоч****к****а), -еньк- (Вар****еньк****а), -к- (Жульет****к****а)*.

Среди вариантов имен в текстах романов встречаются имена, которые употребляются на западноевропейский манер, что характерно для антропонимикона XIX века, а также такие имена служат фактором идентификации национальности персонажа, в речи которого используются данные варианты имен: *Михаил – Мишель, Станислав – Станислас, Варвара – Барбара.*

В тексте в единичном случае зафиксировано фонологический вариант имени, таким образом, автор подчеркивает физиологические особенности говорящего, а именно передает акцент, который

свойственный иностранцам: *«– А кто будет **Вагвагу Андгевну** охранять? – укоризненно прокартавил д'Эвре»* [1, с. 233].

Список використаної літератури

1. Акунин Б. Статский советник / Б. Акунин. – М.: Захаров, 2008. – 367 с.
2. Акунин Б. Турецкий гамбит / Б. Акунин. – М.: Захаров, 2002. – 273 с.

Олена Поп *(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ

Розбудова незалежної української держави, взяття курсу на євроінтеграцію та входження України до світового освітнього простору вимагають застосування нових підходів до навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах.

Предметно-мовне інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning (CLIL)) – один з найцікавіших і поширених останнім часом підходів до навчання іноземних мов. CLIL як термін був сформульований Девідом Маршем в 1994 році. З кожним роком CLIL популяризується все більшою кількістю шкіл та вищих навчальних закладів в світі, і цьому сприяють його переваги перед іншими методами, а також попит на такий підхід в сучасних умовах навчання.

Предметно-мовне інтегроване навчання у вищій школі полягає у поєднанні вивчення іноземної мови та фахових дисциплін студентами немовних спеціальностей, а саме передбачає використання іноземної мови для вивчення фахового контенту.

Відомі дослідники методики предметно-мовного інтегрованого навчання Брінтон, Сноу та Уесхе визначають дану методику як «інтеграцію фахового контенту з метою навчання мови» [1, с. 9]. Таким чином студенти отримують інформацію і виконують навчальні завдання з фахової дисципліни та одночасно, природним шляхом формують іншомовну комунікативну компетенцію, усуваючи при цьому відокремлення фахових дисциплін від іноземної мови.

За допомогою методики предметно-мовного інтегрованого навчання студентів заохочують мислити та навчатися іноземною мовою шляхом інтеграції чотирьох традиційних мовних навичок

(читання, говоріння, аудіювання та письма). Вони практикують автентичне читання, слухають коментарі викладача та обговорюють фаховий контент. Також вони виконують письмові завдання з метою консолідації вивченого матеріалу. Крім того, студенти тлумачать та оцінюють надану інформацію, вивчають факти та розробляють різноманітні рецептивно-продуктивні завдання, які готують їх до виконання ряду майбутніх професійних завдань.[3].

Реалізуючи методику CLIL на занятті, слід акцентувати увагу на те, що, по-перше, мова є і засобом навчання, і об'єктом вивчення, по-друге, фахова дисципліна визначає мовний матеріал, необхідний для вивчення. Згідно чотирьох складових «К» дослідника Д. Койл успішне CLIL заняття повинно поєднувати такі компоненти, як контент, комунікацію, когніцію і культуру. Контент або вміст – це знання, навички та вміння з конкретних дисциплін навчального плану. Комунікація – це використання мови, щоб вчитися, і одночасно вчитися застосовувати мову. Когніція – це розвиток навичок мислення. Культура – це альтернативні точки зору і загальне розуміння тих чи інших питань, які сприяють кращому усвідомленню інших і себе [2].

Беручи до уваги вищесказане, можемо стверджувати, що перевагами даної методики є полегшення опанування іншомовним лексичним та граматичним матеріалом завдяки його використанню у професійній сфері, збільшення бази академічних та фахових термінів, перелаштування на сприймання інформації та висловлювання думок іноземною мовою, зниження рівня стресу на заняттях пропорційно підвищенню рівня володіння студентами фаховим контентом, а також значне підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, спричинене її подальшим використанням у професійній діяльності.

Таким чином можемо зробити висновок, що предметно-мовне інтегроване навчання може стати альтернативою традиційному вивченню іноземної мови у вищій школі.

Список використаної літератури

1. Brinton D. M. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. – New York : Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

2. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts' in Masih, J. (ed) / D. Coyle / Learning through a Foreign Language. – London: CILT, 1999. – 62 p.

3. Content-based Second Language Teaching.[Електронний ресурс], – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication

Людмила Прадівляння *(м. Вінниця)*

ДО ПИТАННЯ ПРО ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ СУЧАСНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Загальна (теоретична) лінгвістика постійно розширює свої горизонти і створює нові галузі дослідження. Зміна парадигм в мовознавстві на початку XXI століття викликала до життя цілий ряд нових лінгвістичних дисциплін і понять. Сама мова стала розумітися як динамічна, історично сформована знакова система, розуміння якої тісно пов'язане з немовними знаннями – із області науки і культури, дослідження сукупності яких дозволяє говорити про національну мову. Ускладнення самого об’єкта дослідження, адекватне вивчення якого «навряд чи під силу одній науці, якщо тільки вона не знайде способів об'єднати в досягненні свого об'єкта свої зусилля з зусиллями багатьох наук» [2, с. 15], викликало тенденцію до міждисциплінарності. Тому сучасна ситуація в лінгвістиці визначається рядом вчених (серед них – О.С. Кубрякова, В.М. Телія, Ю.С. Степанов, Л.П. Іванова та ін.) як поліпарадигмальна, що синтезує в своїх теоретичних і методологічних засадах постулати різних наук і парадигм.

Поліпарадигмальний підхід дозволяє глибше проникнути в суть і повніше проаналізувати літературно-художні твори, що тяжіють до синтезу мистецтв, в яких органічне художнє ціле формується під впливом різних естетичних систем, тимчасових і просторових (пластичних) мистецтв (праці Р. Барта, Ж. Дерріда, Ю. Кристевої, Б. Гаспарова, Д.М. Лихачова, Ю.М. Лотмана, Б.А. Успенського та ін.). В такому художньому симбіозі мова кожного виду мистецтва надає «трансформуючий вплив на інші художні мови» [3, с. 143], набуваючи особливих властивостей, не притаманних їй відокремлено. Мова художнього твору як специфічна семіотична система стає тим художнім втіленням, де виникають різні дискурси й коди, які суттєво впливають один на одного, а їх вивчення стає доцільним, тому що саме в мові «вербалізується і об'єктивується усяке нове світобачення і умонастрій» [1, с. 165].

У зоні підвищеного інтересу сучасних дослідників виявляються мовні системи експериментального характеру, в яких гостро ставляться всі традиційні проблеми лінгвістичного знання. В основі художнього експерименту лежить творчий процес максимального розкриття мовних можливостей. Крім того, мовний (лінгвопоетичний) експеримент дозволяє осмислити такі явища, як

межі мови і свідомості, взаємодію різних художніх мов, можливість створення єдиної мови науки і мистецтва [4, с. 3].

Декодування і зіставлення візуально-вербальних структур, питання взаємодії візуальних мистецтв і поезії / прози входять в коло найбільш цікавих теоретичних проблем сучасної лінгвістики.

Список використаної літератури

1. Иванова Л. П. Синтез наук и искусств как важная тенденция развития современного сознания / Л. П. Иванова // Система і структура східнослов'янських мов. 2015. Вип. 8. – С. 164-171.

2. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Известия РАН. Серия Лит. и язык. – 1994. – № 2 – т.53. – с.4-15.

3. Лотман Ю. Текст и полиглотизм культуры // Избранные труды. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. / Юрий Лотман. – Таллинн. Из-во «Александра», 1992. – 480 с.

4. Фещенко, В. В. Языковой эксперимент в русской и английской поэтике 1910-30-х гг.: автореф. дис. … канд. фил. наук: 10.02.19 / В. В. Фещенко. – Москва, 2004. – 26 с.

Наталія Рибко, Алла Слободянюк *(м. Вінниця)*

EDUCATIONAL INNOVATIONS IN TEACHING ENGLISH

The term "educational innovation" is used in various pedagogical processes to determine adequate mechanisms of influence, combined in one program, which covers all areas of transformation of higher education. Innovations in the study are connected with the active process of creation, distribution of new methods and tools for the solution of the didactic tasks of training specialists in the harmonious combination of classical traditional methods and results of creative search, application of non-standard, progressive technology, original didactic ideas and forms of educational process provision. Consequently, educational innovations are characterized by the purposeful process of partial changes, leading to the modification of the purpose, content, methods, forms of learning, ways and style of activity, adaptation of the educational process to the modern requirements of time and social demands of the labor market [1].

At the same time, the introduction and approval of a new educational practice is conditioned by positive transformations, that is, they should become a means of solving actual tasks for a particular educational

institution and undergo an experimental test for the final application of innovations.

They can be the following: in organization of non-standard lectures, practical lessons; individualization of teaching help; use of group and additional training; problem-oriented learning; scientific and experimental studies in the study of new material; developing a new system for knowledge evaluation; application of computer software, multimedia technologies and educational-methodical products of the new generation. They should become the basis for the effective didactic-methodical, psychological, communicative interaction of the student and the teacher and the display of competency skills.

Currently, pedagogical technologies that are most often used are known in educational practice. They can be classified as follows:

– Structural and logical technologies: a gradual organization of a learning system that promotes a logical sequence of setting and solving the didactic tasks based on the selection of their content, forms, methods and means of learning at each stage of the process, taking into account the step-by-step evaluation of the results;

– Integration technologies: didactic systems, which provide integration of interdisciplinary knowledge and skills, various types of activities at the level of integrated courses;

– Professional gaming technologies: didactic systems of using various "games", during which skills are created for solving problems based on compromise choice (business and role games, simulation exercises, individual training, computer programs, etc.);

– Training technologies: a system of activity for working out of certain algorithms for solving typical practical tasks using a computer (psychological trainings of intellectual development, communication, solving of managerial tasks);

– Information and computer technologies implemented in didactic systems of computer training on the basis of the dialogue "Man-computer" with the help of various training programs (training, controlling, information, etc.);

Among the interactive methods, forms and techniques that are most often used in the educational work of the university, the following can distinguished: analysis of errors; audiovisual teaching method; brainstorming; business (role-playing) game; comments, evaluation (or self-assessment) of participants' actions; master classes; method of analysis and diagnostics of the situation; interview method (interview); project method; modeling; problematic (problem-searching) method; public speaking; work in small groups and others.

Considering in this connection the technological aspect of education in higher educational institutions, we note that currently they are the most widely used personal-oriented and information technology education.

Personally oriented technologies are represented by technologies of differentiation and individualization of learning, design technologies, etc. The main forms of information technology use are as follows:

1) multimedia lessons, which are conducted on the basis of computer training programs;

2) lessons on the basis of author's computer presentations during lectures, seminars, laboratory works, student reports;

3) testing on computers;

4) telecommunication projects; working with audio and video resources online;

5) distance learning, which includes all forms of educational activity, carried out without the personal contact of the teacher and the student. 6) work with an interactive tablet Smart Board;

7) voice chat on the LAN used for phonetics learning.

All of this is aimed at creating a foreign language environment in the process of learning foreign languages, for the achievement of which and the use of technical means of training. For example, computer training programs in foreign language classes allow the following forms of work to be carried out: perfection of pronunciation; work on grammatical material; expanding vocabulary; study writing; learning monologue and dialogic speech, etc.

Список використаної літератури

1. Бистрова, Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України [Електронний ресурс] / Ю. В. Бистрова // Право та інноваційне суспільство : електрон. наук. вид. – 2015. – № 1. – Режим доступу: http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/ Bystrova.pdf.

Людмила Роєнко (Liudmyla Roienko) *(м.Київ)*

TEXT TITLE AS A TOOL IN ACHIEVING TEXT COHERENCE

Due to the complex of linguistic categories discourse is a well-ordered structure. The text unity, close interconnection between its constituents has been called text coherence. Text unity is not only notional aspect. It appears simultaneously in the form of structural, notional and communicative unity which correlates to form, content and function.

The aim of the given article is to study and examine the role of the title in creation text coherence.

According to the aim the following tasks have been identified: explain and specify the role of a title in the fictional text; consider and analyse the functions of chapter titles in the novel written by Mathew Kneale "English passengers".

The title is the first sign of the authorial fictional. The reader perceives the text through it. The title is the first level in the connection between the reader and the text; it starts the interpretation and understanding of the text. The intertextual function of the title builds up discourse – text coherence on the basis of formation of the vertical line of the text. The title is the key to text understanding and helps in creation of perlocutionary effect.

Having analysed the titles of the novel parts by Mathew Kneale "English passengers", we can place emphasis on the powerful influence of titles on the reader's understanding the main idea of the work of literature, namely, the role of chapter's titles in achieving text coherence.

All the chapters' titles contain the name of a certain person. Having read several chapters, we understand easily that the author's choice wasn't without reason, so long as the action in every part unfolds in the way that certain characters narrate their own version of events from the first – person perspective. The main characters narrated in details the events they had experienced. Therefore, reading the title of every chapter, the reader can understand who will be presenting the events of the following story.

The headings to the parts of the given fictional text can be characterised temporally. We can observe that almost every chapter title contains the indication of the year when the events happened. Some headings even contain the name of the month, as we can see in the examples:

Captain Illiam Quillian Kewley, December 1857; Dr Thomas Potter, January – February1858.

Analyzing the headings of the novel parts, the reader begins to understand which time period the novel covers. Thus, with the help of titles the reader starts to understand that there is a thematic gap in the chain of events depicted in the given fictional text. From the stories' headings to Part I it becomes clear that events took place in 1957. Later, in Part II the reader is told about the events that happened in 1820, 1824-1828, which, undoubtedly, served as the basis for the actions which took place in 1857. In Part III we, as readers, again observe the thematic transfer to the events of the year 1857. The fourth Part in its turn returns the reader to the main characters' experience in 1824-28. Such fluctuation we observe up to the

tenth chapter of the novel. It seems that the author prepares the basis for the reader, saturates him with information necessary for understanding the events which the main characters will experience in the following parts of the novel.

From the titles to certain parts we get to know about the geographical location of the action.

For example,

Mrs Gerald Denton, wife of the Governor of Tasmania September – December 1857; [1, c.307]

Nathaniel Stebbings, Bristol Schoolmaster, to John Harris, Van Diemen's Land settler and landowner, October 1832; [1, c. 181]

Mrs Catherine Price, wife of the storekeeper, Wybalenna Aboriginal Settlement, Flinders Island, 1835–8. [1, c. 238]

Some headings of the novel parts tell us about the social status and professional belonging of the narrators of the stories. Thus, we can observe the indication of the job title, the place of living next to the names of narrators who have higher social status in society, and, at the same time we can read only first names in the headings to chapters, narrated by people with low status. These headings indicate only the name and the year.

Example,

Julius Crane, visiting inspector of the London Prison Committee, 1837; [1, c. 92]

Sir Charles Moray, Secretary for Colonies, London, to George Alder, Govenor of Van Diemen's Land, 1828; [1, c. 99]

Dr Thomas Potter, December 1857; Captain Illiam Quillian Kewley, December 1857; Ben Hayes, Van Diemen's Land farmer, 1830. А також, Peevay, 1831–5; Jack Harp , 1820. [1, c. 92]

To conclude, it is important to remark that the title of the work of literature makes possible to embody different author intentions, namely 1) reflects the author's vision of the reproduced situations and implements the author's intention as integrity; 2) harmonizes the fictional text with its fictional world (the main heroes, time, space etc); 3) establishes rapport with the addressee of the text and predicts his assessment and expectations.

References

1. Kneale M. English Passengers. – London: Penguin books, 2000. – 462 p.

2. Євграфова А. О. Заголовок як актуалізатор текстової інформації / А. О. Євграфова // Стиль і текст. – 2003. – № 4. – С. 141–149.

Олена Ромашкіна *(м. Вінниця)*

ІСПИТ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ФОРМА КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ВИПУСКНИКІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

Міністерство охорони здоров'я України винесло на громадське обговорення проект Порядку, умов та строків розроблення і проведення єдиного державного кваліфікаційного іспиту та критеріїв оцінювання результатів, який відтепер складатиметься із тестового й об'єктивного структурованого практичного іспиту. Тестовий компонент іспиту містить інтегрований тестовий іспит «КРОК», іспит з англійської мови професійного спрямування (проводяться одночасно) та міжнародний іспит з основ медицини. Випускники медичних вищих навчальних закладів раніше складали інтегрований тестовий іспит «КРОК», який проводився ДУ «Центром тестування професійної компетентності фахівців з вищою освітою напрямів підготовки «Медицина» і «Фармація» при МОЗ України» українською та російською мовами (для студентів-громадян іноземних держав) та мав письмову (бланкову) тестову форму з кількістю завдань не більше 200 та наданням відповідного часу для їх виконання, для українських студентів: 1 хвилина для 1 тестового завдання, для іноземних студентів - 1,2 хв.

Зараз одночасно з цим іспитом випускники – медики складатимуть іспит з англійської мови професійного спрямування, завдяки якому оцінюватиметься рівень професійної компетентності з іноземної мови професійного спрямування. Цей іспит являє собою стандартизоване тестування – письмова (бланкова) тестова або комп'ютерна форма, з кількістю завдань не більше 200; для українських студентів на виконання 1 тестового завдання надаються 2 хв., для студентів-громадян іноземних держав – 2,2 хв. Критерії оцінювання складаються з двох форм, якісної: склав / не склав, та кількісної: відсоток правильних відповідей змінюється в інтервалі від 140 до 260 балів. Міжнародний іспит з основ медицини (кількість завдань 200) триває 4 год.

Тетяна Рудницька, Тамара Іванчик *(м.Вінниця)*
(Tetiana Rudnytska, Tamara Ivanchyk)

ACHIEVEMENT MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGES LEARNING

Motivation is an internal state that activates and gives directions to our thoughts, feelings and actions [1, p. 198].The four factors affecting students motivation are elf-confidence, reward, task difficulty and task value. The teachers should be aware of the importance of extrinsic motivation that is receiving rewards and intrinsic motivation related to students desire to satisfy their curiosity and to feel able.

As motivation is one of the most important factors in English language learning the task of a teacher is to examine the nature of students motivation and present technique to be used to motivate students perform well.

Both intrinsic and extrinsic rewards are valuable and necessary to motivate students in most environments [2, p. 232]. The teachers of VNTU Foreign Languages Department balance internally satisfying and externally determined rewards helping students to establish realistic short and long term learning goals. Factors determining a reward structure and contributing to students motivation maximization include educational schemes, courses and professional contacts between educational institutions in Ukraine and European countries.

Vinnytsia National Technical University contributes to the promotion of cultural and educational relations with European countries, encourages cultural exchange visits and organizes schemes to promote academic interchange. The university actively cooperates with higher educational institutions of Poland. The students of VNTU can study according to the program "Double diploma" in Lublin Polytechnic (Lublin) and Sventekshyskaya Polytechnic (Kielce). Lublin and Sventechshaya Polytechnics offer a wide range of related specialties including software engineering technology, enterprise management, entrepreneurship and marketing, transport management, financial management etc.

VNTU has links with higher education institutions in France. There are two directions of international cooperation: scholarship exchange programs Erasmus Mundus and Academic Mobility Program "Double Diploma". VNTU has created closer ties with French universities having common join project in Tempus Tacis.

The programs assist research students of higher ability to attend European universities, to take degree courses, to progress from one level to another, do research in collaboration with foreign specialists, perform joint projects. Gaining skills and benefits in career experience, developing connections, personal growth and exploration, networking within major areas of interest are strong motivating factors for foreign languages enhancement and communication abilities improvement.

The cooperation initiative aims to improve graduates effectiveness, to adopt new approaches to learning and promote improvements in language competence. Graduates consider studying abroad as a reward (both intrinsic and extrinsic) for their achievements and effortful task performance.The idea encourages university students to recognize the necessity of learning professional English.

Meeting European Higher School standards required for entering the higher education institution abroad and having a goal command of foreign languages, students need to be able to communicate at the appropriate professional level through the integration of the modern generation in the world's socio-cultural space. Only the specialist who knows at least one foreign language, has the developed skills of intercultural communication, will be able to realize his professional and personal potential.

Список використаної літератури

1. Lahey, B. B. (1995) Psychology: An Introduction (5th ed.).Madison, WI: Brown & Benchmark.

2. Thomas K. Crowl, Sally Kaminsky, David M. Podell (1997) Educational Psychology Windrows on Teaching. Modison, WI: Brown & Benchmark.

Людмила Русалкіна *(м. Одеса)*

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

З огляду на методичну літературу будемо тлумачити модель англомовної професійної підготовки як систематизовану структуру процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів в закладах вищої медичної освіти, яка відтворює головні структурні частини: педагогічні умови, етапи, цілі, форми і методи роботи, підходи і принципи реалізації процесу формування англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів, що забезпечує їх занурення і подальшу роботу в медичній галузі.

Опишемо зміст моделі. Метою формувального експерименту було сформувати англомовну професійну підготовленість майбутніх лікарів.

Модель обіймала чотири етапи: мотиваційний, діяльнісний, комунікативно-тренувальний і рефлексивно-оцінний.

Метою першого, мотиваційного, етапу було збагачення знань про англомовну професійну діяльність лікарів, специфіку і реалізацію усного і писемного спілкування, створення позитивної мотиваційної налаштованості студентів на вивчення англійської професійно спрямованої мови.

На цьому етапі використовувались такі форми і методи роботи: кейс-метод (case study), метод групової дискусії (cooperative discussion), які є елементами освітнього середовища і уможливлюють організацію професійної англомовної діяльності майбутніх лікарів. Зазначена навчальна програма містила якісні показники підготовленості студентів до професійного англомовного спілкування. Цільове і змістовне наповнення завдань, що входять у розроблену програму спрямовано на розвиток мотивації і активності майбутніх лікарів у процесі здійснення англомовної діяльності для досягнення певних цілей, підвищення інтересу студентів до здобуття нових знань, отримання емоційного задоволення від іншомовного спілкування під час виконання професійних обов'язків. Студентам було продемонстровано відео-презентацію з обміну студентів в одному з європейських медичних вишів у межах післядипломної освіти, де користуються попитом випускники, що здатні працювати в міжнародній команді, показана відео-презентація цього університету. Крім того, з метою підвищення мотивації було проведено зі студентами бесіду про те, що здатність студента до англомовного спілкування уможливлює практичну перевірку і оцінювання рівня професіональної англомовної підготовленості. Студенти з'ясували, що під час перебування за кордоном вони мають володіти не тільки розмовною англійською мовою для вирішення побутових проблем, а й професійною, щоб мати змогу працювати в міжнародному середовищі. Зазначена робота сприяла значному підвищенню мотивації до вивчення професійно спрямованої англійської мови.

Другий (діяльнісний) етап передбачав озброєння студентів різного виду вправами з метою активізації самостійності і творчого підходу до розв'язання професійних англомовних завдань у процесі навчальної, наближеної до професійної діяльності.

Діяльнісний етап англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів передбачав: пошук інформації, застосування творчих можливостей студентів, цілеспрямованість, самоконтроль, вміння керувати своєю діяльністю, здатність знаходити можливості досягнення цілей засобами англійської мови. З цією метою було розроблено завдання «The most common health issues». Студенти

виокремили найпоширеніші проблеми, пов'язані із здоров'ям людини у всьому світі і в Україні зокрема, і виносили їх на обговорення.

Результатом виконання такого завдання стало практичне заняття-конференція, на якій студенти презентували проведену роботу у формі доповідей і презентацій. Цей вид завдання застосовувався у малих групах. Кожна група обирала певну медичну проблему, після цього проходив обмін інформацією і результатами. Запрошеними на заняття були англомовні студенти-іноземці. Незалежно від кінцевої мети початковий етап навчання було присвячено розвитку усного мовлення. Основний зміст цього етапу передбачав оволодіння лексичними одиницями, які вивчалися на занятті. Оскільки кінцевою метою навчання було усне спілкування з носіями мови, словосполучення і фрази студенти відпрацьовували в парах, а окремі структури з цих словосполучень - за допомогою інтенсивного тренування. Так, після прочитання двох або трьох діалогів студентам було запропоновано скласти один колективний діалог, за допомогою лексичних одиниць з попередніх діалогів, з дотриманням логічної послідовності. Перший студент починав роботу, формулюючи перше речення, фразу, питання, другий студент повинен був повторити перше речення і додати своє тощо. Таким чином, кожен студент був залучений у процес знайомства з новою лексикою. Крім того, протягом заняття використовувалися вправи для активного запам'ятовування нових професійно-спрямованих англомовних слів. Важлива умова таких вправ полягала в тому, щоб дотримуватися досить швидкого темпу його виконання. Викладач називав студенту п'ять нових медичних слів англійською мовою, а потім другому студенту таку ж кількість нових слів, але інших. Після цього викладач повертався до першого студента і просив його повторити перераховані слова в тій самій послідовності. Під час вправи задіяні всі студенти: якщо опитуваний студент не був здатним перерахувати потрібні слова або помилявся, відповісти міг будь-який інший студент.

Метою третього (комунікативно-тренувального) етапу було занурення майбутніх лікарів в активну комунікативно-тренувальну діяльність. Для цього було організовано англомовний гурток «Лікарі майбутнього», учасниками якого були вітчизняні студенти і студенти-іноземці. У процесі роботи студенти обговорювали англійською мовою низку питань за поданими на початку завдання темами.

Оскільки йдеться про вивчення мови з практичними цілями, словниковий запас і набір граматичних структур обмежувався найнеобхіднішим, ретельно відбирався, крім того необхідна лексика і

граматика вивчалися тільки в контексті, насамперед в діалогах та інших мовних прикладах.

По завершенню проведеної роботи студенти досягли певних позитивних результатів щодо розвитку англомовної професійної підготовленості.

Марина Семенкова *(м. Київ)*

ВИКОРИСТАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЗБУДЖУЮЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОРОСЛИМ

В сучасних умовах при організації викладання іноземної мови все більшої ваги набуває принцип комунікативності – уподібнення процесу навчання процесу спілкування, що, власне, і спрямоване на розвиток комунікативних навичок. Отже, залучення студентів до спілкування, розвиток їх навичок спонтанного мовлення, формування їх вміння вести бесіду є одними з найважливіших проблем методики навчання іноземної мови.

Дуже часто ми можемо спостерігати що студенти, які мають достатній лексичний запас і вміють правильно утворювати речення іноземною мовою, виявляються нездатними брати участь у спілкуванні. Це можна пояснити різними причинами. Іноді вони самі по собі не дуже схильні до активного спілкування, навіть рідною мовою. Вони відповідають максимально лаконічно, намагаються уникнути участі в обговореннях, не проявляють зацікавленості в розпитуванні інших тощо. Причиною може бути і те, що вони бояться помилитися, не будучи впевненими в своїх знаннях і вміннях. Можливо, деякі теми здаються їм нудними – робочий день, країнознавча інформація, сім'я, звичаї, покупки, відвідування кінотеатру, заселення в готель, тощо.

На наш погляд, для того щоб викликати інтерес і спонукати студентів до мовленнєвої діяльності слід як раз і використовувати завдання, що здатні викликати певні емоції і, які містять в собі провокативні питання, неоднозначні і конфліктні ситуації, ствердження чи висловлювання, які суперечать загальноприйнятій думці, а іноді і здоровому глузду. По-перше, такі завдання не можуть залишити когось байдужим, і студент, треба очікувати, буде намагатись довести свою точку зору, надати всіх можливих аргументів. По-друге, коли людина збуджена, то період часу до

відповіді максимально зменшується, і мовлення в цьому випадку є дійсно спонтанним.

Тут, однак, слід бути обережним. По-перше, теми хоча і мають бути неоднозначними, проблемними й іноді подаватися з точки зору, яка є протилежною загальноприйнятому розумінню, але вони не повинні бути образливими, зачіпляти чиюсь особистість. Більше того, викладач має бути обережним, повинен враховувати професію, вік, вподобання студентів, а також має бути впевненим в тому, що студенти правильно віднесуться до ситуації. Тим не менш, слід попередити студентів, щоб вони ставилися до цього виключно як до частини навчального процесу.

Можна запропонувати студентам завдання на діалогічне мовлення – адже, це хороше тренування спонтанного говоріння, бо висловлювання одного залежить від того, що скаже інший. Але ситуація повинна бути емоційно забарвлена, складна, неоднозначна, бажано навіть конфліктна. Обидва учасники діалогу повинні стояти на своєму, наводячи якомога більше розгорнутих аргументів, принаймні по п’ять-шість аргументів кожний. Як один з прикладів - два студенти мають уявити, що вони є сусідами по кімнаті в гуртожитку. Один з них дуже роздратований, адже його сусід, не порадившись, завів собаку, який псує речі і заважає вчитись. Його завдання – наполягти на тому, що собаку треба комусь віддати, в той час як завдання другого – переконати, що собаку слід залишити жити з ними в гуртожитку. Ще один приклад – клієнт (перший студент) віддав в чистку дорогу куртку, але її не тільки не почистили, але і зіпсували. Однак співробітник хімчистки (другий студент) вимагає сплатити за чистку повну вартість, при цьому не віддаючи куртку. Завдання першого студента – наполягати на оплаті, завдання другого – пояснити, чому він має сплатити менше, або не заплатити взагалі.

Окрім ситуацій із повсякденного життя можна використовувати і ситуації, пов’язані із професійною сферою студентів. При цьому бажано, щоб викладач також більш менш розбирався в темі і був в змозі допомогти, не дати розмові зайти в глухий кут, щось підказати, тощо.

Звичайно, тут не треба акцентувати особливої уваги на правильності використання лексичних одиниць і граматичних правил або, принаймні, можна проаналізувати помилки після виконання завдання. Треба пам’ятати, що головна мета подібних вправ – спонукати студентів до участі в розмові, змусити їх повірити в те, що вони в змозі розмовляти, допомогти їм подолати їх «мовний бар’єр».

Алла Слободянюк, Наталія Рибко (м. Вінниця)

CASE STUDY METHOD IN TEACHING ENGLISH

Learning English as a second language is very important in modern life. Hence, teachers of foreign languages are constantly looking for some new means of optimizing the monologic skills of students, which contributes to communicative activities of the individual. And the case study method is an increasingly popular form of teaching, which requires participation and involvement from the students at the lesson, playing a great role in developing skills and abilities of students.

The case study method is a teaching approach that uses decision-forcing cases to put students in the role of people who were faced with difficult decisions at some point in the past. It requires that a teacher refrains from providing his/her own opinion about the decisions in question. Moreover, students are asked to express their ideas and defend their solutions to the problems themselves.

The use of case study method in the process of learning foreign languages has the following advantages: development of problem solving skills; development and raising critical thinking; forcing students into real-life situations training their managerial communication skills; encouragement for collaborative learning and team-working skills; development of presentation skills; making students be active, not passive, providing all the learners to try a variety of roles; teaching students that there may not be one "right" answer.

The usage of case study method at the lesson needs preparation of some aspects, they are the following: students must be prepared to discuss the case, they will understand the case better, if they are given careful introductory directions; cases need to be complete enough so that the problem can be defined; the size of the group is rather important, large groups exclude many members from participating; role-playing involves students into problem solving from the perspectives of different key players.

Below there are some examples of case study tasks:

1. Alexis Gourrier has decided he needs to find a job that he can do at the same time as he studies at college. Work in groups of two or three, read the notes he has made and discuss which job you think would suit Alexis the best and why.

2. Read the job advertisement and discuss the kind of people and age groups that would be most appropriate for this kind of job. Discuss which applicants for this job you would call for an interview.

3. Work in groups of three or four. Read about the three trading

problems below and the possible ways of dealing with them. Discuss how you would react in each case, if you were your country's Minister for Trade and Industry.

Being a complex and effective teaching method, the case study method is universal and applies particularly well with other methods of teaching foreign languages. If this method is applied repeatedly, students develop stable skills to solve practical problems. In the process of case study students gradually master the ability of becoming proficient in foreign language statements independently, without auxiliary speech and visual means. They are motivated to discuss the topic using different models of work, developing their speaking, reading and writing skills. Thus, the case study method is rapidly gaining popularity providing a wide choice of modern case studies for monologic speech of students.

Список використаної літератури

1. Куимова М. В. The use of case study method in teaching English as a foreign language in technical university // Молодой ученый. – 2010. – № 1-2. Т. 2. – С. 82-86.

2. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.

Тетяна Сольська *(м. Вінниця)*

ОРФОЕПІЧНИЙ КОДЕКС АВСТРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВАРІАНТА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Формування орфоепічного кодексу австрійського національного варіанта німецької мови детерміноване тісною взаємодією історичних, етнічних і власне лінгвістичних чинників, визначальних для розвитку відповідного різновиду німецької мови.

Становлення Австрії як самостійного національного центру німецької мови, попри здобуту державну незалежність ще 1919 року, сягає кінця Другої Світової війни, що супроводжувався політикою дистанціювання від Німеччини та ростом національної самосвідомості [1, с. 126]. Однак, спроби кодифікації австрійського вимовного узусу здійснювались і в попередні етапи державного розвитку.

Одну з таких спроб становила видана 1904 року книга К. Луіка „Deutsche Lautlehre mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer". Праця мала на меті усунути значні протиріччя між зорієнтованою на північнонімецький

стандарт надрегіональною „Сценічною вимовою“ Т. Зібса (1898) й австрійською вимовною конвенцією. Укладач не виступає проти уніфікації усного мовлення у сфері театрального мистецтва, проте наполягає на збереженні найбільш значущих рис австрійської вимови в царині шкільного навчання й офіційних доповідей. До зазначених фонетичних особливостей належать, зокрема, вживання слабкого приступу голосних на початку слова та складу, реалізація дзвінких проривних [b], [d], [g] і щілинного [z] у всіх позиціях як глухих ненапружених, а також відсутність аспірації глухих проривних [p], [t]. Доповнене редакціями 1923 та 1932 років, джерело слугувало основою педагогічної освіти протягом першої половини двадцятого століття [2, с. 230-231].

Суттєвою складовою австрійського мовного кодексу став опублікований 1951 року словник „Das Österreichische Wörterbuch“ авторського колективу О. Бак, Е. Бенедикт, М. Хорнунг, Е. Пакольт, який, за свідченням У. Аммона, заклав підвалини мовної автономії Австрії [1, с. 134]. Незважаючи на офіційну авторизованість джерела, засновану на підтримці Федерального Міністерства Освіти Австрії, замислений передусім як орфографічний довідник, словник є лише частковим зведенням австрійської орфоепічної норми. Так, фонетичні дані останніх видань 1990, 2004 років [5; 6] обмежуються позначенням довготи та короткості голосних наголошених складів, транскрипцією слів з невмотивованим написанням і коротким описом специфічних вимовних варіантів Австрії. Подальшим важливим недоліком словника вбачається відсутнє емпіричне підґрунтя.

Об’єктивна недостатність окреслених внутрішніх нормативних джерел для регулювання австрійського усного мовлення зумовили необхідність використання орфоепічних словників німецького національного варіанта. Провідним довідником, до якого апелювали насамперед з метою підготовки сценічних акторів, декламаторів і дикторів радіо, слугувало керівництво Т. Зібса. Починаючи з редакції 1956 року на чолі з Х. де Бором та П. Дільсом, керівництво Т. Зібса містило „Австрійський Додаток“, який висвітлював основні риси австрійської вимовної конвенції. В рамках видання 1969 року, очолюваного Х. де Бором, Х. Мозером і К. Вінклером, особливості австрійського національного варіанта осмислювались з позицій так званої „помірної“ вимови – реалізації ідеальної норми сценічної вимови, а також були інтегровані до покажчика слів [2, с. 232].

Австрійські фонетичні параметри не знайшли експліцитного відображення у розробленому М. Мангольдом за співпраці з редакцією

Дуден словникові „Duden: Aussprachewörterbuch“ (1991, 2005), що, ймовірно, пов’язано із закладеним в ньому надрегіональним, уніфікованим розумінням німецької орфоепічної норми [3; 4]. Однак, як зазначає У. Аммон, чимало австрійських вимовних варіантів увійшли до джерела без відповідного національного маркування [1, с. 139].

Вагомим доповненням австрійської норми вимови на сучасному етапі став орфоепічний словник „Deutsches Aussprachewörterbuch“ (2009) групи авторів Е.–М. Крех, Е. Шток, У. Хіршфельд, Л. К. Андерс. В межах джерела послідовно розглядаються встановлені на основі експериментально-фонетичних досліджень специфічні особливості вокалізму, консонантизму та словесного наголосу австрійської стандартної вимови [2].

Згідно з ученням У. Аммона, важливою складовою дослідження нормативних джерел стандартного варіанта будь-якої полінаціональної мови є врахування внутрішнього чи зовнішнього характеру кодифікації, іншими словами, сформованість мовного кодексу всередині чи поза межами національного центру. Відправний пункт такої розвідки становить визначення ендонормативної чи екзонормативної основи стандартизації – використання з метою нормування мовних зразків власного чи іншого різновиду мови. Наявність мовного кодексу, що ґрунтується на внутрішніх мовних моделях, свідчить про автономність відповідного національного мовного центру [1, с. 96].

Таким чином, аналіз складових орфоепічного кодексу австрійського національного варіанта засвідчує тісну взаємодію внутрішніх і зовнішніх орфоепічних джерел у регулюванні усного мовлення різних сфер комунікації. Однак, визначальною рисою розглянутих словників постає їхня ендонормативна природа, що підтверджує автономність Австрії як національного центру німецької мови.

Список використаної літератури

1. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten / U. Ammon. – Berlin; New York: De Gruyter, 1995. – 575 S.

2. Deutsches Aussprachewörterbuch / Eva-Maria Krech, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld, Lutz Christian Anders; mit Beitr. von Walter Haas [u. a.]. – Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2009. – XI, 1076 S.

3. Duden: Aussprachewörterbuch. – Mannheim: Dudenverlag, 1991. – 3. Auflage. – 858 S.
4. Duden: Aussprachewörterbuch. – Mannheim: Dudenverlag, 2005. – 6. Auflage. – 860 S.
5. Österreichisches Wörterbuch: Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport / bearb. O. Back [u. a.] – 37., überarbeitete Auflage. – Wien: Österreichischer Bundesverlag Jugend und Volk, 1990. – 501 S.
6. Österreichisches Wörterbuch: Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur / bearb. O. Back [u.a.]; Red. H. Fussy, U. Steiner. – 39., neu bearbeitete Auflage. – Wien: öbv a hpt VerlagsgmbH, 2004. – 888 S.

Оксана Столяренко, Олена Столяренко *(м. Вінниця)*

АКТУАЛЬНІСТЬ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Сьогодні в Україні відбуваються активні зміни та реформи. Остаточне визначення вектора розвитку держави, євроінтеграційні процеси зумовлюють нові вимоги до володіння іноземними мовами, зокрема й англійською. Як зазначено у Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» [2], прийнятій 2015 року, одним із ключових індикаторів реформування галузі освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції в ЄС. Одним із завдань у програмі визначено «забезпечення збільшення та оптимізації присутності України на міжнародних заходах та майданчиках, присутності в міжнародному академічному, культурному та громадському середовищі» [2]. Реалізація цього завдання потребує якісно нового рівня викладання іноземних мов, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування. У межах упровадження Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» у 2015 році було затверджено Національну програму вивчення та популяризації іноземних мов «Go Global». На початку 2016 року було розроблено план заходів щодо посилення вивчення англійської мови, де зазначено, що інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору потребує володіння громадянами іноземними мовами на якісно новому рівні [4]. Тому нині в Україні реалізуються нові підходи до навчання іноземних мов, зокрема й англійської, на основі європейського досвіду.

Вивчення іноземних мов за радянського періоду визначалося насамперед політикою радянської влади. Після здобуття Україною незалежності пережитки такої настанови продовжували існувати в пострадянській методиці навчання англійської мови у вигляді певних педагогічних поглядів, розроблених методик і стереотипів. Основними проблемами такого підходу до навчання англійської мови стало її номінальне знання (так звана «англійська зі словником»); відірвані знання граматики, які користувач нездатний застосувати на практиці; затеоретизованість викладення матеріалу, що подавався у вигляді довгих і часом незрозумілих правил, які мали низьку практичну цінність. Основними видами діяльності були читання й переклад (нерідко застарілих текстів із сумнівною практичною цінністю). Мізерна кількість часу відводилася на аудіювання та говоріння. Робота на занятті велася переважно в системі викладач-студент або викладач-студенти, де викладач був основним носієм інформації та суворим контролером, роль якого полягала передовсім у виявленні помилок і недоліків у мовленні студентів [1].

Сьогодні викорінення цих недоліків є важливим завданням для України і здійснюється на основі запровадження у вітчизняній системі освіти поширеної у світі європейської практики вивчення іноземних мов. На початку XXI століття Рада Європи розробила і затвердила Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [3]. Саме в них визначено напрямки змін; цей документ рекомендований МОН України для використання у процесі викладання іноземних мов на всіх рівнях. Основними новаціями в підходах до викладання англійської мови в Україні, що базуються на європейському досвіді, є відхід від пострадянської методики; дотримання змісту Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, уніфікація рівнів навчання в Україні та світі, відповідність сучасним європейським стандартам мовної освіти відповідно до дескрипторів, за якими визначають рівні володіння англійською мовою (від A1 до C2); компетентісний підхід у навчанні іноземних мов, розвиток компетенцій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читанні, аудіюванні, письмі й говорінні); мінімізація використання рідної мови у процесі комунікації, інтерактивність навчання, динамічність та різноманітність завдань на занятті; максимальне залучення кожного студента у процес опанування мови; вивчення мови за допомогою навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів із Великої Британії та США на основі новітніх досліджень; орієнтація на міжнародні екзамени з англійської мови (FCE, CAE, IELTS, TOEFL

тощо); чітко визначені критерії, за якими здійснюється оцінювання рівня володіння мовою; діяльнісно-орієнтований підхід, що зумовлює навчання матеріалу, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій та потреб користувачів; завдання з розвитку критичного мислення; зміна ролі викладача та впровадження педагогіки партнерства; активне використанні мультимедійних засобів, аудіо- та відеоматеріалів, мережі Інтернет для створення мовленнєвого середовища для студентів, застосування сучасних пристроїв для пошуку та оброблення інформації; організація проектної роботи студентів, застосування нестандартних і творчих завдань; залучення студентів до культурно-освітніх заходів, що проводяться іноземними мовами в позааудиторний час; участь майбутніх фахівців у програмах обмінів; сприяння навчанню й саморозвитку протягом усього життя.

На жаль, не всі викладачі усвідомлюють необхідність участі в подібних заходах. Тому зараз в Україні відбувається об'єднання зусиль проактивних викладачів, так званих «агентів змін»; формується своєрідна експертна спільнота, яка і стане основною рушійною силою в забезпеченні викладання іноземних мов на якісно вищому рівні.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. Коріння проблем у вивченні іноземних мов [Електронний ресурс] / Омелян Вишневський // Сучасна освіта. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/reform/53026/

2. Стратегія сталого розвитку "Україна-2020" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015

3. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Електронний ресурс]. – Language Policy Unit, Strasbourg. – Режим доступу : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

4. Go Global : Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative) [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу : http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf

Валентина Стрілець *(м. Київ)*

ЗМІСТ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Професійна підготовка письмового перекладача передбачає інтегроване формування всіх складників його компетентності, зокрема,

особистісної компетенції, значущість якої зростає паралельно із розширенням спектру професійних завдань сучасного перекладача, який сьогодні повинен не просто письмово продукувати адекватний тексту оригіналу текст перекладу, а надавати перекладацькі послуги.

Взявши за основу компонентний склад особистісної компетенції, запропонований Л. М. Черноватим, а саме психофізіологічну, соціальну, морально-етичну субкомпетенції та субкомпетенцію самовдосконалення [3, с. 176], ми доповнили його психологічним та емоційно-вольовим складниками, а також модифікували другий компонент на соціально-комунікативний.

До психофізіологічних характеристик, необхідних для здійснення перекладацької діяльності, науковці, зокрема Л. П. Тарнаєва [2], відносять, насамперед, достатній обсяг оперативної і довготривалої пам'яті та розвиток уваги, а саме таких її якостей, як обсяг, стійкість, розподіл та здатність до переключення. Складні механізми, які лежать в основі специфічного двомовного рецептивно-репродуктивного / продуктивного посередницького виду мовленнєвої діяльності, яким є письмовий переклад, вимагають високого ступеня інтелектуального розвитку, зокрема здатності до аналізу, синтезу, зіставлення, узагальнення, систематизування, побудови асоціативних зв'язків, рефлексивного мислення; наявності лінгвістичного інтелекту, який Ю. І. Матюшина [1, с. 11] характеризує як здатність до смислового запам'ятовування, концентрації і розподілу уваги; усвідомлення способу смислотворення і визначення контекстуального значення повідомлення; уміння конструювати смисл повідомлення; уміння аналізувати факти і ситуації. До цієї категорії також належать такі професійно важливі якості, як здатність до переключення з однієї мови на іншу й уникнення інтерференції.

Психологічний компонент стосується психологічних особливостей майбутнього перекладача, які впливають на індивідуальний стиль його діяльності. Студент має усвідомлювати свою приналежність до когнітивно-лінгвістичного (мисленнєвого), комунікативно-мовленнєвого (художнього) чи змішаного типу і, відповідно, враховувати це під час виконання письмового перекладу.

Не менш важливим є вміння оцінити свій психологічний тип за критерієм «інтроверсія-екстраверсія». Так, згідно з Л. П. Тарнаєвою, письмовий переклад найчастіше вибирають ті перекладачі, які належать за своїм психологічним типом переважно до інтровертів, оскільки під час прийняття перекладацького рішення вони більше схильні до рефлексії, аналізу, перебирання варіантів [2, с. 205].

Емоційно-вольовий компонент охоплює такі характеристики, як емоційна стійкість, усвідомлення причини тривожності та вміння знижувати її рівень, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, упевненість, організованість, самодисципліна, зібраність, здатність доводити розпочату справу (наприклад, перекладацький проект) до кінця, вміння дотримуватися термінів її виконання.

Соціально-комунікативна субкомпетенція проявляється у а) зовнішньому плані (знання прийомів та норм спілкування у професійному середовищі, уміння пропонувати свої послуги на ринку праці, укладати договір на виконання перекладу, співпрацювати з фахівцями у відповідній галузі [3, с. 176]) і б) внутрішньому плані (уміння працювати в перекладацькій команді в різних ролях: перекладача, редактора, менеджера перекладацького проекту; під час виконання останньої з перерахованих ролей – уміння чітко окреслювати завдання та вимоги до його виконання, розподіляти обов'язки, здійснювати моніторинг роботи перекладацької команди).

Морально-етична субкомпетенція включає такі характеристики, як почуття відповідальності за якість власної праці; об'єктивність та надійність; скромність, ввічливість, дотримання конфіденційності [3, с. 176].

Субкомпетенція самовдосконалення передбачає здатність і готовність майбутнього перекладача до професійного розвитку, наприклад, виконання перекладу в новій галузі (будівництво, архітектура, нафтогазовий комплекс тощо), застосування інформаційно-комунікаційних технологій (систем автоматизованого перекладу, машинного перекладу, електронних словників), а також його гнучкість щодо нових вимог.

У процесі формування у майбутніх перекладачів компетентності в письмовому перекладі мають бути враховані індивідуальні особливості студентів та створені умови для систематичного розвитку професійно необхідних якостей.

Список використаної літератури

1. Матюшина Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. … дисс. канд. пед. н. / Ю. И. Матюшина. – Калининград, 2010. – 22 с.

2. Тарнаева Л. П. Психологические механизмы речевой деятельности переводчика: лингводидактический аспект проблемы [Электронный ресурс] / Л. П. Тарнаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики – Тамбов: Грамота, 2017. – № 6 (72): в 3-х

ч. Ч. 2. – С. 202–205. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/2/2017/6-2/61.html.

3. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.

Олена Суркова (Olena Surkova) *(м. Вінниця)*

THE ISSUES OF FOREIGN LANGUAGE INSERTIONS IN FICTION

The term “foreign language insertions” was introduced by the well-known psychologist and linguist O. Leontiev, who considered them being the result of “coexistence of two texts” [2, p. 66].

In our thesis, we adhere to the definition of foreign language insertions given by A. Babkin, who believes that “foreign-language insertions are words and expressions written in a language that is different from the author’s mother tongue, or transcribed without the morphological or syntactic changes introduced by the author to provide the text authenticity, in terms of creation of colour and atmosphere” [1, p. 31].

Such insertions may be the first step in the process of borrowings, which captures the overall dynamics of penetration into the native language and the assimilation of its foreign language elements.

The scientist J. Listrova introduced the classification of foreign language insertions, which consists of three classes, namely:

– partial insertions – inclusions, which are introduced in the text without changing phonetically;

– complete insertions – inclusions inserted into the text in a foreign language;

– zero insertions – inclusions, which are an ordinary translation of foreign words [3, p. 78-84].

However, linguistics has no unequivocal attitude to this phenomenon. Some scientists (for example, O. Leontiev) understand it widely, referring to the insertions “introduced foreign language segments of speech, presented in a foreign language sound and / or graphic design” [2, p. 61].

It is worth noting that they can have non-typical semantics for the host language. As can be seen from the above definitions, insertions are considered primarily as an issue of lexicology. In modern science, they are placed in the lexical paradigm of foreign language elements along with

phenomena such as a foreign word, a borrowed word, borrowing, barbarism, exoticism, a foreign expression, interspersion and inclusion [53, p. 64].

It should be stated that the nature of the inclusions also indicates their textual marking. If the paradigm of foreign language phenomena in the language is evaluated in the "system-text" coordinates, then one can notice that some of them are oriented towards the system, while others towards functioning in the text, the discourse: the distinction between these phenomena in the language plan takes place in a straight line "system – use".

The status of foreign language inclusions is almost entirely centered on the competence of text and discourse, which, in fact, is reflected in terms that denote these phenomena.

Traditionally, researchers pay attention to such a purpose and motives of using insertions, as the creation of a comic effect, an expression of sarcasm, irony and satirical image of characters, a reliable picture of a certain era, the reflection of the historical situation. In this case, they can be a feature of the idiostyle of the writer and perform an ideological and artistic function.

As a rule, the success of understanding the foreign language insertions depends on the saturation of the context of semantic information or the connection of the expression with the situational and real circumstances.

Finally, the fact of the occurrence of insertions depends on a complex of external circumstances of the linguistic and cultural plans: the type of the text in which the insertions function, their genre-stylistic characteristics; the nature of contacts between languages; the intensity and productivity of cultural contacts between native speakers.

References

1. Бабкин А. М. Русская фразеология, ее развитие и источники / А. М. Бабкин. – Л.: Наука, 1970. – С. 31.

2. Леонтьев А. А. Иноязычные вкрапления в русскую речь / А. А. Леонтьев // Вопросы культуры речи. – 1966. – Вып. 7. – С. 60-68.

3. Листрова-Правда Ю.Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века / Ю. Т. Листрова-Правда. – Воронеж: ВГУ, 1986. – 143 с.

4. Норлусенян В. С. Иноязычные вкрапления: Современное состояние проблемы / В. С. Норлусенян // Вестник Новгородского государственного университета. – № 57. – 2010. – С. 63-66.

Світлана Таратута *(м. Вінниця)*

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА ДЖ. ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР»

В курсе зарубежной литературы XX века изучение творчества английского писателя Дж. Фаулза занимает важное место. Его роман «Коллекционер», написанный в середине прошлого века, к сожалению, становится всё более актуален в современных реалиях.

Работа по изучению романа даёт возможность осветить как литературоведческие аспекты, так и раскрыть социально-нравственную проблематику произведения.

Так, достаточно продуктивной является работа над сравнительной речевой характеристикой героев романа, дающей возможность выявить творческий потенциал, ассоциативный характер мышления, высокий уровень образованности и интеллектуального развития Миранды, противопоставленные штампованной речи примитивной, лишённой образного мышления личности Клегга, получившего мещанское воспитание и плохое образование.

Интересна работа по выявлению ведущей личностной черты главного героя, комплекса неполноценности, становящегося ключом к пониманию мотивации его поступков. Анализ истоков этой ведущей черты даёт возможность обсудить поднимаемую в романе проблему воспитания.

Одним из интересных аспектов анализа романа становится исследование фрагмента чтения героем произведения романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», также изучаемого в курсе зарубежной литературы XX столетия.

В процессе занятия появляется возможность в рамках компаративного анализа героев двух романов углубить понимание личности Клегга и причин трагедии, описанной в произведении.

Одной из ключевых форм работы над романом может служить анализ авторской концепции произведения, изложенной в критических работах самого Дж. Фаулза.

Так, в работе писателя «Аристос» находим авторский комментарий важнейших социально-нравственных проблем, поднимаемых в романе «Коллекционер».

В качестве основной писатель выделяет проблему, формулируемую как «проблема многих и немногих», обнажающую главный конфликт противоборствующих в романе сил.

Студентам может быть дано задание определить, кто из героев произведения представляет «многих», а кто «немногих», и выявить суть конфликта.

В продолжение дискуссии может быть предложено прокомментировать мнение самого писателя относительно данной проблемы: «*Фактическое зло, носителем которого стал Клегг, одержало верх над потенциальным добром, зародыш которого жил в Миранде. Я не имел в виду сказать этим, что будущее видится мне черным и безысходным – или что некой бесценной элите угрожают полчища варваров. Я просто хотел сказать, что если нам не хватает смелости повернуться лицом к этой неоправданно жестокой вражде (основанной главным образом на неоправданной зависти, с одной стороны, и на неоправданном высокомерии, с другой) между биологическими Немногими и биологическими Многими; если мы не признаем, что люди не рождаются, и никогда не будут рождаться равными, хотя мы все рождаемся равными в своих человеческих правах; если не научим Многих, как им избавиться от присущей им ложной посылки, что они люди второго сорта, а Немногих от не менее ложной посылки, что биологическое превосходство – это определенный уровень существования, а не определенный уровень ответственности, – в таком случае мир никогда не станет ни справедливее, ни счастливее*» [1].

Анализ данной цитаты даёт возможность аудитории увидеть авторское понимание сущности конфликта, заключающегося в глубочайшей пропасти между среднестатистическим большинством и одаренным меньшинством.

Фаулз говорит о необходимости самосовершенствования большинства с целью избавления от отравляющего их жизнь комплекса неполноценности.

Одновременно автор призывает талантливое меньшинство задуматься о степени ответственности за всеобщий прогресс, возложенной на этих людей в силу их больших потенциальных возможностей.

Список использованной литературы

1.Фаулз Дж. Аристос: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ttps://www.e-reading.club/chapter.php/1002442/1/Faulz_Dzhon_-_Aristos.html.

Ганна Теклюк *(м. Вінниця)*

ЕТАП РЕФЛЕКСІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Метою професійної освіти на сучасному етапі є не лише підготовка конкурентоспроможного спеціаліста, але й створення умов для формування готовності та вмінь самоаналізу власної діяльності, самоосвіти й самовдосконалення протягом усього життя з метою реалізації професійних здібностей, можливостей і потенціалу особистості. Оволодіння майбутніми учителями методичною компетентністю неодмінно пов'язане з процесами осмислення, усвідомлення, формування особистісного ставлення до професії. Тому, важлива роль у професійно-методичній підготовці майбутнього вчителя АМ належить формуванню його здатності до аналізу власних методичних дій, індивідуального стилю викладання та методичної діяльності, способів самоорганізації, самооцінки, самокорекції, що передбачає рефлексивну діяльність студентів.

Саме з метою спрямування особистості майбутніх учителів АМ на саморозвиток та підвищення ефективності аналізу отриманих результатів навчання мовленнєвої адаптації передбачається обов'язкова рефлексія (від лат. reflexio – повернення назад), що визначається як роздум, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття та дії, та вважається важливою професійно значущою рисою особистості викладача [6, с. 24].

Поняття рефлексії у своїх працях досліджували такі вчені як Майєр Н., Коробова Ю., Ріделъ Т., Тур Р., Boud D., Boyd E., Moon J. та ін. Вони вважають рефлексію засобом підготовки майбутнього вчителя АМ та визначають її як систематичне дослідження й аналіз практичної професійної діяльності (власної та інших суб'єктів освітнього процесу) з метою її вдосконалення та кращого розуміння.

Оскільки рефлективний підхід визначено психологічним підґрунтям методичної освіти майбутнього вчителя АМ, існує необхідність цілеспрямованого навчання рефлективної діяльності. Для цього важливо мати чітке уявлення про особливості етапів цієї діяльності [2, с.15]. Більше того, використання рефлективних завдань на практичних заняттях з АМ вважається невід'ємним складником моделі професійно орієнтованої підготовки студента ВНЗ.

Навчання аналізу методичних ситуацій з різних позицій відбувається як у процесі виконання навчально-методичних задач, так і під час професійно орієнтованої рольової гри, де, виконуючи роль

вчителя, студент має можливість апробувати розроблені навчально-методичні матеріали, здійснити самоаналіз щодо ефективності розробленого фрагменту практичного заняття, методичної доцільності обраних прийомів навчання, своєї мовленнєвої поведінки тощо; отримати рекомендації викладача та інших членів академічної групи щодо коректності сформульованих цілей, способів їх реалізації, методичної доцільності використовуваних засобів навчання. Таким чином формується здатність передбачати й адекватно оцінювати як бажані, так і реальні результати своїх дій [3, с. 34].

На етапі рефлексії відбувається індивідуальне заповнення таблиці спостереження проведених мікроуроків кожним студентом із подальшою участю у рефлексивній бесіді. Укладені схеми спостереження максимально охоплюють усі можливі вміння мовлення вчителя АМ (організації, оцінювання та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування, контролю), що базуються на адаптації на відповідному рівні (фонетичному, лексичному, синтаксичному або рівні дискурсу) та які майбутній учитель повинен продемонструвати під час проведення мікроуроку [5, с.78].

Далі на етапі розроблення плану-конспекту практичного заняття, проектування навчальної діяльності студентів (визначення цілей, вибір засобів і прийомів навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів тощо) ефективним прийомом розвитку методичної рефлексії є самоаналіз розробленого плану-конспекту за запропонованою викладачем схемою.

Пізніше майбутній вчитель здійснює методичну рефлексію запланованого і реального результатів організації практичного заняття з АМ за запропонованими викладачем питаннями [4, с.39]. Це спонукає його до пошуку альтернативних способів вирішення методичних задач і проблем та свідомої вмотивованості й обґрунтованого планування методичних дій.

Отже, організована в індивідуальній, груповій та колективній формі рефлективна діяльність майбутніх учителів АМ під час навчання мовленнєвої адаптації розглядається нами як необхідна умова та ефективний засіб досягнення високих результатів навчання. Результатом рефлексивного підходу має стати професійно-методичний розвиток і особистісні трансформації майбутніх викладачів АМ, сформована готовність до постійного рефлексивної діяльності, інтерпретації власних методичних досягнень на особистісному рівні, що впродовж життя сприятиме формуванню власних рефлексивних стратегій і слугуватиме підґрунтям для підвищення майстерності викладача.

Список використаної літератури

1. Boud D. Reflection: turning experience into learning / D. Boud, R. Keogh, D. Walker. – New York: Kogan Page, 1985. – 172 p.
2. Boyd E. M. Reflective learning: key to learning from experience / E. M. Boyd, A. W. Fales // Journal of Humanistic Psychology. – 1983. – № 23. – P. 99–117.
3. Moon J. Reflection in learning and professional development / J. Moon. – London: Kogan Page Limited, 1999. – 240 p.
4. Thorpe K. Reflective learning journals: from concept to practice / K. Thorpe // Reflective Practice. – 2004. – № 5 (3). – P. 327–343.
5. Коробова Ю. Етап рефлексії під час навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови / Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: Матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2013. – с.82.
6. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Майєр Наталія Василівна. – К., 2016. – 735 с.

Надія Теплухіна, Вікторія Курочкіна *(м. Суми)*

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ СУЧАСНОГО УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено головну мету, яка полягає у створенні умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж усього життя. Тому від сучасного навчального закладу вимагається запровадження нових підходів до навчання, які забезпечують розвиток у студентів необхідних компетенцій [1]. Такими підходами в сучасному в навчальному процесі є реалізація так званих чотирьох «С» (critical thinking, communication, collaboration, creativity).

Розглянемо формування навичок критичного мислення, яке разом із фаховою і соціальною компетентністю забезпечує конкурентноздатність і мобільність досвідченої людини на ринку праці, її готовність жити і працювати в умовах неперервних змін

Критичне мислення являє собою здатність мислити чітко і раціонально. Це поняття включає розуміння логічного поєднання між ідеями, визначення та захист певних аргументів, дослідження допущених помилок, систематичне рішення проблем, визначення релевантності та важливості нових пропозицій та ідей, обґрунтування своїх вірувань та цінностей. Критичне мислення це домінуюча риса узагальненого мислення. Здатність до критичного мислення значно підсилює комунікативні навички та вміння презентувати ідеї у процесі вивчення іноземних мов. В процесі критичного мислення студенти генерують ідеї, діляться думками, приймають рішення, приходять до висновку та ефективно спілкуються, вдосконалюючи комунікативні навички [2].

Важливим нюансом для використання критичного мислення на заняттях є вивчення інтересів студентів. Викладач, що бажає сприяти просуванню критичної думки, може запропонувати ряд дискусійних питань навіть при вивченні граматичних форм. Урок може бути успішним, якщо він відповідатиме віковому рівню студентів, базовим знанням, мовній підготовці. Безумовно, питання для інженерної групи та для групи школярів мають бути відповідними. Таким чином, пристосування уроків конкретно до інтересів ваших слухачів може бути дуже корисним в заохоченні студентів, що має важливе значення для розвитку критичного мислення.

Крім того, викладачам важливо розуміти і регулярно пояснювати своїм студентам роль питань, на які вони мають дати відповіді. Практично кожен підручник з іноземної мови в тій або іншій формі містить «питання для обговорення», розроблені так, щоб дати студентам можливість використовувати мову на практиці. Інколи питання написані таким чином, що майже не сприяють розвитку критичної думки, але у викладачів завжди є можливість змінювати або адаптувати уроки відповідно до своїх власних цілей. Набагато легше, звичайно, просто отримати відповіді на питання після читання або прослуховування уривку, але це нічого не дає нашим студентам на довгострокову перспективу. По суті, ми говоримо їм, що зміст насправді не має ніякого значення. Проте, нам необхідно заохочувати наших студентів реально взаємодіяти з текстами і матеріалами, і ми повинні робити це систематично. В решті решт, це допоможе студентам краще взаємодіяти з навколишнім світом і стати більш свідомими і мислячими людьми [1].

На нашу думку, одним з ключових видів навчальної діяльності, що не тільки стимулює критичне мислення, а й здатний впоратися с усіма чотирма «С» є сократівський семінар. Він названий

на честь Сократа, який вірив у силу правильно поставлених питань. Цей семінар визнає виключно соціальний характер навчання і співвідноситься з роботою Джона Дьюї, Льва Виготського, Жана Піаже.

Сократівський семінар – це дискусія основана на тексті, в якій керівник задає відкриті питання. Під час обговорення студенти слухають коментарі інших людей, критично оцінюють себе, формулюють свої думки та дають відповіді на думки інших. Таким чином, вони навчаються співпрацювати.

В ході сократівського семінару студенти допомагають один одному зрозуміти ідеї, проблеми та цінності, відображені в тексті через дискусію в групі. Студенти повинні сприяти розгортанню групової дискусії щодо ідей в тексті, а не використовувати обговорення лише для того, щоб просувати свої думки. Завдяки такому обговорюванню студенти навчаються слухати один одного, знаходити спільну основу.

Цілком зрозуміло, що сократівський семінар передбачає наявність лідера дискусії, студента або вчителя, що задає відкриті запитання. Іноді вчителі організовують сократівський семінар в «акваріумі» (Socratic Seminar in a Fishbowl), коли частина студентів сідає у внутрішнє коло і бере участь у дискусії. При цьому обирається лідер групи, який задає питання наявні на постері або на екрані, а решта класу, у зовнішньому колі, виступають як спостерігачі. Дискусія триває мінімум 15 хвилин, потім групи міняються ролями. Викладач робить нотатки щодо активності студентів без втручання в процес дискусії.

Сократівський семінар вимагає від викладачів ретельної підготовки, а саме: вибір тексту, підготовка студентів, підготовка питань, визначення очікувань студентів, визначення своєї ролі, оцінка ефективності роботи.

Ось 6 типів сократівських питань, що стимулюють критичне мислення:

Оцінювання думки та розуміння:

• Can you give me an example?
• Could you explain further?
• Are you saying…?
• What is the problem you are trying to solve?

Стимулюючі припущення:

• Is that always the case?
• Are you assuming…?
• How could you verify or disprove that?

• What would happen if…?

Розгляд доказів та обґрунтувань:

• Why do you say that?
• How do you know?
• Why?
• What evidence is there that supports…?

Розгляд альтернативних перспектив:

• Are there any alternatives?
• What is the other side of the argument?
• What makes your viewpoint better?
• Who would be affected and what would they think?

Розгляд причетності та наслідків:

• What are the implications / consequences of…?
• How does that affect…?
• What if you are wrong?
• What does our experience tell us will happen?

Мета питання:

• Why do you think I asked that question?
• What does…mean?
• What is the point of the question?
• What else might I ask?

Надаємо приклади обговорень питань на сократівському семінарі в «акваріумі», якими поділилися з нами волонтери Корпусу Миру.

Topic 1: How has social media affected society in general and education in particular?

1. What is the positive impact of social media on society?
2. Does social media help or hinder communication between people?
3. Can social media be used effectively in the classroom?
4. How has social media had a negative impact on society?
5. What are the negative effects of social media on education?
6. Is social media addictive?

Topic 2: Compare and contrast higher education in Ukraine and Poland.

1. How has Polish education changed in Poland since joining the E.U.?
2. Compare student involvement in their education in both countries.
3. What can Ukraine learn from education reform in Poland?
4. Does the Soviet system still affect education in both countries?

5. What are the greatest obstacles to reform in Ukraine?
6. How can school autonomy improve education?
7. In what areas of education is Ukraine currently successful?

Отже критичне мислення вимагає зберігати об'єктивність, шукати способи аргументації, ставити під сумнів ідеї та припущення, а не розглядати їх як факт. Цей процес передбачає оцінку та критику інформації для того, щоб прийняти правильні рішення про її цінність.

Список використаної літератури

1. Золотова С.Г. Розвиток критичного мислення в процесі вивчення іноземної мови / С.Г. Золотова, І.А. Морозова // Перспективні напрямки наукових досліджень – 2015:матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Братіслава. – Т 2. – К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. – С. 24-26.
2. Курочкіна В.С. Розвиток критичного мислення на заняттях з іноземної мови / В.С. Курочкіна, Н.О. Теплухіна // Англійська мова та література. – 2017 – № 1-3 (515-517) – С. 3-7.

Тетяна Ткачук (Tetiana Tkachuk) *(м.Вінниця)*

FOREIGNIZATION AS A SOURCE-CULTURE-ORIENTED TRANSLATION STRATEGY

Translation is aimed at transferring the information represented in one language into another one [1, p. 574]. And while the transfer of language symbols is the primary tool of translation, the communication between cultures via giving the insight into one culture to the speakers of another language, hence the carriers of another culture, is equally crucial for the success of translation.

Researching the issue of correspondence in translation, E. A. Nida confers equal importance to both linguistic and cultural differences between the SL and the TL and concludes that differences between cultures may cause more severe complications for the translator than do differences in language structure [2, p. 130].

The notion of culture is key to considering the implications for translation and, disregarding the differences in opinion as to whether a language presents a part of culture or not, the two notions seem to be inseparable. Cultural parallels often provide a common understanding despite significant formal shifts in the translation [4, p. 88].

The aim of every translation act is the adequate comprehension of the original message by the carriers of the target language [3, p. 93]. The

message in its turn can be defined as the total meaning of a discourse, the concept and feeling, which the author intends the reader to understand and perceive. Whereas culture is understood as a complex of beliefs, attitudes, values, and rules which a group of people share. It is the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression [4, p. 88].

The concept of language influencing the perception of the reality goes back to the works of Wilhelm von Humboldt, whose ideas concerning the close connection of language and thought (or using his term, mind), the active role of language in thought construction and the reflection of the world outlook in language of nations, were interpreted by his followers as the existence of a particular linguistic world standing between consciousness and the real world, reaching its peak with the formulation of Sapir-Whorf hypothesis, known also as the linguistic relativity theory [5, p. 48].

In recent years, strong emphasis has been made on cultural factors in translation as an activity of intercultural communication. Through the prism of communication theory, translation is a way of conveying messages and exchanging information [1, p. 115]. To be more precise, it is intercultural communication between the author and the translator, and between the translator and the readers of the target language [1, p. 97].

Each language group has its own culturally specific features, that don't have equivalents in other languages, thus presenting a challenge for the translator. One way to resolve this challenge is to employ foreignization strategy of translation [4, p. 88].

Foreignization method can be explained as an ethno deviant pressure on target language cultural values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text, sending the reader abroad, as put by L. Venuti [5, p. 32]. It can be viewed as a non-fluent or estranging translation style designed to make visible the presence of the translator by highlighting the foreign identity of the source text while protecting it from the ideological dominance of the target culture.

Roughly explained, **foreignisation** is based on retaining the **culture-specific** items of the original: **personal names, national cuisine, historical figures**, **streets** or **local institutions**.

The distinction of foreignized translation enables the researcher to distinguish between the different levels of impression produced on the reader by the text [3, p. 378]. In other words, foreignized translation presents foreign language and culture and for that reason requires certain details to be rationalized and clarified, which inevitably involves the reader into the process of discovering the meaning.

In other words, foreignization is a source-culture-oriented translation which is aimed at translating the source language and culture into the target one in order to keep a kind of exotic flavor. Foreignization as a term used by Venuti can also be defined to represent the type of translation in which a TT is produced deliberately departing from target conventions by preserving some foreignness of the original [5, p. 27].

References

1. Cronin M. Translation and Globalization. Routledge. 2012. 190 p.

2. Nida E. A., Ch. R. Taber. The Theory and Practice of Translation. BRILL. 2003. 218p.

3. Paulston Ch. B. The Handbook of Intercultural Discourse and Communication. John Wiley & Sons. 2012 .768 p.

4. Tkahuk T.I., Tkachuk I.V. Foreignization as a Culture Centric Strategy in Modern Translation Practice. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Kosice. 2017. Vol.5. Issue 6A. P.87-89.

5. Venuti L. Translation Changes Everything: Theory and Practice. Routledge. 2013. 271 p.

Ольга Українська (*м. Харків*)

КОМПЛЕКСНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Під методичною контрольно-оцінювальною компетентністю (МКОК) розуміємо здатність майбутніх викладачів англійської мови (АМ) до виконання контрольно-оцінювальної діяльності. Як будь-яка інша компетентність МКОК є складним системним утворенням із динамічною ієрархічною структурою. Її формування у студентів відбувається поступово на всіх етапах навчання. Передусім на перших роках навчання формується здатність студентів виконувати контрольні завдання з перевірки навчальних досягнень під час практичних занять з англійського мовлення. З часом в них з'являється досвід складання тестів та виконання інших форм контролю, виробляються стратегії роботи із завданнями різного формату, відбувається ознайомлення з вимогами викладачів до усних та письмових відповідей. Тобто, йдеться про формування так званої тестової компетентності студентів, яку ми пропонуємо називати її контрольною. Загалом з четвертого року навчання починається викладання предметів методичного циклу,

які в тій чи іншій мірі розкривають сутність контролю та оцінювання. Так закладається теоретичне підґрунтя контрольно-оцінювальної діяльності. Під час проходження педагогічної практики у школі, а пізніше науково-педагогічної в університеті, студенти отримують практичний досвід проведення контрольних заходів для учнів та студентів молодших курсів. Таким чином, визначаємо дуальну природу МКОК, яка включає здатність виконувати контрольні завдання в якості студентів та здатність здійснювати контрольно-оцінювальну діяльність в якості викладача АМ.

Звернемось до методичної підготовки студентів у магістратурі за спеціальністю 014 «Середня освіта (англійська мова та зарубіжна література)» та визначимо, коли відбувається формування здатності до організації та адміністрування контрольних заходів та перевірки їх результатів.

Отже, аналіз освітньо-професійних програм з підготовки у магістратурі чотирнадцяти закладів вищої освіти України дозволив нам встановити, що магістрантам викладається курс з методики навчання АМ у середній та/або у вищій школі, нормативні або вибіркові за вибором закладу, та вибіркові або нормативні спеціалізовані курси методичного спрямування. У межах цих дисциплін обов'язково присутній компонент з контролю та оцінювання. Однак час на засвоєння цього матеріалу доволі обмежений. До того ж мало часу відводиться організації та проведенню контрольних заходів у педагогічній практиці, або не відводиться взагалі.

Виходячи з цього, формулюємо гіпотезу про отримання магістрантами базової теоретичної підготовки з контролю та оцінювання, що включає питання стосовно цілей, задач, функцій, якостей, об'єктів, видів, форм та засобів контролю, за відсутністю можливості практично відпрацювати отриманні знання. Наша гіпотеза була підтверджена під час проведення передекспериментального зрізу у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди у жовтні 2018 р. на перевірку залишкових знань з контролю та оцінювання та методичних умінь з укладання контрольних завдань та оцінювання усних та письмових відповідей.

Таким чином, робимо висновок, про те, що для сформованості методичної контрольно-оцінювальної компетентності у майбутніх викладачів АМ необхідно запровадити додатковий курс з цього предмету, що має забезпечуватися відповідною методикою навчання. Формування МКОК регламентується принципами синергетики, оскільки відбувається не лише під час цілеспрямованої навчальної

діяльності під керівництвом викладача, а й під час вивчення інших дисциплін та під час самостійної роботи студентів та їхньої пошукової діяльності.

Ольга Устименко *(м. Київ)*

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Перехід людства до нової епохи свого існування в третьому тисячолітті призвів до переосмислення освітньо-виховної діяльності на всіх рівнях. Сьогодні всі говорять про інноваційне навчання, педагогіку 21-го століття, протиставляючи ці поняття традиційному навчанню. Специфіка інноваційного навчання полягає в його орієнтації «на створення готовності особистості до швидкоплинних змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здатностей до співпраці з іншими людьми» [2]. Перехід до нової освітньої парадигми означає, насамперед, відмову від освіти отримання готових знань та вчителя-носія готових знань. Натомість приходить розуміння освіти як засобу самореалізації особистості, що кардинально змінює не лише цілі та мотиви, але й форми і методи навчання, роль педагога. Концептуальні засади педагогіки 21-го століття передбачають формування в молоді інформаційно-комунікаційної та медіакомпетентностей, розвиток творчих умінь, вмінь спілкування, критичного мислення, співпраці, самоконтролю та рефлексії через використання в освітньо-виховному процесі методів проектного і проблемного навчання на основі міждисциплінарних зв'язків [4].

Розбудова Нової української школи в межах реалізації Концепції «Нова українська школа» (2016) покликана забезпечити докорінне і системне оновлення не лише середньої освіти, але й змісту і методики професійної підготовки та розвитку педагогів. Сучасний український вчитель має орієнтуватися на принципи педагогіки партнерства й дитиноцентризму, навчаючи і виховуючи всебічно розвинуту особистість, здатну до критичного мислення, плідної співпраці з іншими людьми, інноватора, здатного змінювати навколишній світ.

Проектну технологію справедливо визнано ядром педагогіки 21-го століття [4, с. 5]. Технологія проектного навчання є особистісно орієнтованою, діяльнісною, використовує багато дидактичних підходів і методів, спрямована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх

використання, на самостійне здобуття нових знань, є універсальною, оскільки може застосовуватися на будь-яких рівнях освіти і легко адаптується для вивчення всіх без винятку навальних дисциплін [3, с. 8-9].

Проектне навчання іноземних мов, у свою чергу, характеризується цілковитою орієнтованістю на потреби учня, врахуванням його мотивації, груповою взаємодією школярів, суб'єкт-суб'єктними, партнерськими взаємовідносинами між вчителем та учнями, наявністю проблемно-пошукового завдання, спрямованого на досягнення матеріального, особистісного продукту як результату самостійної навчально-пізнавальної, інформаційно-дослідницької, конструктивно-практичної, творчої діяльності учня, розвитком навчальної автономії та креативності школяра, розвитком його навчально-стратегічної компетентності, міжпредметністю, інтегративністю, автентичністю змісту навчання, взаємопов'язаним використанням усіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності, включенням процесу засвоєння іноземної мови в реальну інформаційно-освітню, проектно-дослідницьку та соціально-культурну діяльність, розвивальним і формувальним характером контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів [1, с. 127-135]. Очевидно, що саме дидактична система проектного навчання іноземних мов найбільш актуальна для викликів і завдань, що стоять перед вітчизняною іншомовною освітою.

У зв'язку з цим, виникає суттєва потреба у формуванні в учнів нових якостей – їм необхідно оволодіти *проектною компетентністю* (компетентністю розв'язання проблем) як однією з ключових. Задля цього в систему освіти необхідно інтегрувати проектне навчання у вигляді наскрізної підготовки до здійснення проектної діяльності з метою розв'язання різних особистісних життєвих, соціальних, професійних проблем, самовизначення і самоосвіти протягом всього життя.

Перед учителем закономірно постає завдання навчити школярів аналізувати проблемні ситуації, виокремлювати й конкретизувати проблеми, застосовувати технологію проектування задля пошуку розв'язання проблем, сформувати рефлексивні вміння та критичне мислення для оцінювання якості й ефективності знайдених рішень. Учитель проектного навчання іноземної мови має володіти проектною технологією та бути готовим і здатним формувати іншомовну проектну компетентність школярів, створювати сприятливе освітнє середовище для інтегрування іншомовної комунікації задля вирішення певних інформаційних і дослідницьких проблемних завдань

з метою розвитку учнівського потенціалу. Все це свідчить про необхідність *формування в майбутніх учителів іноземних мов проектної компетентності* як інтегральної частини їхньої професійно-методичної підготовки, а саме комплексної сукупності готовності і здатності планувати, прогнозувати, організовувати, реалізовувати, координувати й аналізувати іншомовну проектну діяльність школярів.

Список використаної літератури

1. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : [учеб. пособ. для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений] / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Изд. центр «Академия», 2010. – С. 127–135.

2. Новиков А. М. От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества / А. М. Новиков // Сайт академика РАО Новикова А. М. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.anovikov.ru/artikle/ped.htm.

3. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении / Сост. С. Г. Щербакова. – Волгоград : ИТД «Корифей», 2007. – 96 с.

4. Luna Scott C. The Futures of Learning 3 : what kind of pedagogies for the 21st century? / C. Luna Scott // Education Research and Foresight Working Papers Series. – 2015. – № 15. – P. 1–21.

Тетяна Федик *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кейс-метод є одним з найбільш ефективних серед інтерактивних методів навчання. Його використання під час вивчення іноземної мови дає змогу студентам проявити активність, творчо розвиватися та набувати комунікативних навичок.

Кейс-метод, як один з методів інтерактивного навчання, провокує дискусію, прив'язуючи студентів до реальних фактів, які вимагають мовної взаємодії. Під час використання цього методу живе спілкування стає найвагомішим компонентом цієї взаємодії; студенти не зациклюються на використанні граматичних конструкцій та лексичних одиниць.

Основним завданням кейс-методу є колективне обговорення проблеми, аналіз подій, які створюють певну ситуацію та їх

вирішення. Використання кейс-методу на уроках іноземної мови сприяє залученню студентів до активної дискусії, активізації мовленнєвої діяльності, яка потрібна для формування комунікативних навиків.

Всі кейси мають типову структуру: ситуацію (випадок, проблему); зміст ситуації; коментарі до ситуації; запитання і завдання для роботи з кейсом. Як відомо, вирішення кейса відбувається в декілька етапів: знайомство з ситуацією, знаходження основних проблем, побудова ситуації, вироблення основних концепцій, створення описів, збір додаткової інформації, підготовка остаточного тексту, презентація кейса та організація обговорень.

В описі кейса має бути проблема або низка прямих або побічних труднощів, протиріч, прихованих задач для вирішення. Проблема, що міститься в кейсі, визначається самими студентами та вимагає від них знаходження різних варіантів її рішення. [1, с. 61].

Використання кейс-методу допомагає учням чітко формулювати свої думки, захищати і доводити свою точку зору.

Для початку роботи з кейсом потрібно ввести та закріпити лексичні одиниці та граматичні конструкції. Важливо використовувати певні репліки у вигляді зауважень, заперечень, згоди, незгоди (You are right; I think the same; As for me I think...); доповнювати співрозмовника (More then that; Besides); репліки уточнюючого змісту (I suppose...; I believe...); узагальнюючі судження (On the whole; In general; let`s come to the conclusion). При цьому важливе місце відіграють емоційні реакції (That is rather strange; awful, nice, brilliant, well, great); іронічні висловлювання, які виражають прохання (May I? Can I? Will you?); негативна оцінка (I find it bad, I find it not very good); здивування (Is it? Do you? Really? How so?) [2, с. 70].

Невід'ємною частиною навчання іноземної мови є навчання правильному розумінню і вживанню лексики. Розігруючи різноманітні ситуації реального спілкування, студенти поступово опановуватимуть різні види мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання. Таким чином, вони долають труднощі, які виникають при запам'ятовуванні та відтворенні лексичного матеріалу. Використання кейс-методу дозволяє створювати необхідні умови для формування навиків вживання лексики в різних ситуаціях спілкування.

Робота з кейсом є творчим процесом, під час якого студенти отримують нові комунікативні та інтелектуальні навички, також у них розвиваються такі якості, як самостійність, творче мислення, фантазія. Важливим фактором підвищення активності студентів під час роботи над темою є те, що їх не ділять на слабких і сильних, таким чином,

долається мовний бар'єр, підвищується загальний інтерес до вивчення мови та зростає рівень комунікативної компетентності учнів.

Список використаної літератури

1. Андюсев Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. № 4. – 2010. – С. 61-69.

2. Омарова Д. А., Омарова П. А. Речевые ситуации в формировании коммуникативных умений учащихся // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. – №3. – С. 70.

Оксана Федишин *(м. Львів)*

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Невід'ємною складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є важливою частиною сучасного ритму життя. Вивчення іноземної мови – крок надто важливий, тобто, потребує значних зусиль. Це також запорука майбутньої вдалої кар'єри здобувачів вищої освіти. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів здобувачів вищої освіти тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях 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» [2, с. 159-160].

Метою даної статті є огляд сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов. Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. «Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу» [1, с. 320].

Метою навчання іноземної мови у вищій школі на сучасному етапі є оволодіння здобувача вищої освіти комунікативними компетенціями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або

інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування полімовної грамотності здобувачів вищої освіти. Отже, я вважаю, в сучасному ЗВО не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів на іноземній мові, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності здобувачів вищої освіти. Здобувачі вищої освіти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі. Адже гарне знання іноземних мов є зараз і продовжуватиме залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців. Якісна мовна підготовка здобувачів вищої освіти не можлива без використання сучасних освітніх технологій.

На даному етапі розвитку методичної науки основним методом навчання іноземних мов є комунікативний метод. У процесі навчання за комунікативним методом здобувачі вищої освіти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія здобувачів вищої освіти інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку здобувачі вищої освіти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об’єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на здобувача вищої освіти, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх здобувачів вищої освіти, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Переваги методу: здобувачі вищої освіти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками. Недоліки методу: не надається належної уваги якості мови, комунікативна компетенція досить таки швидко досягає своїх меж.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність таких форм роботи як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від бажання і здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних та іноземних учених і практиків щодо гуманістичного підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал здобувачів вищої освіти і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу, формуванню майбутніх свідомих патріотів своєї країни, толерантних громадян світу.

Список використаної літератури

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320.
4. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/
5. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2004.
6. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003.

Юлія Федорова *(м. Маріуполь)*

ПРОЕКТ ЯК МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ШКОЛИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Виховна теорія запитується про те, чи є «метод проекту» чимось новим чи це лише нове ім'я для типу навчання, що давно вже відомий і практикується. Може здатися парадоксальним висловлення, що обидва ці видимі альтернативи є вірними. Аналіз опрацьованих джерел показав доцільність та ефективність використання методу проектів як інтегрованого компонента структурованої системи освіти, зокрема, при навчанні іноземної мови (ІМ) у середній та старшій школі. Проте поза увагою дослідників залишилися питання організації навчання іноземної мови учнів профільної школи на основі проекту як одного з інтерактивних і креативних методів навчання. Окрім того, результати зазначених вище досліджень, а також наш власний досвід показали, що на сучасному етапі навчання ІМ в загальноосвітніх навчальних закладах основними причинами неповного використання потенціалу проектної методики є: 1) недостатня теоретична розробленість цієї проблеми у вітчизняній методиці; 2) неточне розуміння сутності проектної методики самими педагогами, а отже, і некоректне її використання в навчанні ІМ; 3) відсутність вітчизняних підручників на основі проектної методики навчання ІМ [1].

Сьогодні метод проектів уважають одним із найперспективніших методів навчання у школі, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, залучає кожного школяра до активного пізнавального процесу, формує в них навички пошуково-дослідницької діяльності. В основі методу проектів (проектної методики) лежить *креативність*, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання. Окрім того, метод проектів сприяє розвитку спостережливості, прагненню знаходити відповіді на поставлені запитання і перевіряти їх правильність, аналізуючи інформацію, проводячи експерименти та дослідження. Саме в процесі проектної діяльності старшокласники набувають певного досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя [2].

У профільному навчанні проектування слід розглядати як основний вид творчо-пізнавальної діяльності школярів. Використовуючи проектування як метод пізнання, учні приходять до переосмислення ролі знань у соціальній практиці. Реальність роботи

над проектом, а головне рефлексивна оцінка результатів, що плануються й досягаються, допомагають їм усвідомити, що знання – це не стільки самоціль, скільки необхідний засіб для забезпечення здатності школяра грамотно вибудовувати свої життєві стратегії, приймати рішення, адаптуватися в соціумі та самореалізовуватися як особистість.

Метод проекту був пов'язаний з внутрішньою реформою навчального процесу, основними компонентами якого є наступні: а) відкриття школи для місцевої громади; б) забезпечення рівних можливостей всім учням незалежно від соціально-економічного фону; в) експлуатація безпосереднього простору як відправлення на навчання; г) систематичне вивчення проблеми повсякденного життя в школі; е) міжгалузевий підхід до знань [3; 4].

Було запропоновано багато переваг включення роботи проекту в налаштування другої та іноземної мов. По-перше, процес, що веде до кінцевого продукту проектної роботи, дає студентам можливість розвивати їхню довіру та незалежність [4]. Ще однією інформацією є поліпшення мовних навичок [3; 4]. Тому що студенти беруть на себе цілеспрямоване спілкування для завершення справжньої діяльності, вони мають можливість використовувати мову у відносно природному контексті та брати участь у значущих заходах, які потребують автентичного використання мови. Офіційні дії відносяться для діяльності, спрямованої на розвиток навичок уміння студентів та вирішення проблем, важливих у позашкільних закладах контексти та сприяти навчанню вчитися. Хоча діяльність – це те, що очікують від студентів, за винятком отримання вступу через читання чи прослуховування, для того, щоб навчитися, практикувати, застосовувати, оцінювати чи будь-яким іншим способом реагувати на зміст навчального плану», автентичні заходи є «завданнями, що мають дійсне значення у світі та утиліта», яка інтегрується в навчальні плани, що забезпечують відповідний рівень складності та дозволяють студентам вибрати відповідні рівні складності або участі» [4]. Від мотивації перспективи, проекти, що є справжніми завданнями, є більш значущими для школярів, збільшують інтерес, мотивацію до участі, і можуть сприяти навчанню [4]. Бажання і мотивація також випливає з того, що мова в класі не визначена, але залежить від природи проекту [2, с. 149]. Інший набір повідомлених переваг стосується розробки проблемних рішень та навичок критичного мислення вищого порядку. Ці навички дуже важливі, оскільки вони є життєвими, передаваними навичками для налаштувань поза межами класної кімнати.

Отже, серед інших потенційних переваг проектної роботи визначаємо: підвищення мотивації, сприяння згуртованості групи, досягнення «рідкого синтезу академічних і соціальних цілей», зменшення тривоги та сприяння розвитку зусиль.

Список використаної літератури

1. Ляховицкий М.В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1969. – №4. – С. 24.

2. Побединська С.Є., Лук'янова Г.Л. З досвіду навчання учнів старших класів розуміння лексики радіо і газет з використанням звукової опори // Методика викладання іноземних мов. – 1992. – Вип.20. – С. 68-71.

3. Brophy, J. Motivating Students to Learn. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. – 2004 – P.43-45.

4. Fried-Booth, D., L. Project work (2nd ed.). New York: Oxford University Press, 2002. – 234 p.

Ніна Христич *(м. Переяслав-Хмельницький)*

ПРАГМАТИКА ХУДОЖНЬОГО ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ ЯК ПРОВІДНОЇ ІДЕЇ РОМАНУ ДЖОНА СТЕЙНБЕКА «ГРОНА ГНІВУ»

Дж. Стейнбек є яскравим представником американського критичного реалізму. Роман «Грона гніву» Дж. Стейнбека став епілогом тридцятих років, в якому автор розвінчує ореол Каліфорнії як щасливого місця. «Грона гніву» є великим здобутком американської літератури XX століття не лише тому, що у ньому зображено основні ідеї американської думки, а й тому, що цей роман – справжнє явище мистецтва, в якому авторські ідеї нерозривно пов'язані з життєвим матеріалом і відбивають типово американську національну дійсність.

Для тексту основним конструктивним чинником виступає не стільки тема міграції, скільки її прагматичний аспект, який виявляється як на лексичному, так і на синтаксичному рівні. Візьмемо для прикладу перше речення досліджуваного роману і розглянемо його прагматичну скерованість: '*To the **red country** and part of the **gray country of Oklahoma**, the last rains came gently, and they did not cut the scarred earth'* [1, с. 3] вербалізується інформація лексичною одиницею *'country',* яка в англійській мові має два значення: 1) «країна», 2) «село». Спочатку інформація сприймається як «країна», але далі йде

уточнення – ‘*country of Oklahoma’* – «село Оклахома». Хоча Оклахома – це не село, а місто – ‘*Oklahoma city’*. Отже, ‘*country of Oklahoma’* слід розуміти як «місто Оклахома», більш того – ‘*a big State’ – «великий штат»: Well, California's* ***a big State*** [1, с. 80]. Проте, це не єдина інтерпретація речення. Читач замислюється над смислами ‘*the red country’* і *‘the gray country’*. Перші два епітети є колоронімами. Уживання кольороназв несе додатковий прагматичний зміст. Колір задає певну аксіологічну перспективу, впливаючи на сприйняття позначуваного цим кольором явища. Колір вважається психологічно-емоційно-культурним явищем, за допомогою якого передається емоційний та ментальний стан людини, її риси характеру, соціальні та культурні аспекти життя народу.

Повертаючись до аналізу вищеподаного речення, ми знаходимо прагматичний зміст у наступному фрагменті: … ‘*the last rains came gently, and they did not cut the scarred earth’,* де вражає епітет *‘the scarred earth’* – «налякана земля». Читач робить висновок, що хоча й пройшов дощ, але він не завдав шкоди землі, яка була «налякана» до цього. Зразу виникає питання: «Що сталося?» Прагматичні можливості епітета використовуються по-різному, в залежності від авторського стилю. Замість епітета *‘the scarred earth’* можна було вжити безліч інших синонімів *scarred – afraid, frightened, alarmed, terrified, insecure, troubled, disturbed, horrified, terrorized, shocked, petrified, haunted, timorous, shrinking, tremulous, stupefied, stunned* та ін. В якості прагматично-орієнтованих лексичних одиниць у тексті, насамперед, виступають аксіологічні прикметники у стилістичній функції епітета. Такі відтінки значень мають різне прагматитичне забарвлення.

В аспекті стилістичних характеристик на лексичному рівні ми виявили наступні:

1. Групи описових іменників, які можна поділити на декілька семантичних підгруп:

а) підгрупа, пов’язана з духовним світом людини, його роздумами, міркуваннями, поглядами (*reflections, idea, thought, opinion, outlook, views*). Напр.: ‘*You can’t hold no church with* ***ideas*** *like that,’ he said. People would drive you out of the country with* ***ideas*** *like that* [1, с. 17];

б) підгрупа, що описує внутрішній світ людини, зосередженість, замисленість, настрій (*concentration, wistfulness, mood*). Напр.: *Tom chuckled. ‘I ain't just in the* ***mood*** *right now’* [1, с. 189];

в) підгрупа іменників із загальним значенням «рішучість, упевненість» (*assurance, support, determination, effort, resolution*) Напр.: *They had some* ***hesitation*** *and* ***uncertainty*** [1, с. 270];

г) підгрупа іменників зі значенням «опір, обурення, невдоволення» (*rebellion, resentment, discontent*). Напр.: *Lines of weariness around the eyes, lines of* ***discontent*** *down from the mouth …* [1, с. 203];

д) підгрупа іменників зі значенням «спосіб волевиявлення; вираз обличчя» (*manner, fashion, air*). Напр.: 1) *And Winfield, picking his teeth with a splinter in a very adult* ***manner****, said …* [1, с. 309]. 2) *… when the* ***air*** *seemed neutral again, he said, 'A guy that never been a truck skinner'* [1, с. 8];

2. Насиченість тексту економічною лексикою (зокрема, такою, що позначає грошові одиниці (*dollars*) та речі, які слугують засобом обміну на грошові одиниці (свійські тварини, речі побуту тощо. Напр.: 1) *And the men in the seat were tired and angry and sad, for they had got* ***eighteen dollars*** *for* ***every movable thing*** *from the farm:* ***the horses, the wagon, the implements****, and all* ***the furniture*** *from the house.* ***Eighteen dollars****. They had assailed the buyer, argued; but they were routed when his interest seemed to flag and he had told them he didn't want* ***the stuff*** *at any* ***price*** [1, с. 3]. Перевагу саме матеріальних цінностей підкреслено у словосполученнях, які вживаються для позначення цінностей американського суспільства: *dollar society, affluent society, property-dominated society* тощо. Гроші (*money*) та інші матеріальні та духовні цінності: багатство (*wealth*), прибуток (*profit*), винагорода (*reward*), благополуччя (*well-being*) відіграють значну роль у визначенні соціального успіху (*success*);

3. Уживання слів, що виражають емоційні стани. Напр.: *Three hundred thousand,* ***hungry*** *and* ***miserable****; if they ever know themselves, the land will be theirs and all the gas, all the rifles in the world won't stop them* [1, с. 162].

Аналізуючи глибинні механізми проблеми вимушеної міграції у прагматичному контексті, той факт, що місто (у досліджуваному творі – Каліфорнія) – середовище індивідуальної та соціальної свободи, а процеси урбанізації спричиняють глобальні проблеми, які були й залишаються провідною темою творів світового літературного процесу. Дослідження стилістичних засобів у структурі визначення прагматики свідчить про те, що прагматика визначає план змісту знакової системи мови, а у семантиці мови відображаються загальні, універсальні компоненти загальнолюдської культури і своєрідність культури народу.

Таким чином, прагматика мовних одиниць є генератором нових смислів, що знаходяться в індивідуальній картині світу автора. Виокремивши окремі текстові лексичні одиниці, стає зрозумілим, що

художній дискурс Дж. Стейнбека послуговується найважливішими формальними елементами реалізму – це, насамперед, частотне вживання слів широкої семантики, уживання описових іменників, насиченість тексту економічною лексикою, емоційної лексики.

Список використаної літератури

1. Steinbeck J. The Grapes of Wrath / John Steinbeck. – NY : Penguin and Classics, 2006. – 334 p.

Ольга Ціхоцька, Людмила Лозинська *(м.Вінниця)*
(Olha Tsikhotska, Liudmyla Lozynska)

THE INFLUENCE OF THE REFORM OF MEDICAL EDUCATION IN UKRAINE ON ESP LEARNING AND TEACHING

The reform of medical care in Ukraine and closely connected to it reform of medical education introduced a wide scope of problems that face the educators and English language teachers in particular [1]. The requirements to the level of knowledge and especially foreign language acquisition were raised high as well as were complicated the so-called "KROKs" – the professional exams for general medical knowledge testing (analog to American STEP). It is a computer–based test, which comprises a number of theoretical multiple choice tasks [2].This year for the first time 30% of the test will be in English [2]. So the average student must not only have deep knowledge in specialty chosen, but also possess substantial knowledge of medical terminology.

This is explained by the growing demand to be a part of the world professional medical fraternity. As Henrik R. Wulff underlines "We have entered the era of medical English which resembles the era of medical Latin, in that, once again, medical doctors have chosen a single language for medical communication"[3, p.188].

English teachers at Medical Universities face the problem of careful choosing the study material and methods of teaching. The task is more complicated by the fact that in ESP in medicine they have to know not only the terms themselves, but also large variety of different procedures, body processes and systems, metabolism, internationally approved abbreviation system and the like. A less experienced teacher is at a high risk of lack of trust from his more experienced students.

On the other hand, training for KROK includes also deep understanding of language structure itself, as multiple choice tasks are actually the real cases described with the full-scale use of complicated

grammar, complex sentences, complex subject and predicate constructions. The balance of these two directions of training should be carefully observed and implemented.

Still we estimate that the introduction of English as a part of KROK exam can no way guarantee the adequate evaluation of English level knowledge and consequently equal participation in world professional dialogue. The most important skill of a doctor and medical scientist is still communication. And the ability to communicate can not be evaluated by a computer multiple choice test. This includes face-to-face conversation, body language, observance of etiquette and even empathy training of which are the other important tasks of medical professional educator.

References

1. Закон України "Про державні фінансові гарантії медичного обслуговування населення" № 2168-VIII від 19.10.2017. Урядовий кур'єр. – 2018. – N 6.

2. Про затвердження порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступеня вищої освіти магістр за спеціальностями галузі знань "22 Охорона здоров'я". Постанова Кабінету Міністрів України № 334 від 28 березня 2018 року: Урядовий кур'єр. – 18.05.2018. – № 93.

3. Henrik R. Wulff. The language of medicine: Journal of the Royal Society of Medicine. –2004. – Volume 97. – p. 187-188.

Світлана Чугу (Svitlana Chugu) *(м. Вінниця)*

TRANSLATION PARADIGM IN THE DIGITAL WORLD

Translation, viewed as a mediating force in the cross-cultural discourse, serves as a bridge between literatures of different countries in terms of sharing the wealth of national heritage. But today's world is undergoing many unprecedented changes, facing a number of serious challenges in all spheres of life. Regarding the social and cultural aspects that are focal for translation studies, these are affected by the global trends from the power, cultural and language perspectives the most.

Shields K. has provided solid explanations of the challenges and possibilities for the world literature, global literature, and translation in her recent works. Special emphasis is put on the interrelations between 'literature translated to English, literature written in order to be translated into English, literature written in English – where the subject is translation

as a trope for mediation, but where the text itself is not translated – have become the dominant forms' [6, p.7].

Beyond doubt, the main issue that needs special research in translation studies is 'a perceptible shift from literary translations which facilitate contacts between literatures to a more and more unmediated 'supraliterature'. Cronin M., Lambert J. maintain that calling attention to translations is a way of thinking about how literatures and cultures relate to each other, how outside forces have brought about changes in the relationships among literary systems, and what challenges are inherent in these changes [2, 5].

These concerns are echoed by Baker M., who questions the essence of the bridge building in translation. Her study of how translation can prevent dialogue, block contacts. The scientist outlines the ways to redeem political divisions between nation states through translations of literature despite the differences that are inevitably and closely connected to politics [1]. Gupta S. reasonably attracts the attention of scholars to the global changes in the functions and perception of the English language and the English-speaking world in general, emphasizing the preponderant role of the United States in world geopolitics that eventually reinforced the power of English as a 'supralanguage' in Asia, especially in China. He states, that the advent of new media, the digitization of texts, and the spread of economic modernization to every part of the globe have altered cultures, literary culture included: "an explosion of flows" where "individuals, companies and states run up against classical dilemmas, but these dilemmas are starker, having been transformed into a new order of magnitude" [4, p.18-19].

It is obvious that the myth of transparency, as Shiles K. claims, has caused the evolution of the reader into homo numericus, which means that literary products are simply there, commodified and inscribed into new and changing canons in a transparent way and without visible mediation. Moreover, buying books on the internet, reading them on screen, and downloading samples and fragments of books are all activities, that change the way texts are produced, translated, and received. The advent of the internet coincides with the transformation of comparative literature into world literature while the invisibility of translation and of linguistic and cultural specificity also fits this new model seamlessly [6, p.8].

Undoubtedly, translation in its major function deals with transmission of texts and ideas, that is possible only in the framework of Even-Zohar's polysystem theory. The model and its versions allows to look at the idea of the translation conceptual frameworks, the filters and the

asymmetries that exist between the producers and consumers of literary texts from a different perspective [3].

The Internet, new technologies, advances in machine translation and the emergence of a worldwide, multi-million dollar translation enterprise have altered the translation discourse, translation models and tools. Translation plays an increasingly important role in the power relations between languages and literatures and should be regarded with due expertize and sensitivity to fulfill the overall objective of transmission of the content with the specific national and cultural peculiarities, conceptual structure and language inherent uniqueness.

In conclusion, the complicated relationships between globalization studies, literature and literary studies in the global world calls for further research and discussion due to the huge impact of globalization processes on the production and reception of literary texts. To avoid or at least minimize the dominance of one language in the reception of translated texts, it is significant to consider the distinction between a culture, which translates directly to and from other languages, and so called lingua franca culture, viewed as a common language culture, that does not translate. The issue is becoming extremely urgent in the current context of the circulation of 'more or less prestigious' texts. Thus, critical exploration of the dramatic changes in the contemporary translation framework, translation theories and practices is mandatory to offer a new vision of translation and translators in the globalized multinational society.

References

1. Baker, M. Translation and Conflict: A Narrative Account. London : Routledge, 2006. 223 p.

2. Cronin, M. Translation and Globalization. London : Routledge, 2003. 208 p.

3. Even-Zohar, I. Factors and Dependencies of Culture: A Revised Outline for Polysystem Culture Research. *Canadian Review of Comparative Literature*. 1997. 24.1. P. 15-34.

4. Gupta, S. Globalization and Literature. Cambridge : Polity Press, 2009. 190 p.

5. Lambert, J. In Quest of Literary World Maps. *Interculturality and the Historical Study of Literary Translations*. Ed. Harald Kittel and Armin Paul Frank. Berlin : Erich Schmidt, 1991. P. 133-144.

6. Shields, K. Challenges and Possibilities for World Literature, Global Literature, and Translation. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture.* 2013. 15.7. P. 2-9. Режим доступу : https://doi.org/10.7771/1481-4374.2381.

Наталія Шандра *(м. Львів)*

СУТНІСТЬ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІЛОВОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Високий рівень сформованості англомовної лексичної компетентності у діловому писемному спілкуванні забезпечує фахівцям ІТ сфери можливість належного виконання професійних обов'язків та ролей у процесі іншомовного професійного орієнтованого спілкування. Саме лексика виконує основне комунікативне навантаження у процесі оформлення висловлювання, а володіння англомовною лексикою професійно орієнтованого спілкування виступає ведучим компонентом англомовної комунікативної компетентності у письмі.

У методиці навчання іноземних мов поняття лексичної компетентності трактують як когнітивно-практичну готовність до оволодіння лексикою [5] та як здатність людини до конкретного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [3, с. 215]. Основними компонентами лексичної компетентності виступають знання (декларативні, процедурні), навички (рецептивні та продуктивні) та лексична усвідомленість.

Залежно від виду мовленнєвої діяльності, в якому функціонуватимуть лексичні навички, їх поділяють на рецептивні і репродуктивні. Під рецептивними мовленнєвими лексичними навичками науковці розуміють навички інтуїтивно-правильного впізнавання і розуміння англомовної лексики [2, с. 271]. Належний рівень сформованості рецептивних лексичних навичок дозволяє майбутнім ІТ-фахівцям впізнавати та розуміти засвоєні лексичні одиниці у мовленнєвому потоці та письмовому тексті, визначати значення лексичної одиниці за допомогою контексту, за її словотворчими компонентами. Репродуктивні лексичні навички науковці визначають як навички правильного вживання англомовної лексики в різних ситуаціях відповідно до реєстру мовлення [2, с. 271].

Репродуктивні лексичні навички базуються на автоматизованій актуалізації лексичної одиниці, яка передбачає виклик слів із довготривалої пам'яті; їх відтворення у зовнішньому писемному мовленні; миттєве сполучення з іншими словами

відповідно до норм мови, ситуації спілкування, комунікативної задачі писемного тексту [1, с. 63], вибір відповідного стилю [4, с. 216].

Писемне професійно орієнтоване спілкування ІТ-фахівців як процес, що полягає у створенні й обміні англомовними писемними повідомленнями професійно орієнтованого змісту, характеризуються відповідною граматичною будовою, стилістичними і лексичними особливостями. До жанрів англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців належать: приватне і ділове листування за допомогою електронної пошти, обмін повідомленнями у чатах й на форумах, дописи на електронних дошках оголошень, мемо.

Успішна реалізація англомовного професійно орієнтованого ділового спілкування ІТ-фахівців у писемній формі залежить від рецепції та використання засвоєних лексичних одиниць, у тому числі термінологічної лексики сфери ІТ.

Список використаної літератури

1. Жовтюк Н.П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02./ Терноп. пед. ун-т. Тернопіль, 2015. 318с.

2. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис… докт. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т Київ, 2012. 770с.

3. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Тернопіль: ТНПУб 2011. 411с.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычной-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Тамбов, 2005. 520с.

Світлана Щербина *(м. Київ)*

КОРПУСНО-ДИСКУСИВНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Трансдисциплінарність сучасних лінгвістичних студій передбачає синтез різних методологій і методик аналізу мовного матеріалу. Останнім часом лінгвістики намагаються досліджувати мовні феномени за допомогою експериментальних методів та на базі різних корпусів текстів, що підсилює об'єктивність таких студій, які "фокусуються на використанні мови як засобу спілкування" [5, с. 5] у різних дискурсивних практиках.

Британський учений Пол Бейкер, відзначаючи переваги корпусно-дискурсивного підходу, заявив, що використання корпусних даних надає дослідникові можливість 1) отримати максимально об'єктивні результати (зокрема, виявлення статистично значимих показників шляхом аналізу великого масиву текстів) і зменшує ймовірність суб'єктивної категоризації (як це спостерігаємо у випадку контент-аналізу), 2) показати певний дискурс як у статистичному, так і в динамічному вимірі та 3) поєднати кваліативні й квантитативні аналітичні методики для верифікації результатів [4, С. 10–17].

Українські дослідники (Г. Л. Кривенко), які працюють у цій сфері, намагалися навіть визначили чотири напрями корпусно-дискурсивного підходу, хоча і не зовсім коректно їх термінологічно позначили. Пропонуємо термінологічно уточнені формулювання цих напрямів: *лексико-граматичний*, *генологічний*, *семіотичний* і *когнітивний* (спрямований на розкриття ментальних процесів, які беруть участь в організації дискурсу), кожен з яких зосереджений на аналізі дискурсу залежно від: 1) моделі дискурсу, покладеної в основу аналізу; 2) типу корпусу; 3) ступенем залучення корпусних даних на різних етапах дослідження [2, с. 53–56].

У вивченні дискурсу наукової комунікації цей підхід лише починає розроблятися представниками українських шкіл здебільшого у вимірі жанрового аналізу та лінгводидактичного опрацювання корпусів (В. В. Жуковська, Н.О. Сушкова, В.В. Шилюк та ін.) переважно на базі Мічиганського корпусу усної академічної англійської мови – Michigan Corpus of Academic Spoken English (MiCASE), укладеного дослідниками Мічиганського університету. Цей корпус містить близько 1,8 млн. слововживань, що еквівалентно 200 годинам записів усного академічного мовлення, представленого такими жанрами: *колоквіум* (colloquium), *обговорення* (discussion sections), *лекції* для великої та малої аудиторії (large and small lectures), *семінар* (seminar), *лабораторне заняття* (lab section), *інтерв'ю* (interview), *зустріч* (meeting), *консультації* (office hours), *студентська презентація* (student presentations), *захист дисертації* (dissertation defense) тощо [6].

У плані розробки методики корпусного аналізу, позиції вчених зводяться до використання статистичних критеріїв для опрацювання мовного матеріалу, бо, на їхню думку (Л.А. Кочетова та ін.), "лінгвостатистичний вимір дає можливість досліднику уникнути суб'єктивності отриманих результатів …" [3, с. 6], на відміну від традиційних суто описових методик аналізу мовних явищ.

Наприклад, В.В. Жуковська і В.В. Шилюк спробували здійснити соціолінгвістичну ідентифікацію мовців за допомогою маркерів позиції суб'єкта в усному американському академічному дискурсі [1, с. 106] із застосуванням статистичного опрацювання результатів дослідження за допомогою методу $\chi 2$ (для встановлення статистично значущих зв'язків між частотою окремих лексико-граматичних маркерів та фактором ідентифікації "гендерна приналежність мовця") та коефіцієнтом взаємної спряженості Ф (для визначення ступеня зв'язку між лексико-граматичними маркерами та гендерним фактором). У результаті було виявлено взаємозалежність між частотою лексико-граматичних маркерів хеджингу і конкретним фактором ідентифікації мовця і зробити припущення про те, що гендерний фактор, академічні ролі та сфера наукової комунікації безпосередньо впливають на вибір мовцями лексико-граматичні засобів хеджингу [1, с. 106].

Підсумовуючи, зазначимо, що у процесі розробки корпусно-дискурсивного підходу до аналізу наукової комунікації, зокрема когнітивно-семіотичного і генологічного його напрямів, важливим завданням на цьому етапі є апробація того програмного забезпечення корпусів, яке базується передовсім на статистичних критеріях аналізу частоти знаків певного жанру цього дискурсу як показників процесу наукового пізнання його учасниками.

Список використаної літератури

1. Жуковська В.В., Шилюк В.В. Статистична верифікація соціолінгвістичної ідентифікації мовця в усному американському академічному дискурсі. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"* Серія: Філологічна: зб. наук. пр. Острог: вид-во НаУОА, 2015. – Вип. 54. – С. 105-108.

2. Кривенко Г.Л. Корпусні дослідження дискурсу: становлення, стан і перспективи. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія Філологія: зб. наук. пр. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2017. – Том 20. – № 1. – С. 51–63.

3. Кочетова Л.А. Корпусная методология в современных

лингвистических исследованиях. *Теоретические и прикладные аспекты корпусных исследований:* сб.науч. тр. / от. ред. Л.А. Кочетова. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015. С.5-9.

4. Baker P. Using Corpora in Discourse Analysis. Continuum, 2006, 198 p.

5. Meyer Ch. F. English Corpus Linguistics. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 168 p.

6. Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) [Електронний ресурс]. URRL: http://quod.lib.umich.edu/m/micase/.

Вадим Юсупов, Олена Алексишина *(м. Одеса)*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Обучение иностранным языкам невозможно представить без использования информационных средств обучения. Возможность иллюстрирования реального процесса общения на иностранном языке, необходимость приближения образовательной среды к реальным условиям функционирования изучаемого языка и культуры, безусловно, являются актуальными задачами методики обучения иностранным языкам. XXI век — век информатизации, который вносит свои коррективы в традиционное преподавание языков. Использование новых технологий при обучении в наше время, имеет огромное значение благодаря новым возможностям. Внедрение новых информационных и коммуникативных технологий расширяет доступ к образованию, формирует систему открытого образования, изменяет представление о квалифицированных характеристиках, которыми должен обладать современный дипломированный специалист.

Технические преимущества обучения иностранному языку при помощи информационных средств состоят в том, что современные технологии позволяют записать свою речь, а затем прослушать и сравнить ее с произношением носителей языка. Графические возможности компьютера могут представить любой вид деятельности в виде картинок или анимации. Это особенно важно при ознакомлении с новой лексикой, так как изображения на мониторе позволяют ассоциировать фразу на иностранном языке непосредственно с действием, а не с фразой на родном языке. Более того, мультимедиа являются прекрасным средством интерактивного общения между различными языковыми группами, что особенно ярко проявляется при

применении компьютерной сети. Перечисленные достоинства позволяют сделать вывод о том, что средства мультимедиа обладают очень большим потенциалом при обучении устной иноязычной речи. Благодаря оптимальному сочетанию возможностей целого ряда технических средств обучения (лингафонного кабинета, видеофильмов, телевидения, радио, газет, журналов, книг, телефона) и обладая дополнительными возможностями (интерактивность, графические возможности и т. д.), мультимедиа предоставляют практически безграничные возможности для обучения и самообучения. В последнее время в системе образования наблюдается тенденция смены модели обучения, согласно которой высшая школа переходит от передачи студентам знаний в готовом виде к организации и управлению их самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Современная педагогическая наука стремится к использованию новых технологий в обучении. Упомянутые выше интерактивные медиа также получают свое достойное применение. Большинство самых разнообразных интерактивных учебных компьютерных программ по изучению иностранного языка нацелено на самостоятельную проработку фонетических и грамматических упражнений и доведение их до автоматизма в употреблении. Особенностями этих программ являются интерактивные диалоги, системы распознавания речи и визуализации произношения, анимированные ролики, демонстрирующие артикуляцию звуков, упражнения для развития всех видов речевых навыков, видеосюжеты с переводом, отслеживание собственных результатов обучения. Так как целью обучения иностранному языку является коммуникативная деятельность студентов, то есть практическое владение языком, в задачи преподавателя входит активизировать деятельность каждого студента в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности. Так, в качестве интернет-источников, которые могут прийти на помощь преподавателю иностранных языков в организации самостоятельной работы, можно отнести вещательные, интерактивные и поисковые интернет ресурсы, на которых можно получить познавательную информацию, обучающие материалы и условия, способствующие формированию профессиональной компетенции будущих специалистов . Использование информационных технологий в процессе обучения позволяет: совершенствовать процесс сочетания традиционных форм и методов образования с инновационными; реализовывать обучающую, информационную, игровую, моделирующую, конструирующую и аналитическую функции;

выполнять такие дидактические принципы как наглядность, доступность, посильная трудность, системность, переход от обучения к самообразованию, положительный эмоциональный фон обучения, связь теории с практикой.

В педагогической науке, особенно в практике вузовского преподавания, наблюдается недооценка возможностей компьютерных средств обучения, в том числе и мультимедиа. Это связано, прежде всего, со сложностью и недостаточной разработанностью в теории понятия мультимедиа как дидактического средства.

Наталія Юхно (*м. Харків)*

ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розвиток української сучасної освіти націлено на підготовку висококваліфікованого лікаря, який вільно володіє англійською мовою та відповідає сучасному рівню розвитку медичної науки і вимогам суспільства.

На етапі становлення майбутнього спеціаліста виникають певні проблеми, пов'язані з проведенням іспитів КРОК, які представлені в пілотному проекті цього року на англійській мові.

Впровадження в навчальний процес сучасних підходів та інноваційних технологій, а саме мобільного навчання (M-Learning), допоможе розв'язати це питання та покращити виховний процес медичних закладів вищої освіти. Використання на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням (англійська мова) та в позааудиторній роботі студентів смартфонів та інших засобів мобільного навчання дозволяє працювати з найсучаснішими медичними англомовними Інтернет-ресурсами. На сьогоднішній день в світі дуже актуальним стає такий навчальний ресурс як Elsevier, представлений повним англомовним навчально-методичним комплексом он-лайн.

Даний продукт включає в себе наступні розробки: віртуальні клінічні екскурсії; віртуальний медичний кабінет; симуляційна система навчання.

Всі ці он-лайн програми дозволяють студенту медику потрапити до віртуального шпиталю з пацієнтами, які є реальні люди з постійно змінюваним станом здоров'я. Різноманіття відеоматеріалів знайомить студентів із медичним навколишнім середовищем та

показує, як працювати з пацієнтами від реєстрації до від'їзду. Реалістичні взаємодії пацієнтів допомагають студентам вдосконалювати свої навички спілкування.

Досвід роботи з реалістичними документами та інформаційними джерелами, включаючи медичні записи, посібники з офісної етики, розкладів заробітної плати, щоденних листівок тощо, надає студентам легкий поштовх при вступі на ринок праці. Все це надасть можливість до легкої адаптації в іншомовному середовищі при подальшому проходженні інтернатури за кордоном. Активні навчальні вправи дозволяють студентам покращувати навички читання, письма та критичного мислення.

Комплексні огляди продуктивності дозволяють студентам порівнювати результати з експертами та оцінювати їх прогрес. Для викладачів запропоновані методичні рекомендації щодо виконання інструкцій з детальними поясненнями, планами уроків та клавішами відповіді. Все це надає змогу легко інтегрувати даному продукту у програму викладача.

Використовуючи мобільне навчання, яке дає змогу постійно навчатися будь-де та у будь-який час, все вищезазначене надасть студенту медику високий рівень підготовки до іспитів, вдосконалить всі потрібні навички для опанування англійської мови на професійному рівні, підготує конкурентноспроможнього майбутнього фахівця, та мотивує його до навчання впродовж життя.

Список використаної літератури

1. Бугайчук К. Л. Мобільне навчання: сутність і моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів МВС України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. К., – 2012. – Вип. 1(27). Режим доступу: http://www. nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2012_1/619-1916-1-RV.pdf.

2. Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В., Шварп Н.В. Тренінгові технології у підготовці фахівців охорони здоров'я. Матеріали ІІІ міжн. наук. прак. конф. (Харків, 7-8 червня 2017 р.). – С. 46-50.

3. Mobile Learning: a Handbook for Educators and Trainers Edited by / Agnes Kukulska-Hulme, John Traxler. Routledge, 2005, 192 p.

Сергій Яблоков *(м. Маріуполь)*

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Сучасне суспільство вимагає від освітніх закладів виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти при виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети закладені в основу реформування освіти, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому – і професійних ситуаціях.

Новітні педагогічні технології, у тому числі ті, що використовуються у викладанні іноземних мов, досліджували В. Беспалько, І. Бім, В. Бухвалов, Б. Горячов, О. Гохберг, В. Гузєєв, Р. Гуревич, В. Євдокимов, О. Євдокимова, І. Зимняя, Т. Ільїна, Г. Китайгородська, М. Кларін, О.Коберник, І. Козловська, А. Кушнір, І. Лернер, О. Моїсєєва, В. Монахов, Т. Назарова, О. Падалка, В. Паламарчук, Н.Пахомова, О. Пєхота, Є.Полат, Л. Прессман, І. Прокопенко, Т. Сахарова, Г. Селєвко, М. Сибірська, С. Сисоєва, А. Слободенюк, А. Смолюк, О. Філатов, Д. Чернілєвський, М. Чошанов, С. Шаповаленко, О. Шпак, С. Ящук та ін.

Використання інноваційних технологій радикально змінює систему освіти: педагог виступає організатором пізнавальної діяльності, де головна дійова особа – студент або учень. Застосування різних інноваційних технологій у навчальному процесі сприяє підвищенню творчої активності студентів. При цьому слід зазначити, що нові технології навчання дозволяють об'єднувати інформаційно-комунікативні, особистісно-орієнтовані технології з методами творчої та пошукової діяльності.

Останнім часом широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання, сутність яких у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Однією з інтерактивних технологій навчання є проектна робота, яка передбачає створення проекту одним, двома чи групою вихованців. Робота над проектом дозволяє задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а також її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку.

На думку Є. Полат, метод проектів «передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту або іншу проблему в результаті самостійних дій студентів і припускають презентацію цих результатів. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю» [3].

На сьогоднішній день, вивчення англійської мови у закладах вищої освіти неможливе без застосування інформаційно-комунікаційних технологій та мережі Інтернет. Саме тому, в багатьох наукових дослідженнях постійно наголошується про ефективність застосування цих засобів в освітній діяльності, адже пошукова діяльність в мережі Інтернет дозволяє студентам відбирати, аналізувати та адаптувати до індивідуальних особливостей зміст необхідного учбового матеріалу.

Однією з новітніх інноваційних технологій при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням є технологія Веб-квесту (Web-Quest). Можливість застосування комп'ютера на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням обумовлена специфікою навчальної дисципліни. Робота з комп'ютером сприяє підвищенню мотивації та інтересу до навчання. Крім того, комп'ютер дозволяє повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання – неуспіх, обумовлений нерозумінням матеріалу або проблему в знаннях. Працюючи на комп'ютері, студент дістає можливість довести рішення задачі до кінця, спираючись на необхідну допомогу [1]. Квест як педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних та кінцевих результатів, яка має певні етапи з виокремленими процедурними характеристиками [2].

Застосування інноваційних технологій на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням є дуже важливим, адже спрямоване на розвиток критичного мислення студентів, підвищення мотивації до набуття знань; процес навчання стає цікавим та ефективним, так як студенти мають можливість аналізувати поставлену проблему з різних точок зору, обирати необхідне, робити висновки та засвоювати інформацію. При цьому технології виступають засобом формування і розвитку когнітивних умінь студентів і умінь рефлексувати над отриманою інформацією.

Список використаної літератури

1. Донецкая О.И. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.kpfu.ru/f21/k2/posob/index1.htm.

2. Дюжакова М.В. Современные реформы высшего педагогического образования США / М. В. Дюжакова // Известия ВГПУ. – 2008. – № 1. – С.165–171.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат . – М.: Издательский центр «Академия», 1999–2005.

Вероніка Яблочнікова *(м. Вінниця)*

ПРОЕКТНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Запорука ефективності підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи – врахування в ній тенденцій розвитку соціальних проблем і потреб, які зумовлюватимуть соціальне замовлення на соціальну роботу.

Процеси, що відбуваються в контексті сучасних реформаторських перетворень у всіх галузях суспільного життя, зумовлюють необхідність формування творчої, активної особистості, її самостійності, самобутності, оригінальності, готовності до повної самореалізації власного творчого потенціалу [1, с. 14].

Розвиток творчого потенціалу обдарованої особистості, розробка з цією метою відповідних технологій і методів навчання посідає одне з пріоритетних місць у загальній стратегії оновлення всієї сучасної освіти. У цьому контексті організація проектної діяльності здобувачів вищої освіти з використанням інформаційних засобів навчання набуває особливого значення у реалізації завдань нової освітньої політики. Роль проектної діяльності, методу проектів важко переоцінити, особливо в контексті вищої педагогічної освіти.

Метод проектів – така організація навчання, при якій студенти набувають знання в процесі планування і виконання практичних завдань – проектів. Це поняття не нове в педагогічній науці. Метод виник у другій половині XIX ст. в сільськогосподарських школах США, детальне висвітлення отримав у працях американських педагогів Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, Е. Коллінза [4, с. 93].

Для підготовки студента до проектної діяльності важливим етапом є ознайомлення з методологічним підґрунтям та можливостями. Зміст підготовки студентів включає:

1) бесіда зі студентами (співвідношення теоретичної та практичної підготовки майбутнього професіонала, роль проектної діяльності у професійному становленні);

2) ознайомлення з основними поняттями теми;

3) розгляд етапів проектної діяльності (обговорення в групах, запис змісту діяльності на кожному етапі);

4) обговорення алгоритму дій щодо забезпечення змісту етапів проектної діяльності;

5) обговорення критеріїв оцінки проекту та його захисту;

6) виконання проекту (актуальність теми та пропонованих рішень, практична спрямованість та значущість роботи, самостійність, завершеність, рівень творчості, оригінальність теми, підходів, аргументованість пропонованих рішень, підходів, висновків тощо).

7) захист проекту (якість доповіді, об'єм та глибина знань з проблеми, міжпредметні зв'язки, культура мовлення, манера подання матеріалу, використання наочних засобів, відчуття часу, імпровізація, утримання уваги аудиторії, готовність до дискусії, відповіді на запитання, контактність) [4, с. 94].

Технологія проектної діяльності полягає в наступному: для вивчення певної теми викладач ставить перед студентами проблемні завдання, в ході обговорення яких виникають гіпотези, які й стають темами для індивідуальних чи групових досліджень.

Студенти розбиваються на групи, обирають теми проектів й приступають до їх розкриття шляхом самостійної пошуково-пізнавальної діяльності. На основі зібраних матеріалів студенти створюють роботи за матеріалами своїх досліджень: презентації, буклети, публікації.

Завершальною частиною проектної діяльності є захист проекту. Кожна група (чи кожний індивідуально) захищає свій проект. Організовуючи проектну діяльність, слід враховувати, що ця робота є складною, вимагає певних зусиль студентів і належного керівництва з боку викладача [2, с. 60].

При використанні проектних технологій у навчально-виховному процесі змінюється і роль викладача. Різко підвищується об'єм його консультацій та діалогів зі студентами. Авторитет викладача тепер базується на вмінні стимулювати ту розумову активність студентів, у якій вони самі особисто зацікавлені заради

успіху в обраній ними проектній діяльності. Під час роботи над проектом роль викладача є консультативною.

Педагогічна цінність співпраці викладача зі студентами при виконанні проектів надзвичайно висока. Викладач виявляє демократично-гуманний стиль спілкування, має змогу виявити свою компетентність у дослідженні і розробці проекту, виступає кваліфікованим експертом-консультантом. Авторитет викладача в проектній діяльності базується на здатності бути ініціатором цікавих питань.

Сучасний підхід до проектної технології спрямований на розвиток пошуково-пізнавальних навичок студентів, формування у них уміння самостійно конструювати свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити, формулювати і розв'язувати проблему, на розвиток критичного і творчого мислення, розширює можливості для досягнення психологічної зрілості та сприяє успішному входженню студента у професійну діяльність.

Список використаної літератури

1. Коваленко, Є. І. Проектна технологія як засіб формування творчої особистості: історико-теоретичний аспект / Є. І. Коваленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №3. – С. 14-17.

2. Курицина В.Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра / В.Н. Курицина // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 59-63.

3. Пахомова Н.Ю. Метод проектов / Н. Ю. Пахомова // Технологическое образование: Международный спец. выпуск журнала "Информатика и образование", посвящ. II Междунар. конгрессу ЮНЕСКО "Образование и информатика". – М.: РФ, 1-5 июля 1996. – С. 92-96.

4. Солова В. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження проектних технологій у виховну систему/ В. М. Солова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №3. – С. 92-97.

5. Тарасюк, Г. М. Управління проектами : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. М. Тарасюк. – К. : Каравела, 2006. – 320 с.

Тамара Ямчинська *(м. Вінниця)*

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 інтредискурсивності тлумачиться 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 текстоутворюючого 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.

Список використаної літератури

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 Энцеклопедический Словарь русского языка. – М.: Флинта, Наука, 2004.

5. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертексуальность, – 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 // Zeitscrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. – 1990, H.77-S.99.

10. Warnke J. Diskursivitat und Intertextualitat als Parameter sprachlichen Wanders – Prolegomena einer funktionalen Sprachgeschichtsschreibung // J. Warnke (Hg.). Schnittstelle Text – Diskurs. – Peter Lang, F/M, 2000.

Олег Яцишин (Oleg Yatsyshin) *(м.Вінниця)*

TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Education, employment, recreation, and leisure have all gone global. Increased mobility, migration, and integration, combined with developments in online communication, have led to the emergence of a whole new mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English is the key to the international currencies of technology and commerce.

As English became the accepted international language, it created a new generation of learners who know specifically why they are learning the language – businesspeople who want to sell their products abroad,

mechanics who have to read instruction manuals, doctors who need to keep up with developments in their field and a whole range of students whose course of study includes textbooks and journals only available in English.

In present-day Ukraine where English "suddenly" became big business political and commercial pressures began to exert an influence. Time and money constraints created a need for cost-effective courses of English for adults with clearly defined goals.

Adults are mature learners. They bring life experiences and a level of maturity into the classroom that children and adolescents do not. Hence, the learning patterns of an adult differ from that of a child. When we teach English to adults, we deal with individuals who, to a greater or lesser degree, have a set of study skills, acquired in their previous schooling. The learning environment and the lessons should be formal and systematized.

At the same time teaching English as a foreign language to adults can be extremely rewarding and interesting. For an educator every class is an opportunity to help and to teach, but it is also an opportunity to learn and to receive.

An average adult is expected by many to be self-directed and must have a set of goals ready for learning a particular subject. In language learning their needs may vary, but the fact of the matter is they feel an interest in learning, a need, sometimes even an urgency to study English.

Indeed, most adults, who enrol in English courses, do so of their own volition. When an adult embarks on a course, they are by that very act showing a great deal of commitment. Adult students make a conscious choice of their own to come to the class because they have some aim for which the knowledge of English may be crucial. Having sacrificed their time and money, adults are usually highly motivated.

One of the greatest advantages of teaching adult learners is the incredible amount of knowledge and experience they can bring to class. When adults join a course of English, they carry with them the baggage of all their previous learning experiences. Although they may know little English, they most likely know a great deal about something else, whether it is their professional area of expertise or simply a hobby. Thus, adult learners are better equipped for dialogue and exchange.

Teaching adult learners can be very rewarding, but very challenging as well. Very few adult learners have tons of free time on their hands. Most have full time jobs and careers, some study, and it's hard for them to find the time to take an English course, let alone do homework and study after class.

Although adult learners may have the initial motivation to enrol in classes, it may vanish into thin air if they suddenly face activities and tasks that do not inspire them to learn.

Often, adults lack confidence. Their own experience of formal education might be poor for whatever reason. They are frightened of failing. They do not want to hold themselves up to possible ridicule by appearing silly.

Unlike children, adult learners tend to be very self-conscious, particularly about the way they speak and their pronunciation. They also tend to get frustrated more easily. They get discouraged if they think they have made little or no progress. Finally, they are also very hard on themselves sometimes, demanding unrealistic things like perfect pronunciation or listening.

How can we overcome these challenges? Here are some of the things to keep in mind while teaching English to adult learners:

– Try to know each student's needs and preferences first, and do your best to motivate the student by giving them challenging activities that they are capable of doing. An instructor should be able to determine the appropriate level of difficulty that a particular student can handle.

– Be creative when presenting lessons. Although adult English lessons should be formal and systematized, an instructor could still use videos, music and other forms of media related to the lessons.

– Keep in mind that instructors should be able to encourage good performance in class, as well as positive behaviour so that the students could easily recall what they have learned in the previous lessons. This also means that, somehow, it is the instructor's responsibility to help students by providing activities and exercises that would encourage them to think and recall what they have learned from class before.

– The lessons that the students learned should eventually be incorporated in a new setting other than the classroom. It is crucial for the instructor to keep this in mind as well.

All in all, adult English language learners bring to the classroom a host of issues that must be considered by the teacher in order to create a successful learning environment.

References

1. Corder N. Learning to Teach Adults: An Introduction. RoutledgeFalmer, London, 2004. – 162 p.

Виктория Адаменко *(г. Винница)*

ВОЛШЕБНО-СКАЗОЧНЫЙ ХРОНОТОП КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ЧЕРТА ТВОРЧЕСТВА Е.ШВАРЦА

В современном литературоведении проблема хронотопа является одной из центральных. В этом направлении работают многие ведущие русские и зарубежные ученые. Труды, посвященные изучению категории хронотопа, принадлежат таким ученым, как М.М. Бахтин, Б.А. Успенский, А.Б. Есин, В.Е. Хализев, А.И. Ковтун, Л.Г. Бабенко, Т.Х. Керимов, У. Эко, Б.К. Майтанов, Ю.М. Лотман, Ш.Р. Елеукенов, В.В. Савельева и др. В своих работах исследователи раскрывают роль, функции и значение времени-пространства в структуре художественного целого.

Термин «хронотоп» в литературоведческую науку был введен М. Бахтиным, который обозначает взаимосвязь временных и пространственных координат художественного текста: «Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем. Этим пересечением рядов и слиянием примет характеризуется художественный хронотоп” [1, с. 247].

По мнению М. Бахтина, ведущим началом в литературе является время, а не пространство. Исследователь выделяет следующие хронотопические ценности разных степеней и объёмов:

- «хронотоп встречи»;
- «хронотоп дороги»;
- хронотоп - «площадь»;
- «замок»;
- «гостиная-салон»;
- «провинциальный городок»;
- «порог».

В творчестве Е. Шварца мы наблюдаем переплетение, сосуществование нескольких хронотопов в пределах одного произведения. Хронотоп имеет важное сюжетообразующее и жанрообразующее значения. Он также определяет особенности стиля, метода, писателя.

Художественное время в зависимости от задумки автора может принимать различные формы: может совпадать с реальным временем объективной действительности, строиться на далеком будущем или вообще быть неопределённым; ускоряться, замедляться, останавливаться, растягиваться или сжиматься. Заметим, что необходимо отличать сюжетное и фабульное время. В отличие от

фабульного, сюжетное художественное время не придерживается четкой хронологии при изложении событий.

Художественное время может иметь реальные координаты (год, месяц, число, столетие), может быть неопределенным (как в сказке), либо делать отсылку на будущее (в фантастических произведениях). На примере пьес-сказок («Дракон», «Тень», «Голый король») Е. Шварца, мы подробно изучаем координаты хронотопов данных произведений.

В произведении «Дракон» (1943) автор ссылается на историческую действительность 1930-1940-х годов. Драматург создает сказочный и условный хронотоп «некоторого царства» и «некоторого времени». Драматург не привязывает действия к определенному городу или стране, мы полагаем, этот прием делает произведение интернациональным.

Е. Шварц обращается к эпохе Средневековья. Читатель будто находится в средневековом городе, о чем свидетельствуют декорации. Главный герой – рыцарь-освободитель, который пытается спасти этот город. Следует отметить, что в пьесе-сказке «Дракон», Е. Шварц делает отсылку к еще более далекому прошлому. Например, мы узнаем о сказочном появлении трехголового чудовища во времена активности племен гуннов.

Дракон. *Вы знаете, в какой день я появился на свет?*

Ланцелот. *В несчастный.*

Дракон. *В день страшной битвы. В тот день сам Аттила потерпел поражение…* [3].

Также в пьесе писатель пытается заглянуть в будущее: в «постдраконье» время, когда падет диктатура Дракона, но оно оказывается в каком-то смысле еще более страшным и циничным с точки зрения автора.

Как отмечает В.А. Коркишко, писатели-романтики утвердили свободное использование художественного хронотопа в литературе, разрушив границы между прошлым, настоящим и будущим временем литературного произведения, открыли пути изображения персонажей при любых обстоятельствах времени и пространства [2, с. 390].

В пьесе-сказке «Дракон» Е. Шварц изображает город-государство, в котором время и пространство находятся в замкнутом виде. В этом месте господствует бессобытийное время, практически остановившееся. Цикличность течения времени смогут разорвать лишь сами жители.

В сказке «Тень» доминирует форма будущего времени. Например, в начале пьесы перед Ученым неожиданно появляются

гости, которые намекают герою, что им еще предстоит увидеться. Форма будущего время выполняет проспективную функцию. Такой прием позволяет автору обобщенно указать читателю на последующие ситуации драмы, а также служит средством выражения ключевого для пьесы хронотопа встречи. В пьесе-сказке «Тень» важную роль играет встреча Ученого со своей тенью.

Хронотоп встречи главного героя со своей тенью является кульминационным моментом и несет в себе амбивалентный эмоциональный оттенок.

Действие пьесы «Голый король» развивается как бы и за рамками самой пьесы. События происходят в сказочных государствах, пространство имеет чисто символическое значение, а время определено как сказочное. В данном произведении можно выделить хронтоп «порог», так как сказка проникнута высокой эмоционально-ценностной интенсивностью, которая дополняется при помощи кризиса или жизненного перелома в жизни главных героев. У Шварца хронотоп «порог» представлен в имплицитной форме. Главными местами действий в его произведениях являются лужайка и площадь. Это места, где происходят события кризисов, падений, прозрений или решений, которые определят всю жизнь человека. Например, финал пьесы происходит на площади на глазах у всех жителей, это момент прозрения народа и крушения короля как личности. Ведь правда, которая звучит из уст ребенка, является истинной.

Мальчик. *Папа, а ведь он голый! (молчание и взрыв криков)* [4].

Необычный финал пьес-сказок «Тень», «Голый король» и «Дракон» является символом начала нового этапа в жизни многих персонажей. Поэтому для данных пьес характерна открытость, временная и пространственная незамкнутость.

Список использованной литературы

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234-407.

2. Коркішко В.О. Часопростір як формотворча категорія художнього тексту / В.О. Коркішко // Актуальні проблеми словянської філології. – 2010. – Випуск XXIII. – Частина 1. – С. 388 – 395.

3. Шварц Е. Дракон [Електронний ресурс] / Е. Шварц. – Режим доступу до ресурсу: http://dramateshka.ru/index.php/sh/3214-evgeniyj-shvarc-drakon

4. Шварц Е. Голый король [Електронний ресурс] / Е. Шварц. – Режим доступу до ресурсу: // http://dramateshka.ru/index.php/sh/3217-evgeniyj-shvarc-golihyj-korolj

Анна Балакірєва *(м. Вінниця)*

ВИХОВУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

У своїх наукових працях педагоги трактують самостійну роботу як особливу форму пізнавальної діяльності учня без прямого втручання зі сторони вчителя.

Л. Мезенцева підкреслює, що самостійна навчальна діяльність учнів представляє собою реальний, доступний кожному спосіб культурного та професійного самовдосконалення [3, с. 109].

В час стрімкого розвитку інформаційних технологій авангардними критеріями для оцінки професійних якостей випускника виступають не лише набуті знання, а й самостійність у прийнятті рішень, оперативність та креативність.

Основний стимул самостійної роботи учнів – потреба в нових знаннях – призводить до мобілізації попередньо здобутих знань, вмінь та навичок, самостійного планування навчальних цілей та засобів їх здійснення, акумуляції зусиль для досягнення поставленої мети.

Протиріччя виникає тоді, коли учень, який володіє достатніми знаннями та навичками, не хоче проявляти самостійність під час виконання певних завдань. Однією з вагомих причин є, безсумнівно, відсутність мотивації.

Слід зазначити, що саме формування вольових якостей та стійка мотивація грають вирішальну роль в процесі виховання самостійності особистості, а її якість визначається в умінні індивідуума ставити перед собою конкретні цілі та досягати їх власними силами.

Таким чином, основні етапи самостійної діяльності учнів представлені, на думку К. Чинкнаверової, у вигляді наступної тріади: «мотив-план-результат» [4, с. 18].

Самостійне навчання вимагає постійного самоконтролю та саморефлексії. Саме цілеспрямованість та систематичність відрізняють його від неорганізованої пізнавальної діяльності.

Виховування в особистості бажання до постійного вдосконалення своїх знань та вмінь є одним з ключових завдань організації індивідуального навчання учнів.

Слід проте пам'ятати, що без отримання шкільної теоретичної та практичної бази самоосвіта не є результативною. Плідна співпраця учнів та вчителя є необхідною умовою для повноцінної навчальної діяльності, під час якої формується комплекс різноманітних вмінь. З іншої сторони, вона цінна саме тоді, коли спонукає до самопізнання та самореалізації [2, с. 25].

Самостійну діяльність не потрібно сприймати лише як відсутність контролю чи допомоги зі сторони вчителя. Це, в першу чергу, оригінальність, вміння приймати нестандартні рішення, здатність ставити перед собою конкретні цілі та знаходити способи їх досягнення.

Список використаної літератур:

1. Волобуєва І. В. Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема сучасної вищої школи / І. В. Волобуєва // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2013. - № 2. – С. 228-232.

2. Жарова Л. В. Учить самостоятельности / Л. В. Жарова. – Москва: Просвещение, 1993. – 212 с.

3. Мезенцева Л. В. Воспитание самостоятельности в образовательной деятельности / Л. В. Мезенцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №3. – С. 108-114.

4. Чикнаверова К.Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований / К. Г. Чикнаверова // Образование и наука. – 2010. – № 4. – С. 111-118.

Ольга Баланюк *(м. Вінниця)*

„GLOBALES LERNEN“ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In der Zeit globaler Herausforderungen ist es festzustellen, dass Bildungsqualität in unseren Bildungsinstitutionen die Basis der zukunftsfähigen nachhaltigen Entwicklung bestimmt. Im Grunde der zukünftigen Entwicklungsprozesse in der Gesellschaft liegen Bildung und Erziehung als menschliche Ressource der Weltordnung [1, S. 274].

Im Jahr 2015 hat Kulturministerkonferenz zusammen mit Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung das Projekt „Orientientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ angefertigt. In der 2. bearbeiteten Auflage [3, S. 17] ist neuen Orientierungskurs im Lernbereich unter der Berücksichtigung des Gesellschaftlichen Wandel beschrieben.

Die beschleunigten gesellschaftlichen Änderungen verursachen im bildungspolitischen Kontext, dass übergreifende Wissens- und Könnensprozesse sich ständig veralten, deshalb neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie zum Beispiel Flexibilität, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und andere, für kurze Zeit erworben sein sollten. In diesem Fall versteht man unter dem Wort Globalisierung unter anderem die pädagogischen Herausforderungen, die eine Person zu den gesellschaftlichen Bedingungen und zum Wettbewerb auf dem internationalen Arbeitsmarkt bereiten.

Daraus entsteht die These, dass globale Veränderungen der Gesellschaft von der Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis die Lösung neuer Aufgaben erfordern, und dass das Lernen auf neu erkennen sollte. “Bildung ist der Schlüssel für nachhaltige Entwicklung” sagte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (UNESCO – Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung). Die Erziehung und Bildung müssen im umfassenden Kontext der globalen Gesellschaft zur Lösung neuen Weltproblemen einen *Weltbürger* vorbereiten [4, S. 16].

Globales Lernen dient als pädagogische Antwort auf Globalisierungsprozesse. In Reaktion auf moderne Tendenzen in der Gesellschaft und ihre globale Vernetzung müssen neue Unterrichtsthemen und Inhalte des Unterrichts entstehen [1, S.273].

Der gegenwärtige Lernprozess ist durch das zunehmende Tempo der Lebensverhältnisse, die technische Vorschritt, die Änderung der sozialen Verhältnisse, die ökonomische Strömungen, das Vielfalt und Aufeinanderwirken der Kulturen gekennzeichnet, was neue didaktische Regelungen fordert [2, S.13].

Unter dem Begriff „Globales Lernen“ versteht man nach Klaus Seitz [4, S.7-12] ein Bildungskonzept, der fächerübergreifende Wissensinhalte und Kompetenzen zu globalen Themen mitteilt. Dabei entstehen neue pädagogische Ansätze (Entwicklungspolitische Bildung, Friedenspädagogik, interkulturelle Pädagogik, Umweltbildung, ökumenische Lernen) und Konzepte (interaktive und partizipative Lernmethode, Projektarbeit, Lernlabors).

Der Wissenschaftler beschreibt „Globales Lernen“ durch weitere Charakteristika:

– Der Gegenstand des Globalen Lernens ist die Beschäftigung mit *globalen Dimensionen* und ihren Erscheinungen in Bildungsprozessen.

– Methodisch gesehen muss Globales Lernen als fachübergreifende *Lernkultur* dienen.

– Das Ziel des Globalen Lernens ist ein Weltbürger der modernen und zukünftigen Gesellschaft zu formen.

– Politisch gesehen ist Globales Lernen ein gemeinsames Ziel, das durch Zusammenarbeit und Kooperation erreicht werden kann.

„Globales Lernen“ soll auf die Frage, über welche Kompetenzen ein Weltbürger im 21. Jahrhunderts verfügen sollte, antworten. Die fremdsprachigen Kompetenzen sind schon lange als minimale Anforderungen auf dem globalen Arbeitsmarkt. deshalb in diesem Artikel möchten wir an Fremdspracherlernen und Fremdsprachenunterricht, seine Formen und Aufgaben näher eingehen.

In der Auflage „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ [3, S. 36] von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) sind die Themen des Fremdsprachenunterrichts (beliebige Sprache) zum Orientierung angegeben:

– soziale Themen – Bevölkerungsentwicklung, Kultur, Religion, Kommunikation, Mobilität, Sozialisation, Bildung, Gesundheit u.a.

– wirtschaftliche Themen – Wirtschaftssystem, Handel, Warenmärkte, Finanzen, Arbeitsmärkte, Landwirtschaft, Energie u.a.

– politische Themen – Staatssystem, staatliche Strukturen, Demokratie, Menschenrechte, innere und äußere Politik, Sicherheit u.a.

– Themen über Umwelt – Natur, Beziehungen zwischen Menschen und Natur, Ökologie, Abfälle, Ressourcennutzung u.a.

Diese vier Dimensionen der Bereichen Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt entsprechen den modernen und zukunftsfähigen Entwicklungsprozessen und mit einander in Bezug kommen und sich abstimmen. Das vorgeschlagene didaktische Konzept sieht sowohl globale Erscheinungen, als auch kulturelle Unterschiede während des Lernprozesses voraus.

Das Motto der Agenda 21 „Global denken – lokal handeln.“ Verlangt auch neue Fachkompetenzen und kreatives Denken von einer Lehrperson. Ein moderner Lehrer musste fähig sein, neben der Respektierung der Traditionen, auch Verständnisse der modernen Werte

beizubringen. In diesem Zusammenhang ist von ihm auch neue und kreative Unterrichtskonzepten erwartet. Der Lehrer musste interkulturelle globale Themen mit Hilfe der interaktiven Unterrichtstechniken (z.B. Projektarbeit, Learning by Doing, Offener Unterricht) und modernen Mediamittel vermitteln. Gut geeignet für einen modernen Lehrer finde ich das von Goethe Institut erarbeitete in sechs Auflagen Konzept „Deutsch Lehren Lernen“. Das Konzept orientiert sich thematisch und methodisch auf Globales Lernen, bietet neue interaktive Arbeitsstrategien, basiert sich meistens auf Nutzung der digitalen Medien, ermöglicht den Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrern. Als Lernmaterialien schlagen die Autoren Hörtexe, Online-Übungen, Belletristik, Zeitungsartikeln, Internet, Fernseher, interaktive Tafeln, Beamer, Mobiltelephon, Online-Lernplattformen, Online-Spiele, Podcasts, Chats, Blogs und usw. vor. Das Lernkonzept gibt für zukünftige Lehrer das Erkenntnis, wie man ein Fremdsprachenunterricht im Kontext der globalen Welt erfolgreich organisieren kann.

Also, vor der Pädagogik steht heutzutage die Aufgabe einen modernen Weltbürger zu erziehen, der kritisch denken und die Sachverhalte anders betrachten kann, der mit globalen Ereignissen schnell umgehen kann und an der Lösung der globalen Probleme teilnehmen kann, und der zum lebenslanges Selbstlernen fähig ist.

Literaturverzeichnis

1. Auernheimer, Georg (2016): Global Education, ohne vom Kapitalismus zu reden?, in: Dust, M. / Lohmann, I. / Steffens G. (Hrsg.), Jahrbuch für Pädagogik 2016, Events & Edutainment, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 273-283.
2. Hille, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik, in: Altmayer, C. / Dobstadt, M./Riedner, R./ Schier, C. (Hrsg), Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik, Konzepte Themen, Forschungsperspektiven, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, S. 13-23.
3. Jörg-Robert Schreiber/Hannes Siege (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. Auflage, Bonn: Engagement Global gGmbH, [online] https: //www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [12.10.2018].

4. Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft, Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Brandes &Apsel Verlag.

5. Wanka J. UNESCO – Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung, [online] http://www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan/der-weg-zum-nationalen-aktionsplan [11.10.2018].

Internetquellen

6. Agenda 21, Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, Juni 1992, [online] http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf

Тетяна Баранова *(м. Вінниця)*

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ: ДІАЛОГ МИСТЕЦТВ

У сучасному світі під терміном «медіа» здебільшого прийнято розуміти засоби масової інформації, однак такий підхід є надто обмеженим, адже будь-яка знакова система, перетворюючись у текст, формує джерело інформації і стає, таким чином, частиною загального інформаційного простору. До прикладу, І. П. Ільїн визначає не лише слова, а й колір, тінь, звуки (та ноти як засіб їх фіксації), скульптурний об'єм, а також художні та архітектурні лінії рівноправними засобами передачі повідомлення. Останнє реалізовується за допомогою так званого коду, який представляє собою специфічну «мову» кожного виду мистецтва [3, с. 8]. Їх взаємодія, а отже діалог між різними «медіа» приводить нас до поняття інтермедіальності, яке набуло широкого розголосу наприкінці 20-го століття.

Варто зазначити, що з того часу актуальність дослідження даного поняття та його лінгвістичних аспектів зокрема, не зменшилась, а навпаки зросла, адже із появою новітніх технологій швидкість поширення і накопичення інформації постійно збільшується, а разом із нею і потреба розібратися у невпинному медіа потоці.

Власне термін «інтермедіальність» був введений до загального вжитку у 1983 році, завдяки статті Оге А. Ханзена-Льове ««Проблема кореляції словесного та образотворчого мистецтв на прикладі російського модерну». Досліджуючи взаємодію літератури та живопису, австрійський вчений наводить наступне визначення:

Інтермедіальність – це співпраця гетерогенних художніх форм у рамках одного інтегрального медіума (театр, опера, кінофільм тощо), а також єдиної мультимедійної презентації, яка

відбувається при інших інтертекстуальних умовах і виявляє інші кореляції, ніж у випадку мономедіальної комунікації (літературний текст, німе кіно тощо) [1, с. 292].

Проте, незважаючи на численні подальші дослідження, феномен інтермедіальності досі не має однозначної дефініції, адже наведене вище визначення довгі роки використовувалось як узагальнюючий термін для інших суміжних під категорій, таких як: мультимедіальність, полімедіальність, крос-медіальність, інфрамедіальність, медіа-конвергенція, медіа-інтеграція, гібридизація та інші [2, с. 44].

Задля більш чіткого розуміння поняття інтермедіальності І. О. Раєвськи пропонує розділити його на три окремі підвиди:

1. Медіальна транспозиція.

В даному випадку інтермедіальність розглядається з точки зору трансформації первинного медіа-продукту (фільму, книги) в інший (вторинний). Увага приділяється саме процесу перетворення оригінального «тексту», який слугує джерелом для формування нового медіа-продукту.

2. Медіа комбінація.

Дана категорія включає в себе оперу, кіномистецтво, театр, комп'ютерні та звукові інсталяції, комікси та інші засоби донесення інформації, які також прийнято називати мультимедійними. Інтермедіальна суть взаємозв'язків цього підвиду полягає у поєднанні щонайменше двох гетерогенних видів мистецтва та утворення, завдяки їхній інтеграції, нового, незалежного виду мистецтва або медіа-жанру [2, с. 51].

3. Інтермедіальна референція.

Зазначений підвид реалізується через цитування певного виду мистецтва в тексті іншого медіума. При цьому перший виступає референтом. Одним із найяскравіших прикладів інтермедіальної референції є *ekphrasis* – опис витвору мистецтва в літературному тексті. Сюди також відносять «музикалізацію літератури», посилання на фільми та театральні постановки, а також використання кіно- та сценарних технік під час організації самого тексту задля пробудження або навіювання певних асоціацій [2, с. 52].

В контексті останньої категорії варто також згадати про можливість інтерпретації поняття інтермедіальності як особливої форми діалогу не тільки різних видів мистецтв, а і в цілому культур. Їхня взаємодія в даному випадку відбувається за допомогою художніх посилань, до яких ми можемо віднести певні художні образи та

стилістичні прийоми, які є характерними для певного історичного періоду, або навіть цілої епохи.

Список використаної літератури

1. Hansen-Löve A. A. Intermedialität und Intertextualität. Probleme der Korrelation von Wort- und Bildkunst – Am Beispiel der russischen Moderne // Dialog der Texte. Hamburger Kolloquium zur Intertextualität / Hg. von W.Schmid und W.D.Stempel (Wiener Slawist. Almanach, Sonderb. 11). – Wien, 1983. – S. 291-360.

2. Rajewsky I. O. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality / I. O. Rajewsky. – Режим доступу: https://www.erudit.org/en/journals/im/2005-n6-im1814727/1005505ar.pdf

3. Ильин И. Некоторые концепции искусства постмодернизма в современных зарубежных исследованиях / И. Ильин. – М.: ИНИОН, 1998. – 28 с.

Діана Бассараб *(м. Дрогобич)*

ОМОНІМІЯ ЯК ЗАСІБ МОВНОЇ ГРИ (НА ПРИКЛАДІ БРИТАНСЬКОГО ІНТЕРНЕТ-ВИДАННЯ DAILY MAIL)

Традиційно джерелом інформації були друковані ЗМІ. Однак в умовах блискавичного розвитку інформаційних технологій мережа Інтернет стала невід'ємним засобом передачі інформації. Це спричинило появу електронних прототипів друкованих періодичних видань, водночас появі власне Інтернет-журналістики.

Уперше термін «мовна гра» ввів Людвіґ Вітґенштейн у праці «Філософські трактати» (1945).

Сьогодні існує три підходи до трактування цього поняття*: структуаліський (*Ю. Апресян, М. Ляпідовська, В. Санніков, М. Юрковська*), функціональний* (О. Земська, М. Китайгородська, Н. Розанова, В. Санніков, О. Сковородніков) та *когнітивний* (В. Піщальнікова). Згідно першого мовна гра – відхилення ,мовної норми, лінгвістичним експериментом. Прихильники другого підходу вивчають функції мовної гри: естетичну (поетичну), створення комічного ефекту, власне ігрову та емотивну (експресивну). Для них мовна гра це – «вид цілеспрямованої мовленнєвої дії, яка порушує стереотипізовану нормативну модель мовленнєвої поведінки, що приводить до створення мовних виразів, які відхиляються від структурно-семантичної нормативної моделі й становлять собою

риторичні прийоми, що виконують низку функцій» [1,с.46]. У когнітивному розумінні мовна гра є «універсальним, а не специфічним мовним механізмом» [1, с. 47], динамізм мови реалізується у механізмі мовної гри.

Найчастіше мовну гру розрізняють за рівнями мови : фонетичному (алітерація, анаграма, асонанс, ономатопея), лексико-семантичному (види каламбуру : омонімія, парономазія, полісемія), синтаксичному (повтори того самого слова або однокореневих слів у межах синтаксичної структури, зіставлення і протиставлення в межах синтаксичної конструкції різних уживань однієї мовної одиниці, переставлення членів словосполучення (речення) з утворенням синтаксичної конструкції, зміщення в актуальному членуванні речення, явище оказіональної сурядності), словотвору (випадки обігравання компонентів слова) та фразеології (поєднання в контексті фразеологізованої і вільної конструкцій, граматичне переоформлення фразеологізованих зворотів за зразком вільних синтаксичних конструкцій, контамінування двох конструкцій, розчленування стійких зворотів, розгортання слова у фразеологізм, стягнення стійких зворотів з обігравання певного зразка) [2].

Мовна гра здійснює емоційний вплив на читача, створюючи ефект свіжості, новизни, оригінальності.

Розглянуті способи створення мовної гри в текстах газет націлені на те, щоб здивувати, шокувати, розсмішити, викликати захоплення чи відразу.

Мовна гра служить не тільки «прикрасою» тексту, а й засобом більш глибокого спілкування з адресатом.

Для Інтернет-дискурсу характерні певні особливості. Серед особливостей газетної лексики необхідно відзначити також і те, що, незважаючи на прагнення до уніфікації словникового складу, з метою створення умов для більш швидкого впливу на читача, а також детально визначене вживання слів у прямому значенні, в газетних повідомленнях зустрічається досить велика кількість багатозначних слів, омонімів, синонімів і частково антонімів. Все це, безсумнівно, урізноманітнює мову газети, але в той же час, створює певні труднощі, особливо, для читача-початківця. Особливі труднощі в читанні газет представляють багатозначні слова.

У ході аналізу емпіричного матеріалу, виявлено наступні випадки омографів (слова, що мають однакове написання, але різне звучання і значення). Їх значення можливе визначення лише у контексті, а невірне трактування може причинити «комічний ефект». Наприклад :

Hunting the phantom slasher: Couple whose tyres have been shredded 28 times fear vendetta was sparked by **row** over parking space two years ago [26 October 2018] (тут «сварка»);

Priyanka Chopra is a bombshell in black as she attends Daily Front **Row** Fashion Media Awards at NYFW [7 September 2018; Updated: 8 September 2018] (тут «ряд»);

The fire service has been actively campaigning about the dangers of fireworks and bonfires in the **lead** up to Halloween [31 October 2018] (тут «у ході»);

Other metals also pulled back, with nickel hitting multi-month lows and zinc and **lead** dropping to their lowest in weeks [31 October 2018] (тут «свинець»);

'It helps these drivers to stay **mobile** and keep their independence, travelling within their local community [30 October 2018] (тут «залишатись мобільним, тобто рухливим»);

A bettor in New Jersey used his **mobile** app to win $325,000 on a $500,000 wager on Boston to win the World Series. Another DraftKings bettor hit a longshot money line parlay on longshots Oregon State and Kansas to collect $4,313 on his $50 bet [31 October 2018] (тут «мобільний додаток»);

Just in the last decade, for example, black sea **bass** have migrated up the East Coast into southern New England and are caught in the same traps that once caught lobsters. Back in the 1980s and 1990s, only 50 percent of lobster caught in the United States came from Maine [30 October 2018] (тут «морський окунь»);

Also included in the auction is the guitar collection of former Searchers' **bass** player Frank Allen [30 October 2018] (тут «бас-гітарист»).

Зазвичай мова сучасних газет уніфікована, стандартизована, з власними штампами, проте і тут зустрічаються свої «пастки».

Список використаної літератури

1.Богуславська Л. Відтворення мовної гри Л. Керролла в англо-українських перекладах: когнітивний аспект : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 / Богуславська Людмила Анатоліївна. – Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2017. – 246 с.

2. Тимчук О. Семантико-стилістичне явище гри слів в українській мові : автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / О. Тимчук ; НАН України. Ін-т мовознав. ім. О.О.Потебні. – К., 2003. – 14 с.

3. Mail Online. Режим доступу : https://www.dailymail.co.uk

Ольга Білоус *(м. Вінниця)*

КОНФЛІКТ ПОКОЛІНЬ В РОМАНІ ДУГЛАСА КОУПЛЕНДА «ПОКИ ПОДРУЖКА В КОМІ»

Проблема взаємовідносин поколінь існувала, напевно, з часів появи людства на Землі. Взаємини між поколіннями, на жаль, в усі часи є складною і актуальною проблемою. Зіткнення різних життєвих позицій дітей і їхніх батьків апріорі має місце бути в сучасному світі.

Образ покоління в романі «Поки подружка в комі» складний, ми бачимо не одне, а три покоління: крім представників основного покоління, ми бачимо їх батьків і дітей. У той же час автор створює своєрідне дерево життя покоління молодих людей: читач простежує їх життя з 17 до 30 років.

На початку роману перед нами постає компанія друзів у віці 17-18 років. Практично у кожного з героїв є своя мрія, до реалізації якої вони прагнуть. Життя підлітків складають всілякі порожні розваги: перегляд телевізора, алкогольні вечірки тощо.

При цьому, автор вводить багато деталей, характерних для способу життя старшого покоління. Так, він показує, що дорослі не прагнуть піклуватися про своїх дітей, при цьому, можна помітити тотальну роз'єднаність в їх житті. Крім того, життя батьків не сильно відрізняється від життя дітей: вони так само п'ють, розважаються і живуть безглуздо.

Поступово герої-підлітки дорослішають, і ми бачимо їх зрілими і сформованими, але вони так і не зуміли знайти свій шлях: їхнє життя перетворилося на безглузду рутину, наповнену наркотиками, алкоголем і виснажливою роботою.

Таким чином, можна спостерігати еволюцію героїв: з мрійливих підлітків вони перетворюються в зневірених людей, що не знайшли ні свого призначення, ні сенсу життя. Щасливе майбутнє, про яке вони мріяли в дитинстві, не склалося, і герої, нікому не потрібні, залишилися ні з чим.

У той же час автор створює ще один показовий образ – образ Меган, яка представляє молодше покоління. Її життя також не можна назвати духовно наповненим. Так, в 16 років Меган стала захоплюватися марихуаною, алкоголем і галюциногенними грибами, її почали виганяти з уроків в школі за явно зухвалу поведінку.

Ключовим моментом для розуміння роману є образ коми, в яку впала Карен. З одного боку, автор створює контраст між минулим і майбутнім: Карен виявилася в такому положенні в світлому юнацтві, а

прокинулася в жорстокій реальності, коли її друзі опустили руки, стали порожніми й нікчемними. З іншого боку, це символ духовної смерті. Люди немов заснули: перестали думати про щось важливе, шукати себе, втратили якийсь внутрішній орієнтир, що також можна спостерігати і в житті головних героїв.

Буває, старше покоління в родині не хоче бачити, що діти виросли, у них з'явилися свої цінності й переконання, можливо, діаметрально протилежні їхнім баченням світу, і не бажають миритися з таким станом справ. Люди старшого віку з найкращих спонукань і бажань передати свій досвід молодому поколінню часто диктують умови і правила життя, що неминуче веде до конфлікту. Це можна підтвердити словами Джареда:

«Didn't you feel as if all of the symbols and ideas fed to you since birth had become worn out like old shoes?» [2].

«Чи не здавалося тобі час від часу, що ідеали та цінності, які ти ввібрав з молоком матері, раптом стерлися, зносилися і загрожують розвалитися, як старі черевики?» [1].

Таким чином, в романі ми бачимо втрачених і зневірених героїв, які обтяжуються своїм безцільним існуванням, не можуть знайти себе, своє призначення і своє місце в світі, а тому «тікають» від реальності, яка їх не влаштовує. Але, незважаючи ні на що, в романі Д. Коупленда «Поки подружка в комі» ми можемо помітити віру в те, що цей світ ще можна змінити. У фіналі роману звучить заклик, який виражає авторську концепцію зміни людства.

Список використаної літератури

1. Коупленд Д. Пока подружка в коме / Д. Коупленд. – Режим доступа: http://loveread.ec/read_book.php?id=9869&p=1

2. Coupland D. Girlfriend in a Coma / D. Coupland. – Режим доступу: www.rulit.me/books/girlfriend-in-a-coma-read-161564-1.html

Юлія Бойко (*м. Вінниця*)

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ПОТЕНЦІЇ ДІЄСЛІВ GEHEN ТА KOMMEN (НА ПРИКЛАДІ СЛОВНИКІВ DUDEN, WAHRIG)

В силу своєї багатозначності дієслова gehen та kommen будують велику кількість фразеологізмів. В словнику фразеологізмів нараховується 289 виразів із дієсловом gehen. Ми розглянемо лише деякі з них.

Наше завдання провести класифікацію словосполучень з дієсловами gehen та kommen за ступенем їх фразеологічності. Розгляд сполучень дієслова gehen за різними словниками показує, що ці словосполучення мають різну ступінь фразеологічної єдності зі значеннями компонентів. З цієї точки зору в сучасній фразеології розрізняють:

1. фразеологічні єдності - стійкі словосполучення з цілісним семантичним перефразуванням компонентів. Вони виникають на основі семантичного переосмислення чи руху змінних словосполучень [1, с. 45].

etw. mit sich gehen lassen	вкрасти щось
jmdn. gehen lassen	залишити когось в спокої
in sich gehen	замкнутись в собі
für jmdn. durchs Feuer gehen	піти на все
in die Hose gehen	зазнати невдачі
auf die Palme gehen	розізлитись
an jmds. Seite gehen	перейти на чиюсь сторону
j-n. gehen lassen	відпустити когось
mit jmdm. gehen	мати відносини з кимось
mit der Mode gehen	слідувати за модою

2. Компаративні фразеологізми – особливий тип фразеологізмів, що являє собою стійке порівняння.

wie auf Eiern gehen	бути обережним
wie’s Heftelmachen gehen	дуже швидко іти

3. Усталені речення – цим терміном позначають стійкі сполучення слів, в яких дієслово вживається не в інфінітиві, а в одній зі змінюваних форм дієслова.

das geht gar nicht	так не піде

geh mit Gott, aber geh!	іди з Богом
gegangen werden	померти

4. Фразеологічні вирази за своєю граматичною структурою предикативні сполучення слів та речення. За комунікативним значенням виділяють такі види:

1. прислів'я:

Die Krippe geht nicht zum Ochsen. Хліб за животом не ходить.

Beredter Mund geht nicht zugrund. З красномовністю не пропадеш.

Freunde in der Not gehen zehn auf ein Lot. В біді 100 друзів це мало.

Die Liebe geht durch den Magen. Шлях до серця чоловіка лежать через шлунок.

Liebe und Verstand gehen selten Hand in Hand. Любов та розуміння рідко ходять разом.

2. Стійкі та відтворювані вигуки та модальні вирази:

es wird schon gehen!

es kann doch nicht immer alles nach dir gehen

geradeaus gehen!

Проаналізовані словосполучення граматично закріпились в німецькій мові та часто вживаються як на письмі, так і в розмовній мові [2, с. 190].

Список використаної літератури

1. Бистрова Л. В. Вивчення синтагматичних зв'язків слів за допомогою статистичних методів // Л. В. Бистрова. – Мовознавство. – 1978. – №4. – 45 с.

2. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике // В. В. Левицкий. – Черновцы: ЧНУ. – 2003. – 190 с.

3. Wahrig. Deutsches Wörterbuch 6., neu bearb. Aufl.. Bertelsmann Verl., Gütersloh, 1997.

Світлана Бокова *(м. Суми)*

МЕТАФОРА, ЯК КОНТРАСТИВНИЙ АСПЕКТ АНГЛОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Стрімкий розвиток співпраці та спілкування на міжнародному рівні вимагає досконалого вивчення англійської мови, як

міжнародного засобу спілкування, та постійного вдосконалення практичних навичок [5, с.35]. Все більшої актуальності набуває дослідження текстів інформаційного жанру, що пояснюється стрімким зростанням потоку інформації засобів масової комунікації [6].

Привертають увагу дослідників газетні синоптичні тексти, їх загальні характеристики, особливості жанру, змісту, композиції, контрактивні аспекти перекладу. Відмінністю англомовних газетних текстів є їх чітка композиційно-змістова структура з приналежністю до певного стилю. При перекладі даних повідомлень перекладач зустрічає велику кількість труднощів, що зумовлені особливостями жанру, композиції, змісту. Зокрема, переклад тексту прогнозу погоди вимагає дотримання точності і лаконічності з урахуванням того факту, що інформація повинна привернути увагу читача [5, с.35].

Метафора має значний експресивний потенціал, тому викликає певні труднощі під час перекладу. Зустрічаються "мертві" метафори, які є джерелом нових лексичних значень, одним із засобів розкриття багатогранності". "Мертва" або стерта метафора "виконує функцію будуючого слова у відповідному контексті": *areas of sunshine – море сонця, the wall of rain - стіна дощу.* Перекладач використовує загальноприйняті, сталі вирази, які вживаються у мові перекладу і зберігає при цьому її експресивний потенціал. Зазвичай, переклад метафор залежить від їх типу.

У газетному повідомленні про погоду можна також зустріти оказіональні, оригінальні та індивідуальні авторські метафори, що служать засобом переосмислення та посилення образного сигналу, тому що вони мають "викликати візуальне уявлення" погодного явища: *the string of rainouts - череда дощів.*

Газетне повідомлення має свої жанрові характеристики, такі як стереотипність, стислість і точність, що забезпечує його цілісність [3, 4], композицію та зміст заздалегідь відредагованого тексту, чітко структурує матеріал за фактором важливості.

Висока інформативність, стислість і відсутність надмірності, характерні для газетних повідомлень прогнозу погоди, певним чином ускладнюють їх переклад. Деякі повідомлення спрямовані на експлікацію певного фактору комунікативної ситуації, інші містять суб′єктивно-модальну інформацію або використовують метафори для збільшення експресивності. При цьому, перекладач має не тільки адекватно передати інформацію, а ще й зберегти чи то експлікацію фактору, чи експресивність повідомлення, дотримуючись також особливостей жанру та мови перекладу.

Таким чином, отримані в ході дослідження результати вказують на великий прагматичний потенціал метафор у газетному повідомленні про погоду. Метафора фіксує в одній лексичній одиниці основну та додаткову характеристику погодного явища. Подальше дослідження шляхів перекладу даних повідомлень та їх аналіз мають значні перспективи.

Список використаної літератури:

1. Козловская А.Б. Информация, информативность и комуникация в условиях информационной революции XXI века // Світогляд – Філософія – Релігія: Збірник наукових працью – Випуск 7. – Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2014. – С. 31-39. Режим доступу: http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/handle/123456789

2. Козловская А.Б. Реализация точности и аппроксимации в информационных газетных текстах // Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (23-24 листопада 2017, м.Суми) /за ред. В.А. Глущенко. – Суми: Сумський державний університет, 2017. – С. 51-53.

3. Медведь Е.Н. Прагматический фактор в обучении переводу // Методологічні проблеми перекладу на сучасному стані: Міжвуз. зб. наук. праць.- Суми: Вид-во СумДУ. – 1999. – С.105-109.

4. Морева Г.Г. Приблизительность как вид языковой оценки // Іноземна філологія на межі тисячоліть: тези доповідей міжнародної наукової конференції, присвяченій 70-річчю факультету іноземних мов Харків. нац. ун-ту ім. В.Н.Каразіна. – Харків: Константа. – 2000. – С.203-204.

5. Іванова О.О. Лінгво-стилістичні особливості перекладу англійських газетних текстів українською мовою // Наукові записки. Серія «Філологічна». – 2012. – С. 34-36.

6. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К. – ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. – 336 с.

Валерія Верета *(м. Вінниця)*

ФУНКЦІОНУВАННЯ ІГРОВИХ ВИДІВ НАВЧАННЯ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Відповідно до багатьох педагогічних досліджень вибір методів, прийомів і засобів навчання варто робити, зважаючи не лише

на психологічні та вікові особливості учнів. Важливим аспектом тут є урахування дидактичних функцій, що регламентують призначення, або роль того чи іншого засобу навчання у навчальному процесі. Такий підхід дозволяє відібрати ті з них, які економно і доцільно до рівня розвитку учнів сприятимуть досягненню навчальної та виховної цілей уроку.

Дидактичні ігри, які використовують у навчанні іноземних мов, активізують інтерес та увагу учнів, закріплюють знання, вміння та навички, тренують сенсорні вміння. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Її цінність передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію. Якщо вчитель часто використовує цікаві дидактичні ігри, учні раптом роблять відкриття: «Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову», тобто зароджується інтерес до розумової праці [3, с. 22].

Проаналізувавши наукові дослідження педагогів і методистів, ми пересвідчилися, що явище гри багатофункціональне й існує багато підходів до визначення функцій дидактичної гри.

Так, А. Шмаков виділяє такі функції ігрової діяльності: функція соціалізації; функція міжнаціональної комунікації; функція самореалізації дитини у грі як на «полігоні людської практики»; комунікативна функція гри яскраво ілюструє, що гра – діяльність комунікативна, що дозволяє дитині ввійти в реальний контекст складних людських комунікацій; діагностична; терапевтична; функція корекції; розважальна [1].

Л. Железняк у своїй статті виокремлює дещо інші функції: *навчальну* – оскільки вона виступає як особлива вправа, метою якої є оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування; *мотиваційно-збуджувальну* – так як вона приводить у дію механізми мотивації. Як модель міжособистісного спілкування, вона викликає потребу в ньому, стимулюючи інтерес учнів до участі в іншомовному спілкуванні; *орієнтуючу*, яка орієнтує учнів на планування власної мовленнєвої поведінки і передбачення поведінки співрозмовника, розвиває вміння оцінювати свої вчинки та дії інших; *компенсаторну*, яка означає, що гра дає змогу розв'язувати протиріччя, що виникають між потребою учня виконати мовленнєву дію і неможливістю здійснити операції, що їх вимагає дія. Завдяки розширенню контексту діяльності учнів враховується їх прагнення виглядати дорослими, задовольняються не

здійснені раніше бажання; *виховну,* що реалізується завдяки тому, що через гру забезпечується всебічний вплив на учнів [2].

Однак, найбільш розширену та точну класифікацію функцій представив Ю. Федусенко. Проаналізувавши психолого-педагогічну та методичну літературу, він вважає, що дидактична гра у навчальному процесі виконує такі функції: навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну, контролюючу, компенсаційну, релаксаційну й оздоровчу.

Отже, ігрова діяльність є провідним містком в методиці викладання іноземної мови, що створює відповідні умови для формування вмінь та навичок використання іншомовного матеріалу, позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції учня в колективі та суспільстві.

Список використаної літератури:

1. Губеладзе І. Психологічні аспекти ігрової діяльності дошкільників у процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / І. Губеладзе // Інститут розвитку дитини НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012.
2. Железняк Л. Ігрова діяльність як поліфункціональний прийом у методиці [Електронний ресурс] / Л. Железняк – Режим доступу до ресурсу: www.pdaa.edu.ua/np/pdf/67.pdf.
3. Казачінер О. Дидактичні ігри на уроках англійської мови / О. Казачінер. – Х: Вид. група «Основа», 2011. – 112 с. – (Б-ка журналу «Англійська мова та література»).
4. Федусенко Ю. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: дис. канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання / Ю. Федусенко – Київ, 2009. – 205 с.

Наталія Волхова *(м. Вінниця)*

ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИСКУТИВНОГО МОВЛЕННЯ

В умовах сучасної освіти важливе місце займають інтерактивні методи, основою яких є спілкування, діалог, під час якого студенти навчаються критично мислити, аналізувати, формулювати власні аргументи, приймати альтернативні думки тощо [1, с. 10]. Серед методів, які активно використовують у навчальному процесі важливе місце посідає дискусія.

Деякі дослідники розглядають дискусію як особливу діяльність, ефективність і результативність якої залежить від її

організації, а також психологічних особливостей учасників. А.А. Бодалев [3, с. 57] вказує на ряд особливостей інтелектуальної, емоційної і вольової сфер, необхідних для ефективного спілкування. В інтелектуальній сфері - це досить великий обсяг, вміння розподіляти, висока концентрація уваги; хороша пам'ять; чіткість, логічність мислення, здатність аналізувати; інтуїція, уява. Умовами успішного ведення дискусії також є відповідний рівень емоційної сфери (людина повинна бути толерантною, спокійною, врівноваженою, ввічливою, поважати чужі погляди) і здатність вибирати по відношенню до іншої людини найбільш прийнятний спосіб спілкування.

Психологами визначені лінгвопсихологічні характеристики дискутивного мовлення, які необхідно враховувати при навчанні дискусії:

1. Одна з особливостей дискутивного мовлення як різновиду діалогічного полягає у контактності тих, хто спілкується, спрямованості реплік. Двостороння мовленнєва активність учасників діалогу може здійснюватися, як правило, тільки в умовах безпосереднього тісного психологічного контакту тих, хто спілкується, що передбачає врахування мовної та немовної поведінки партнера, знання обставин, а нерідко й доброго знання один одного.

2. Для дискутивного мовлення характерна еліптичність, яка викликана умовами спілкування. Наявність єдиної ситуації, контактність співрозмовників, широке використання невербальних елементів сприяють виникненню здогадки, дозволяють мовцеві скорочувати мовні засоби, вдаватися до висловлення натяком. Неповні речення зустрічаються на всіх рівнях мовлення і стосуються в основному семантично надлишкових елементів.

3. Іншою відмінною рисою дискутивного мовлення є її спонтанність (непідготовленість), оскільки зміст розмови і його структура залежать від реплік співрозмовника, а сам процес обміну репліками в природному спілкуванні протікає досить швидко. Спонтанність передбачає досить високий рівень автоматизованості та мобілізаційної готовності мовних засобів, які партнери використовують у процесі мовлення. Це обумовлює використання різноманітних кліше і розмовних формул, а також нечітку «вільну» оформленість фраз. Окрім цього, спонтанний характер мови проявляється в паузах нерішучості (хезитації), перебиванні, перебудові фраз, зміні структури діалогічної єдності.

4. Дискутивному мовленню властиві емоційність і експресивність, які проявляються найчастіше в суб'єктивно-

оціночному забарвленні мови, в образності, в широкому використанні невербальних засобів, кліше і розмовних формул [2, с. 90].

За ступенем емоційного забарвлення дискутивне діалогічне спілкування може бути нейтральним, помірно емоційним, підвищено емоційним. У шкільних умовах можна говорити лише про навчання нейтральної мови з елементами помірною емоційності.

5. Однією з головних особливостей дискутивного мовлення є його ситуативність, яка проявляється в тому, що мовні одиниці в змістовому і часовому параметрах завжди співвідносяться з ситуацією і створюють потенційний контекст певного діапазону. Це означає, що кожна фраза, оскільки вона ситуативна, створює певне «поле тяжіння», що дозволяє співрозмовнику реагувати мимоволі, а не в рамках певного діапазону. Дискутивне мовлення так само, як і діалогічне мовлення, є переважно ситуативним, його зміст досить часто може бути зрозумілим лише з урахуванням тієї ситуації, в якій відбувається[4, с. 94].

Проведення дискусії іноземною мовою, як наголошують психологи можливе лише в тому випадку, якщо робота над формуванням відповідних умінь побудована за певною системою, що охоплює всі ступені навчання. Вона повинна включати різні вправи і тренінги, що дозволяють подолати психолінгвістичні труднощі формування умінь діалогічного мовлення, спрямовані на: подолання замкнутості, пасивності, скутості, сором'язливості; рухової розкутості; розвиток навичок спільної діяльності, почуття спільноти; розвиток мови жестів, міміки і пантоміміки [2, с. 95].

Список використаної літератури

1. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Н. П. Андронік – К., 2009. – 338 с.

2. Андронкина, Н.М. Подготовка и проведение уроков с элементами дискуссии / Н.М. Андронкина // Обучение иностранным языкам: материалы для специалиста образовательного учреждения. – СПб.: КАРО, 2003. – С. 81-97.

3. Бодалев А. А. Диалог как форма психологического воздействия / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / редкол. Бодалев А. А. – М., 1987. – 164 с.

4. Топтигіна Н. М. Психолінгвістичні та комунікативні аспекти навчальної дискусії у процесі вивчення іноземної мови / Н.М.Топтигіна // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник

наукових праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2001. – Вип. 15. – С. 92-96.

Анастасія Воробйова *(м. Київ)*

STRUKTURELLE MERKMALE DER BEGRIFFE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFTSSPRACHE

Die theoretische Analyse zeigt, dass die systematische Untersuchung der Termini eine der wichtigsten Aufgaben der Linguistik ist und eine wichtige Rolle bei der Lösung der Probleme der Bildung, Vereinheitlichung und Standardisierung der Termini in der Industrie spielt.

T.L. Kandelaki unterscheidet folgende Gruppen der Wirtschaftsbegriffe ihrer Struktur nach:

1) Simplizia (einfache Termini): *Geld, Kosten, Stelle, Aktie, Kunde*;

2) Derivative (an das Grundmorphem werden Präfixe oder Suffixe angefügt): *produktiv, finanziell, Führung;*

3)Komposita (zwei oder mehrere Morpheme oder Stämme werden zu einer Einheit verbunden): *Personalamt, Preispolitik, Fremdkapital;*

4) Abkürzungen: *AG – Aktiengesellschaft, GmbH – Gesellschaft mit beschränkter Haftung* [1, c.105].

Das wichtigste und produktivste Wortbildungsverfahren der Wirtschaftsbegriffe ist die Komposition. Die Komposita (die Zusammensetzungen) können zwei-, drei- und viergliedrig sein. Zweigliedrige Komposita treten am häufigsten auf. Unter zweigliedrigen Komposita werden folgende Modelle festgestellt:

1.Nomen + Nomen: *Bankkonto, Abzahlungsgeschäft; Kreditbilanz;*

2.Adjektiv + Nomen: *Kurzarbeit, Fremdinvestition;*

3.Verb + Nomen: *Kaufkraft, Lieferzeit, Kaufpreis;*

4.Adverb + Nomen: *Mehrgewinn, Mehrkosten, Mehrlieferung;*

5.Präposition + Nomen: *Gegenkonto, Nebensteuer, Nebenkosten* [2].

Dreigliedrige Komposita (Trikomposita) werden nach den folgenden Hauptmodellen gebildet:

1.Nomen + Nomen + Nomen: *Kalkulationszinsfuß;*

2.Adjektiv + Nomen + Nomen: *Großhandelsspanne;*

3.Adverb + Nomen + Nomen: *Gratisgenußschein;*

4.Nomen + Adjektiv + Nomen: *Regalgroßhändler*.

Viergliedrige Komposita *(Mehrstimmrechtaktie)* sind nicht oft in der Wirtschaftssprache zu finden.

Die Wirtschaftbegriffe können auf syntaktische Weise gebildet werden. Dabei erkennt man den fachspezifischen Charakter der Wortverbindungen daran, dass mindestens eine Komponente der Wortgruppe einen wirtschaftsbezogenen Charakter aufweist. Den größten Teil aller Wirtschaftsbegriffe machen zweigliedrige Verbindungen:

1.Adjektiv + Nomen: *starke Nachfrage, festes Geld, schwarzer Markt*;

2.Nomen + Verb: *Defizit abdecken, Nachfrage ankurbeln, Kapital festlegen*;

3.Nomen + Nomen: *Effektivverzinsung eines Investitionsobjektes;*

4.Nomen + Präposition+ Nomen: *Abfluss von Arbeitskräften;*

5.Präposition + Nomen + *Verb: an die Börse gehen;*

6.Partizip II + Nomen: *abgelaufener Termin, ausgeschüttete Dividende.*

Die durchgeführte Strukturanalyse zeigt, dass die Wirtschaftsbegriffe Simplizia, Derivate, Komposita sein können. Die Komposita können zwei-, drei-, und viergliedrig sein, das produktivste Modell ist zweigliedrig.

Literatur:

1. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность терминов/ Т.Л. Канделаки. – М.: Наука, 1977. – 167с.

2. Drushbjak S. Die Metapher im modernen Wirtschaftsdeutschen/ S. Drushbjak// [Електронний ресурс]. – Режим доступу: germvu_2011_6_35.pdf

Анастасія Ворон *(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ: СУТНІСТЬ ТА ТРУДНОЩІ

Інтеграція України у світове співтовариство зумовила зміни у викладанні іноземних мов. Провідне місце у формуванні іншомовних умінь зайняла комунікативна компетентність, яка охоплює навчання монологічного і діалогічного мовлення. Діалог є тим типом спілкування, що використовується у щоденному спілкуванні на усіх рівнях комунікації – побутовому і професійному, тому формування діалогічних умінь набуває все більшої актуальності і стає предметом уваги сучасних дослідників. Проблему формування діалогічних іншомовних умінь досліджували І. І. Брецко [1], Г. П. Лещенко [2], Л. В. Лимар [3], Т. Труханова [4], Г. Швець [5] та ін. Метою статті є

дослідження особливостей і труднощів формування умінь діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення – це процес мовної взаємодії, який передбачає комунікації між двома або більше учасниками [3, с. 158]. Це мовлення належить до базових компонентів у структурі навчання мовлення, тому що учень почергово виступає як мовець, і як слухач. Діалогічне мовлення є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, оскільки є спрямованим на застосуванням мови у реальних ситуаціях спілкування.

Продукування діалогу передбачає формування в учнів компетентності в аудіювання та говорінні. Діалогічне мовлення тісно пов'язане з аудіюванням, тобто сприйняттям мови на слух. Особливістю діалогічного мовлення є спрямованість на співбесідника. Отже, цей вид комунікації належить до мовленнєво-орієнтованих видів взаємодії в умовах спілкування двох або більше учасників. Під час сприйняття і продукування діалогічного мовлення, учень отримує певну інформацію від співбесідника, тому можна говорити про інформативну функцію діалогів, а також реагує на запитання мовця власними репліками, тому відбувається обмін думками. Інформаційна функція та обмін думками є двома основними функціями навчання діалогічного мовлення. В залежності від функцій діалогів, виділяються їх типи – діалог-повідомлення інформації, діалог-міркування, діалог-обмін думками та ін.

Навчання діалогічного мовлення пов'язане з рядом труднощів, які охоплюють непідготовленість та емоційність продукування висловлювань. Уміння будувати діалог вимагає від студентів високого рівня володіння лексичним матеріалом, який би давав змогу вступати в бесіду на будь-яку задану тему, і граматичним, що дозволив би вірно будувати речення. Участь у діалозі ускладнюється необхідністю швидко реагувати на репліки співбесідника. Це, власне, й відрізняє діалог від монологу, який є типом підготовленого мовлення і передбачає використання допоміжних зорових опор. Опрацювання діалогів для розвитку діалогічних умінь, згідно з Г. Швець [5, с. 301], слід будувати у такому порядку: перший етап – це робота зі зразками за схемою «запитання – відповідь»; другий етап – це спроби продукування власних висловлювань; третій етап – це опрацювання стереотипних висловів, мовних кліше. Ці етапи є взаємопов'язаними і їх слід реалізувати в комплексі. Враховуючи, що діалог, в першу чергу, є засобом щоденного спілкування, в навчанні іншомовних комунікативних умінь слід використовувати найбільш уживані в спілкування ситуації. Їх

рекомендується заучувати напам'ять. Це буде сприяти активному формуванню усного мовлення учнів і привчати їх до використання лексико-граматичного матеріалу в залежності від мети комунікації.

Діалогічне мовлення є вмотивованим видом мовленнєвої взаємодії, відповідно, для успішного засвоєння іншомовних комунікативних знань, умінь і навичок необхідно створити комфортний психологічний клімат на уроках. Психологічні бар'єри в оволодінні діалогічною комунікацією пов'язані з індивідуальними характеристиками учнів. Сором'язливі учні відчувають скованість при необхідності вести діалог. Допомогти їм подолати цей бар'єр можна шляхом заохочення до участі в комунікації, використанням вправ, розрахованих на їх вік та знання. Успіх у виконанні вправ вселить в них надію у свої сили.

Непередбачуваність діалогічного мовлення потребує формування в учнів умінь реагувати на репліки співбесідника, тому необхідно навчати їх реагувати на ініціативну репліку власною реплікою. Однак, у подальшому навчанні слід переходити від ініціативно-реактивних реплік до реактивно-ініціативних. Таким чином, учень повинен навчитися не тільки сприймати на слух мову співбесідника, розуміти її зміст на відповідати своєю фразою, а й продукувати власні висловлювання, які міститимуть не лише відповідь, а й власні запитання, заперечення, аргументи тощо.

Діалогічне мовлення характеризується виконанням комунікативних ролей адресат – адресант, або мовець – слухач. Слід зауважити, що діалог належить до вербальних видів спілкування, однак передбачає також звернення залучення міміки, жестів та інших засобів невербальної комунікації. Під час навчання учнів діалогічного мовлення, необхідно приділяти увагу також розумінню невербальних маркерів, які допоможуть учням розуміти зміст висловлювання за допомогою інтонації та міміки мовця, темпу повідомлення та жестів тощо.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зауважити, що формування діалогічних умінь – це тривалий процес, який спрямований на навчання учнів застосовувати іноземну мову в процесі практичного спілкування.

Список використаної літератури

1. Брецко І. І. Діалогічне мовлення – основа для розвитку здібностей міжособистісного спілкування / І. І. Брецко // Международный научный журнал. – № 1. – 2016. – С. 39-42.

2. Лещенко Г. П. Методика роботи з формування умінь діалогічного мовлення учнів середніх класів / Г. П. Лещенко // Зб. наук. пр. – Херсон, 2004. – Вип.37. – С.100-105.

3. Лимар Л. В. Навчання діалогічного мовлення при викладанні англійської мови в медичному навчальному закладі / Л. В. Лимар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2008. – С. 158-163.

4. Труханова Т. Підходи у навчанні діалогічного мовлення / Т. Труханова // Наукові записки. Серія: філологічні науки. – Вип. 104(2). – 2012. – С. 426-430.

5. Швець Г. Розвиток навичок діалогічного мовлення при вивченні української мови в іншомовній аудиторії / Г. Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 300-311.

Вікторія Гайдей *(м. Вінниця)*

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

Сьогодні особливої актуальності набуває питання організації навчання діалогічного мовлення студентів немовних спеціальностей на основі проблемних ситуацій. Аналізуючи досвід застосування проблемних ситуацій на заняттях англійської мови дослідники відмічають лише їх позитивний вплив на навчальний процес. Експериментальна перевірка ефективності методики формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні на основі проблемних ситуацій приносить свої результати. Відзначається значне підвищення мотивації до вивчення мови, відбувається розвиток активності й самостійності студентів, комунікативних навичок спілкування. Проте відкритим залишається питання організації навчального процесу з використанням проблемних ситуацій.

Існує низка передумов використання проблемних ситуацій, що зумовлюють досягнення високих результатів у формуванні навичок діалогічного мовлення. Науковці висувають такі вимоги до проблемної ситуації як наявність елементу новизни, наявність перешкоди на шляху до вирішення проблеми та логічна послідовність пред'явлення проблеми [3; 5]. Здійснивши аналіз наукової літератури [1-3], можна виокремити певні правила, яких необхідно дотримуватись, впроваджуючи проблемні ситуації в навчальний процес:

1. Проблемній ситуації повинна передувати система завдань, які будуть слугувати її фундаментом.

2. Проблемні завдання повинні включати матеріал всієї теми, що вивчається і забезпечувати поступовий розвиток знань і вмінь.

3. Проблемні ситуації мають нести різні освітні завдання на різних етапах вивчення навчального матеріалу. На першому етапі проблемна ситуація має викликати потребу вивчити матеріал. Такі проблемні ситуації стають основними або тематичними. Вирішення подальших проблемних завдань має стати основою опрацювання головного проблемного завдання, яке потребує використання студентами всієї системи своїх знань і умінь.

4. Зважаючи на свої можливості, всі студенти мають крок за кроком опанувати новими знаннями для вирішення проблемної ситуації.

5. Для стимуляції пізнавальної потреби студентів треба виділити основні знання та дії, які забезпечать найбільш результативну послідовність засвоєння знань.

Грамотно сформульовані проблемні мовленнєві завдання що застосовуються на заняттях з англійської мови під час вирішення проблемної ситуації, є ефективним інструментом методичного й педагогічного впливу, вчать студентів правильно будувати висловлювання із заданої теми. Варто пам'ятати, що пізнавально-комунікативні потреби повинні відповідати можливостям студентів. Тому варто моделювати такі ситуації, які студенти могли б реалізувати в повсякденному житті, перш за все, рідною мовою, а вже потім іноземною, відповідали б їхньому досвіду й фоновим знанням, здатності вирішувати повсякденні й професійні проблеми [4, с.19].

Окрім того, завдання з мовлення повинні передбачати розвиток мислення, бути мовленнєво-мисленнєвими, спрямованими на розвиток розгорнутого висловлювання (погодитись, спростувати, прокоментувати, висловити сум, жаль, пояснити, і т.д.), щоб студенти усвідомлювали функції висловлювань [1; 4].

Для розвитку діалогічного мовлення поза мовним оточенням недостатньо лише наповнювати заняття умовно-комунікативними або комунікативними вправами, які дозволяють вирішувати комунікативні задачі. Важливо запропонувати студентам мислити, вирішувати проблеми, які породжують думки, міркування над можливими шляхами рішення цих проблем для того, щоб студенти акцентували увагу на змісті висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції формування і формулювання цих думок [1, с.25].

Підсумовуючи все вищесказане, можна стверджувати, що грамотно організований процес імплементації проблемних ситуацій у навчання іноземної мови дозволяє забезпечити оволодіння студентами професійними і комунікативними навичками, здатністю самостійно планувати й організовувати свою навчальну діяльність, активно й творчо брати участь в обговоренні та аналізі вивченого матеріалу, застосовувати отримані знання та уміння в практичній діяльності, а отже розвивати й удосконалювати навички діалогічного мовлення іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Дмітренко Н.Є. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови / Н. Є. Дмітренко, А. І. Петрова // Іноземні мови. – 2017. – № 3. – С. 23-29.
2. Зайцева І. В. Принципи відбору та тематика проблемних ситуацій для формування у майбутніх вчителів іноземної мови компетенції в англійському діалогічному мовленні / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія". – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 19. – С. 85–93.
3. Зайцева І. В. Відбір матеріалів для навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія". – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип 22. – С. 26–35.
4. Ромашкіна Г.І. Шляхи створення проблемних ситуацій на уроці іноземної мови / Г.І. Ромашкіна // Іноземні мови. – 2009. – С. 18 – 19.
5. Dmitrenko N. The implementation of problem-based learning in Ukrainian higher educational institutions / N. Dmitrenko // Advanced Education, КПІ. – 2016, №5. – С. 28-35.

Аліна Герасименко *(м. Вінниця)*

СЕМАНТИКА АНГЛІЦИЗМІВ У СФЕРІ ЕКОНОМІКИ ТА БІЗНЕСУ

Сучасний період інтеграції та інтернаціоналізації суспільства значно пожвавлює та пришвидшує процес запозичення з англійської мови до української лексики, пов'язаної з фінансово-економічною сферою та бізнесом загалом. Такі зміни відбуваються внаслідок популяризації та пропагування термінів за допомогою медіа та ЗМІ,

відображаючи реальність сучасного спілкування, що, у свою чергу, сприяє їхньому входженню до нашої рідної мови на загальнолітературних підставах.

З іншого боку, протилежним до процесу термінологізації є детермінологізація, тобто значне розширення значення слова та його адаптація до загальновживаної і літературної лексики. Саме у складі лексики, яка пов'язана з банківською справою та економічними сферами налічується найбільша кількість детермінологізованої лексики. Загалом, тут налічується близько 97% таких слів [1, с. 81]. Ця лексика в основному позначає процеси та поняття, пов'язані з економікою, а також різноманітні завдання, предмети, найменування осіб економічної сфери та бізнесу (*бартер, приватизація, кріейтор, менеджер, джоб-банк, андерайтинг* тощо).

Розширення та заміщення значення наукового поняття побутовим відбувається внаслідок втрати великої кількості сем термінологічного характеру.

В цьому випадку не слід оминати увагою неоднорідність детермінологізації термінів економічної та фінансової сфер.

Наприклад високий ступінь детермінологізації мають такі назви як *спонсор,* та *бартер*, які стали відомими ще до набуття ними розмовного характеру та різноманітних конотацій.

Таким чином, лексема *sponsor* в англійській мові має досить велику кількість значень, серед яких виділяють п'ять найбільш вживаних значень: 1. Людина чи компанія, яка платить за виставу, показ по телебаченню, спортивні змагання тощо в обмін на право рекламувати впродовж цієї події (Спонсор чемпіонату – коньяк Martell). 2. Особа, яка погоджується дати комусь іншому гроші на благодійництво, якщо той братиме участь у бігу, запливах тощо на певну дистанцію. 3. Особа, яка офіційно погоджується допомагати комусь іншому або нести відповідальність за те, що він робить: Вам потрібен спонсор, щоб одержати робочу візу. 4. Особа, яка офіційно представляє чи підтримує пропозицію про новий закон. 5. Один із хрещених батьків» [5, с. 1089].

В українській мові слово *спонсор* визначається як "організація або особа, що оплачує роботу радіостанцій або телебачення та виконавців за умови, що частка часу, зайнятого програмою, буде відпущена на рекламу його товару чи послуг" [2, с. 391]. Тому, беручи до уваги таке значення, можемо стверджувати, що саме номінативний характер термінологічної системи сприяє та, більш за все, передбачає зміну і розширення семантичного значення слів чи звуження значень

слова лише до одного конкретного значення слова та заміну відповідними йому замінниками і відповідниками.

Якщо ж розглянути слово *спонсор* у більш ширшому значенні, то: 1. Особа або ж організація, яка видає кошти спортсменам, виконавцям, телеканалам тощо і протягом їхньої діяльності має змогу рекламувати власну продукцію та виробництво загалом; 2. Організація, юридична чи фізична особа, яка надає кошти іншій особі на її розвиток, популяризацію та діяльність; 3. Розм.; перен; гумор. Той, хто сплачує витрати, включаючи ресторани, кафе, кіно тощо.

Далі, розглядаючи лексему *barter*, відзначимо, що у мові-джерелі вона набуває такі значення: "1. Система обміну товарів та послуг швидше на інші товари й послуги, ніж із застосуванням грошей: економіка, яка базується на бартері. 2. Товари чи послуги, що обмінюються в системі цього типу: Намисто застосовували як бартер у давні часи" [5, с. 91].

Тому в англійській лексичній системі на перший план виходить значення "система" а також "товари і послуги в цій системі".

Проте, розглянувши це слово в українській мові, можна стверджувати, що воно набуває дещо інших відтінків. Словник економічної термінології надає таке значення: "вид торговельних угод, за якими взаємний обмін продукцією здійснюється без грошової оплати. Пропорції обміну визначаються з урахуванням співвідношення цін на товари" [2, с. 400]. Така номінація термінології входить до ієрархічної системи родо-видових зв'язків (угода – угода бартерна, угода з певною системою фіксації цін, угода відповідно до певного наявного товару, угода з реальним товаром, компенсаційна, офсетна, ф'ючерсна, форвардна угода). Проте, семантика цієї лексеми змінюється і залежить від контексту, ситуації, що характерно для термінологічної сфери.

У словнику іншомовних слів 2000 р. [4, с.18], вказано таке значення слова *бартер*: "бартер (barter – від середньоангл. bartren, середньофранц. barater – обмінювати) – прямий обмін товару без участі грошових коштів" [4, с. 75]; у виданні [3, с. 507] наведено 2 значення лексеми бартер: "1. Прямий безгрошовий обмін товарами чи послугами, породжений товарно-грошовим дефіцитом у міжнародних умовах. 2. Безвалютна, але оцінена і збалансована щодо вартості товарообмінна операція" [3, с. 67].

Узагальнюючи ці визначення та оцінюючи сучасний мовний узус, можна скласти таку семантичну структуру англіцизму *бартер* у загальномовному вжитку: бартер – 1. Прямий безгрошовий обмін товарами чи послугами, породжений товарно-грошовим дефіцитом. 2.

Розм., перен. Обмін послугами чи продуктами між людьми, часто за принципом “ти – мені, я – тобі”.

Список використаної літератури

1. Попова Н.О. Структура та семантика лексичних запозичень з англійської в українську мову новітнього періоду / Н.О. Попова. – Харків: ХНАДУ, 2007. – 220 с.
2. Російський тлумачний словник економічних термінів та український тлумачний словник економічних термінів / Уклад. та пер. В.М. Копоруліної. – Харків: Єдінорог, 2001. – 448 с.
3. Сліпушко О.М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. / О.М. Сліпушко. – К.: Криниця, 1999. – 507 с.
4. Словник іншомовних слів : [близько 10 000 слів] / Нац. ун-т ім Т. Шевченка, Укр. мовно-інформ. фонд НАН України ; [уклад. С.М. Морозов, Л. М. Шкарапута].- Київ : Наукова думка, 2000. – 664 с.
5. Longman dictionary of contemporary English. – Longman Ltd., 1995. – 1125p.

Світлана Гижко *(м. Вінниця)*

ОПОЗИЦІЯ КОНЦЕПТІВ SPARSAMKEIT / ЗАОЩАДЛИВІСТЬ ТА VERSCHWENDUNG / МАРНОТРАТСТВО В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

У пропонованій роботі проводиться зіставний аналіз ставлення українського та німецького соціумів до грошей на основі концептної опозиції SPARSAMKEIT / ЗАОЩАДЛИВІСТЬ ТА VERSCHWENDUNG / МАРНОТРАТСТВО. Зауважимо при цьому, що концепти SPARSAMKEIT / ЗАОЩАДЛИВІСТЬ ТА VERSCHWENDUNG / МАРНОТРАТСТВО є взаємопов’язаними та визначають і доповнюють один одного.

В результаті аналізу фразеологічних одиниць німецької мови з компонентом гроші було виявлено, що німці за своєю природою є економною нацією. Про особливу значущість концепту SPARSAMKEIT (заощадливість) для німецького мовного соціуму свідчать такі фразеологічні одиниці та сталі словосполучення, які об’єктивують зазначений концепт: *Ein ersparter Pfennig ist zweimal verdient* (досл.: Заощаджений пфеніг – це подвійний заробіток), *Sparen ist verdienen* (досл.: Заощадити – це заробити); *Wer spart, hat doppelt* (досл.: Хто заощаджує, той подвоює); *mit jedem Pfennig rechnen* (досл.: рахуватися з кожним пфенігом (з кожною копійкою)) – «економити»;

Fleiß ist des Glückes rechte Hand, Sparsamkeit die linke (досл.: Старанність – це права рука щастя, ощадливість – ліва); *Geld sparen* (заощаджувати гроші); *das Geld zurücklegen* (досл.: відкладати гроші) – «заощаджувати»; *das Geld auf die hohe Kante legen* (досл.: класти гроші на високу окрайку) – «економити; відкладати гроші»; *das Geld auf die Seite legen* (досл.: класти гроші на бік) – «заощаджувати»; *jeden Pfennig zehnmal umdrehen* (досл.: кожен пфеніг десять разів перевертати) – «економити; відкладати гроші»; *jeden Euro zweimal umdrehen*(досл.: кожне євро двічі перевертати) – «економити; відкладати гроші»;*den Daumen auf dem Beutel halten* (досл.: тримати великого пальця на гаманці) – «заощаджувати»; *Geld waschen* (досл.: заробляти гроші); *den Pfennig ansehen* (досл.: бути дуже економним) – «берегти кожну копійку»;*seine paar Groschen zusammenhalten* (досл.: своїх декілька копійок зберігати) – «накопити грошенят» [1, 2].

Наведені вище фразеологічні одиниці вказують на те, що німці засуджують марнотратсво та не люблять витрачати гроші «на вітер». Та з іншого боку вони також без позитиву ставляться і до жадібності, адже такі фразеологізми, як: *sehr auf die Groschen sein* (досл.: бути дуже за грошима) – «бути жадібним»; *am Geld(e) hängen, dem Geld(e) gut sein* (досл.: висіти на грошах) – «бути жадібним до грошей»; *Er liegt auf seinem Geld wie der Hund auf dem Heu* (досл.: скупому гроші, що собаці сіно) – «й сам не гам й іншим не дам»;*Pfennigfuchser* (скнара) теж мають негативне забарвлення [1, 2].

Як не дивно, з огляду на заощадливість німців, на противагу концепту SPARSAMKEIT у німецькій лінгвокультурі також знаходить своє відображення концепт VERSCHWENDUNG (марнотратство), як підтвердження цій думці, ми наводимо такі вирази: *sein Geld auf die Straße werfen* (досл.: викидати свої гроші на вулицю) – «бути дуже марнотратним»;*jdm rinnt das Geld durch die Finger* (досл.: комусь протікають гроші скрізь пальці) – «займатись марнотратством»;*mit Geld um sich werfen* (досл.: навколо себе кидати гроші) – «сипати грішми»; *sein Geld zum Schornstein hinausjagen* (досл.: виганяти гроші через димар) – «розтринькувати гроші»; *das Geld zum Fenster hinauswerfen* (досл.: викидати гроші у вікно) – «бути дуже марнотратним»; *Geld verpulvern* (досл.: розпилювати гроші) – «транжирити гроші»; *das Geld auf den Kopf hauen*(досл.: грошима бити по голові) – «смітити грошима» [1, 2].

Про те, як концепт ЗАОЩАДЛИВІСТЬ сприймається українською лінгвокультурою можна побачити з проаналізованих нами фразеологічних одиниць, наприклад: *Заощаджувати, значить заробляти; Хто заощаджує, той подвоює;Відкладай копійчину на*

чорну годину; Бережи хліб про їжу, а гроші про біду; Бережливість – краще прибутку; Запасливий горя не терпить; Одяг бережи для холоду, а гроші – для голоду, Рахуватися з кожною копійкою; Збивати копійку докупи; Копійка любить, щоб її лічили; Лопійка гривню береже; Хто копійки не береже, той сам її не варт; Бережи хліб про їжу, а гроші про біду, тощо [3, 4].

МАРНОТРАТСВТО знаходить своє відображення також і в українській лінгвокультурі: *Сипати грішми; Транжирити гроші; Розтринькувати гроші; Викидати гроші на вітер; Купувати сніг; Вітер гуде у кишенях; Гроші пішли до розкоші; Латку на латці сажу, руб за горілку держу*. Наведені фразеологічні одиниці виражають своє негативне ставлення до не раціонального використання грошей [3, 4].

Проаналізовані фразеологічні одиниці, які об'єктивують концепту опозицію SPARSAMKEIT / ЗАОЩАДЛИВІСТЬ ТА VERSCHWENDUNG / МАРНОТРАТСТВО свідчать про актуальність досліджуваних концептів для обох зіставлюваних мовних соціумів. Однак, ці концепти мають різний аксіологічний заряд своїх лінгвокультурах: у німців – вони містять більше позитивних смислів, ніж в українців.

Список використаної літератури

1. Alle deutschen Sprichwörter. – Режим доступу : http://www.alle-sprichwoerter.de/G_sub

2. Beyer H. Sprichwörterlexikon: Sprichwörter u. sprichwörtl. Ausdrücke aus dt. Sammlungen vom 16. Jh. bis zur Gegenwart / H. Beyer, A. Beyer ; [2., unveränd. Aufl.]. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1985. – 712 S.

3. Приказки та прислів'я. – Режим доступу : http://vislovi.org.ua/prikazki-temi/

4. Словник фразеологізмів української мови / Нац. акад. наук України, Ін-т укр. мови, Укр. мовно-інформ. фонд. – К. : Наукова думка, 2003. – 1104 с.

Ольга Гловач *(м. Вінниця)*

АНІМАЛІСТИЧНІ ОБРАЗИ У ТВОРЧОСТІ ДЖ. ДАРРЕЛЛА

Дж. Даррелла називають найбільш «милим» британським ученим. Це зоорятівник і людина, яка випередила час. Дж. Даррелл прославився у літературі саме як анімаліст, адже в усіх своїх творах він описував любов до тварин.

Літературна діяльність Дж. Даррелла була спрямована на те, щоб люди усвідомили всю важливість тваринного світу та відповідальність за нього, яка лягає на їхні плечі. У своїх історіях автор пише про те, як уживається людина з різноманітними представниками тваринного світу, з гумором описує ситуації з власного життя, які траплялися з ним під час численних експедицій. Творчість Дж. Даррелла мало величезний успіх як в його країні, так і за її межами. При безумовній самобутності Дж. Даррелла як письменника він особливий за точністю спостереження художника і натураліста, за автобіографію у творчості, образністю мови, за високим моральним почуттям, природоохоронною спрямованістю його творів [1,с.13].

Дж. Даррелл був майстром «звіриного» портрета – всі описані ним тварини мають яскраву індивідуальність. Секрет чарівності зоологічної прози письменника в тому, як він створював образ тварини. В його творах істоти ніколи не перетворювались у диснеївських звірят. Він ніколи не використовував улюблений прийом усіх байкарів – антропоморфізм. Дж. Даррелл не висвітлював тварин із людськими емоціями, цілями, намірами. Звірі письменника завжди залишалися такими, якими вони є в природі. Вони – не люди, цим і цікаві [2,с.48].

Ключ до поетики Дж. Даррелла можна знайти в О. Мендельштама. Як відомо, в зрілі роки поет захоплювався природничими дисциплінами, читав роботи багатьох натуралістів і залишив проникливі замітки про їхній стиль. Так, говорячи про джерела наукового красномовства систематики Карла Ліннея, О. Мендельштамп писав те, що пояснює і прозу Дж. Даррелла: «The listeners perceived the beast very simply: it shows people the focus of one factor only in their existence, by virtue of its nature, by virtue of its existence»

(«Слухачі сприймали звіра дуже просто: він показує людям фокус одним тільки фактором свого існування, в силу своєї природи, в силу свого існування») [3,с.205].

Цей «фокус» - прихована пружина анімалізму Дж. Даррелла. Для нього головне в тварині – її інакшість, її несхожість на інших, в першу чергу – на людей. В його творах тварина оригінальна вдвічі: як особистість і як представник свого виду. Саме тому у Дж. Даррелла немає нецікавих тварин. Пуголовка він описує з не меншим захопленням, ніж леопарда. Особливість звіра не в тому, що він красивий чи корисний, а в тому, що він зовсім «інший». Для Дж. Даррелла «інший» – це кожна тваринка, що поділяє з людьми цю

планету, як і таємницю нашого життя на ній. Саме про це і писав Дж. Даррелл [3,с.204].

Головні герої книг Дж. Даррелла – тварини: звірі, птахи, змії, жаби. Серед них немає противних, некрасивих, потворних: всі вони по-своєму гарні, і для кожного з них письменник знаходить теплі слова. Саме тому образи тварин у Дж. Даррелла так суто індивідуальні і так до сліз зворушливі. Вони запам'ятовуються так, ніби ти сам їх бачив, сам піклувався про них, сам любив. Після Е. Сетона-Томпсона важко назвати іншого такого майстра анімалістичного портрету. Ще одна чудова риса творчості Дж. Даррелла – його неповторний гумор. Гумор Дж. Даррелла – доброзичливий, спокійний, але тонкий і всюдисущий. Гумор не як самоціль, а як життєва філософія, як спосіб підкреслити що-небудь найбільш важливе, найбільш типове, як засіб боротьби з труднощами. Гумористичне сприйняття всього, що не стосується трагічної долі тварин, становить одну з найбільш привабливих рис характеру Дж. Даррелла [4,с.12].

На наш погляд, чудовим у книгах письменника є те, як він описує своє ставлення до тварин. Тварини – це товариші, писати про яких дуже і дуже складно. У Дж. Даррелла всі тварини – цілком собі повноцінні персонажі і часом виглядають навіть більш справжніми і реальними, ніж головні персонажі деяких книг. У кожного свій характер, свої звички, своя манера поведінки, свої особливості. З великою любов'ю характеризував Дж. Даррелл тварин, переживання за них.

Дж. Даррелл зрозумів, що більшість людей не вміють «бачити» тварину, збагнув, що їх цьому треба вчити, але зробити це можна тільки знайшовши відповідні слова. Письменник знайшов їх. Він навчився захоплювати людей своїм ентузіазмом, і саме тоді склався світогляд Дж. Даррела, що його він згодом послідовно пропагував в усіх своїх книжках: все живе прекрасне!

Список використаної літератури

1. Ахмедова М. Экологические аспекты в произведениях Дж. Даррела/ М. Ахмедова // Биология в школе. – 2011. – № 4. – С. 12-20.

2. Бобир Олександр. Звірі та люди в житті й творчості Дж. Даррелла / Олександр Бобир // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010. – № 5. – С. 48-51.

3. Генис А. Люди и звери. Памяти Джеральда Даррелла / А. Генис. – 2018. – С. 204–207.

4. Евсеев А. Секреты Джеральда Даррелла / Антон Евсеев. // Наука и техника. – 2011. – №8. – С. 11–27.

Катерина Голдинська *(м. Вінниця)*

ВЛАСНІ АЛЮЗИВНІ ІМЕНА В УКРАЇНСЬКОМУ ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ

Преса є складовою соціального функціонування суспільства, адже завдяки ній відображаються різні реалії, суперечності та конфлікти життя соціуму. Але у сучасному світі ці реалії мають здатність впливати на пресу, яка сьогодні «перестає бути дзеркалом суспільства, вона активно його творить <…> інформація нині не лише конструює соціальний простір, вона, як рушійна сила, здатна змінити його» [1]. А в зв'язку з тим, що преса представлена як друкованим, так і електронними періодичними виданнями, то вона здатна впливати на широку аудиторію читачів, яка складається як з молодих, так і з старших людей.

Це призводить до того, що журналісти змушені вдаватися до різних літературних прийомів, які здатні викликати у читачів певні емоції, а також, завдяки яким текст набуває більшої експресивності, привертає увагу читачів і стимулює до подальшого читання і зацікавленості в матеріалі. Серед таких прийомів значне місце займають алюзії, а точніше власні алюзивні імена, які виконують функцію підтексту, оцінно-характеризуючу та оказіональну функції.

Для дослідження алюзій в українському публіцистичному дискурсі було обрано одні з найпопулярніших українських газет: Дзеркало тижня, Gazeta.ua, Експрес, BBC News Україна. Дослідження здійснене на основі суцільної вибірки 350 примірників українського газетного тексту за період 2015 – 2018 р.р. дозволило виокремити 24 випадки вживання власних алюзивних імен.

Усі приклади, було розділено на 5 тематичних груп: Література і кіно – 13 одиниць (54%), Історія – 6 одиниць (25%), Міфологія – 1 одиниця (4%), Біблія –1 одиниця (4%), Поп-культура -3 одиниці (13%).

Клас «Література і кіно» виявився найчисельнішим і нараховує 13 прикладів вживання алюзій. Серед алюзивних імен цієї тематичної групи зустрічаємо такі: *Робін Гуд, Джеймс Бонд, Мауглі, Снігова Королева, Ліліпути, Дюймовочка, Рапунцель, змій Гринич, Халк, Супермен, Вінні-Пух.* У ній зустрічаємо алюзії на героїв казок, романів, новел, оповідань і т.д.

Наступний клас «Історія» включає в себе групи під назвами «історичні особи», «історичні події», «історичні предмети». До цього класу віднесено імена осіб, подій, предметів та явищ, які мали місце у певному хронологічному періоді та мали певне значення для історії людського світу.

До першої групи «історичні особи» віднесемо алюзії на таких людей: *Наполеон, Путін, Жанна д'Арк, Ленін.*

До підкласу «історичні події» та «історичні предмети» було віднесено по одному прикладу - Велика Революція та Троянський кінь відповідно.

До класу «Міфологія», що вміщує алюзії на героїв міфів, увійшов один приклад алюзії на *Ахіллесову п'яту*.

Група «Біблія», в якій зосереджені імена біблійних героїв, також представлена в українській пресі в досить малій кількості, адже туди увійшла одна алюзія на *Каїна* – сина Адама та Єви.

Останній підклас під назвою «Поп-культура» вмістив в себе алюзії на власні імена, які популярні в широких верствах населення на даний період часу. Такими алюзіями стали: лялька *Барбі,* відома назва пізні *«Свято наближається»* з реклами напою Coca-Cola та назва пісні *«Старі фотографії»* виконавця Кузьми Скрябіна.

Отже, можемо прослідкувати чітку тенденцію до вживання в українському публіцистичному дискурсі власних алюзивних імен, які містять посилання, в більшій мірі, на американських персонажів книг та кінофільмів, світових лідерів та історичні явища, які вплинули на світову політику. В той час, коли алюзивні посилання на персонажів та явища, які спрямовані суто на український культурний здобуток майже відсутні. Це свідчить про стирання міжнаціональних граней та певну глобальність сучасного світу, що є результатом процесу глобалізації. Адже на сьогоднішній день культурна інтеграція досягла високого рівня. Таким чином, українці мають змогу дивитись зарубіжні фільми, читати зарубіжні книги та слухати зарубіжну музику без додаткових зусиль. А з розвитком сучасних технологій, а в найбільшій мірі мережі Інтернет, є доступ до різноманітних зарубіжних ресурсів. Крім того, це може бути проявом процесу американізації, тобто впливу культури Америки на українську культуру, особливо в сфері поп-культури та кінематографії.

Список використаної літератури

1. Габор Н. Постмодернізм – постжурналізм – постсучасність [Електронний ресурс] / Наталія Габор. – URL: http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/zurnal/N1/Mediaphilos/gabor.htm].

Тетяна Горбань *(м. Вінниця)*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТАМИ-ЗООНИМАМИ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Вопросы количества, роли и места фразеологизмов в системе языка остаются весьма актуальными и нуждаются в дальнейшем научном исследовании, несмотря на неоднозначное понимание отнесенности отдельных единиц к определенной подсистеме. В лингвистике фразеологический состав языка отображается средством языка концептов этнокультуры, так как в образной основе фразеологизмов присутствуют характерные черты этнического мировозрения, которые выступают составной частью понятия «менталитет».

В лингвистике термин «*зооним*» употребляется в широком и узком значениях. В первом случае он охватывает наименования животных *(собака, щука)*, их клички *(Мурка, Жучка),* названия частей тела животного *(грива, лапа),* слова, образованные от названий животных *(свинина, окотиться),* предметы, имеющие отношение к животным *(пастбище, хлев).* В узком значении данный термин включает в себя только наименования животных в прямом значении.

Спорным также является вопрос о принадлежности того или иного устойчивого сочетания к фразеологизмам. Следует придерживаться широкого понимания фразеологии и включать в исследование не только фразеологические единицы в «узком» понимании (сращения, единства, сочетания), но и другие устойчивые сочетания (пословицы, поговорки и т. д.), которые носят образный характер и приравниваются к фразеологизмам функционально. [5, с.198].

Таким образом, комплексное изучение фразеологических единиц с компонентом-зоонимом помогает выявить сферы взаимодействия человека и природы, раскрыть способы восприятия человеком себя и своего окружения через призму наблюдений за миром животных, а также представить и проанализировать способы этого взаимодействия посредством языка.

Зоонимы как отдельные лексические единицы и как компоненты устойчивых выражений широко представлены во всех языках мира. В русской фразеологии наименования животных используются как символы, то есть образ или повадки какого-либо животного переносятся на человека или предметы окружающей

действительности, а зооним приобретает общепринятое ассоциативное значение. Таким образом, со временем символ-животное наполняется глубоким социальным и духовным содержанием, которое реализуется во фразеологизмах.

Следует различать понятия образ и внутренняя форма. Л. А. Коралова предложила следующее определение: «Лингвистический образ – это созданное средствами языка двуплановое изображение, которое основано на выражении одного предмета через другой» [4, с.151]. Следовательно, фразеологический образ является не пассивным отражением окружающих предметов, а результатом творческой работы человеческого сознания, это связь между реальным предметом и идеей, представлением.

Под внутренней формой подразумевается мотивационная связь между компонентами фразеологизма и его целостным значением. Если из значения компонентов можно вывести значение выражения, значит, внутренняя форма прозрачна, например, *здоров как бык*. Если мотивационные связи теряются со временем, то происходит процесс демотивации, значение выражения кодируется словом-зоонимом. Объяснить источник возникновения фразеологизма без этимологического анализа невозможно, например, как в выражениях «*строить куры»* или «*ѐшкин кот»*.

В большинстве фразеологизмов признаки, которые являются основой внутренней формы, очевидны: *нем как рыба* (о молчаливом человеке), *первая ласточка* (о первых проявлениях чего-либо); гораздо меньше выражений, смысл которых невозможно понять, зная значения входящих в них слов: *крокодила объесться* (быть сердитым, беспощадным), *оседлать Пегаса* (заняться поэзией) [2].

Зоонимы в составе фразеологических единиц кодируют культуру, традиции и историю народа. Таким образом, фразеологизмы с компонентом-зоонимом отражают специфику осознанного мировосприятия носителей языка. Несмотря на многообразие животного мира, в состав фразеологических единиц русского языка входит ограниченное количество лексем, называющих животных, концентрирующих в себе символическое значение и формирующих национальную языковую картину мира. Фразеообразовательная активность более значительна у лексических единиц, обозначающих домашних животных. Менее актины в этом плане лексемы, обозначающие птиц и рыб, что говорит о влиянии степени участия животного в жизни человека, его повседневной деятельности.

Список использованной литературы

1. Михельсон М. И. Большой толково-фразеологический словарь русского языка Михельсона [Электронный ресурс]. – Электр. дан. – ETS Publishing house, 2004. – 2208 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

2. Молотков А. И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Молотков. – М.: Русский язык, 1986. – 544 с.

3. Мокиенко В. М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко. – М.: ЗАО «Олма Медиа Групп», 2007. – 784 с.

4. Савицкий В. М. Основы общей теории идиоматики / В. М. Савицкий. – М. : Гнозис, 2006. – 208 с.

5. Меликян В. Ю. Синтаксическая фразеология русского языка [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В. Ю. Меликян. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 351 с.

Юлія Грабчак *(м. Вінниця)*

СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

У проблемному навчанні, як і в традиційному, визнається важливість тих самих функцій, але дещо змінюється розстановка акцентів, ієрархія освітніх цілей: розвиток інтелекту, пізнавальної самостійності і творчих здібностей учнів; засвоєння учнями системи знань та способів розумової практичної діяльності; формування всесторонньо розвиненої особи. Проблемна освіта виконує наступні спеціальні функції: виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів та способів творчої діяльності); виховання навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань в новій ситуації) та вміння вирішувати навчальні проблеми; формування та накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження і творчого відображення дійсності); формування мотивів навчання, соціальних, етичних і пізнавальних потреб.

Проблемна активність учня – це одна із провідних проблем педагогіки, що не є випадковим, тому що сам процес людського пізнання носить активний, творчий характер, а людські здібності, в тому числі і пізнавальні, розвиваються лише в активній самостійній діяльності. В проблемному навчанні створюються найбільш сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як пізнавальний інтерес, творча активність і самостійність. Звернемо увагу на те, що центр тяжіння в проблемному навчанні переноситься переважно на активність самого учня, педагог, у свою чергу,

спирається на розвиток його мислительних процесів, а не тільки на пам'ять та заучування матеріалу. Навчання не можна розглядати в якості спільної діяльності вчителя і учнів при передачі і засвоєнні знань, умінь і навичок.

В науковій літературі є декілька визначень проблемного навчання. Польський педагог В. Оконь під проблемним навчанням розуміє «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем (поступово до цього привчаються учні самі), надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань» [4, с. 68].

Педагог І.Я. Лернер сутність проблемного навчання бачить у тому, що «учень під керівництвом учителя бере участь у вирішенні нових для нього пізнавальних і практичних проблем у певній системі, що відповідає освітньо- виховним цілям школи» [3, с. 82]. Науковець Т.В. Кудрявцев суть проблемного навчання бачить у постановці перед учнями дидактичних проблем, вирішенні та оволодінні учнями узагальненими знаннями та принципами вирішення проблемних завдань [2, с. 23].

Основне дидактичне призначення проблемного навчання полягає в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю учнів. Проблемне навчання виражається у системі проблемних ситуацій, задач та завдань, які необхідно вирішити учням. Проблемне навчання полягає переважно в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань (створення проблемної ситуації), продовжуючись у розв'язанні проблемних завдань, у проблемному викладі знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. Цей вид навчання передбачає належний рівень підготовленості, зацікавленості учня в пошуку невідомого результату. Н.П. Волкова вважає, що якість підготовки учнів залежить не лише від глибини засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок, але й від розвитку їх творчих здібностей. Реалізації цього завдання сприяє запровадження у навчальний процес активних методів навчання, одним із яких є проблемно-розвиваюче навчання [1, с. 34].

Список використаної літератури

1. Аніконова Є.В. Формування освітньої компетенції через призму проблемного навчання/ Є.В. Аніконова //Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць/ ред. кол.:[В. Г. Кремень, Л. Л.

Товажнянський, О. Г. Романовський]. - Харків, 2007. - Вип. 15-16 (19-20). – С. 373-379.

2. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. –М.: Знание, 1991. – 80 с.

3. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

4. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 204 с.

Ольга Гриник *(м. Вінниця)*

ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ АНГЛІЙСЬКОГО ТА НІМЕЦЬКОГО НАРОДІВ НА ОСНОВІ ПАРЕМІЙ

Національний характер будь-якого народу відображає наслідки історичних подій країни, традиції, звички та поведінку. Він є віддзеркаленням особливостей клімату, природи, географічних особливостей, а також побутової та духовної сфери будь-якої нації.

Описати менталітет певного народу важко, адже, загалом, для цього потрібно описати всю історію та культуру, але певні характерні особливості характеру можна відокремити саме крізь призму паремій, тобто прислів'їв та приказок. Паремії якнайкраще відображають ставлення людей до різних реалій дійсності та побутових явищ, а тому на їх основі доцільно робити аналіз менталітету певного народу.

Одними з найпоширеніших стереотипів про німецький народ від давніх часів і до сьогодення залишається любов до порядку, а також педантичність. Стрімке прагнення упорядкувати всі аспекти свого життя є джерелом більшої частини німецьких національних переваг. Потужне бажання мати лад і порядок у всьому закладено в крові у німців. Це все має місце в різних аспектах життя та відображається в таких пареміях як «Heilige Ordnung, segensreiche Himmelstochter», «Ordnung muss sein» – порядок понад усе. До будь-якої справи цей педантичний народ підходить з усією серйозністю, передбачливістю та відповідальністю: «Ordnung ist das halbe Leben» – Порядок – це вже половина життя. «Ordnung, liebe sie, sie erspart dir Zeit und Müh» – Люби порядок, він заощадить твій час та зусилля.

В свою чергу, найпомітніша риса англійського народу – стабільність, послідовність та постійність в характері, діях, думках, це, власне, є певним відображенням англійського консерватизму – «Constant dropping wears away a stone» – вода камінь точить. Англійці

впевнені, що звички людини майже неможливо викорінити, це також відображає їх постійність, наприклад, як говориться в наступних прислів'ях – «The leopard does not change his spots» – леопард не змінює свій окрас, «Once a priest, always a priest» – священник залишається священником. Характерна риса для англійця – контроль власних емоцій, почуттів, дій, тобто самоконтроль. Для англійця є неприйнятним легко, відверто проявляти емоції та почуття. Тому часто англійців сприймають недружелюбними, а самі англійці неправильно розуміють інші народи, осуджують їх за відвертість, розкутість. – «Good fences make good neighbours» – хороші паркани сприяють хорошим сусідам, «Who knows most, speaks least» – хто більше знає, той менше говорить, «Silence is golden» – мовчання – золото, «Speech is silver, but silence is golden» – промова – срібло, але мовчання є золотом, «A still tongue makes a wise head» – розумний зайвого не скаже, «Least said, soonest mended» – чим менше розмов, тим краще для справ, «Hear all, see all, say nothing» – треба все чути та бачити, але при цьому мовчати. Це найкраще відображає англійську натуру, адже англієць залюбки вас послухає, але про себе жодного слова не скаже.

Подібною рисою володіють і німці, адже вони є стриманими та небагатослівними. Вони зазвичай помірковані, розважливі, це підтверджують паремії, які ми знайшли та проаналізували. Можливо через те, що німці сприймають все дуже серйозно та все обдумують, вони так звикли жити в порядку та за всіма усталеними правилами життя – «Sprich wenig mit andern, viel mit dir selbst» – з іншими говори менше, більше – з самим собою, «Rede wenig, höre viel» – говори мало, а слухай багато, «Was drei wissen, erfahren bald dreißig» – те, що знають троє, незабаром дізнаються і тридцять. Тому можна стверджувати, що німці є замкнутим народом.

Зрозуміло, що однією з провідних рис німецького народу є ощадливість, яка формує багато аспектів існування німців. При чому, деякі німці настільки економні, що це в деякій мірі переростає в жадібність, хоча й немала частина німців правильно заощаджує і це є результатом їх успіху – «Sparen ist größere Kunst denn Erwerben» – заощаджувати важче, ніж заробляти. «Sparen ist verdienen» – зекономив значить заробив, «Spare was, dann hast du was» – спочатку треба зекономити, щоб потім щось мати, «Deutsch sein heisst, eine Sache um ihrer selbst willen treiben» – німець – той, який робить справу заради справи. Велика частина світу вважає, що німці перфекціоністи, дуже цілеспрямовані, організовані, впевнені в собі люди. Більше всього німці люблять працювати. Це також можна спостерігати в численних приказках, присвячених робочій діяльності нації: «Arbeit

gibt Brot, Faulheit gibt Not» – робота дає хліб, а лінь – страждання; «Fleiß bringt Preis, Faulheit Not» – «Працьовитість приносить нагороду, а лінь – нужду»; «Guter Anfang ist halbe Arbeit» – хороший початок – це вже половина зробленої справи; «Arbeit ist des Leben Wurze» – Робота – сіль життя.

Отже, порівнявши паремії обох народів, можна зробити висновок, що така риса як замкнутість, поміркованість та небалакучість притаманна і німцям, і англійцям. Відмінними рисами для німців є особлива працелюбність, заощадливість та любов до порядку, які якнайкраще характеризують німців, як народ. А такі риси, як постійність та стабільність притаманні англійському народу. Даний аналіз паремій англійської та німецької мов може виявитись якісним матеріалом для вивчення національного характеру і німців, і англійців, або обидвох народів, адже паремії відображають у собі специфіку побуту, культури, способу мислення кожного з народів, зображаючи це через художні образи.

Список використаної літератури

1. Немецко-русский словарь пословиц и поговорок. Режим доступу: http://scheptikin.narod.ru/sprichwoerter/index.html

2. The Oxford Dictionary of Proverbs // Oxford University Press Inc. Jennifer Speake, 2008. – 625p.

Олександра Грушко *(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

«Сутність принципу індивідуального підходу полягає в адаптації (пристосуванні) навчання до змісту й рівня знань, умінь та навичок кожного учня або до характерних для нього особливостей процесу пізнання, або навіть до деяких стійких рис його особистості. Основним засобом реалізації даного принципу є індивідуальні самостійні роботи, котрі виступають як дидактичний засіб організації і керівництва самостійною діяльністю учнів на всіх етапах навчання» – вважає Т. О. Сидорчук [5, с. 8].

Під індивідуалізацією слід розуміти організацію процесу навчання на основі врахування індивідуальних особливостей учнів. Зміст принципу індивідуального підходу полягає в такій організації навчального процесу, за якого вибір методів, прийомів і темп навчання

враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень їхніх здібностей до навчання.

Рушійними силами індивідуалізації є протиріччя між фронтально побудованим процесом пред'явлення нового матеріалу та індивідуальним характером його засвоєння. Ще К. Ушинський говорив, що ділити клас на дві групи, одна з яких сильніша від другої, навіть корисно, якщо наставник вміє, займаючись з однією групою сам, другій дати відповідну самостійну вправу. В педагогіці питання індивідуалізації розроблялись П. Блонським, О. Гельмонтом, та особливе звернення уваги до проблеми індивідуалізації навчання відбувається наприкінці 60-х, в 70-х років в дидактичних роботах Ю. Бабанського, Е. Рабунського, О. Бударного, І. Чередова, І. Якіманської, психологів Н. Менчинсьої, З. Калмикової та багатьох інших.

В рамках розвиваючого індивідуального підходу відбувається глибоке вивчення індивідуальних психологічних особливостей учнів, перерозподіл уваги від слабких учнів до різних груп школярів, навчальний процес будується з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей сприймання і мислення учнів на основі теорії діяльності. Спираючись на доводи науковців, індивідуальний підхід забезпечує дійову увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання, припускає розумне сполучення фронтальних, групових і індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожного школяра [5, с. 9].

Креативна педагогічна концепція базується на засадах особистісно-орієнтованого підходу та таких його ознаках як діагностична основа навчання школярів, врахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей, турбота про емоційне і фізичне благополуччя учнів, пристосування навчальних методик до особливостей учнів. Якщо звернутися до педагогічної інноватики, науки про систему оновлених взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, то варто зазначити, що не всі інновації доцільно застосовувати у середній школі. Важливо обрати декілька найбільш ефективних, враховуючи психологічні та вікові особливості, а також профіль навчального закладу або групи студентів.

У вік єдиного інформаційного простору не можна ігнорувати інформаційно-комунікативні технології, які значно підвищують мотивацію учнів. Для сучасної педагогічної науки і реальної педагогічної дійсності освітні практики є значущими та необхідними для застосування. Сучасні креативні освітні практики вимагають від педагога значних зусиль для їх розуміння і оцінки. Основна

компетенція, яку формують на уроках англійської мови, – комунікативна. А це означає, що необхідно впроваджувати особистісно-орієнтоване спілкування, надати можливість кожній дитині випробувати себе в різних видах творчості. Саме цьому сприяють технології інтерактивного навчання, сутність яких полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. На уроках іноземної мови перевага надається інтерактивним технологіям кооперативного, колективно-групового навчання, технології інтуїтивного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань. Суттєво підвищити ефективність розвитку творчих здібностей на уроках англійської мови можна лише в тому разі, якщо постійно використовувати в навчально-виховній діяльності творчі завдання, у процесі роботи над якими учні застосовують здобуті знання, уміння та навички. Отже, щоб розвивати творчі здібності, потрібно відповідно організовувати творчу діяльність.

Список використаної літератури

1. Бохенська Е. Розвиток креативного мислення учнів на уроках англійської мови / Е. Бохенська. // http://metodportal.net/node/7320

2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2011. – С. 177-178.

3. Кушко А. За рамками традиционных программ / А. Кушко // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 64-71.

4. Павленко В. В. Особливості розвитку креативного мислення школяра // В. В. Павленко // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 103-109.

5. Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство креативности на начальном этапе становления личности: Автореф. дис. … канд. пед. наук. / Т. А. Сидорчук – М., 1998. – 21 с.

Олександра Гуцол *(м. Вінниця)*

ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛІ

Одним із пріоритетних напрямів підвищення середньої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості учня,

створення умов для саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Знання іноземних мов – це сходинка до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Виявлення зацікавленості до вивчення мов традиційно велика, бо перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом. Загалом людина, яка має високий рівень іншомовної комунікативної компетентності – різнобічно розвинена особистість, володіє кращими здібностями до опанування нового матеріалу, вільніша та більш впевнена у спілкуванні з людьми. Сучасний світ диктує суспільству умови, за яких воно досягне успіху в усіх сферах діяльності, і однією з них є знання іноземних мов на достатньо високому рівні. Підвищення іншомовної мовленнєвої компетентності є пріоритетним напрямком розвитку різнобічно розвинутої людини XXI століття. Оскільки в кожній країні молодь формує майбутню еліту суспільства, то їх рівень володіння іноземними мовами повинен відповідати цьому статусу.

Педагогічна креативність є невід'ємною складовою професійної культури, що виділяє у своїх працях А. В. Барабанщиків, Т. Ф. Белоусов, С. Б. Елканов, Т.В. Іванова, А. И. Лобач, Л. А. Нейштатд, М. Н. Скаткин та інші.

Дослідженням креативної діяльності в наш час займалися такі науковці, як Н.В. Гузій, П.Н.Зінченко, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, Н.В. Кічук, Н. В. Кузьміна, М.Д. Нікандров, О. М. Пєхота, М. І. Сметанський, С.О. Сисоєва, М.В. Ткаченко, Ю.Г. Фокін, П.М. Якобсон та інші.

Однією з умов виникнення педагогічної креативності є висока загальна і педагогічна культура вчителя, володіння майстерністю, вмінням оптимально обирати методи і прийоми навчання і виховання. Отже, творча педагогічна діяльність учителя – це складний безперервний процес його професійної самореалізації. Тому педагогічна креативність учителя повинна бути наділена такими рисами: оригінальністю думки, ініціативністю, наполегливістю, потягом до нового, вмінням відкинути звичайне, шаблонне, готовністю до творчого, новаторського пошуку в педагогічній діяльності, адже вчитель-практик – це професіонал і творець своєї діяльності.

Проаналізувавши всі дані можна дійти висновку, що в процесі вивчення іноземної мови в середніх класах необхідно використовувати креативні методи навчання для того, щоб покращити сприйняття учнями іншомовного матеріалу та зацікавити їх вивченням мови як важливої частини культури іноземної нації. В узагальненій формі

сутність креативності визначається як діяльність, що породжує якісно щось нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю. У педагогічному словнику "педагогічна креативність" визначається як оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання [1, с. 326]. Педагогічна креативність торкається різних видів діяльності вчителя – від проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, до вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою всебічного розвитку особистості.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

2. Кан - Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан - Калик, Н.Д.Никандров - М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

3. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. — Педагогічна преса, 2003.- С.79. 198

4. Atkinson D. 1984. Mc. Clelland D. The Projective expression of needs // Journal of Experimental Psychology. – № 33. – p. 35 – 41.

5. Britell J. K. 1980. Competency and Excellence // Munimum Competency Achievement Testing / Taeger R. M. & Tittle C. K. (eds.) – Berekley, – 23 p.

6. Crowl T. K. 1997. Educational Psychology. Windows on Teaching. – Brown & Bench mark publishers. – 416 p.

Ганна Данюк *(м. Вінниця)*

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСОБУ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення.

Позакласна робота сприяє формуванню позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищенню рівня оволодіння мовою, більш широкому знайомству школярів із

культурним і соціально-економічним життям народів світу, стимулює самостійну роботу учнів над мовою.

У методичній літературі зазначено, що метою позакласної роботи є вдосконалення знань, умінь та навичок іншомовної комунікативної діяльності учнів, розширення їх загальноосвітнього кругозору, розвитку інтересу до іноземної мови та творчих здібностей [5, с. 269].

Позакласна робота характеризується добровільною участю учнів; довільною формою проведення; відсутністю програмних вимог, обліку і контролю знань та навичок. В умовах Нової Української школи, така форма роботи відповідає принципам, на яких ґрунтується Державний стандарт початкової освіти, а саме:

- Презумпція талановитості дитини. Забезпечення рівного доступу до освіти.
- Цінність дитинства. Відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема і гру.
- Радість пізнання. Організація пізнавального процесу, який приноситиме радість дитині. Збільшення часу на рухову активність і творчість дитини. Широке використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності.
- Розвиток особистості. Плекання самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя розвиватиме у дітей самоповагу та впевненість у собі [6].

Здійснюючи вибір серед розмаїття форм позакласної роботи, вчителеві необхідно враховувати вікові особливості учнів. Для молодших школярів, пріоритетними є активні методи, що передбачають самостійний пошук істини, дають змогу проявляти ініціативу та творчість учнів: різноманітні форми ігор, інсценування, екскурсія, ігрова вправа, тематичний зошит, групова справа, оформлення альбому, уявна подорож, конкурси, ігри, інсценізація, вікторина, екскурсія мистецтвом тощо.

Для підлітків рекомендованими є розмова, тренінг, колективна творча справа (КТС), проект, колективне ігрове спілкування, похід, турнір, гра-анкета, колаж, пошукова гра, інтелектуальна гра тощо.

Працюючи зі старшими школярами, необхідно враховувати їх прагнення професійного самовизначення. Можемо застосовувати такі форми роботи: диспут, брифінг, відверту розмову, ділову зустріч, тестування, турнір ораторів, моделювання розвивально-виховних ситуацій, проект, брейн-ринг, філософський стіл, дебати, бенефіс, колаж, презентацію, прес-шоу, круглий стіл, прес-конференцію,

фоторепортаж, презентацію-захист, відкриту кафедру, тематичний діалог, захист проектів тощо.

НУШ передбачає реалізацію положень компетентнісного підходу, що означає можливість застосування знань в реальному житті. Також учні мають бути залученими до рухової активності. Цьому сприяють інтерактивні форми роботи, які дають змогу одночасно як подавати інформацію й формувати певні навички, так і перевіряти наявний рівень знань та вмінь учнів. Вони активізують власний досвід школярів та дозволяють збільшити обсяг виконаної роботи.

Позакласна робота створює широкі можливості для активного застосовування сучасних технологій. Вчитель може налагодити групове чи індивідуальне спілкування учнів з носіями мови за допомогою мережі. Це можуть бути онлайн бесіди, диспути, прес-конференції, репортажі, дебати, тематичні діалоги тощо. Старші учні можуть переглядати фільми іноземною мовою та обговорювати їх.

Отже, позакласна робота з іноземної мови має великий освітній потенціал і сприяє поглибленню знань учнів з іноземної мови. Різноманітні форми позакласної діяльності сприяють формуванню світогляду школярів, розвитку їх творчих здібностей, естетичного смаку, дозволяють застосовувати знання на практиці. Все вищезгадане сприяє підвищенню мотивації учнів до вивчення мови і культури іншої країни.

Список використаної літератури

1. Басіна А.В. Методика викладання іноземної мови в початковій школі: навч. посіб. / А.В. Басіна. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.

2. Казачінер О.С. Позакласна робота з англійської мови в початковій школі / О. С. Казачінер. – Х. : Вид. група "Основа", 2010. – 128 с.

3. Мекенченко Т. М. Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам / Т. М. Мекенченко // Англійська мова та література. – 2010. – № 19-21. – С. 12–15.

4. Міхєєва А. В. Форми позакласної та позашкільної роботи з іноземної мови // Молодий вчений. – 2017. – №19. – С. 308-310.

5. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко. – Київ: Академія, 2010. – 328 с. – (Серія «Альма-матер»).

6. Титиш Г. Зрозуміти новий Стандарт. Інструкція для вчителів [Електронний ресурс] / Г. Титиш. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://nus.org.ua/questions/zrozumity_noviy_standart/.

7. Шепелева В. И. Принципы организации внеклассной работы / В. И. Шепелева. – Москва: Дело, 2002. – 210 с.

Олена Дацюк *(м. Вінниця)*

ФОРМИ Й ЗАСОБИ МОТИВАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сьогодні в сучасній вищій школі, як і раніше, досить гостро стоїть завдання підвищення ефективності навчання й оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. При недостатніх здібностях висока навчальна мотивація може грати роль компенсуючого фактора, тому в педагогіці і психології приділяється особлива увага проблемі її формування.

Тільки в ідеальному випадку студенти приступають до занять, відчуваючи потребу в інтелектуальній активності і вважаючи, що придбані знання і вміння являють собою об'єктивну цінність. Часто вони не отримують задоволення від навчальної діяльності, а тільки підкоряються пред'явленим вимогам, з'являється тенденція займатися навчальною діяльністю без її високої суб'єктивної оцінки, пропадає інтерес, інтелектуальна активність і бажання оволодівати новими знаннями. Тому формування навчальної мотивації є важливим завданням, що стоїть перед викладачами.

Проблеми мотивації були і залишаються предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів.

Так, наприклад, Н.М. Симонова вивчала структуру мотивації при засвоєнні іноземної мови в мовному ЗВО, пропонуючи шляхи її підвищення на основі залучення студентів до спільної навчально-пізнавальної діяльності [6]. Шантарін Е.В. обґрунтував роль навчальної дискусії в підвищенні мотивації вивчення іноземної мови студентами мовного ЗВО [7].

Непомняща Е.А. досліджувала структуру мотивації навчальної діяльності студентів немовних спеціальностей ЗВО, розробила методику навчання, засновану на моделюванні майбутньої професійної діяльності студентів [5]. Касаткіна М.М. обґрунтувала модель підвищення рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови на основі контекстного навчання [3]. Різні аспекти формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей

розглядаються в роботах А.Н. Букіної, Н.А. Ємельянової, Н.В. Квач [1; 2; 4].

Разом з тим складність проблеми формування мотивації студентів до вивчення іноземної мови передбачає постійні звернення до неї вчених і практичних працівників вищої школи. Багато в чому це обумовлено необхідністю освітнього подолання існуючих протиріч між:

– зростаючим обсягом інформації, можливістю використовувати закордонні джерела, спілкуватися з колегами з різних країн і недостатньо високим рівнем володіння іноземною мовою випускниками ЗВО;

– необхідністю підвищення рівня іншомовної підготовки майбутніх фахівців і потребою педагогічної теорії і практики в подальшій розробці адекватних методик, що сприяють позитивній динаміці формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей;

– бажанням студента освоїти іноземну мову як найважливішу складову компетентнісного розвитку особистості сучасного фахівця та необхідністю подальшої науково-методичної оптимізації освітнього процесу вузу в даному напрямку.

Таким чином, можна зробити висновок, що на формування мотивів навчальної діяльності студента в цілому та іноземної мови зокрема впливає багатогранний комплекс причин, пов'язаний з об'єктивно-суб'єктивними факторами педагогічного та індивідуально-особистісного обумовлення процесу навчальної мотивації.

Список використаної літератури

1. Букина А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. – Екатеринбург: Изд_во Уральского университета, 1994. – С. 103.

2. Емельянова Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуз:автореф. дисс.канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Емельянова. – Нижний Новгород, 1997. – 22 с.

3. Касаткина Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей: автореф. дисс.канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Касаткина. – Ярославль, 2003. – 22 с.

4. Квач Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению

иностранного языка: автореф. дисс.канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Квач. – Калуга, 2005. – 22 с.

5. Непомнящая Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении иностранному языку // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 2. – С. 21-23.

6. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе:автореф. дисс.канд. психол. наук. – М., 1982. – 20 с.

7. Шантарин, Е.В. Социально-педагогическая поддержка студентов в системе воспитательной работы вуза // Психологический журнал. – 1989. – № 5. – С. 36-45.

Алена Демидаш *(г. Винница)*

ЖЕНСКИЕ И МУЖСКИЕ ОБРАЗЫВ ДРАМАТУРГИИ «НОВОЙ ВОЛНЫ»

Женщины-драматурги, заявившие о себе в «поствампиловскую» эпоху, названную драматургией «новой волны», разнообразили подход к созданию женских и мужских образов в пьесах.

В своей работе доктор искусствоведения Карпова Т.Н. отмечает, что, создавая произведения о женщине, художники-мужчины выражали своё видение её характера, судьбы, взаимоотношений с мужчиной, которое далеко не всегда соответствовало действительности, поскольку изображались они или слишком идеалистически, или противоречиво, в то время как мужчина в произведениях драматургов-мужчин если не герой «с большой буквы», то некий «героический орёл» [1]. Эта позиция вызывает несогласие женщин-драматургов, побуждая заявить свою, отличную от мужской, точку зрения на женскую судьбу, роль мужчины в её благополучии или неблагополучии, а также других факторов, женскую судьбу определяющих.

Так, положение женщины и отношение мужчины к ней становится важнейшим критерием оценки общества в пьесах «новой волны». То, как относятся мужья к жёнам, становится индикатором их нравственности. Почти каждая пьеса «поствампиловцев» открывает реалии семьи, с их проблемами, пороками, жизненными неурядицами.

Герои, как женщины, так и мужчины, проходят проверку бытом и чаще всего не справляются с ней. Особенно остро в драматургии «новой волны» подается положение женщины в социуме,

нереализованность её как жены и матери. Данную тему поднимают как драматурги-женщины Л. Петрушевская и Л. Разумовская, так и драматурги-мужчины В. Славкин и А. Галин, С. Злотник, Н. Коляда и В. Арро. Суть проблемы тяжести женской судьбы, изображённой драматургами, и мужчинами, и женщинами, одна и та же – затянувшееся одиночество, отсутствие взаимопонимания, разлука с любимыми. Однако проявляются они по-разному.

Так, героини в пьесах Славкина – это слабые женщины, находящиеся в тени таких же слабых мужчин (жена Бэмса из «Взрослой дочери молодого человека», женщины из «Серсо», жена из пьесы «Плохая квартира», жена Евгения Катя из «Попугая жако»). Они заурядные, совершенно не домашние, хотя и создают собственную семью, но понятия не имеют, как реализоваться в её пределах. У многих из них есть дети, которые становятся совершенными противоположностями самих родителей, к тому же к воспитанию чада женщины не прикладывают особых усилий и полагаются а случай.

Мужчины у Славкина обрисовываются как пасующие перед проблемами, оставляющие женщин с разбитым сердцем и мечтами о счастливой жизни. Персонажей-мужчин драматург подвергает проверке временем: к сорока годам они осознают, что их жизнь, равно как и настоящая любовь, прошла, другой такой же любви не было и уже не будет. Такими предстают Художник из пьесы «Картина», парикмахер из пьесы «Стрижка», Кока и Петушок из «Серсо». И единственное, в чём драматург не отказывает своим героям, так это в счастливых воспоминаниях молодости, когда они были любимы.

В противовес слабым женщинам и слабым мужчинам В. Славкина, А. Галин и С. Злотник создают образы сильных женщин и слабых на их фоне мужчин, неких трансформировавшихся во времени тургеневских девушек и тургеневских мужчин. Женщины в их пьесах немного замкнуты в себе и мечтательны (Мария, Анна и Лора «Звёзды на утреннем небе…»), их не покидает возможность встретить свою любовь даже тогда, когда их возраст уже за тридцать («Восточная трибуна», «Пришёл мужчина к женщине»). Богатый жизненный опыт и трудности в большинстве случаев не сделали их хуже, а, наоборот, дали такую закалку и твёрдость характеру, благодаря которым им стало проще приспособиться к жизни (Анна из «Звёзды на утреннем небе…», Ирина из пьесы «Тамада», Мадлен из «Восточной трибуны»). Вместе с тем они давно сняли розовые очки, смотрят на жизнь уже не так, как в восемнадцать лет. У этих героинь не отнять чувства верности, они готовы годами ждать возвращения любимого мужчины:

в конечном итоге мужчины так и не возвращаются, зато женщины остаются верны и преданны до конца. Несмотря на внешнюю слабость и беззащитность, они проявляют внутреннюю силу и готовы идти на самопожертвование во имя любви. Мужчины же в пьесах названных драматургов слабые и неспособные на такие поступки, им сложно, а порой и вовсе невозможно вот так же всё бросить и остаться с тем, с кем находятся его мысли и сердце.

В таких пьесах, как «Восточная трибуна» и «Звёзды на утреннем небе…», общество показано сквозь призму жизни девушек и отношение окружающим к ним. В пьесе «Восточная трибуна» жизнь пяти женщин, проживающих в деревне, мягко говоря, не удалась. У них нет мужей, а если и есть то это человек недостойный, нет и детей, а если и есть у кого дети и муж, то нет любви и счастья. Они работают на нелюбимой работе: *«Я тоже не приспособилась к жизни. Можешь себе представить, что это такое… Совсем недавно я потеряла последнюю возможность уехать отсюда… Осталась здесь… навсегда. Если бы ты приехал, это можно было бы пережить»* [2]. И если посудить, женщины не реализованы ни в одной сфере: ни в семейной, ни в профессиональной.

В. Арро же рисует образ предприимчивой женщины (Нелли «Колея», Ирина «Смотрите, кто пришёл»), женщин, которые чётко знают, чего хотят от окружающих, пытающихся улучшить быт и моральное состояние членов семьи, жертвуя при этом нравственными принципами. Что мужчины, что женщины в данной пьесе несчастны, а причина этого несчастья кроется в упущенной возможности: для Нелли – семьи, а для её сына – выбора собственного пути. С этой же целью (показать внутренний надлом и утраченную возможность) в пьесу вводится притча о колее. Ирина же ради денег готова предать мужа, превратить их чувства в фарс, пренебречь святостью семьи. Вещизм убил в ней человечность.

Женские образы Н. Коляды символизируют девушек-добытчиц, что само по себе уже странно, поскольку они взвалили на себя мужскую ношу. Так, к примеру, живут соседки-подруги из пьесы «Манекен». Они одиноки, безбрачны и завистливы. Влюбившись в одного и того же мужчину, они готовы любой ценой избавиться от соперницы, а потеряв его, готовы на унижение и согласны на второсортную любовь.

Таким образом, драматические ситуации обнажают искажённые человеческие отношения между мужчиной и женщиной. Ненормальность и болезненность отношений приводят их к отчаянию и одиночеству. Происходит смена ролей между мужчиной и

женщиной: теперь женщина завоёвывает мужчину. Усугубляют ситуацию взаимные угрозы и обвинения.

Уникальные и узнаваемые женские образы можно встретить в драмах Л. Петрушевской и Л. Разумовской: это и жёны, ненавидящие своих мужей в пьесе «День рождение Смирновой», и завистливые родственницы, которые приехали, чтобы разрушить слишком «хорошую» материальную жизнь своих сестёр в пьесе «Московский хор», и сёстры, которые не могут поделить наследство («Три девушки в голубом»), и сёстры, которые не могут обрести свой дом и свою семью, куда бы ни бежали («Сад без земли»), и учителя, которые в своей педагогической слепоте десять лет не замечали эгоизма и цинизма своих учеников («Дорогая Елена Сергеевна»).

Эти женщины совсем не безобидные, хрупкие создания, они часто изображаются подлыми и грубыми, толстокожими. Их очень сложно растрогать, они непрошибаемы в плане сочувствия к другим. Они воинственны, защищая своё место под солнцем. Но становятся они такими в первую очередь для того, чтобы защитить себя и своих близких. Такими нам предстают матери из пьесы «Три девушки в голубом». Они поступают грубо и подло по отношению к своей сводной сестре, но делают всё возможное, чтобы защитить себя, своего мужа и своего ребёнка. Их поступки неоднозначны и с разных позиций могут быть оценены как добро и как несомненное зло и агрессия.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что не существует единой парадигмы, в которую могут быть выстроены мужские и женские образы в драматургии «новой волны». Но если с мужскими образами ситуация проще: они безответственные, несостоятельные и несамостоятельные, сомневающиеся и рефлектирующие, то героини-женщины более разнообразны. Отношение к ней мужчины показывает, насколько духовен сам мужчина и каков мир вокруг. Герои-мужчины и героини-женщины в равной мере показывают деградацию личности под воздействием условий существования. Проверка бытом становится испытанием всей их жизни, и многие из них её так и не проходят.

Список использованной литературы

1. Карпова Т.Н. Женская драматургия периода застоя в аспекте гендерного диалога / Т.Н.Карпова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение// Вопросы теории и практики. – 2016. –№5. – С.99-100.

2. Галин А. М. Восточная трибуна / А.М.Галин. – СПб: Махагон, 2014. – С. 32.

Юлія Демченко *(м. Вінниця)*

ХАРАКТЕРИ ПЕРСОНАЖІВ РОМАНУ «ВІДНЕСЕНІ ВІТРОМ» І ЇХНЯ ЖИТТЄВА ДОЛЯ У КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ

Доля та характери персонажів роману М. Мітчелл «Віднесені вітром» у контексті описаних в творі історичних подій поставали предметом багатьох досліджень. Характери, мотивацію персонажів роману та вплив на них історичних подій, символічне значення їхніх образів досліджували І.Б. Архангельська, П.В. Палієвський, Т.В. Терентьєва, А.Л. Савченко, Р. Касс тощо. Проте такі дослідження були позбавлені системності й чіткої зосередженості на фіксації впливу історичних подій на характери персонажів роману.

Інтерпретація імен персонажів, співвіднесення їх з історико-подієвим змістом, присутнім у творі, дало змогу глибше розкрити суть персонажів. Зокрема, Скарлетт О'Хара уособлює «Новий Південь», перероджений у зв'язку з війною; Ретт Батлер – «Скептичний Південь» – уособлення південців, які не мають чіткої позиції, не відчувають власних коренів і схильні балансувати між крайнощами; Ешлі Уїлкс – «Старий Південь», прив'язаний до минулого і не здатний на компроміс із Північчю; Мелані Уїлкс – «Гармонійний Південь» – намагання поєднати стару традицію із неминучими оновленнями життєвого укладу. В цьому образі Маргарет Мітчелл сконцентрувала найкращі якості конфедератів, зобразила її «…справжньою леді старого Півдня, наділивши її добротою, постійністю і своїх прив'язаностях, відсутністю егоїзму і цільністю характеру» [3, с. 238].

Багато хто побачив в Скарлетт О'Харі «символ бездумно-прекрасної Америки» [2], за яку борються Південь та Північ, силкуються її поглинути, проте не можуть, – ми ж розтлумачили її як символ Півдня, який оновлюється. Доречною щодо образу цієї героїні роману є думка П. Палієвського, який зазначає, що протягом всієї дії, описаної в романі, в ній «…відбилися […] риси епохи, яка настала […]. Але, окрім епохи, є дещо, що проноситься людиною крізь них, чого вона досягає і досягнути не може, – надія, реальна в неперервному зусиллі її здійснити» [2, с. 13-14].

Під час переломної історичної ситуації, а саме Громадянської війни в Америці, – відбулися зміни у характерах вказаних дійових

осіб. Деяких героїв криза привела до розуміння того, що саме в житті потрібно оновити, як цього досягти, від чого відмовитися. Перипетії їхнього внутрішнього світу у часи лихоліття утверджують екзистенційну суть людини, розкриту по-різному.

Так, в граничній ситуації Ешлі не здатен на самозміну: він чіпляється за віджилі цінності й звичний уклад життя, а тому справедливо може називатися «тим, хто програв у війні за самого себе». Натомість, Ретт, не маючи міцного внутрішнього фундаменту і прив'язки до минулого, легко перелаштовується під історичну зміну. Під неї перелаштовується і Скарлетт, але її гнучкість (готовність до зміни укладу) зумовлена боротьбою за власні цінності. Проте, на противагу такому рішучому відкиданню укладу, Мелані прагне зберегти ці ж цінності, перетерплюючи і прагнучи зрозуміти нове, але не перелаштовуючи себе під нього. Тобто перед нами чотири різних способи вирішення кризової ситуації.

Тобто на зламі історичних подій людські долі набувають символіки переломної епохи. Образи головних героїв проносять через весь роман М. Мітчелл символіку тогочасної Америки, життєвих смислів та цінностей її мешканців. Життєва доля цих образів відповідає долі американського Півдня й Америки загалом, внаслідок чого роман «Віднесені вітром» постає як аналітикою життєво долі людини в ситуації переломної історичної події, аксіологічних та психологічних реалій тогочасного соціуму, так і своєрідним прогнозом майбутнього Америки.

Список використаної літератури

1. Архангельская И. Б. Роман М. Митчелл «Унесенные ветром»: история создания и специфика жанра / И. Б. Архангельская // Литературоведение. – 2012. – С. 119-123.

2. Палиевский П. Маргарет Митчелл и ее книга / П. Палиевский // М. Митчелл. Унесенные ветром: в 2 т. // П. Палиевский. – М.: Худож. лит., 1984. – Т. 1. – С. 3-14.

3. Савченко А. Л. Интерпретация «южного мифа» в романе М. Митчелл «Унесенные ветром» / А. Л. Савченко // Филология и культура. – 2015. – №2 (40). – С. 236-239.

Марія Драченко*(м. Вінниця)*

УКРАЇНСЬКО-НІМЕЦЬКІ ПАРЕМІОЛОГІЧНІ ПАРАЛЕЛІ ІЗ ЗООНІМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Зооніми з давніх-давен використовували для образної характеристики та соціальної оцінки особи за тими чи іншими ознаками або властивостями і служили багатим джерелом образного переосмислення. Прагнучи дати характеристику своїй поведінці, почуттям, стану, зовнішності, люди порівнювали себе з представниками тваринного світу.

Мета нашої статті полягає в дослідженні українських та німецьких паремій із зоонімічним компонентом. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань: розглянути семантичну характеристику німецьких та українських паремій з анімалістичним компонентом та провести паралелі між ними.

Об'єкт дослідження становлять прислів'я та приказки із компонентом-зоонімом у німецькій та українській мовах.

Фігурування у прислів'ях та приказках назв зоонімічної лексики пояснюється давнім співіснуванням людини і тварини. Це і спричинило метафоричне перенесення рис тварин на поведінку людини. При цьому увага звертається на характерні ознаки будь-якої тварини, зокрема, зовнішність, поведінку. Ми погоджуємось із думкою науковців про те, що в найзагальніших рисах універсальність паремій порівнюваних мов (у даному випадку німецької та української мов) проявляється, перш за все, в наявності зоосемічних культурних кодів [1, с. 110]. Протиставивши певні конотації зоосемізмів в межах паремій німецької та української народної творчості можна виявити ряд спільних узагальнено-образних значень. У німецькому та українському фольклорі найбільшими виявилися групи оцінних назв свійських тварин (концепт «собака», «кішка», «кінь»), у яких зоосемічні образи посідають одне з головних місць. За допомогою них порівнюються, протиставляються й оцінюються різні прикмети, риси, почуття, ознаки тощо [2, с. 50]. Необхідно відмітити, що багато німецьких і українських приказок та прислів'їв мають не одне значення, і це ускладнює їхнє порівняння. Створені в різних історичних умовах, німецькі і українські прислів'я та приказки для вираження однієї і тієї самої думки часто використовували різні образи напр., конотація «підступність» нім. *Der Wolf schmilzt, und die Natur ändert sich nicht* (Вовк линяє, а натури не міняє) та укр. *«Скільки вовка не годуй, а він все в ліс дивиться»* [3, с. 45]. Виникає закономірне питання, чому прислів'я та приказки різних народів світу збігаються за значенням. Вчені-пареміологи по-різному відповідають на це питання. Одні пояснюють схожість прислів'їв і приказок етнічною і мовною спорідненістю народів; інші – запозиченнями, зумовленими

господарськими та культурними контактами; треті – схожістю історичного досвіду.

Тварини є носіями певних якостей, і семантичні зміни призводять до переносу назв й розвитку вторинних значень. Для деяких зоосемізмів в українській та німецькій мовах характерний збіг у смисловій структурі стосовно вживання образу вовка як символу жорстокості й безжальності. Наприклад, *wie der Wolf in der Fabel* – про вовка промовка; *Wolf stirbt in seiner Haut* – скільки вовка не годуй, а він все в ліс дивиться [3, с. 85]. В українській мові зоосемізм «вовк» висловлює негативне, іронічно-зневажливе або презирливе ставлення до людини з певними негативними звичками, рисами характеру, що суперечать моралі і цінностям, прийнятим у суспільстві, тобто порівнювати її з тваринними інстинктами та поведінкою тварин. Наприклад, *хоч вовків гони* – холодно, *хоч вовком вий* – безвихідь [3, с. 46-50].

Якщо порівняти деякі символи українського та німецького народу, то можна виявити цілий ряд однакових узагальнено-образних значень. Так, зоосемізм *лисиця (лис)* в обох мовах асоціюється із хитрістю та лукавством: нім. *man fängt auch wohl den gescheiten Fuchs* (і хитрого лиса можна зловити) та укр. *«Говорить, як лисиця, а за пазухою камінь держить»* [3, с. 91].

При цьому слід зауважити, що наявність символізації рослинного й тваринного світу свідчить про однакові мотивації. Зокрема, Р.О. Каракевич зазначає, що «народ для своїх образів бере здебільшого те, що має перед очима, і те, що вражає якою-небудь своєю властивістю» [2, с. 3].

Наявність спільних та відмінних рис у пареміях, характер і змістова спрямованість асоціацій зумовлені не властивостями тварин, а їх «життям» у національному фольклорно-міфологічному та літературному контекстах кожного народу, особливістю його світосприйняття, а також схожістю соціально-історичних умов життя та загальними закономірностями розвитку людського буття. Таким чином, аналіз прислів'їв та приказок з вживанням зоонімів в німецькій та українській мовах розширює вивчення семантики багатозначних зоонімів, відповідно і подальше їх дослідження в зіставному аспекті.

Список використаної літератури:

1. Голубовська І.О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис… д-ра філол. наук: 10.02.15 / І.О. Голубовська – К.: нац. ун-т ім. Т.Шевченка, 2004. – 38 с.

2. Каракевич Р.О. Зіставний аналіз зооідіом-лінгвокультурем у нім. та укр. мовних картинах світу / Р. О. Каракевич // Матеріали VI міжнар. наук. конф. [«Лексико-граматичні інновації в сучасних слов'янських мовах»], (Дніпропетровськ, 21-22 квітн. 2013 р.) Вісник Дніпропетровського університету (Серія «Мовознавство»), 2013. – № 11. – Т. 21. – Вип. 19. – С. 84-90.

3. Кудіна О.Ф. Перлини народної мудрості. Німецькі прислів'я та приказки / О.Ф. Кудіна − В.: Нова книга, 2005. – 320 с.

Руслана Євдокімова *(м. Харків)*

СУЧАСНІ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури нації, але й запорукою успіху, майбутньої вдалої кар'єри. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки, яку починають надавати ще в молодших класах школи.

Працюючи з дітьми, учителі все частіше зіштовхуються зі складнощами викладання матеріалу та неможливістю його повного плідного засвоєння дитячою аудиторією. Саме тому в багатьох школах починають використовувати методики, які трактуються як нетрадиційні.

Під нетрадиційними методиками сьогодні розуміють ті форми роботи, які не є розповсюдженими та не рекомендовані в типових шкільних програмах до застосування. Таких методик досить багато, і всі вони мають свою користь при вивченні англійської мови. Новітні розробки ні в якому разі не відкидають традиційний підхід, однак пропонують нові форми у вивченні мови.

Однією із таких новацій є методика *Олександра Драгункіна,* ідеї якого надзвичайно цікаві й можуть бути використані для викладацької діяльності. Головною особливістю цієї методики є цілісність, що має на увазі розглядання практично всіх основних тем граматики за дуже короткий проміжок часу. Головною метою тут стає прагнення закласти базу з усього курсу, а вже потім нарощувати знання: збільшувати словниковий запас, вдосконалювати граматику тощо.

До нетрадиційних методик, що набувають популярності саме при навчанні дітей молодшого шкільного віку, можна віднести драматико-педагогічний, «мовчазний» та «груповий» метод.

Драматико-педагогічна методика навчання іноземних мов повністю орієнтована на дію. Можна виділити різні аспекти драматико-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуальний, соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовнодидактичний. Основним девізом цього методу є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, руками й ногами.

Головна ідея методу полягає в тому, що вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: зробити діалог підручника напруженим і цікавим; створити атмосферу; вживатися в ситуацію і роль, артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому, як живі картинки в нерухомих, застиглих позах.

У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові, звукові таблиці, кубики для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

Широке розповсюдження отримав і так званий "груповий метод", запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном. Основні принципи навчання були запозичені зі сфери стосунків консультанта з клієнтом; вони орієнтовані на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання. Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник.

Ще одним нетрадиційним методом сучасного вивчення іноземних мов є метод певної фізичної реакції. У практиці навчання за кордоном широке застосування знайшов метод повної фізичної реакції, автором якого є Джеймс Ашер. Як правило, цей метод використовують на початковому ступені навчання і базується він на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Основними принципами цього методу є: 1) розуміння іноземної мови повинне передувати говорінню; 2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів; 3) не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх і виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння.

Використання нетрадиційних методів вивчення англійської мови доречне разом із традиційними, перевіреними роками, такими, що є основним фундаментом для інших напрямків навчення. Однак саме нетрадиційні методи є інновацією, зорієнтованою на формування комунікативних навичок, іншомовної компетенції, на опанування іноземної лексики та граматики.

Список використаної літератури

1. Борзенко О. Інноваційні технології навчання та їх вплив на процес викладання іноземної мови // Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань», Х.: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. – С. 146-150.
2. Інноваційні технології на уроці німецької мови / Упоряд.: Л. Горбач. – К.: 2008. – 92 с.
3. Курчик О., Репецька Г. Здоров'язбережувальні технології на уроках англійської мови як чинник формування соціокультурної компетентності учнів // Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань», Х.: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. – С. 215-219.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.- метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. К.: А.С.К., 2005. – 192 с.

Вероника Жмурко *(г. Винница)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЗМА В РОМАНЕ И. МАКЬЮЭНА «ДИТЯ ВО ВРЕМЕНИ»

Психологический портрет является одним из самых ярких способов психологического воздействия на читателя в романах И. Макьюэна. Уже с самого начала в его произведениях мы видим главных героев благодаря их действиям, мыслям, привычкам, диалогам.

Автор представляет нам портрет не внешний, а внутренний, концентрирует внимание читателя на психологических аспектах. Так, в произведении «Дитя во времени» буквально с первых страниц

романа мы знакомимся с его главным героем Стивеном и практически сразу же погружаемся в его внутренний мир:

«...Натыкаясь на прохожих и лавируя, чтобы обогнуть впереди идущих, Стивен, как обычно, пусть почти бессознательно, был настороже, выискивая в толпе ребенка, девочку пяти лет. Это было больше чем привычка, потому что от обычной привычки можно избавиться. Это стало чертой характера, глубоко укоренившейся от многократного повторения. В сущности, это нельзя было назвать поиском, хотя когда-то поиск занимал все его существо, причем в течение длительного времени. Два года подряд, от которых почти ничего не осталось; теперь он чувствовал лишь тоску, сухой голод» [3].

И. Макьюэн с первых страниц воздействует на чувства читателя, подводит к мысли о потерявшемся ребенке, что становится проявлением косвенного психологизма с использованием психологической детали в тексте. Из событий, происходящих в произведении, читатель понимает, что герой романа два года назад потерял ребенка, он потерял вкус к жизни вместе со своей дочерью и до сих пор не может с этим смириться. Но, несмотря на то, что прошло столько времени, он все еще надеется, что она хотя бы жива, невольно выискивает ее взглядом в толпе.

Автор старается подчеркнуть, что вопреки времени, прошедшему с момента трагедии, Стивен все так же поглощен поиском. Описывая внутреннее состояние героя, ставшее для мужчины привычным, И. Макьюен использует для этого соответствующую лексику: «настороже», «бессознательно», «тоска», «сухой голод». Передавая характер движения Стивена в толпе людей, писатель создаёт напряжение, используя приём градации: герой **натыкается** на прохожих – **лавирует** – **пытается обогнуть** впереди идущих. Глаголы выстроены таким образом, что создаётся впечатление погони за похитителем ребёнка, ощущение того, что мужчина видит свою дочь и прорывается за ней сквозь толпу. Говоря о состоянии героя, автор усиливает внутреннее напряжение повествования, выстраивая ещё один ряд: **привычка** (затем следует уточнение «обычная привычка») – **черта характера**, также уточняется и углубляется степень проявления («черта характера, глубоко укоренившаяся от многократного повторения»). Данный ряд заканчивается словом «**поиск**» также с последующим уточнением («занимавший всю его жизнь»). И хотя понятие «поиск» тематически выпадает из ряда «привычка – черта характера», однако

контекстуально именно оно завершает градационную цепочку, воплощающую психологизм представленного отрывка.

И. Макьюэн демонстрирует рассыпанность мыслей героя, не знающего, как ему жить в сложившихся обстоятельствах. Так, в один ряд автор ставит болезненные рассуждения о разрушенной семье и собственном смысле существования и размышления о карьере известного политика как способ отвлечься от собственных тяжёлых мыслей. В этот же ряд попадают мысли героя об окне в комнате, через которое не проникает свет. Окно в данном отрывке становится бытовой деталью с элементами пейзажной детали: даже погодные условия соответствуют настроению Стивена.

Эмоционально окрашенной лексикой насыщены авторские ремарки, касающиеся мыслей героя: *«Порой он твердил про себя заезженные, навязчивые речи, исполненные горечи и печальных обвинений, отточенные от многократного повторения...»* [3]. В этом случае авторский комментарий используется с целью анализа состояния Стивена с опорой на его мироощущение и чувства.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что И. Макьюэн мастерски использует прямой психологизм в целях создания неповторимого психологического портрета своего персонажа. Приемы психологизма, которые он использует: пейзажная деталь, бытовая деталь, авторский комментарий, умолчание. Таким образом, психологический портрет героя является составляющей психологизма художественного произведения в целом.

Список использованной литературы

1. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие / А.Б. Есин – 3-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.

2. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов /Автор-составитель С.П. Белокурова. – СПб.: Паритет, 2007. – 320 с.

3. Макьюэн И. Дитя во времени / И. Макьюэн. – Режим доступа: http://book-online.com.ua/read.php?book=5298

Вадим Завацький *(м. Старобільськ)*

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ВИГУКІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Незважаючи на те, що інтерес до вигуків і значно зріс в останні роки, питання їх перекладу досліджувалося невиправдано

мало. Більш того, вони часто не отримують достатньої уваги у самому процесі перекладу, а іноді взагалі ігноруються [2]. Це, звісно не сприяє адекватному перекладу, адже при ігноруванні вигуків текст втрачає емоційність, а діалоги – природність.

Окреслимо труднощі перекладу вигуків українською мовою. По-перше, вигукова лексика недостатньо представлена в словниках. Нами було проаналізовано п'ять великих сучасних англо-українських словників на 100000 і більше слів, і в жодному вигукова лексика не була гідно представлена. Відсутні навіть такі загальновідомі лінгвоспецифічні англійські вигуки як *oops* і *wow*. Багатозначні вигуки *oh, ah* та інші зазвичай представлені лише двома-трьома значеннями без прикладів. Таким чином, проблема є не тільки кількісною, а ще й якісною: описання вигуків – і в першу чергу це стосується емоційних – що містяться в словниках надто загальні й туманні, зазвичай вони обмежуються фразою «Виражає … емоцію», і прочитавши їх, неможливо зрозуміти, що ж позначає той чи інший вигук і як його вживати. Ця проблема існує не тільки в англо-українському перекладі, відсутність адекватних словників вигуків підкреслюється багатьма лінгвістами. Трохи втішає поява «Словника мовленнєвих ідіом, вигуків і звуконаслідувань» [1] у 2003 році, але це, звичайно, не вирішує проблему остаточно. Головне його досягнення – це багата кількість прикладів, але пояснення у багатьох випадках туманні, і варіанти перекладу даються не завжди.

По-друге, первинні вигуки нерідко містять нетипові для тієї чи іншої мови звуки. Часто їх також складно або неможливо розкласти на окремі звуки або поділити на склади, як інші слова. Наприклад, англійській вигук *tsk-tsk*, що позначає осуд, незадоволення, невідповідність належному, розчарування, містить альвеолярний клацаючий приголосний, який в якості фонеми не зустрічається в англійській мові. Звідси витікає проблема написання вигуків: адже, якщо вигуки містять звуки, не притаманні тій чи іншій мові, то і знаків для письмового відображення цих звуків в мові теж немає. Тому трапляється так, що письмова форма вигуку дуже приблизно відображає його звучання. До того ж, багато вигуків мають декілька варіантів написання (наприклад, англійський вигук *hm* може також писатися *h'm, hmm, hmmm, hmh*), і може статись так, що варіанти одного вигуку важко відрізнити від варіантів іншого.

По-третє, серед вигуків є надзвичайно багатозначні одиниці. Ця проблема витікає з попередньої. Не тільки один і той самий вокальний жест може записуватися декількома вигукам, а ще й один письмовий варіант може виражати безліч різних вокальних жестів, що

становить ще більшу трудність для перекладу. Наприклад, англійський вигук *ah* може позначати:

1) радість: *"Ah, Gadding with Ghouls!" said Lockhart, taking the note from Hermione and smiling widely at her*. (J. K. Rowling. Harry Potter and the Chamber of Secrets); 2) тугу: *"Ah," Nearly Headless Nick waved an elegant hand, "a matter of no importance...* (J. K. Rowling. Harry Potter and the Chamber of Secrets); 3) усвідомлення, розуміння, впізнавання: *"Enter," said the old wizard in a feeble voice. – "Ah, Riddle," said the Headmaster*. (J. K. Rowling. Harry Potter and the Chamber of Secrets); 4) непогодження: *"But I booked the field!" said Wood, positively spitting with rage. – "I booked it!" – "Ah," said Flint. "But I've got a specially signed note here from Professor Snape.* (J. K. Rowling. Harry Potter and the Chamber of Secrets); 5) заповнення пауз хезитації: *"I have a few – ah – items at home that might embarrass me, if the Ministry were to call..."* (J. K. Rowling. Harry Potter and the Chamber of Secrets).

По-четверте, є багато вигуків, що відображають національний колорит [3], і, таким чином, теж становлять труднощі при перекладі. Наприклад, англійський вигук *wow* асоціюється у багатьох представників інших культур з англомовною культурою, з американцями, зокрема, з американськими туристами чи американськими підлітками. Окрім того, похідні вигуки, утворюючись від значущих слів, теж несуть певну інформацію про ту лінгвокультуру, де вони вживаються, і її історію. Наприклад, як залишок від надзвичайної набожності народу в українській і російській мові велика частина емоційних вигуків має у своїй структурі компонент «бог», причому у кличному відмінку: «о господи», «боже мій» тощо. Таким чином, перед перекладачем, що стикається з лінгвоспецифічним вигуком, завжди стоїть питання: перекласти його просто за допомогою вигуків (чи інших засобів) мови перекладу або ж запозичити вигук, і часто вибір робиться на користь останнього. Вигуки іншомовного походження можуть міцно закріплятися в словнику іншої мови, іноді заміщаючи її власні вигуки зі схожими значеннями.

По-п'яте, завдяки своєму специфічному і суперечливому статусу у мові взагалі, відображення вигуків в письмових творах різних культур теж має свої особливості. Спільним для різних мов є те, що, природно, в усному мовленні ми вживаємо набагато більше вигуків, чим це відображаємо на письмі. Тому при адаптації літературних творів для фільмів, спектаклів, радіопостановок зазвичай додається багато вигуків.

По-шосте, вигуки є лексичними одиницями з розмитою семантикою. Розмита семантика вигуків полягає не тільки в тому, що один і той самий вигук на письмі може виражати зовсім несхожі вокальні жести, встановлення яких може бути проблематичним, а ще і в тому, що значення вигуків набагато менш конкретне, ніж у інших слів. Різні мовці вживають вигуки по-своєму, і навіть в усному мовленні вигук одночасно може виражати декілька значень, не говорячи вже про літературу, де розмита семантика вигуків може використовуватися навмисно.

Список використаної літератури

1. Медведєва Л. Англо-український словник. Мовленнєві ідіоми, вигуки, звуконаслідування / Л. Медведєва, Н.Холден. – К.: Дніпро, 2003. – 536 с.

2. Оришечко Т. А. Додавання та вилучення вигуків в англо-українському художньому перекладі // Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки: Зб. наукових праць. Черкаси: Вид-во Черк. нац. ун-та ім. Богдана Хмельницького. – 2008. – № 140. – С.140-146.

3. Wierzbicka A. Semantics, Culture and Cognition. / Anna Wierzbicka. – New York: Oxford University Press. –1992.

Ольга Задворна *(м. Вінниця)*

ІРРАЦІОНАЛЬНЕ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема ірраціонального, яка є предметом дослідження багатьох дисциплін – психології, філософії, мистецтвознавства – в найзагальнішому вигляді охоплює «тлумачення природи розуму, його місця і ролі в пізнанні, оцінку дійсності, людини, її ставлення до навколишнього світу з позицій розуму або його заперечення» [2, с. 3]. Український академічний тлумачний словник визначає ірраціональне, як те, що не можна збагнути розумом [1, с. 48].

Сутність ірраціонального люди намагаються збагнути, починаючи ще з прадавніх часів. Наприклад, в період античності Демокрит зазначав, що ірраціональне це взаємодія існуючого та неіснуючого, а Платон вважав, що суттю ірраціонального є співвідношення справді існуючого та доступного для розуміння лише «незаконним роздумам та висновкам» [2, с. 65].

Поняття ірраціоналізму дуже тісно пов'язане з літературно-художніми течіями екзистенціалізму та абсурдизму, які мали свій початок у другій половині XIX століття.

XIX століття стало «колискою» ірраціоналізму в літературі. Її головними рисами були: сатира, чорний гумор, невідповідність фактів, зневаження розуму, протиріччя, які стосуються філософського стану «буття». Як зазначає Н. Кромвелл, проблему буття письменники зображують через безцільні, нерозважливі та хаотичні дії своїх персонажів у абсурдних ситуаціях. Але під цим «театром» криється глибокий соціальний та моральний зміст, який розкриває важливі проблеми суспільства. Цікавим феноменом є те, що в літературі абсурду раціональні життєві проблеми знаходять своє виявлення через ірраціональні події. Складається враження, що герої діють повністю несвідомо, ніби у них абсолютно відсутнє відчуття реальності [3].

Найкраще ірраціоналізм проявив себе саме в літературі абсурду в кінці XIX століття – першій половині XX. Цей період, подарував безліч творів, які висвітлюють проблеми буття через призму хаосу. До представників даної течії належать: Семюел Беккет, Альбер Камю, Франц Кафка, Жан-Поль Сартр, Льюїс Керролл, Ежен Йонеско та інші.

Вивчення вербальних домінантів ірраціонального, можливих варіацій стилістичних прийомів, які письменники використовують задля досягнення атмосфери несвідомого, щоб змусити читача повірити в «нерозумний паралельний світ», є цікавою темою для подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Словник української мови: в 11 томах / І. К. Білодід. Київ: Наукова думка, 1973. – С. 48.

2. Мудрагей Н.С. Рациональное и иррациональное: историко-теоретический очерк // Н. С Мудрагей. – М., Наука, 1985. – 178 с.

3. Cromwell, Neil. The Absurd in Literature. – Manchester University Press, 2006. – 186 p.

Анна Залізняк *(м.Вінниця)*

МЕТОДИКА ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розширення економічних, політичних, культурних зв'язків між країнами, розвиток засобів масової комунікації, міждержавна інтеграція в галузі освіти та інші характерні для сучасного суспільства фактори сприяють підвищенню статусу іноземної мови як засобу спілкування.

Необхідно все ж зазначити, що в методичній літературі недостатнє місце приділяється тестуванню рівня сформованості граматичної компетентності на старшому ступені навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та інтерпретації емпіричних даних, отриманих у результаті тестування. На наш погляд, застосування нормованих тестів в якості інструментів оцінювання, за умови адекватної інтерпретації емпіричних даних, забезпечить комплексний підхід до вирішення актуального завдання: оцінювання всіх основних складових іншомовної комунікативної компетентності, в тому числі й граматичної [2, с. 173].

Проблема формування та розвитку граматичних навичок англійської мови стала предметом дослідження багатьох наукових праць. Так, у роботах вітчизняних і зарубіжних учених висвітлене широке коло питань із проблеми формування ГК. Проте, питання розвитку англомовної граматичної компетентності на заняттях іноземної мови, де оволодіння граматичним аспектом поєднуватиметься з практикою усного та писемного мовлення, важливість урахування в оволодінні практичною граматикою комунікативного компонента й надалі залишаються відкритими.

У своєму формуванні мовні граматичні навички проходять кілька етапів. У сучасній науці існує кілька класифікацій етапів формування граматичних навичок. Слідом за Ю.І. Пассовим, виділяємо наступні етапи формування граматичних навичок: 1) сприйняття граматичного явища; 2) імітація; 3) підстановка; 4) трансформація; 5) репродукція [1, с. 51].

Перша дія, яка навчається з новим граматичним явищем, – це сприйняття. Якщо у того, хто навчається є потреба в даній граматичній формі, то він намагається її запам'ятати. Звідси випливає, що на кожному занятті учень повинен виконувати конкретну пізнавальну операцію, яку він хотів би реально здійснити, користуючись іноземною мовою. Кожне заняття має закінчуватися розумінням з боку учня того, які знання він придбав і які нові мовні дії, які були недоступні йому на початку уроку, він може тепер здійснювати.

Граматична компетентність включає: а) системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудова осмислення

та зв'язного висловлювання; б) володіння граматичним поняттям, а також засобами виразу граматичний категорій; в) знання стилістичних особливостей іноземної мови, що вивчається; г) автентичність використання іноземної мови; д) навички та вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування.

Основною функцією тестування є функція контролю, яка відокремлена від навчально-організаційної функції за тим принципом, що при проведенні тестів для контролю успішності можуть і не прийматися організаційні рішення (має місце тільки констатація успішності).

Завдання мовних тестів повинні відповідати таким основним вимогам:

– відповідність форми і характеру завдань тесту цілям і об'єктам тестування, а також пройденого мовного матеріалу для забезпечення максимально можливої валідності тесту;

– доступність за формою і змістом, а також посильність за складністю завдань для даного контингенту тестованих (складність завдань в межах від 30-35% до 80-85%);

– впевнена і стабільна диференціація сильнішої і слабшої половини контингенту за результатом даного завдання для забезпечення надійності тесту;

– дотримання наступного принципу: в одному завданні тільки одна складність – та, яка підлягає перевірці в даному завданні;

– наявність навчальної цінності, ситуативності та проблемності завдання;

– облік оптимальної середньої довжини завдань (9 ± 1слово без пропуску) в основі (тексті) завдання;

– правильне співвідношення лінгвістичної та екстралінгвістичної ситуації в завданні тесту;

– відповідність лінгвістичного рівня завдань тесту рівню засвоєння мовного матеріалу;

– наявність збалансованих відволікаючих відповідей при використанні техніки множинного вибору.

Тестування як метод контролю формування навичок в процесі навчання не завжди сприймається і використовується коректно. Не завжди вчителі розуміють в достатній мірі критерії оцінювання тестування і знайомі не з усіма видами і можливостям тестування. Однак тестові завдання можуть багато в чому сприяти формуванню навичок.

Список використаної літератури

1. Пассов Е.И. Комуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е.И. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

2. Петруль А.Н. Роль грамматических навыков в коммуникативноориентированном обучении иноязычному общению / Петруль А.Н. // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 172-176.

Анастасія Захаріна *(м. Вінниця)*

ТЕХНОЛОГІЯ JAZZ CHANTS ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У вік комп'ютерних технологій вчителю все важче здивувати школярів і залучити їх до активної навчальної діяльності на уроках. Наслідуючи мету сучасної освіти, яка полягає в загальнокультурному, особистісному, пізнавальному розвитку учнів, формуванні сукупності універсальних навчальних дій і ключової компетенції освіти – «навчити вчитися », сучасний учитель може активно використовувати потенціал метапредметних зв'язків дисциплін «Англійська мова» та «Музика», або ж методику CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Так, однією з найефективніших технологій є використання джазових чантів *(jazz chants)* на уроках англійської мови, яку винайшла американський педагог, композитор і джазова співачка Каролін Грехем [3].

Джазові чанти – всесвітньо відомі вправи для аудиторної (або самостійної) роботи, які полягають в ритмічному повторенні за диктором (в записі) або викладачем слів або фраз з англійської мови під музику. Крім того, це ритмічне подання мови, в якій пов'язані в єдине ціле ритми розмовного американського варіанту англійської мови та ритми традиційного американського джазу. Важливо відзначити, що ритм, наголос і інтонація в джазових чантах – точна копія того, що учень чи студент почує від освіченого носія мови в невимушеній бесіді [4].

Джазові чанти є потужним дидактичним інструментом. В них закладені механізми, які сприяють запам'ятовуванню. Зміст може включати популярні мовні звороти, фрази повсякденного вжитку,

фразеологізми та ідіоми, різні граматичні конструкції і інші компоненти мови.

Відомим є той факт, що джазові чанти, як вид музичного мистецтва сприяють розвитку англійської вимови та знайомлять дітей з культурою та традиціями іншомовних країн, що, в свою чергу, сприяє формуванню соціокультурної компетенції школярів. Використання джаз-чантів також розвиває інтонаційну виразність мовлення. По-перше, ці невеликі за розміром твори дозволяють при мінімумі часу сконцентрувати максимум уваги на певних виразних засобах мовлення. По-друге, використання малих віршованих фольклорних жанрів розширює лексику вихованців, активізує словниковий запас, допомагає оволодіти граматичною будовою мови, її інтонаційними відтінками. По-третє, знайомство з прислів'ями та приказками, фразеологічними зворотами, наближає дитину до духовних витоків мови. По-четверте, більшість творів має віршовану форму, тоді як саме віршований матеріал, покладений на музику, сприймається дітьми з великим.

Варто виділити основні риси джазових чантів: однаковий ритм, мелодичні акценти та схожі інтонаційні моделі, простота музичного супроводу, динамічність, риси пісні та вірша.

В контексті вдосконалення фонетичної компетенції використання джазових чантів є особливо актуальним та дієвим, адже це педагогічно доцільний матеріал для відпрацювання ритму, інтонаційних моделей англійської мови, покращення слухо-вимовних навичок та фонематичного слуху [2]. На основі джазових чантів можна розробляти блоки вправ на відпрацювання та закріплення фонетичного матеріалу.

При виконанні джазових чантів учні розбиваються на мікро-групи або працюють всією групою. Джазовий чант може супроводжуватися рухами виконавців, що дозволяє залучити до активної роботи всіх школярів. Музичний супровід знижує психологічне навантаження, створює позитивний настрій і підтримує інтерес до вивчення мови.

Етапи роботи з джазовими чантами у контексті формування фонетичної компетенції схожі з роботою над піснями:

– установка на перше сприйняття та пояснення ситуації, яку представляє чант;

– перше музичне пред'явлення чанта;

– пред'явлення друкованого тексту з відпрацюванням кожної лінії чанта, загострюючи увагу на важких звуках чи інтонаціях;

– перевірка розуміння змісту (дослівний переклад);

– фонетичне відпрацювання чанта з використанням ритму (ударами, притопуванням, плесканням і т.д.);

– повторне прослуховування з опорою на текст;

– виконання фонетичних вправ по чанту (знайти і підкреслити певний звук, відобразити інтонацію, згрупувати слова за звуками чи кількістю складів, розставити наголоси тощо);

– розігрування джазового чанту у парах чи мікро-групах[1].

Отже, застосування джазових чантів можливо на будь-якому етапі уроку залежно від методичної мети: для фонетичної зарядки, на етапі первинного закріплення лексичного матеріалу, відпрацювання граматичного матеріалу чи як засіб переключення уваги при зміні видів діяльності, під час фізкультхвилинки чи рефлексії тощо. Таким чином, робота з чантами робить урок динамічним та позитивно забарвленим, поліпшує фонетичні навички учнів, закріплює мовні звороти і граматичні структури.

Список використаної літератури

1. Голубева Л. М. Использование джазовых чантов как одна из техник совершенствования произносительных навыков учащихся на среднем этапе обучения. – Режим доступу: http://festival.1september. Ru/articles/519268/

2. Кочевых Н.В. Потенциал использования джазовых чантов на уроках английского языка для формирования универсальных учебных действий / Н. В. Кочевых // Lingua mobilis. – 2013. – № 6 (45). – С. 62-66.

3. Леонард Г. Джаз / Пер. с англ. Т. Новикова. – М.: Эксмо, 2012. – 304 с.

4. Jin Zhang (2011). Jazz Chants in English Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies* (Academy Publisher), pp. 563-565.

Валентина Іванова *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

З давніх часів людство намагалось спростити запам’ятовування великих обсягів інформації, адже раніше не було ні книг, ні тим паче комп’ютерів, куди б можна було без проблем внести всю необхідну інформацію.

Термін «мнемоніка» походить від імені давньогрецької богині Мнемозіни – матері дев'яти муз, і означає «мистецтво запам'ятовування».

Перші мнемотехніки були пов'язані із ораторським мистецтвом, і їхнім першочерговим завданням було спрощення процесу запам'ятовування довгих промов.

Однак, якщо ми порівняємо сучасні техніки запам'ятовування із першими, то зрозуміємо, що прогрес не стоїть на місці, і зараз ми можемо запам'ятовувати навіть таку інформацію, яка раніше не піддавалась засвоєнню: телефонні номери, таблиці, анкетні дані, тексти з великою кількістю термінології.

Пам'ять має ключовий вплив на формування лексичних та граматичних навичок. Як відомо, існує два основних види пам'яті: довготривала та короткотривала. Короткотривала пам'ять зберігає інформацію, яка надходить від сенсорних органів та обробляється мозком. Інформація швидко запам'ятовується, але через неможливість вмістити великий об'єм даних, вона не затримується в пам'яті на довгий відрізок часу. Матеріал зберігається лише протягом 30 секунд, а обсяг короткотривалої пам'яті становить 7-9 одиниць збереження[1, с. 98-99].

Деякі вчені порівнюють нашу пам'ять із системою метрополітену [2, с. 157], оскільки, на їхню думку, інформація, яку зберігає наш мозок, пов'язана різними способами. Тому між словами утворюються різні типи зав'язків – сильні та слабкі.

Основним методом передачі лексичних одиниць з короткотривалої пам'яті в довготривалу є пошук у словниковому запасі елементів, до яких можна було б прикріпити нову лексичну одиницю. Мнемонічна техніка дає можливість навчити студентів встановлювати зв'язки між новою інформацією та вже засвоєною.

Існують різні класифікації мнемонічних прийомів. Найпоширенішою є класифікація, запропонована І. Томпсоном. Вчений виділяє п'ять класів мнемонічних прийомів: лінгвістичні, просторові, зорові, вербальні та методи фізичної реакції [5, с. 15-30].

Р.Л. Оксфорд виділяє чотири основних методи, а саме: створення мисленнєвих зав'язків, використання образів та звуків, повторення пройденого та використання дій [4, с. 68].

І, нарешті, на думку Бадделі, прийоми мнемоніки діляться на методи зорових та словесних образів [3 с. 21].

За І. Томпсоном до лінгвістичних мнемонічних прийомів належить метод римування *(pegword)*. З допомогою цього методу можна поєднати і дуже легко запам'ятати слова, між якими не можна

утворити жодних зв'язків. Для цього потрібно пов'язати їх з такою лексикою, яка легко запам'ятовується. Наприклад, можна пов'язати нові слова із числівниками від 1 до 10 з допомогою слів, які з ними римуються. Якщо студентам, наприклад, потрібно вивчити 10 слів – назв професій *(engineer, plumber, surgeon, accountant, security guard, programmer, lawyer, electrician, estate agent, designer)*, то спочатку їм треба встановити асоціативний зв'язок між словом, яке римується із числом, та новим словом, а потім створити у власній уяві картинку, яка б зобразила цей зв'язок. (*e.g.*: 4 – *door* – *estate agent* – Агент з продажу майна стукає у двері).

До просторових належать: метод локусів, який допомагає вивчити список лексичних одиниць, просто уявивши себе у добре знайомому місці та прикріпивши лексичні одиниці до певних об'єктів у цьому місці; групування у просторі – розташування лексичних одиниць у певній геометричній фігурі, а також пальчиковий метод, який є ефективним у роботі зі студентами на початкових етапах вивчення мови.

Щодо вербальної мнемоніки, то це – розповідь, а також групування, або семантична класифікація, які є не менш ефективними під час формування лексичної компетенції у студентів.

Мнемотехніка ефективна в будь-якому віці, а особливо вона допомагає студентам з низьким рівнем знань, оскільки їм потрібно витрачати більше часу та зусиль на запам'ятовування інформації та її активізацію в пам'яті.

Отже, сучасна методика викладання іноземної мови використовує різноманітні техніки запам'ятовування, які значно полегшують процес навчання: метод ключового слова та метод римування, локі (розташування у просторі), візуалізація, семантична класифікація та метод фізичних реакцій. Однак перед викладачем виникає проблема, яка полягає в правильному підборі техніки для кожного студента, адже комусь легше створювати історії, а комусь уявляти образи і прикріплювати до них нові поняття.

Список використаної літератури

1. Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. Спеціальностей / Мирон Варій. – Львів: Край, 2005. – С. 98-99.

2. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon (3rd Ed.) / J. Aitchison. – Blackwell Publishers: Great Britain., 2002, 157 p.

3. Baddeley A.D. Essentials of Human Memory / A.D. Baddeley. East Sussex: Psychology Press Ltd, 1999, 21 p.
4. Oxford. R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. / R. Oxford. – New York: Newburry House publishers, 1990, 68 p.
5. Thompson. I. Memory in language learning. Learner Strategies in Language Learning / I. Thompson. – New York, 1987, p. 15-30.

Марія Іванова *(м. Вінниця)*

АКТИВІЗАЦІЯ РОБОТИ НА УРОЦІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ФОРМ

Соціальні форми мають значний вплив на ефективність навчального процесу та структуру взаємовідносин на уроці. Термін «соціальні форми» було вперше використано в рамках дидактичного аналізу навчального процесу Берлінської школи і використовується для опису роботи на занятті. Під цим терміном визначають соціальну організацію навчального процесу, зокрема групування учнів з погляду на навчальну мету, яку потрібно досягти [3].

Серед соціальних форм виокремлюють наступні: фронтальний урок, роботу в групах, роботу в парах та індивідуальну роботу. Вибір кожної з них перед усім ініціюється бажаною діяльністю та відповідною компетенцією, яку варто розвинути за допомогою тієї чи іншої вправи. Важливо, щоб обрана соціальна форма приносила вчителю та учню бажані можливості для співпраці і уможливлювала визначену модель поведінки в тій чи іншій ситуації.

Термін «фронтальне навчання» часто нагадує про застарілі форми викладання, де учням і їхнім потребам не приділяється належної уваги, проте на сьогоднішній день вищезазначений тип навчання передбачає різноманітні методи і принципи, які ставлять на перший план учня, а не вчителя та його викладання.

Херберт Гудйонс дає наступну характеристику поняттю «фронтальне навчання»: вчитель тримає все під контролем, керує процесом, комунікацією, оцінюванням і, як правило, бере на себе найбільшу частину уроку [1].

Робота у групах (РГ), а також робота в парах (РП) належать до соціальних форм, які сприяють досягненню навчальних цілей. Вибір соціальної форми впливає як на комунікацію і кооперацію, так і на

атмосферу під час заняття та успішність навчального процесу. Соціальні форми відіграють значну роль під час планування уроку.

Однією з важливих переваг соціальних форм є формування позитивної мотивації до навчання. Передумовами підвищення мотивації є внутрішня підтримка у групі, власна зацікавленість, а також відчуття визнання та розуміння сенсу кооперування.

Разом з тим, незважаючи на переваги парної та групової роботи, педагоги повинні враховувати індивідуальні особливості учнів при використанні вищезазначених соціальних форм. Так, у дослідницькому проекті *(VaLe = Variation von Lernumgebungen)* виявлено, що менше чверті (21.6%) учасників тренінгу визначають себе як «легко піддаюсь навчанню в групах»; 23% відділили себе від соціально-інтерактивної форми навчання в групі та зазначили, що вони ефективніше «працюють індивідуально». Більше половини (55,4%) опитаних віднесли себе до змішаного типу. Тому завданням учителя є приділити увагу усім типам учнів і не обмежуватись лише роботою в групах і роботою в парах [2].

Список використаної літератури

1. Herbert Gudjons (2006), Methodik zum Anfassen, S. 9-40.
2. Kaiser, R. (2008). "Jetzt machen wir Gruppenarbeit". Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (5), S. 22-25.
3. Meyer, H. (2009): Unterrichts-Methoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Анастасія Іванчіхіна *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ CASE STUDY У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗБАЛАНСОВАНОГО РОЗВИТКУ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Сучасне життя із необхідністю вимагає інтенсивного та оперативного вивчення англійської мови. В цьому ракурсі традиційні методики, попри свою розробленість та великий історичний досвід, демонструють дещо недостатній темп оволодіння учнями базовими мовними компетенціями, оскільки розраховані на дещо меншу насиченість інформаційного простору англійською мовою. Фундаментальною задачею нових освітніх технологій є не лише розвиток окремих компетенцій, але і формування цілісного «відчуття»

мови як природного смислового простору, в якому учень може вільно орієнтуватись. Це зумовлює необхідність формування збалансованого розвитку компетенцій із подальшим утворенням зазначеного цілісного відчуття мовного простору.

Така задача досягається зосередженням уваги при формуванні вітчизняних підручників з іноземної мови на актуальності, прагматичності, мінімалістичності, культурній цінності та цілісності тематичного підґрунтя усіх навчальних активностей, передбачених підручником, оскільки саме ці моменти є гарантією формування природного комунікативного простору, в якому учні повністю занурюються у ситуацію мовлення. Також таким чином досягається адекватна збалансованість граматично-теоретичного та комунікативно-практичного аспектів мовлення. Таке зосередження уваги характерне для підручників з англійської мови іноземних видань (Solutions [4], Upstream [5]).

Тим не менше, підручник сам по собі не є універсальною «панацеєю», якої б високої якості він не був. Особливості сучасного інформаційного простору зумовлюють необхідність імплементації нових освітніх методик та технологій. Однією із найбільш ефективних при навчанні англійської мови є методика case study.

Case Study – це специфічний метод навчання, який застосовується для вирішення освітніх завдань. Е. Стрига визначає метод кейсів як «метод навчання, при якому студенти та викладачі беруть активну участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій або завдань» [3]. Звісно ж, кажучи про навчання англійської мови у школах, необхідно адаптувати кейси до рівня освітнього рівня учнів, проте загальна актуальність методологічної схематики, запропонованої у case study, від цього не втрачається. Таким чином, суть цього методу полягає в осмисленні, критичному аналізі та вирішенні конкретних проблем або випадків *(cases)*. Кейс – це опис ситуації, яка мала місце в тій чи тій практиці і містить в собі деяку проблему, що вимагає вирішення. Це свого роду інструмент, за допомогою якого в навчальну аудиторію привноситься частина реального життя, практична ситуація, яку належить обговорити, та надати обґрунтоване рішення. Кейси зазвичай підготовлені у письмовій формі і складені, виходячи з досвіду реальних людей. Завдяки високій концентрації ролей в кейсах, така технологія близька до ігрових методів і проблемного навчання.

Для поглиблення даної тези можна апелювати до думки вчених О. Смоляниної [2] та Ю. Сурмина [1] щодо переваг добре підготовлених кейсів: вони дозволяють зацікавити учнів у вивченні

конкретного предмета; сприяють активному засвоєнню знань із підбору та аналізу інформації; вони сприяють розвитку аналітичних навичок (відрізняти отримані дані інформації, виділяти суттєву і несуттєву інформацію, презентувати її); практичних навичок (використовувати на практиці теоретичні знання про методу та принципи), творчих та комунікативних навичок; творчих навичок (знаходити альтернативні рішення, до яких важко прийти логічним шляхом); комунікативних навичок (упевнено вести дискусію, переконувати довколишніх, об'єднуватись у групи, захищати власний погляд, парирувати опонентам, коротко та переконливо звітувати); соціальних навичок (оцінювати поведінку людей, етично поводитися при обговоренні чи аргументації іншої думки, коректно відстоювати певні позиції); рефлексивних навичок (постійний самоаналіз власних дій під час спілкування, критичне ставлення до результатів своїх дій).

Отже, педагогічний потенціал навчальних ситуацій або кейсів дуже вагомий під час формування мовних компетенцій під кутом зору їх загальної збалансованості та цілісності, тому що: відбувається постійна взаємодія між вчителями і учнями, проводиться підбір форм поведінки, виникає мотивація власних дій, аргументація вибору моральних норм, правил етичного спілкування, заняття характеризуються емоційною забарвленістю, створенням атмосфери співпраці і конкуренції одночасно, подоланням конфліктів тощо.

Проведені нами дослідження, що полягали у здійсненні порівняльного аналізу вітчизняних та закордонних підручників з англійської мови, дозволяє стверджувати, що загалом, попри те, що в обох випадках ми спостерігаємо достатній рівень матеріалу для підготовки занять із учнями за технологією case study, іноземні підручники краще підходять для такого завдання за рахунок більшої включеності навчального матеріалу у практичні завдання сучасного життя.

Список використаної літератури

1. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / [под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю. П. Сурмина]. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

2. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Электронный ресурс] / Ольга Георгиевна Смолянинова. – Красноярск: КГУ – 2002. Режим доступу: http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASESTUDY/articles/ECase/ECase.html.

3. Стрига Е.В. використання метода case-study у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей // «Наука і освіта», № 4, 2013. – С. 56-59.
4. Tim Falla, Paul A. Davies. Solutions 2nd Edition Elementary Student's Book (Pre-intermediate edition) // Oxford University Press, 2012.
5. Virginia Evans, Jenny Dooley. Upstream Pre-intermediate B1 Student's Book // Paperback – June 9, 2004.

Марія Іщук (Maria Ishchuck) *(м. Вінниця)*

GREAT BRITAIN POLICY IN HISTORCAL PRISM OF BREXIT PHENOMENON

Great Britain can be considered as one of the most developed countries not only in Europe, but also all around the world. Nowadays, though, it is on the process of the appreciable transformations in social, political and economic spheres. The Brexit phenomenon became an unprecedented case of departure the state-member from the EU. Therefore, many questions linking with subsequent EU functioning and cooperation with Britain were generated. The United Kingdom is assumed to be one of the founders of the USE concept, even though it didn't join the organization from the very beginning [4, p. 86].

Addressing the retrospective of accession Great Britain in the EU and the term of its membership one can see some troubles and willingness to restrained integration in EU's structures. Partly, it can be accounted for British desire to retain leadership not only on the regional, but also on the global level. The Prime Minister of the UK W. Churchill stated that he wished to see a family of European nations that would be under the Council of Europe. Despite Churchill was passionate about Europe unification within and under the UN aegis, he didn't see a place of his country in regional organization such as the European organization of coal and steel, because after the Second World War the crucial tasks of British diplomacy were preservation a world state status by GB and its leadership in Western Europe in an emerging new global centers of power: USA and USSR [2, p. 29].

So, a British membership in the EU made implementing of such aims impossible. The emergence of Brexit was induced by aggravating of social and economic problems inside the Union, the lack of an unified vision of subsequent perspectives in the EU integrating, absorbing of organization's interests and commitment to collaboration under particular conditions. We are able to say that GB always led an isolationist policy

inside the organization. We can trace it on such points, for instance, Britain had its own currency and didn't serve on the Shengen Area. Partly, it can be attributed by availability of "special relations" with the USA. 2019 is supposed to be crucial for ultimate establishment of the new relation's foundation and principles between Britain and the EU [5, p. 196].

The loss of the full-fledged member status by Great Britain in Union will entail rang of economic and politic consequences that will have substantial impact on the Europe and international environment [3, p. 67].

The relevance of this theme is conditioned by possible changes in geopolitical space. The exit from the free market and political shift by Britain can lead as to losing of the EU's principal positions like the most mighty economic association as to strengthening disintegration processes among the other members within the organization [1, p. 53].

Nevertheless, it is impossible to trace the reasons of such event thoroughly without recourse to origins of history. Thereby, the research is based on comparison and mapping of event and process development in relations between Britain and the EU in specific historical periods.

The purposes of the research:

– to detect the contribution of the UK to the European Coal and Steel Community formation;

– to ensure prerequisites and reasons of Great Britain's acceding to the EU;

– to review priorities of the UK policy within the EEC institutional structures;

– to define the main reasons of euro skepticism in Great Britain and effects for the UK and the EU that can be provoked by Brexit;

– to justify the most probable sceneries and further models of cooperation between Great Britain and the EU.

Materials and methods: A comprehensive nature of the study is provided by the principle of subjectivity. It helps to analyze levels of cooperation between Britain and the EU founded on the emergence of their foreign policy and environmental conditions in a certain period of time. The holistic analysis of the theme caused by a systematic approach. It makes possible to understand formation of relations between Great Britain and the EU as interconnected system and determine their priorities. The indicator method is exploited for identification of the UK and the EU collaboration level due to regarding of Great Britain government's appeals and statements. During carrying out the research we used scientific political articles, analytical materials, historical journals, Parliaments official websites and mass-media publications.

Findings of the research: Thus, analyzing the study, it should be noted that Brexit is an expected event caused by the UK isolationist policy toward the EU. It will be possible to examine implications and challenges raised by Brexit depending on choosing certain partnership strategy by two international actors after formal acknowledgment of Britain exit from the EU. In general, disintegration of the UK set a negative precedent for future EU's performance and preserving the unity among members of the organization.

References

1. Academic Journal Article, Geopolitics, History and International Relations, Oliver Tim, 2016.
2. A history of Britain, 1954 to Brexit, Jeremy Black, 2018.
3. European approaches to International relations theory : A House with many mansions, Jorg Friedrichs, 2004.
4. The political and economical dynamics of the Eurozone crisis, James A. Caporaso, Martin Rhodes, 2015.
5. The United States, the European Union, and the Globalization of World trade: Allies or adversaries?, Thomas C. Fischer, 2000.

Вікторія Казьмір *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖА ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ *(на матеріалі роману Деніела Кіза «Квіти для Елджернона»)*

Мовленнєва характеристика персонажа є однією з умов творення художнього образу. Через її зміну можливо показати зміни в характері й способі життя героя, розкрити його емоційний та духовний стан, тобто вона стає вагомим засобом типізації та індивідуалізації персонажа.

Головний герой роману Деніела Кіза «Квіти для Елджернона», Чарлі Гордон, 32-річний чоловік з розумовими вадами, який працює прибиральником на фабриці, добровільно погоджується на участь в експерименті з покращення інтелекту, сутність якого полягає у хірургічному втручанні до мозку героя.

Досліджуваний роман має форму щоденника-звіту (оповідь від першої особи), і це дало змогу авторові використати для психологічного аналізу внутрішнього світу героя та опису його інтелектуального й емоційного світів внутрішнє мовлення героя, що й визначило основний стилістичний прийом. Мовна характеристика

головного героя виступає важливим маркером динаміки зміни його особистості.

Найчастіше у мовленні героя Чарлі Гордона, поки він не досяг високого рівня розумового розвитку, зустрічаються маркери мовних девіацій фонографічного рівня. Показовим щодо використання, зокрема, графона, суть якого полягає в графічній фіксації індивідуальних вимовних особливостей мовця, є текст вже першого звіту в щоденнику Чарлі: *«Progris riport 1 martch 3. Dr Strauss says I shoud rite down what I think and remembir and evrey thing that happins to me from now on. I dont no why but he says its importint so they will see if they can use me* [1, с. 1]*»*. У вищенаведеному прикладі ми можемо спостерігати, що автор оригіналу вдається до орфографічних помилок, а саме, до написання слів так, як вони чуються, що є графоном. Саме це допомагає йому зобразити рівень розвитку людини з розумовими вадами. З іншого боку, такий стиль написання сильно ускладнює процес перекладу тексту на інші мови. Завданням перекладачів постає пошук відповідних замінників в мовах перекладу.

В силу того, що українська мова є більш фонетична, ніж англійська чи російська мови, в яких набагато яскравіше можна зобразити помилки при правильному написанні слів, в україномовному перекладі дещо рідше зустрічаються графони. Віктор Шовкун, автор україномовного мовленню, використовує русизми, які не притаманні літературному перекладу та просторічну лексику. *«Первий звіт 3 берізня. Дохторь Штраус каже аби я писав шо думаю і помнив усе шо зі мною буде від сьогодні. Я не знаю чому але він вважа шо це важливо аби вони могли бачити чи можна якось використати мене* [3, с. 1]*»*.

Аналізуючи переклад Сергія Шарова, автора російськомовного перекладу даного твору, ми можемо впевнено сказати, що він також, як і автор оригіналу, використовує такий стилістичний засіб як графон для передачі відхилень від літературних норм. *«1 атчет 3 марта. Док Штраус сказал што я должен писать все што я думаю и помню и все што случаеца со мной с севодня. Я не знаю пачему но он гаварит што это важно штобы они могли увидить што я падхажу им* [4, с. 1].

Можна сказати, що шляхи відтворення даного роману перекладачами двох різних мов перетинаються дуже рідко, так як мови не подібні за своїми фонологічними та стилістичними особливостями, саме тому способи подолання перекладацьких проблем різняться.

Отже, як бачимо, одне і теж явище англомовного тексту, що становить труднощі для перекладу відтворюється різними способами в

українському та російському варіантах перекладу. Зокрема використання графонів як показників неправильного мовлення в українській мові передається найчастіше за допомогою просторічного мовлення та русизмів, тоді як російський перекладач тексту використовує неправильне написання слів, так як фонологічний принцип в російській мові не є провідним. Головним принципом російського правопису є морфологічний, сутність якого полягає в тому, що загальні для споріднених слів морфеми зберігають єдине написання, а в мові вони можуть змінюватися в залежності від фонетичних умов. [2, с. 115]. Ці розбіжності можна пояснити не лише впливом суб'єктивного чинника особистості перекладачів, а й певними об'єктивними мовними закономірностями, а саме різницею принципів правопису в українській та російській мовах.

Список використаної літератури

1. Daniel Keyes. Flowers for Algernon. Режим доступу: https://royallib.com/book/Keyes_Daniel/Flowers_for_Algernon.html
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Деніел Кіз. Квіти для Елджернона. Режим доступу: https://rulit.me/books/kviti-dlya-eldzhernona-download-free374622.html
4. Дениел Киз. Цветы для Элджернона. Режим доступу: https://www.rulit.me/author/kiz-deniel/cvety-dlya-eldzhernona-roman-drugaya-redakciya-download-free-173070.html

Наталія Кибалюк *(м. Вінниця)*

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИХ ЦІЛЕЙ В ПРОМОВАХ Б. ОБАМИ НА ЛЕКСИЧНОМУ РІВНІ

Риторика Барака Обами вважається одним з найяскравіших прикладів ефективного впливу на аудиторію. Його промови відомі широкому загалу, а в Америці створюються спеціальні веб-сайти та видаються книги з промовами темношкірого президента, адже виступи були його основним інструментом впливу на аудиторію, в порівнянні з іншими американськими президентами [6].

Аналізуючи лексичний рівень дискурсу Б. Обами варто зазначити, що у своїй риториці політик використовує низку досить дієвих риторичних та лексичних прийомів. До найбільш вживаних та таких, які показали свою ефективність ми відносимо: часте

використання особового займенника *"we"*, політично коректних евфімізмів, цитувань та гумору на початку промов.

Говорячи про американський соціум та його комунікацію в цілому, варто зазначити, що йому характерне тяжіння до використання *цитувань, згадок відомих імен та ситуацій*. У процесі їх використання в промовах та публіцистиці прецеденті феномени отримують соціальні конотації. До таких символів Обама вдається під час характеристики своїх ідеологічних переконань [5, с. 158].

*"…**our second President John Adams wrote**, "The United States has in itself no character of enmity against the laws, religion or tranquility of Muslims"* [3]. Таким чином президент проявляє дружелюбність до мусульманського світу. Наприкінці цієї промови він також наводить цитати із найсвятіших книг, серед яких знаходимо і Коран:

*"**The Holy Koran tells us**: "O mankind! We have created you male and a female; and we have made you into nations and tribes so that you may know one another"* [3].

Так як метою промови є не тільки донесення певної інформації, а й здобуття прихильності публіки, аби приховати справжню суть проблеми, адміністрація президента Обами вдавалася до так званої *"doublespeak"*. Вона використовувалася для того щоб переконати громадськість, що країна рухається в правильному напрямку та уникнути конфлікту під час виступу, пом'якшити наявні проблеми.

*"It doesn't matter whether you're black or white or Hispanic or Asian or Native American or young or old or rich or poor, abled, **disabled, gay or straight**"* [4].

Евфімізми "disabled" та "straight" були вдало використані в інавгураційній промові задля уникнення дискримінації за станом здоров'я та статевих переконань.

Президент досить часто розпочинає свою доповідь із невеличких жартів, які налаштовують слухачів на позитивний лад, зменшують первинний опір навіюванню, знімають напругу:

"…And as somebody who was born in Hawaii, I'm glad to be here in July instead of January" [2].

"Today, I'm proud to stand here with you in the middle of this great city, in the center of Europe. And, to paraphrase one of my predecessors, I am also proud to be the man who brought Michelle Obama to Prague" [1].

Жарти стосовно свого походження та висловлювання про себе, як про чоловіка, який просто привіз свою жінку в Прагу, а не як про очільника могутньої держави одразу ж знаходять відклик в аудиторії.

Реакція людей після цих слів чітко доводить ефективність гумористичного початку промови.

Проте, ключовим у створенні резонансу протягом усієї промови є використання *особових займенників, зокрема* "we", "our" *та звертань* до аудиторії. Наведемо як приклад його промову після перемоги на виборах. Протягом 21 хвилини політик вжив займенник "we" 110 разів. Таким чином створюється ефект спорідненості та особистого зв'язку, так як складається враження, що президент говорить саме до тебе, він присвячує свої звершення та побажання кожному громадянину країни:

"That's the true genius of America: that America can change. ***Our*** *union can be perfected. What* ***we'****ve already achieved gives* ***us*** *hope for what* ***we*** *can and must achieve tomorrow…".*

"America, ***we*** *have come so far.* ***We*** *have seen so much. But there is so much more to do. So tonight, let* ***us*** *ask ourselves – if* ***our*** *children should live to see the next century; if my daughters should be so lucky to live as long as Ann Nixon Cooper, what change will they see? What progress will* ***we*** *have made? This is* ***our*** *chance to answer that call. This is* ***our*** *moment"* [4].

Отже, розглянувши основні риторичні прийоми та їхню прагматику у промовах Б. Обами, ми доходимо до висновку, що їх використання залежить від прагматичної мети, яку переслідує мовець (вплив на аудиторію, зняття напруги, уникнення конфлікту, і. т.д.). Більш того використання цих експресивних засобів повинне бути у комплексі задля отримання кращого результату.

Список використаної літератури

1. Худолій А.О. Динаміка функціональних змін у мові американської публіцистики кінця XX – початку XX століття: дис. … канд. філол. наук / А.О. Худолій. – К., 2003. – 275 с.

2. Шульга М. І. Прагматична спрямованістьполітичного дискурсу американського президента Барака Обами [Електронний ресурс] / М. І. Шульга // Науковий блог. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://naub.org.ua/?p=1247.

3. BarackObamalaunchesdoctrinefornuclear-freeworld [Електронний ресурс] // TheGuardian. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: https://www.theguardian.com/world/2009/apr/05/nuclear-weapons-barack-obama.

4. Text: Obama'sSpeechattheNewEconomicSchool [Електронний ресурс] // TheNewYourTimes. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: https://www.nytimes.com/2009/07/07/world/europe/

5. Text: Obama'sSpeechinCairo [Електронний ресурс] // TheNewYorkTimes. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: https://www.nytimes.com/2009/06/04/us/politics/04obama.text.html

6. Transcript: 'Thisisyourvictory,' saysObama [Електронний ресурс] // CNN politics. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: http://edition.cnn.com/2008/POLITICS/11/04/obama.transcript/.

Євген Коваленко *(м. Суми)*

МОВНИЙ ЕТИКЕТ ТА ЙОГО АДАПТАЦІЯ В ПЕРЕКЛАДІ

Мовний етикет – це система мовних засобів, в яких проявляються етикетні відносини. Перш за все елементи цієї системи можуть реалізовуватися на різних рівнях: на рівні лексики та фразеології, на граматичному, стилістичному, інтонаційному рівнях [1, с. 10].

Порівнюючи переклади художніх творів на українську, англійську, німецьку та російську мови, можна дійти висновку, що етикетні висловлювання, які збудовані згідно з правилами мовного етикету, універсальні для даних мов. При перекладі слід враховувати правила, згідно з якими перекладач мусить діяти, перекладаючи той чи інший текст [2, с. 86].

Слід також звертати велику увагу на національну специфіку тексту-оригіналу, а й іноді перекладати етикетні висловлювання у відповідності до національних традицій народу, на мову якого перекладається те чи інше висловлювання. Це стосується перш за все звертань. Звертання можна поділити на метафоричні та неметафоричні. Серед неметафоричних звертань варто виділити звертання – власні імена та загальні назви. Емоційно-експресивні звертання характерні для кожної мови. Англійська нація досить стримана, для них не притаманно показувати свої почуття. Вони схильні відкриватися лише перед дуже близькими людьми і в досить рідкісних випадках. Це має свій відбиток і в мові. Зокрема в англійській літературі емоційно-експресивні звертання як позитивного, так і негативного характеру не поширені [3, с. 59].

Для німецької нації теж характерне стриманість, проте люди значно емоційніше, і тому мова багата на емоційну та експресивну лексику. На відміну від англійців та німців, українці занадто емоційні. Свої почуття завжди виражають відкрито і відверто. Знайомства, компліменти, являючись елементами етикету, слугують для утворення та підтримки солідарності між адресатом та адресантом. Як елемент

ділового та побутового спілкування і частина мовного етикету, знайомство має декілька головних цілей. В першу чергу це інформація, яку дають співрозмовнику (і яку отримують від нього) про ім'я, прізвище. Знайомство виражає прагнення повідомити співрозмовника про такі умови даного етикетного висловлювання: хто, з якою метою і яке відношення має партнер до людини з якою його знайомлять. При перекладі слід звертати увагу на характер питальних речень та на специфіку тексту оригіналу.

Комплімент – це елемент мовного етикету, висловлювання, яке вербально зображується структурованою формулою, яка може бути з найменшими зусиллями застосована в великій кількості ситуацій, які потребують схвального коментарю. Стиль компліменту різноманітний. Він залежить від об'єкту (підлеглий, начальник, відвідувач, жінка), від характеру (комплімент стосовно особистих чи ділових якостей), від ситуації і в цілому від всієї історичної змінної даного питання, чи специфіки особистих взаємовідносин з об'єктом компліменту. Компліменти, як жанр особистісного дискурсу в англійській лінгвокультурі цікавий саме тим, що в більшості випадків адресанти дійсно прагнуть відкрити свій внутрішній світ перед адресатами.

Таким чином, переклад компліментів має свої характерні особливості, і головна увага повинна приділяєтися стилістичному оформленню висловлювань.

Список використаної літератури:

1. Богдан С. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
2. Heine B. The Oxford Handbook of Linguistic Analysis / B. Heine. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 1048 p.
3. Maria de Ponte and Kepa Korta Reference and Representation in Thought and Language Oxford University Press, 2017. – 304 p.

Олександра Ковальчук *(м. Вінниця)*

ТЕХНОЛОГІЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Надзвичайно актуальним є питання застосування аудіо-візуальних засобів на уроках іноземної мови, адже розвиток інформаційних технологій та освітньої системи, спричинив до пошуку та розробки нових методів і засобів ефективного навчання.

У контексті поглиблення сутності поняття: «аудіовізуальні засоби навчання» слід розглянути його тлумачення. Аудіовізуальні засоби навчання – особлива група технічних засобів навчання, які отримали найбільш широке поширення в навчальному процесі, що включає екранні і звукові посібники, призначені для пред'явлення зорової та слухової інформації [1, с. 121].

У методичній науці питання теорії і практики застосування аудіовізуальних засобів навчання розглядалося такими вченими, як І. І. Дрига, Л. С. Зазнобіна, І. М. Кошман, М. В. Ляховицький, Л. П. Прессман, Л. В. Чашко.

Проаналізувавши низку наукових праць, щодо класифікації аудіовізуальних засобів, можна стверджувати, що досить змістовно це зробив М. В. Ляховицький, який поділяє їх на: візуальні засоби – малюнки, таблиці, схеми, транспаранти, діафільми, діапозитиви; аудитивні засоби – грамзапис, магнітозапис, радіопередачі; власне аудіовізуальні засоби – кінофільми, телефільми і діафільми зі звуковим супроводом [4, с. 36].

Аналіз науково-педагогічної праці, Гуржій А. М., допоміг виокремити призначення аудіовізуальних засобів навчання [3, с. 26]. Вони є: навчальними, спеціально призначеними для занять мовою та містити методично оброблений навчальний матеріал (наочні посібники); навчальними, створеними для занять з інших дисциплін, але залучатися в якості навчальних матеріалів з мови (засоби наочності); природними засобами масової комунікації, що включаються в навчальний процес.

Саме аудіовізуальні засоби навчання надають образне сприйняття досліджуваного матеріалу та його наочну конкретизацію у найдоступнішій формі для сприйняття і запам'ятовування. Тобто вони найефективніше відтворюють ситуації спілкування і навколишню дійсність за допомогою відображення життєвих явищ художніми засобами (відео, кінофільми, художнє читання, живопис, музика тощо).

Вивчення проблеми використання аудіо-візуальних засобів навчання показало їх неоднозначність у сучасній методології, оскільки у науковій літературі є безліч методів та прийомів роботи з ними. Їх залучення залежить від освітньо-виховної мети заняття, зацікавленості учнів та змісту даних навчальних засобів.

Аналіз наукових праць дав змогу виокремити послідовність дій вчителя на уроках іноземних мов із застосуванням навчального відеофільму:

1. Обрати навчальний відеофільм зважаючи на зв'язок зображення з текстом, доступність тексту, його насичення новими поняттями, відповідність навчальній програмі та стислість викладу.

2. Визначити форму заняття (урок чи позакласне заняття) проаналізувавши зміст відеофільму та його відповідність вимогам навчальної програми.

3. З'ясувати його місце у плані заняття, яке обумовлене змістом, формою та типом уроку. Залучення відеофільму доречне: під час пояснення нового матеріалу; з метою його закріплення; під час повторення вивченого раніше; при узагальненні та систематизації знань; як вступ перед поясненням нової теми.

4. Визначити час показу навчального відеофільму, враховуючи вік учнів, зміст матеріалу, який вивчається та зміст відеофільму.

5. Обрати сукупність прийомів, для інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів, які підготують їх до сприйняття та засвоєння зображеного матеріалу. Актуальними є такі прийомами як: вступне слово; пояснення мети перегляду; виділення основного у перегляді; озвучення проблемних запитань чи завдань; складання плану роботи; завдання для переказу; індивідуальна розповідь лише за зображенням; виконання вправ; заключна бесіда.

З урахуванням вище вказаних пунктів створити план заняття [2, с. 39].

Слід зазначити, що при застосуванні даних засобів навчання на уроках варто звернути увагу на пізнавальні закономірності навчальної діяльності учнів, їх готовність сприймати та засвоювати навчальний зміст аудіовізуальними засобами. Важливим аспектом є забезпечення їх нерозривного поєднання зі словами вчителя, іншими засобами навчання, відповідність між змістом та навчально-виховним завданням уроку, застосування різних методичних прийомів, які спрямовані на розвиток пізнавальних можливостей учнів вищої школи [5, с. 36].

Ефективність використання аудіовізуальних засобів також залежить від етапу уроку. Їх не слід використовувати більше 20-ти хвилин, оскільки учні втомлюються, увага розсіюється і наслідком є їх неспроможність сприйняти та запам'ятати нову інформацію. Дані засоби навчання найкраще використовувати на початку уроку, що скорочує підготовчий період, а втома та втрата уваги настають пізніше звичайного. А також застосування в інтервалах між 15, 20, 30 і 35-ма хвилинами допомагає концентрувати увагу учнів практично протягом цілого уроку, оскільки під час заняття в них періодично змінюється

зорове та слухове сприйняття, увага, стомлюваність. При монотонному використанні одного засобу вивчення в учнів виникає гальмування, що знижує та майже цілком виключає сприйняття інформації. В процесі дослідження було встановлено, що тільки правильне чергування методів й засобів навчання допоможе це уникнути [6].

Отже, на основі аналізу наукових досліджень з'ясовано, що використання технології аудіо-візуального навчання є високо результативним при навчанні іноземної мови та психологічно виправданим, оскільки саме через органи зору та слуху люди отримують основний об'єм інформації про навколишній світ, а її залучення сприяє підвищенню якості знань. Більше того, доведено, що зайняття із застосуванням даної технології ефективно привертають увагу учнів, активізують й розвивають безліч аспектів мовленнєвої діяльності, дає їм можливість творчо себе проявити та робить процес навчання мотивуючим.

Список використаної літератури

1. Воронін Ю.А. Технічні та аудіовізуальні засоби навчання: Навчальний посібник / Ю. А. Воронін. – Воронеж: Воронезький державний педагогічний університет, 2001. – 232 с.
2. Гельмонт А. М. Кино на уроке: Кино как наглядное пособие и общая методика его применения / А. М. Гельмонт. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 102 с.
3. Гуржій А. М. Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання: навч. пос. / А. М. Гуржій, В. П. Коцур, В. П. Волинський, В. В. Самсонов. – К.: 2003. – 173 с.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицький. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
5. Мятова М.І. Використання відеофільмів при навчанні іноземної в середній школі / М.І. Мятова // Іноземні мови в школі. – 2006. – № 4. – С. 31-39.
6. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / В. М. Филатов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 412 с.

Анастасія Козонак *(м. Херсон)*

СОЦІОЛІНГВІСТИКА ЯК НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА У СУЧАСНОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРІ

У переліку наук, які розкривають роль мови у відношенні до суспільства, вирішальну роль відіграє соціолінгвістика.

Соціолінгвістика – галузь мовознавства, що вивчає мову у зв'язку з соціальними умовами її існування. Під соціальними умовами мається на увазі комплекс зовнішніх обставин, в яких функціонує і розвивається мова: група людей, що використовують цю мову, соціальну структуру цього суспільства, відмінності між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури і освіти, місці проживання, а також відмінності в їх мовній поведінці залежно від ситуації спілкування [5].

Сучасна соціолінгвістика – це молода наука, яка розвивається бурхливо та в різних напрямках. Її розвиток тісно пов'язаний з такими науковими дисциплінами, як психолінгвістика, соціологія, соціальна психологія, демографія, етнографія та інших. Завдяки постійним глобалізаційним трансформаціям не тільки у мові, але і у суспільстві все частіше можуть виникати нові міжкультурні комунікативні аспекти, які останнім часом привертають інтерес науковців усього світу.

Термін «соціолінгвістика» вперше було застосовано американським мовознавцем Германом Каррі під час його лекції у 1949 році, а згодом у 1952 році у журналі *"Southern Speech Journal"* була надрукована наукова стаття, де мовознавець запропонував виокремити соціолінгвістику як окрему самостійну науку. Всесвітньовідомі французькі вчені Ф. Брюно, А. Мейе, П. Лафарг і М. Коен, швейцарські мовознавці Ш. Баллі та А. Сешее, чеські лінгвісти Б. Гавранек та А. Матезіус та російські дослідники І.О. Бодуен де Куртене, Є.Д. Поливанов, Л.П. Якубинський, В.М. Жирмунський, Б.О. Ларін та Г.О. Винокур, виокремили низку ідей, без яких сучасна соціолінгвістика не могла б існувати, а саме:

– ідея про те, що всі засоби мови розподілені за сферами спілкування, а поділ спілкування на сфери має значною мірою соціальну обумовленість (Ш. Баллі);

– ідея соціальної диференціації єдиної національної мови залежно від соціального статусу її носіїв (А. Матезіус);

– положення, згідно з яким темпи мовної еволюції залежать від темпів розвитку суспільства, а в цілому мова завжди відстає в змінах, що відбуваються в ній, від змін соціальних (Є.Д. Поливанов);

– розповсюдження методів, що застосовувалися при вивченні сільських діалектів, на дослідження міста (Б.О. Ларін);

– обґрунтування необхідності соціальної діалектології поряд з діалектологією територіальною (Є.Д. Поливанов);

– важливість вивчення жаргонів, арго та інших некодифікованих сфер мови для розуміння внутрішнього устрою системи національної мови (В.М. Жирмунський) [1, с. 27].

У сучасних дослідженнях мовознавці виділяють три основні розділи соціолінгвістики, які при подальшому детальному вивчені та аналізі можуть бути виокремлені у самостійні науки:

1) Етнолінгвістика – дисципліна, яка перебуває на межі лінгвістики й етнографії та вивчає стосунки між етносами і мовами; передбачає елементи соціолінгвістики, етнології, паралінгвістики, охоплює сфери етногенезу й етнічної історії, етномовні процеси у внутрішніх і міжмовних контактах, роль мови у формуванні етнічних спільнот, специфіку комунікативної поведінки членів певної національної лінгвокультурної спільноти [2, с. 124].

2) Психолінгвістика. Засновник російської психолінгвістики О.О. Леонтьев сформував визначення цієї науки: "Психолінгвістика – це наука, що вивчає процеси мовотворення, а також сприймання і формування мовлення в їх співвідношенні з системою мови [4, с. 43].

3) Інтерлінгвістика. За визначенням Ю.О. Жлуктенко інтерлінгвістику розуміють як розділ мовознавства, який досліджує проблеми створювання й функціонування допоміжних мов – міжнародних штучних мов, математичних мов-посередників, інформаційно-логічних мов і допоміжних кодів для машинного перекладу, для інформаційних машин [3, с. 83].

Підсумовуючи результати проведеної робити, можемо зробити висновок, що фундаментом соціолінгвістичних досліджень є переконання у тому, що мова набирає різноманітних форм залежно від того, хто нею говорить, з ким говорить і з якою метою говорить [6, с. 329-343].

На сьогодні, соціолінгвістика стала передумовою лінгвістичного опису й одним із завдань сучасного мовознавства. Враховуючи темпи розвитку соціолінгвістики, можна сподіватися на появу нових методів, актуальних рішень проблем дослідження та нових понять, яким сприятиме постійний розвиток суспільства.

Список використаної літератури

1. Антошкіна Л., Красовська Г., Сигеда П., Сухомлинов О. Соціолінгвістика : навчальний посібник. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток Лтд», 2007. – 360 с.

2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації/ Львівський національний ун-т ім. Івана Франка.: Довіра, 2007. – 207 с.

3. Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики. – К.: Видавництво Київ. ун-ту, 1966. – 135 с.

4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: 3-е изд.-М.; СПб: Смысл; Лань,2007. – 287 с.

5. Соціолінгвістика, її предмет, завдання і проблеми. Режим доступу: https: //www.academia.edu/8254501

7. Iwić Miłka. "Socjolingwistyka" // Kierunki w lingwistyce. Wrocław 1975, s. 329-343.

Дар'я Колесник *(м. Вінниця)*

IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH WITHIN PROFESSIONAL TOURISM MANAGEMENT EDUCATION

The fast worldwide progression of tourism management has been a significant advance within a tourism industry over the latest decades. Communication is essential to the management. The English language will be an important means to communicate within tourism organizations and for tourism management. Language also activates the tourism organization to drive forward.

T.L. Buckley pointed out that the language plays role in facilitating communication between headquarters and subsidiaries. Consequently, high-level personnel with language skills are becoming more and more necessary to corporate efficiency and success in tourism management in the global environment. Personnel with language skills are needed as local agents of tourism organization doing domestic tour business. Effective tourism management is concluded that it is dependent partly on the use of language, especially in the form of promotion, instructions and other written material.

This paper aims to analyze the roles of English language, to consider the definitions of tourism management, to investigate tourism management and development, to understand language policy and tourism management to examine the characteristics of tourism management, to discuss service quality in tourism organizations, to propose options for managing language problems, and to testify concept for measuring effectiveness of tourism management [1, p. 345].

Literature indicates that training and development programs often deal inadequately with the potential conflicts that result from interactions. N.O. Sizoo and L.P. Serrie used five training exercises to develop tourism organizational management competencies. In the first exercise interviewing is used. Each employee interviewed another employee whom

she or he has never met before. The idea is to give familiarity and to generate skills, to improve employees to overcome anxiety about getting to know other employees. It is recommended that the employees to be interviewed should be new arrivals. In the second exercise incident is used. Each employee described misunderstanding situation. Employees learned to accept the mistakes, and developed a mastery of appropriate behavior in similar situations in the future. In the third exercise news is used. Each employee described a piece of news from newspaper, from television or from the Internet which is complex in tourism organizational management adapting. Each employee writes an analysis of factors affect successfulness or unsuccessfulness in solving tourism organizational management. It built analytical skills. The employees will develop into acquainted with tourism organizational management.

In the fourth exercise skit is used. Each employee is assigned to one of several groups or departments. The groups are charged with planning, writing, and performing in front of other groups. It builds skills and emotional commitment. The fifth exercise involves event. Each employee participates in organizational activities such as sporting events, going to seminars, etc. It involves getting employees together. The employees learn to work with others. These five exercises prepare the employees to be ready to face with the situations that they may face in the future.

In the same ways, Barnhart and Walker (n.d.) and Kathy Pennell promote the application of five-stage organizational management. They involve assessing the need, developing competency profiles, identifying high performing employees, developing the high performers, and evaluating the progress. In tourism organizational management, Dong Young Kim, Vinod Kumar and Steven A. Murphy referred to the use of the European Foundation for Quality Management (EFQM) which is used in different ways: as a tool for selfassessment; as a way to benchmark with other organizations; as a guide to identify areas for improvement; as the basis for common vocabulary and a way of thinking; and as a structure for the tourism organization's management system [2, p. 20].

The English language barrier has been recognized in tourism management. Language or communicative problems can lead to negative consequences and misunderstanding which will further lead to incorrect tourism business decisions, to an inability to follow up mail inquiries by phone. The potential international tourists will walk away. Thus, tourism organization's is needed to consider and pay attention to the English language issues. Staff development program for language

competency is important. Language competence is necessary for business. It is advantage for both informal and formal communication. Therefore, the development of communicative competency in tourism business is critical for tourism management to be successful. Ability to communicate is necessary for organizational success in tourism markets. Some companies have organized in-house English language training facilities. It is ready to adapt to change and will provide organizations with competitive advantage.

There are several methods to measure effectiveness of tourism organizational management. One of those methods is by observing. The observation is the scientific method which allows meaningful insights when it comes to understand what managers do, and why [3, p. 191].

In conclusion, it appears from the literature that there is the consensus about key roles of the English language that are played in tourism management. This paper encourages practitioners to focus on English language roles initiatives of specific intermediate performance outcomes. It is recommended that greater collaboration between education providers' industry representatives and professional industry bodies is undoubtedly required. For the purpose of future study, the importance of English, as a language in the development of tourism management, will be investigated from international tourists, inbound tour company managers, and tourism educational department heads.

References

1. Akoumianakis D. Practice-oriented toolkits for virtual communities of practice. Journal of Enterprise Information Management. 2009. – 345 p.

2. Bonache J. & Brewster C. Knowledge transfer and the management of expatriation. Thunderbird International Business Review. 2001. – 20 p.

3. Draft R.L. & Wiginto J. Language and Organization. The Academy of Management Review. 1979. – 191 p.

Лілія Колодюк *(м. Івано-Франківськ)*

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Упродовж останніх років було видано безліч наукової літератури, присвяченої особливостям викладання іноземних мов. Так, у контексті трансформації іншомовної освіти інноваційні методики аналізували А. Біліченко, В. Кунченко, О. Альошина, О. Остапчук,

О. Коваленко та ін. Крім того, на думку українських науковців – О. Карп'юк, О. Тарнопольського, С. Ніколаєвої, Н. Скліренка та інших, – однією з новітніх тенденцій є застосування комунікативного методу навчання іноземних мов, який акумулюється через інтерактивні технології. Прибічниками останніх є Н. Мурадова, Є. Полат тощо.

Вагоме значення в процесі навчання надається використанню комп'ютерних технологій, що стимулюють студентів самостійно опрацьовувати відповідний матеріал, вирішувати певні завдання, які можуть постати перед ними, та мотивують до самоосвіти. Потреба в безперервній освіті виникла внаслідок науково-технічної революції, адже знання швидко стають неактуальними, тому потрібно постійно самовдосконалюватися. Необхідною умовою професійного росту є компетентності, знання, практичні навички, зокрема – вміння вчитися, що слугують домінантною ланкою у процесі розуміння будь-якої іноземної мови. Як зауважує О. Коновалов, «саме цю навичку можна розвинути під час вивчення іноземних мов за допомогою сучасних комп'ютерних технологій» [4, с. 56].

Інше трактування прочитуємо у думках дослідниці О. Альошиної: «Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні, створення презентацій у програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування)» [1, с. 242].

Як бачимо, масова комп'ютеризація освіти пов'язана з тим, що сучасний комп'ютер є ефективним засобом для оптимізації умов розумової праці в будь-якому її прояві, у тому числі і під час вивчення іноземних мов [3].

На сьогоднішній день існує багато різних можливостей застосування мультимедіа в навчальному процесі. Приміром: використання електронних лекторіїв, підручників, тренажерів, енциклопедій, моделювання певних явищ і процесів, розробка ситуаційно-рольових ігор з використанням штучного інтелекту, практикування дистанційної форми навчання, створення сайтів навчальних закладів, здійснення дослідницької діяльності студентів, створення презентацій на основі навчальних матеріалів тощо [2].

Таким чином, в умовах постійного реформування системи освіти мають змінюватися також і технології викладання іноземних мов. Залучення сучасних інновацій у процес вивчення іноземної мови відчутно урізноманітнює та розширює програму, надає можливість отримати доступ до різноманітних матеріалів, збільшує мотивацію студентів до навчання, надаючи шанс працювати над вивченням мови у зручний для них спосіб та сприяючи ефективному і швидкому оволодінню нею.

Список використаної літератури

1. Альошина О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ / О. М. Альошина // Вісник НТУ «ХПИ»: Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. − 2012. − № 30. − С. 242-247.

2. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті / І. В. Ставицька [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http:// confesp.fl .kpi.ua/node/1103>. − Загол. з екрану. − Мова укр.

3. Стрельчук Л.І. Сучасні технології у викладанні англійської мови / Л. І. Стрельчук // Матеріали з педагогічної конференції чи семінару. Передовий педагогічний досвід [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=81356>. − Загол. з екрану. − Мова укр.

4. Коновалов О. Ю. Internet і його вплив на розвиток закладів середньої, професійної та вищої освіти Америки і Європи / О. Ю. Коновалов // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 33. – С. 88.

Тетяна Кондратюк *(м. Вінниця)*

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СКЛАДОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Центральною ланкою проблемного навчання виступає проблемна ситуація, за допомогою якої пробуджується думка, пізнавальна потреба, активізується мислення, створюються умови для формування правильних узагальнень. Пізнавальна потреба виникає в людини в тому випадку, коли вона не може досягти мети за допомогою відомих їй способів дії, знань. Ця ситуація й називається проблемною [3, с. 41].

Проблемна ситуація викликає пізнавальну складність, для подолання якої учні мають набути нових знань або докласти інтелектуальних зусиль. Це інтелектуальне ускладнення, що заважає вирішувати пізнавальне чи практичне завдання, стимулює пошук ним нових знань чи нових способів дій, завдяки яким воно (це ускладнення) долається [1, с. 98].

М.І. Махмутов писав: «Під проблемними ситуаціями маються на увазі такі навчальні ситуації, які виникають у моменти, коли учень розуміє задачу, намагається її вирішити, але відчуває недостатність наявних знань. Ці ситуації викликають активну розумову діяльність учня, спрямовану на подолання труднощів, тобто на придбання нових знань, умінь, навичок» [2, с. 8].

Проблемні ситуації поділяються на об'єктивні (ситуація задається учителем) і суб'єктивні(психологічний стан інтелектуального ускладнення при вирішенні поставленої проблеми).

Також виділяють чотири взаємозв'язані функції проблемної ситуації:

- стимулююча;
- навчальна;
- організуюча;
- контролююча.

Досвід вчених свідчить про те, що проблемна ситуація стимулює мовну діяльність, збільшують її об'єм і різноманітність форм висловлювання, а також сприяють міцності сформованих мовних навичок і умінь.

Проблемна ситуація, яка усвідомлена учнями, переростає в проблему. Проблема з вказівкою параметрів і умов рішення є проблемним завданням [1, с. 98].

Проблемні ситуації можуть бути різного виду:

- проблемно-інформаційні, засновані на різному ступені інформованості співбесідника, коли один співбесідник щось знає, а інший хоче ще знати;
- проблемно-спонукальні, коли один спонукає до діяльності іншого;
- проблемно-оцінюючі, коли співбесідника спонукають до висловлення свого ставлення, своєї позиції.

Створення проблемних ситуацій є необхідною умовою організації процесу навчання, що сприяє розвитку продуктивного мислення дітей, їхніх творчих здібностей. У ролі одного з головних компонентів проблемної ситуації психологи виділяють невідоме, яке розкривається в проблемній ситуації. «Відношення невідомого,

заданого, шуканого до вихідних даних проблеми, – відмічав С. Л. Рубінштейн, – визначає напрямок розумового процесу. Єдність цього напрямку обумовлює єдність розумового процесу, спрямованого на вирішення певної проблеми» [4, с. 53].

Тому, щоб створити проблемну ситуацію, потрібно перед дитиною поставити таке завдання, під час виконання якого місце невідомого будуть займати знання, що підлягають засвоєнню. Факт зіткнення із труднощами у виконанні запропонованого завдання за допомогою наявних знань і способів створює потребу в нових знаннях.

Нові ситуації не можуть бути розв'язані за допомогою наявних в учнів знань і логічних прийомів мислення, тому школярі відчувають труднощі, у яких виражається протиріччя між пізнавальною задачею й готовністю до її вирішення. Отже, провідна роль в активізації пізнавальної діяльності школяра і його розумовому розвитку належить протиріччям. Слід зазначити, що лише усвідомлене протиріччя спонукає учнів до діяльності.

Ця потреба є основною умовою виникнення проблемної ситуації й одним із головних її компонентів. В якості ще одного компонента проблемної ситуації виділяють можливості учнів аналізувати поставлені завдання та засвоювати нові знання. Таким чином, у психологічну структуру проблемної ситуації входять наступні три компоненти: невідомим є знання, що підлягають засвоєнню, пізнавальна потреба, що спонукає людину до інтелектуальної діяльності та інтелектуальні можливості людини, які включають його творчі здібності й минулий досвід.

Однією з центральних проблем в сучасній методиці викладання іноземної мови є проблема підвищення ефективності навчання в умовах досить обмеженої кількості годин, виділених для курсу іноземної мови. Очевидно, що використання проблемних ситуацій є цілком виправданим у навчанні учнів середніх навчальних закладів, оскільки дозволяє забезпечити оволодіння комунікативними компетенціями, здібностями самостійно організовувати свою навчальну діяльність, активно і творчо брати участь в обговоренні та аналізі матеріалу, що вивчається, а також активно застосовувати отриманні знання та вміння на практиці. Однак, щоб за допомогою проблемних ситуацій активізувати розумову діяльність учнів, треба знати типи проблемних ситуацій, шляхи і способи їх створення.

Список використаної літератури

1. Исследовательский метод: Современные методические искания / Под ред. М. М. Рубинштейна. – М.: Просвещение. 1996. – 168 с.

2. Махмутов М. І. Проблемне навчання в досвіді передових вчителів Татарії / / Народна освіта. – 1967. – № 4. – С. 8-9.

3. Матюшкін *О.*М. Проблемніситуації *в* мисленні *та* навчанні */ О.*М. Матюшкін. – *М.*: Педагогіка, *1972*. – 146 с.

4. Рубінштейн С.Л. Про природу мислення і його склад. Психологія мислення: статті / С.Л. Рубінштейн. – М., 1981. – С. 71-77.

Руслана Коріненко *(м. Вінниця)*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ

У сучасній системі освіти відбуваються суттєві зміни. З появою нової української школи учителі шукають різноманітні форми взаємодії з учнями та способи подачі матеріалу. Проте, використання пісенного матеріалу у формуванні іншомовної комунікативної компетенції значно недооцінено.

Аналіз державних документів та методичної літератури свідчить, що загальна концепція використання пісенних текстових матеріалів в освіті ще відсутня. Розробка такої концепції дуже важлива, адже метою навчання іноземних мов є не тільки набування знань, формування у школярів вмінь та навичок, а й комплексне засвоєння ними знань країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та культурно-естетичного характеру, пізнання цінностей іншої національної культури через зразки пісенної творчості.

В залежності від мети використання у процесі навчання розрізняють наступні види пісенних матеріалів:

1) навчальні пісні, спеціально написані для певного навчального комплексу, містять певний лексичний і граматичний матеріал і служать засобом його більш міцного закріплення;

2) автентичний пісенний матеріал, спеціально підібраний викладачем з певною метою навчання і організований у вигляді вправ (наприклад, для роботи над лексикою з певної теми або для вивчення якого-небудь розділу граматики).

Сучасні методисти виділяють декілька причин, чому майбутньому вчителеві варто використовувати пісенний матеріал на своїх уроках:

1) по-перше, учні з самого початку долучаються до культури країни, виучуваної мови, навчаються співвідносити культурні цінності мови, що вивчається, і рідної мови, виявляючи позитивні тенденції і спільність культур, так як діти цього віку, на думку психологів, особливо чутливі і піддаються впливу чужої культури.

2) по-друге, при роботі з цим своєрідним лінгвокраїнознавчим матеріалом створюється гарний поштовх для всебічного розвитку особистості учня, тому що спеціально відібранні пісні стимулюють образне мислення і формують гарний смак [4, с. 2].

Пісенний матеріал може бути використаний на різних етапах уроку та виконувати такі функції:

1) На початку уроку у вигляді фонетичної зарядки. Пісня допомагає краще підготувати мовленнєвий апарат учнів до іншомовного мовлення, налаштувати їх на відповідну робочу атмосферу.

2) На основному етапі у вигляді матеріалу для закріплення лексичних та граматичних навичок.

3) Як вид релаксації в середині або наприкінці уроку, коли діти втомилися або потрібна розрядка, що знімає напругу й відновлює їхню працездатність.

4) Наприкінці уроку як засіб перевірки засвоєних знань [2, с. 29].

Майбутньому вчителю іноземної мови варто засвоїти методичну послідовність роботи з пісенним матеріалом:

1) коротке вступне слово про пісню (установка на перше сприймання пісні);

2) перше музичне пред'явлення пісні;

3) фонетична обробка тексту пісні (на початковому етапі навчання іноземній мові доцільно використовувати з цією метою переважно спосіб імітації);

4) повторне прослуховування пісні, опора на текст;

5) читання тексту пісні з подальшою обробкою звуків та інтонацій;

6) самостійне виконання пісні з використанням фонограми або акомпанементу.

Отже, використовуючи іншомовні пісні в процесі навчання англійської мови учитедь може сприяти удосконаленню навичок вимови, допомогти у досягненні точності в артикуляції, ритмі та інтонації, поглибити знання англійської мови, збагатити словниковий запас. Пісня стимулює монологічне та діалогічне мовлення, сприяє

розкриттю творчих здібностей школярів, а також слугує потужним мотиваційним засобом навчання.

Список використаної літератури

1. Бєлкіна М. Ю. Завдання для вдосконалення фонетичних навичок: / М. Ю. Бєлкіна // Іноземні мови в школі. – 2006. – № 5. – С. 53-54.

2. Гебель С. Ф. Використання пісні на уроках іноземної мови / С. Ф. Гебель // Іноземні мови в школі. – 2009. – № 5. – С. 28-31.

3. Михайлова Є. А. Робота над піснею на уроці англійської мови / Е. А. Михайлова // Іноземні мови в школі. — 2006. – № 1 – С. 37-39.

4. Траїліна Л. П. Використання пісень на уроках англійської мови, як прийом формування соціокультурної компетенції учнів [Електронний ресурс] / Л. П. Траїліна. – 2018. – Режим доступу: https://naurok.com.ua/vikoristannya-pisen-na-urokah-angliysko-movi-yak-priyom-formuvannya-sociokulturno-kompetenci-uchniv-9433.html

Тетяна Костюк *(м. Вінниця)*

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Сьогодні, в умовах глобалізації суспільства та активного розвитку міжкультурних контактів, однією з обов'язкових вимог до кваліфікації сучасних професіоналів є володіння іноземною мовою. Відповідно, практичною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності.

Саме тому володіння іншомовною компетентністю дає змогу фахівцям відповідати вимогам часу, активно взаємодіяти з оточуючими та орієнтуватися у сучасному суспільстві, програмувати процес спілкування, а також переосмислювати та визначати пріоритети власного життя.

М. Кенел і М. Свейн розуміли комунікативну компетентність як синтез базової системи знань та навичок, необхідних для спілкування. У їхній концепції комунікативної компетенції, знання відносяться до (свідомого або несвідомого) знання індивіда про мову і про інші аспекти використання мови. За їх словами, є три види знань: знання основних граматичних принципів, знання, як використовувати мову в соціальному контексті для виконання комунікативних функцій і

знання про те, як об’єднати висловлювання та комунікативні функції згідно принципів дискурсу. Крім того, їхня концепція визначає, як людина може використовувати знання в реальному спілкуванні [2, с. 15].

Теоретична модель комунікативної компетентності, запропонована Кенелом і Свейн, мала спочатку три основних компоненти, які базувалися на знаннях та навичках: граматичну, соціолінгвістичну та стратегічну компетентність. У більш пізній версії Кенел переніс деякі елементи з соціолінгвістичної компетенції в четвертий компонент, який він назвав компетенцією дискурсу [1, с. 21].

Компетенція дискурсу – це знання про те, як об’єднати мовні структури в єдиний та послідовний усний або письмовий текст різних типів, тобто дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби. Таким чином, компетенція дискурсу полягає в організації слів, фраз і речень для створення розмов, виступів, віршів тощо.

Соціолінгвістична компетентність – це знання соціокультурних правил використання, розуміння і продукування словосполучень та речень. Цей вид компетентності передбачає врахування відносин між людьми, які спілкуються, табу іншої культури, а також мовленнєві засоби для висловлення конкретного ставлення (дружелюбності, ввічливості, іронії, співчуття тощо) [2, с. 30].

Стратегічна компетентність – це здатність ефективно брати участь в іншомовній комунікації, розпізнавати та відновлювати порушення взаємодії перед, під час або після їх появи. Вона складається з вербальних та невербальних знань, які покликані компенсувати збої в іншомовній комунікації, що виникають через недостатнє знання одного або більше компонентів комунікативної компетенції.

Кенел зазначив, що під час розмови фоновий шум або інші чинники можуть перешкоджати спілкуванню; таким чином, спікер повинен знати, як відновити комунікацію в разі її переривання. Якщо повідомлення не вдалося через зовнішні фактори (наприклад, переривання) або через неправильне розуміння повідомлення, спікер повинен знати, як відновити зв'язок. Такими стратегіями можуть бути запити на повторення, роз'яснення, перефразування, повторення, уникнення слів, структури або теми, зміни реєстру та стилю, модифікації повідомлення або використання жестів у розмові тощо.

Лінгвістична компетенція – це знання мовного коду, тобто граматики та словникового запасу, письма та орфографії. Компонент граматики включає в себе також фонетику, фонологію, морфологію, синтаксис, а також семантику, тобто це здатність розуміти та продукувати вивчені або нові висловлювання іноземною мовою [2, с. 30].

Проаналізувавши сучасні вітчизняні за зарубіжні дослідження можна узагальнити, що комунікативна компетенція є здатністю людини розуміти та відтворювати іноземну мову не лише на фонетичному, лексико-граматичному рівні, а також на рівні країнознавчих знань і мовленнєвих умінь, враховуючи різноманітні цілі. Саме тому знання системи мови на всіх її рівнях та володіння правилами для формулювання висловлювання відповідно до граматичних норм не є достатнім, необхідно ще й здійснювати вплив на співрозмовника відповідно до завдання та ситуації спілкування вживаючи відповідні мовленнєві засоби.

Отже, іншомовна комунікативна компетентність – це інтегральна характеристика професійної діяльності фахівця, яка забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації і включає соціолінгвістичну, стратегічну та лінгвістичну компетенції.

Список використаної літератури

1. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.

2. Canale M. Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing // M. Canale, M. Swain., 1980. – 47 p.

Анна Крамар *(м. Вінниця)*

РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом. Загалом

людина, яка володіє мовами, – різнобічно розвинута особистість, володіє кращими здібностями до вивчення нового, вільніша та більш впевнена у спілкуванні з людьми.

У зв'язку з наближенням мовної підготовки майбутніх фахівців до загальноєвропейських та світових стандартів, необхідна трансформація вивчення іноземної мови майбутніх фахівців різних спеціальностей. Формування складових професійної компетентності фахівця в умовах сучасної освітньої програми передбачає, що метою діяльності студента є не оволодіння системою інформації щодо основ наук, а формування здібностей до виконання майбутньої професійної діяльності. [1, с. 67].

Сучасний ринок праці вимагає від спеціалістів постійного удосконалення професійних знань, опановування нових передових технологій, освоювання суміжних професій. В своїх працях М. Вотінцева, Л. Меркулова, О. Старшинова роблять акцент на іноземній мові як на дієвому засобі формування професійної мобільності. [2, с. 85].

Фахівець у своїй справі буде більш конкурентоспроможним на ринку праці, якщо в його арсеналі є знання однієї і більше іноземних мов. Зарубіжні інвестиції в промисловість призводять до великої кількості спільних підприємств, що свідчить про високу роль німецької та англійської мови як мови економіки.

Знання іноземної мови спрощує спілкування із зарубіжними партнерами і дозволяє оперативно дізнаватися про все нове, що відбувається в інших країнах і застосовувати у себе на практиці, випереджаючи своїх конкурентів.

Розвиток іноземного партнерства призводить до того, що на ринку праці потрібні фахівці зі знанням іноземної мови, які будуть вільно володіти спеціально-орієнтованою лексикою і вести переговори із зарубіжними партнерами.

Вивчення іноземної мови сприяє розвитку здібностей використання її як інструменту спілкування, як засіб міжособистісної взаємодії в багатонаціональному та полікультурному просторі. Кожне слово містить частину культури народу, відображає історичні та соціальні зміни, певні способи мислення. Згідно зі стратегією вивчення іноземних мов в Україні, комунікативна здатність людини ґрунтується на мовній, мовленнєвій, дискурсивній, стратегічній, соціокультурній і соціолінгвістичній компетенціях. Тобто, майбутні фахівці мають знати не тільки вербальну мову і відповідно її вживати в конкретних ситуаціях, але й володіти певною картиною світогляду представників країни, мову якої вивчають. [3, с. 18].

Міжнародні та міжкультурні компетенції в даний час–це важливий ключ економічного успіху. Мовні компетенції допомагають відкривати нові ринки і дають переваги в конкуренції. Кожне підприємство в майбутньому стане висувати вимогу своїм працівникам володіти однією з іноземних мов на рівні не нижче розмовного. [4, с. 25].

Я вважаю, що вивчення іноземної мови – це не просто данина моді або чиясь примха, а процес отримання знань, які життєво необхідні в сучасному суспільстві, що розвивається у напрямку до загальної глобалізації. Наявність таких фахівців на ринку праці призведе до зміцнення позицій підприємств на світовому ринку. Іноземні мови покращують якість нашого життя у всіх її сферах.

Список використаної літератури

1. Іванов Д.О., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою. – Страсбург, 2006. – 345 с.

3. Чулкова, Л.О. Комунікативна компетенція – провідна складова професійної підготовки [Текст] / Л.О. Чулкова // Педагогіка. – 2004. – № 4. – 192 с.

4. Зимова, І.А. Психологія навчання іноземним мовам в школі. – М.: Наука, 2004.

5. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.

Анастасія Крикун (Anastasia Krykun) *(м. Вінниця)*

TECHNIQUES AND STRATEGIES OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE ESL CLASSROOM

Introduction. To deal effectively with rapid changes in our contemporary world and to become successful people need to become skilled enough in high order thinking.

According to education experts, in the short-term perspective, professionals who are able to learn throughout life, think critically, set and achieve goals, work in a team, communicate in a multicultural environment and who possess other contemporary skills, will be in great demand in the labour market [3].

Review of recent publications. Educators have long been aware of the importance of critical thinking in teaching process. Thereby, there are a lot of publications and scientific works on this topic such as: J.

Butterworth and G. Thwaites "Critical Thinking and Problem Solving", "Using the Technology of Critical Thinking Development (CTD) as a Means of Forming Competencies of Students Majoring in "Life Safety" by L. R. Kayumova and M. A. Morozova, "Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom Paperback" by A.Crawford, S. Mathews, J. Makinster, W. Saul. But there is lack of information about Critical Thinking Development Technology and its implementation in the school course.

Objectives of the paper. To analyze the concept of critical thinking, conduct a systematic review of Critical thinking development technology and to identify how this teaching strategy can best translate to teaching English language as a second language.

Results of the research. During the teaching process, educators have to implement and emphasize the development of real life skills (critical thinking, collaboration, communication, cross-cultural understanding, computing, creativity etc.), which enable learners to study efficiently and make the most of their lives in future.

Critical thinking is a central skill here, as it helps to develop all other life skills. Let us consider in the first instance what is understood by Critical thinking (hereinafter, the CT).

John Butterworth and Geoff Thwaites suggest the following definition : "CT is a high level thinking which consists of making informed, evaluative judgements about claims and arguments and thinking is characterised by being: fair and open-minded; active and informed; sceptical; independent." [2, p. 12].

The other scholars assume that CT is a combination of analytical, creative, and logical thinking; the ability to act intelligently, assess objectively, and act logically in accordance with common sense; the ability to look at the phenomenon from different perspectives and give up one's own prejudices [4, p. 285].

It should be noted that critical thinking is a complex psychological and socio-historical phenomenon. Therefore, educators need to teach it consistently and systematically, introducing techniques and strategies of Critical Thinking Development Technology (hereinafter, the CTDT) into teaching process.

Let us (to) find out what is understood by CTDT. CTDT is a pedagogical system, aimed at the formation of students' analytical thinking skills [1]. The purpose of CTDT is to create comfortable conditions for students' cognitive activity, to form different key competencies, to stimulate (the) independent thinking.

The analysis of the theory and teaching materials under study allowed us to reveal certain regularities in the implementation of the CTDT during the lesson.

Each lesson includes three main CLDT phases:

1. THE ANTICIPATION PHASE

During this stage students are directed to think and ask questions about the topic they are about to study. Teachers need to engage and involve learners in the new topic [5, p. 2].

We assume that the most appropriate activities at this stage are "Brainstorming" or "Basket of ideas", "Tree of assumptions", "Association" as they encourage students to express their own point of view, share ideas with the class and contribute to group work.

2. THE BUILDING KNOWLEDGE PHASE

At this phase , students receive and make sense of the new material, answer their prior questions, and find new questions and answer them too [5, p. 3].

We suggest the following activities for this stage: «Fishbone», «Jigsaw» and «Venn's Diagram » which will help students to overthink critically the information received.

3. THE CONSOLIDATION PHASE

Toward the end of the lesson, once students have come to understand the ideas of the lesson, there is still more to be done. Teachers want students to reflect on what they learned, ask what it means to them, reflect on how it changes what they thought, and ponder how they can use it [5, p. 3].

At the consolidation phase teachers can suitably use such activities and techniques as "Cinquain poem", "Six hats", "Aquarium" and "Cluster".

Conclusion. Contemporary education puts great emphasis on the formation and development of critical thinking as a key competence of the 21st century both in Ukraine and in the world as a whole.

To develop critical thinking among students during the lesson, it is necessary to use CTDT, paying attention to the three main parts of the lesson: anticipation phase, building knowledge phase and consolidation phase.

Regular use of critical thinking development techniques and strategies will help students to develop their cognitive ability, form skills and abilities which win the academic and professional sphere.

References

1. Зосим А. В. Технологія розвитку критичного мислення [Електронний ресурс] / Анатолій Володимирович Зосим – Режим доступу до ресурсу: https://sites.google.com/site/zosimanatolij/home.
2. Butterworth J. Critical Thinking and Problem Solving / J. Butterworth, G. Thwaites. – Cambridge: CUP, 2005. – 345 p.
3. Ministry of education and science of Ukraine. The new Ukrainian school conceptual principles of secondry school reform [електронний ресурс] / ministry of education and science of Ukraine. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf.
4. Shakirova, D. M. (2006). Formation of critical thinking of pupils and students: model and technology. Educational Technology & Society, 4, 284-289.
5. Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom Paperback / A.Crawford, S. Mathews, J. Makinster, W. Saul. – New York: The international Debate Education Association, 2005. – 240 с.

Карина Крикус *(м. Вінниця)*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Відповідно до сучасних методичних засад НУШ в основу викладання іноземної мови в початковій школі покладено особистісно-орієнтований та комунікативний підходи. Змін зазнав й стиль співпраці вчителя з учнями, які сьогодні є активними учасниками освітнього процесу. Оволодіння іноземною мовою на сучасному етапі має відповідати таким вимогам:

– визнання пріоритетності процесу пізнання;
– цінність співпраці;
– використання діалогів, полілогів, імпровізацій та рольових ігор як основних форм роботи на уроках іноземної мови;
– визнання рівності пізнавальних та творчих можливостей усіх учнів;
– побудова процесу навчання як моделі процесу реальної комунікації;
– урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів у виборі форм взаємодії на уроці [3, с. 64].

Реалізацію принципу комунікативності на уроках іноземної мови в початковій школі можна забезпечити шляхом використання

вчителем рольових ігор. Зазначена форма роботи надає учням можливість практичного застосування мовних засобів та програвання різноманітних форм рольової поведінки.

Майбутньому фахівцю, який планує використовувати у своїй роботі різноманітні методи та форми взаємодії з учнями, зокрема рольові ігри, варто пам'ятати про чітко визначені вимоги до їх проведення:

1) Відповідність меті навчання діалогічного мовлення на кожному етапі.

2) Відповідність віковим та психологічним особливостям учнів.

3) Співвідношення гри з життєвим досвідом школярів.

Готуючись до проведення рольової гри учитель повинен чітко спланувати структуру роботи, яка має складатися з трьох етапів:

– підготовчого – попередня робота вчителя (постановка мети, вибір теми, відбір мовного матеріалу, розробка плану гри, виготовлення наочності та роздаткового матеріалу), введення учнів в гру;

– проведення самої гри – учні розігрують наведену викладачем ситуацію;

– контролюючого – аналіз та обговорення результатів гри.

Деякі автори зарубіжних методик (зокрема L. Jones) пропонують більш детальний план підготовки і проведення рольової гри: підготовчий етап в класі, підготовчий етап вдома, проведення рольової гри, заключний етап в класі, заключний етап дома. При цьому підготовчий етап в класі включає вступну бесіду, під час якої вчителю необхідно пояснити рольову ситуацію, питання для обговорення або проблему, знайомство з лінгвістичним наповненням гри. Також доцільним буде провести попереднє тренування у вживанні лексичних одиниць і граматичних структур. Заключний етап вдома, передбачає виконання певного завдання (написання твору по темі, замітки в газету, листа товаришу тощо).

Зауважимо, що для успішного проведення рольової гри бажано, аби кожний учасник мав на грудях картку (*lapel card*), де вказано ім'я, професія (посада) свого персонажу. Враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку необхідно також використовувати певний реквізит для створення атмосфери місця дії рольової гри.

Отже, застосування рольової гри на уроках іноземної мови сприяє позитивним змінам у мовленні учнів як у якісному відношенні (розмаїтість діалогічних єдностей, ініціативність мовних партнерів,

емоційність висловлення), так і в кількісному (правильність мови, обсяг висловлювання, темп мови). Вчителям іноземної мови варто впроваджувати рольову гру у процес навчання із 1 класу, коли учні тільки починаються знайомитися з іншомовним матеріалом, оскільки використання даної форми роботи стимулює мовленнєву діяльність учнів та створює сприятливі умови для спілкування.

Список використаної літуратури

1. Алпатова Р.С. Языковой и коммуникативный аспекты овладения английским языком в обобщающем курсе / Р. С. Алпатова, О. М. Корчажкина// Иностранный язык в школе. – 1997. – № 2. – С. 7-14.

2. Кушнір В.С. Використання рольових ігор на уроках англійської мови / В.С. Кушнір // Навчальний посібник. – Хмельницький, – 2012 – 109 с.

3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. Класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

Валерія Кузняк *(м. Вінниця)*

ДІЄСЛОВА ЗВУЧАННЯ ТА КОМПОНЕНТИ ЇХ ЗНАЧЕННЯ

Вивчення лексико-семантичного поля (далі – ЛСП) «дієслів звучання» представляє значний інтерес, адже як звук, так і звучання – важливі елементи об’єктивної реальності. Звук у живій природі виступає ознакою певних якостей предметів зовнішнього світу і навколишнього середовища. Враховуючи моментальність звуку, його важче сприймати, тому слухові відчуття є відносно суб’єктивними. Це, звичайно ж, відображається у використанні звуконаслідувальних слів та побудові їх ЛСП.

Варто зазначити, що завдяки довільному значенню дієслів дане семантичне поле схрещується з полями інших семантичних класів. Таке включення дієслів звучання в семантичні поля дієслів руху або мовлення цілком виправдане, оскільки дієслова, що характеризують зовнішню, тобто акустико-фізіологічну сторону мовлення або дієслова вимови, тісно пов’язані з дієсловами звучання. Цей зв’язок проявляється в тому, що дієслова звучання часто використовуються в значенні дієслів мовлення [2].

Те, що одне й те саме слово може входити в різні парадигматичні угруповання, підтверджує наявність системних зв'язків в мові. Наприклад, слова *шаркати, хлюпати, торохтіти, шурхотіти* є членами синонімічної групи дієслів з загальним значенням «рухатися, переміщуватися, створюючи при цьому шум»; за протилежністю значення – входять в групу слів з основним значенням «стояти тихо, безшумно, не рухатися»; за вмотивованістю значення – входять в групу звуконаслідувальних слів.

Важливим компонентом значення дієслова звучання є ознака тривалості. Сема довготи (тривалості) звучання маркується переважно лексичними засобами − обставинними прислівниками зі значенням тривалості дії або словами інших частин мови, що виконують роль обставин при звуковому предикаті: *звучати* (*гудіти, стукати, гриміти, дзижчати, ревіти, кричати* тощо) *безперервно, безугавно, довго, весь час (весь день, всю ніч), з ранку до вечора, постійно, цілу годину, час від часу, деякий час, декілька хвилин* та ін. [1]. Одним із засобів передачі тривалості звучання є лексичний повтор: *Der Hund bellte und bellte, aber der Esel war nicht mehr dort* (Brüder Grimm).

Часто при дієсловах звучання вживається кваліативний конкретизатор, який визначає ступінь вираження гучності. Описовий конкретизатор може вказувати на: 1) незначний ступінь гучності: *тихо, ледь чутно: Leise sprach sie, um ihn nicht zu stören;* 2) наростання гучності*: Lauter und lauter schrie Karl, er spürte alles. So schrecklich und so peinlich war das!*; 3) сильний ступінь вираження гучності: *Es trömmelte so laut, als ob 100 Soldaten durch die Straße gingen* [3].

Ступінь гучності виражається не тільки лексичними, а й фразеологічними засобами. У семантиці звукономінативних дієслів немає вказівки на місце дії та просторову характеристику джерела звучання. Ця характеристика звуку як фізичного явища передається аналітично – іменниками предметно-просторового значення в одній із локативних форм або обставинними прислівниками.

За допомогою лексичних засобів відображається якісна особливість вираженої ознаки: емоційне сприйняття звуку людиною, темброва своєрідність звучання тощо: *Er blieb aufmerksam… Der Wolf heulte nervös* [3].

Отже, звук у живій природі виступає в ролі ознаки навколишнього світу. Звук – моментальний, тому і сприйняття його є суб'єктивним, це відображається в ЛСП звуконаслідувальних слів. Те, що семантичне поле звуконаслідувальних слів схрещується з полями інших семантичних класів , а одне й те саме звуконаслідувальне

дієслово може входити в різні парадигматичні угруповання, ще раз підтверджує їх багатозначність. Найважливішими компонентами значення дієслів звучання є: тривалість (маркується переважно лексичними засобами) та гучність (виражається не тільки лексичними, а і фразеологічними засобами).

Список використаної літуратури

1. Дієслово в лексикографічній системі: Моногр. / О.Г. Рабулець, Н.М. Сухарина, В.А. Широков, К.М. Якименко; НАН України; Укр. мов. – інформ. фонд. – К.: Довіра, 2004. – 259 с.

2. Филимоненко С.А. Звукоизобразительная лексика в немецком языке: автореф. дис. … канд. филол. наук./С.А.Филимоненко. – СПб, 2008. – 86 с.

2. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика / Л.М. Васильев. – М. : Высшая школа, 1990. – 176 с.

Діана Кульбіда *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВІСТЬ ЛІТЕРАТУРНОГО СТИЛЮ Р.Л. СТІВЕНСОНА НА ПРИКЛАДІ ПРИГОДНИЦЬКОГО РОМАНУ «ОСТРІВ СКАРБІВ»

Р.Л. Стівенсону вдалося створити літературні шедеври. Він є класиком фабульного жанру та талановитим автором творів для дітей. При цьому письменник не приділяє великої уваги історичним фактам й подіям. Р.Л. Стівенсон вважає неважливим у пригодницькому романі надто часто звертатися до добре відомих історичних подій, тому він інколи використовує історичні події лише для привернення уваги та власне для фону твору. Проте в образі Джона Сільвера, або «судового кухара», Р.Л. Стівенсон відтворив своєрідний історичний колорит, притаманний оповіданням середини XVIII ст.

У творчості Р.Л. Стівенсона простежується багато англійських рис. До них можемо віднести його «пуританську закваску» і морально-дидактичну основу творів; його «романтику діянь»; спільне для пізніх романтиків прагнення поєднати фабульний й психологічний жанри й описати неймовірні події як реальні, а також майстерне володіння жанром художнього оповідання. Герою його пригодницького роману «Острів скарбів» Джиму Гокінсу притаманні риси англійського народу. Він є справжнім пуританом й виділяється своїми сталими, сформованими поглядами на життя, стриманістю, чесністю й

справедливістю. Його вчинки мають романтичний характер й виділяються своєю невимушеністю.

У той же час в образній системі й художній манері Р.Л. Стівенсона є багато своєрідних рис. Він є романтиком у своїх поглядах на життя й у ставленні до мистецтва, одночасно він прагне ясності, образності й стислості викладу. Наприклад, коли автор змальовує «Еспаньйолу», він уникає традиційних засобів виразності, а надає перевагу лаконічним описам корабля: *"The ship is bought and fitted. It lies at anchor, ready for sea. You've never imagined a sweeter schooner – a child might sail her – two hundred tons; name "Hispaniola""* [2, с. 68].

Неповторність Р.Л. Стівенсона полягає в тому, що він надзвичайно гарно вміє володіти словом. У своїх творах письменник підбирає дуже влучні слова, які створюють у читача неповторне враження від прочитаного: *"...relentless, rigorous persistence..."* (безжальна, сурова наполегливість), *"ravenous admitation"* (голодне захоплення) та інше [2, с. 98].

Р.Л. Стівенсон володіє методом непрямого викладу. В «Острові скарбів» він веде розповідь устами декількох оповідачів – Джима Гокінса й Доктора Лівсі. Особливість стилю Р.Л. Стівенсона полягає в тому, що він одразу описує людей декількома словами. Хоча образи таких складних героїв, як Джим Гокінс, Джон Сільвер й Біллі Бонс, вимальовуються протягом усієї книги.

Стиль Р.Л. Стівенсона різноманітний і гнучкий; поряд з короткими фразами ми зустрічаємо складні словесні конструкції, які своєю формою нагадують нам улюблені *"and sentences"* англійських письменників XX ст. Яскравий приклад *"and sentences"* ми можемо зустріти в епізоді, коли Джиму довелося залишити свою хвору маму з незнайомим хлопчиком, аби той наглянув за нею: *"It was on seeing that boy that I understood, for the first time, my situation. I had thought up to that moment of the adventures before me, not at all of the home that I was leaving; and how, at sight of this clumsy stranger, who was to stay here."*

Роман «Острів скарбів» зробив Р.Л. Стівенсона всесвітньо відомим і отримав широке визнання читачів. Його успіх дався авторові нелегко. Письменник ще з ранньої юності брався за написання «Острова скарбів», але йому неодноразово доводилося змінювати свій задум і переписувати роман. Ось як висловився письменник щодо свого тернистого літературного шляху: *«Погане оповідання може написати кожен, у кого є бажання, папір і вільний час, але далеко не кожному під силу написати роман. Вся справа в обсязі»* [1, с. 30].

Список використаної літератури

1. Дьяконова Н. Я. Стівенсон і англійська література XIX століття. – Л.: Видавництво ЛГУ, 1984. – 192 с.
2. Стівенсон Р.Л. Острів скарбів=Treasure Island: пер. з англ. / Роберт Льюїс Стівенсон=Robert Louis Stevenson; худож.-оформлювач А.В.Мартиненко. – Харків: Фоліо, 2017. – 347 с.

Вікторія Кучер *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ У МОВІ ПРЕСИ

Мова преси характеризується насамперед новотворами, зміною частоти актуалізації слів, проникненням технічних мовних виразів, запозиченням слів англо-американського походження та миттєвих композитів *(Augenblickskomposita)*. Цей перелік доповнюють короткі слова *(Kurzwörter)* та складені слова, чиї складові, поєднані між собою через дефіс *(Bindestrichwörter)* [1, с. 192].

Отже, першою характерною особливістю мови ЗМІ є новотвори. Їх визначають як нові лексичні одиниці, які ще не включені до актуальних словників. Тим не менш, вони дуже типові для мови преси завдяки своїй здатності справляти яскраве враження на читача (наприклад: *Google-Tochter, **Topmeldung**, Post-PC-Bewegung, „Freunde finden"-Funktion)* [2, с.196]. Ці не лексикалізовані слова слід розуміти як ознаки постійного соціального, науково-технічного розвитку нашого світу.

Мова ЗМІ має тенденцію переймати численні фахові вирази. Це відбувається тому, що преса також повинна інформувати щодо новин у сфері науки, а відтак використовувати технічну термінологію. У результаті відбувається постійний обмін між фаховою мовою та мовою загального вжитку у мові ЗМІ (наприклад: *Sondermodell, Serienmodell, T-Modell, Sicherheitsausstattung, Wiederverkaufswert, Anlagespezialist*) [3, с. 31].

Ще однією специфічною ознакою словотвору мови преси є так званий миттєвий композит – спонтанне утворення, що виникає оказіонально у конкретних контекстах (наприклад: *"diese Fritzerkenntnis", "Holzteam" für eine Schülergruppe, die mit Holz arbeitet, "unkaputtbar"*).

Дедалі частіше у мові періодичних видань зустрічаються складні іменники, чиї складові поєднані між собою через дефіс. У нашому дослідженні, проведеному на матеріалі газет "Zeit" та "Bild" вони склали 6% номінативних композитів *(Ich-bin-nicht-der-Typ, Last-*

minute-angebot, Soft-Air-Technologie Social-Media-Unternehmen, Vorwärts-wie-rückwärts-zu-lesen-Methode).

Оскільки темп сучасного життя вимагає стислості та лаконічності, в пригоді стають скорочення, особливо у професійній сфері, сферах науки і техніки. Вони легші для сприйняття та здебільшого інтернаціональні (*CD-Player, Satelliten-TV, Full-HD, EU-Kommision, VIP-Wochenende, FDP-Chef, EU-Innenministertreffen).*

Отже, в роботі було простежено, що композити являють собою інформаційно-насичені та текстотворчі лексичні одиниці, завдяки чому вони одночасно скорочують текст і, таким чином, зберігають друкований простір. Їхні експресивність та здатність дивувати слугують причиною того, що вони є такими популярними та типовими для мови ЗМІ.

Список використаної літератури

1. Fleischer W, Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / Wolfgang Fleischer, Irmhild Barz – Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 2012. – S. 192-193.

2. Gierden V., C., Hofmann D. Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache / Gierden Vega, Carmen, Hofmann Dirk – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008. – S. 195-211.

3. Wolf-Bleiß B. Neologismen. Sprachwandel im Bereich der Lexik / Birgit Wolf-Bleiß – Potsdam: Universitätsverlag K. Siehr, E. Berner (Hrsg.). S. 83-102.

Катерина Лахманова *(м. Вінниця*)

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Метод проектів уважають одним із найперспективніших методів навчання у старшій школі, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, залучає кожного школяра до активного пізнавального процесу, формує в них навички пошуково-дослідницької діяльності. В основі методу проектів лежить креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання.

Саме в процесі проектної діяльності старшокласники набувають певного досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя. У навчанні проектування слід розглядати як основний вид творчо-пізнавальної діяльності школярів. Використовуючи проектування як метод пізнання, учні приходять до переосмислення ролі знань у соціальній практиці [2, с. 39].

Вітчизняними і зарубіжними дослідниками показані великі можливості та переваги методу проектів у досягненні якісно нового рівня навчання та виховання учнів і студентів (Т.В. Ворошилова, В.В. Гузеєв, Н.М. Коваль, А.В. Курова, О.М. Моісеєва, В.А. Нищета, S. Haines, D. Fried-Booth, M. Wicks та ін.), у тому числі при навчанні іноземної мови (Е.Г. Арванітопуло, Є.М. Борисова, А.А. Василенко, І.А. Сокол, І.П. Федорова, S. Burwood, H. Dunford, D. Phillips, D. Reinhard, K. Wilson та ін.).

Проектна методика, як нова педагогічна технологія, відображає основні принципи гуманістичного підходу в освіті, що полягають в особливій увазі до особистості школяра, а також в орієнтації на свідомий розвиток його критичного мислення. Проектну методику вважають альтернативною до традиційного підходу в освіті, який полягає переважно в засвоєнні готових знань та їх відтворенні. Термін «метод проектів» по-різному трактується його дослідниками. Так, наприклад, за визначенням українського вченого С.У. Гончаренка, метод проектів – це «організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів» [1, с. 12].

Сьогодні метод проектів – це спосіб організації самостійної діяльності учнів, який інтегрує проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, дослідницькі, пошукові та інші методики. Метод проектів розвиває креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати свої знання [1, с. 10].

При виконанні проекту приділяється велика увага дослідній і творчій самостійній діяльності учня, структурованості змістовної частини роботи. Застосування проектної методики є найрезультативнішим у освіті, оскільки сутність цієї методики відповідає основним психолого-педагогічним особливостям старшокласника, його мотивам та потребам і дозволяє найповніше розкрити його особистість [3, с. 210].

Використання методу проектів при навчанні ІМ дозволяє учням використовувати цю мову як засіб пізнання, спосіб висловлення власних думок, а також сприйняття й осмислення думок інших людей.

Це найбільш дієвий спосіб переключити увагу учнів із форми висловлювання на зміст і включитися в пізнання довкілля засобами ІМ, розширюючи тим самим сферу дії соціокультурної компетенції. При вивченні іноземної мови проектна робота необхідна для усвідомлення учнем того, що ця мова є не лише метою, а й засобом для подальшої освіти [2, с. 41].

Отже, працюючи над проектом, школярі вчаться працювати в «команді», відповідально ставитися до виконання своєї частки роботи, оцінювати результати своєї праці та праці своїх ровесників. При використанні методу проектів змінюється і роль учителя: вона відрізняється на різних етапах проектування. Педагог виступає у ролі консультанта, помічника, спостерігача, джерела інформації, координатора. Головним завданням учителя, на наш погляд, є передача способів роботи, а не конкретних знань, тобто акцент робиться не на викладанні, а на учінні. Іншими словами, проектна діяльність передбачає виконання вчителем лише функцій управління та корекції діяльності учнів.

Список використаної літератури

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 // Е.Г. Арванітопуло. – К., 2006. – С. 24-63.

2. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 38-42.

3. Ісаєва Г.М. Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи. – К.: Департамент, 2003. – С. 207-211.

Анна Лашина *(м. Вінниця)*

ДОСВІД КРАЇН ЗАРУБІЖЖЯ З ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

Стрімкий процес інформатизації суспільства розширює межі людських можливостей у всіх галузях, серед яких політика, економіка, освіта, наука, культура. Особливої уваги приділяють впровадженню засобів отримання інформації – інформаційно-комунікаційним технологіям. Засоби ІКТ оточують людину повсюди: від спілкування до отримання освіти.

Використання засобів ІКТ зайняло чільне місце і у викладанні іноземних мов. Дана тенденція прийшла до України через певний

проміжок часу після того, як була втілена у життя у передових країнах світу.

Як показує досвід Японії, процес впровадження засобів ІКТ в освіту відбувався маленькими кроками, однак приніс належні результати. Так, затвердження програми «Millennium» урядом Японії у 1999, спрямованої на інформатизацію освіти, у 2002 році показало наступні показники: усі державні школи було підключено до мережі Інтернет, усі викладачі отримали належні знання та досвід роботи з комп'ютером на рівні користувача [2]. Завершальний етап проекту показав, що у березні 2006 року усі школи Японії – від приватних до державних, від початкових до середніх – були підключені до мережі Інтернет. Однак, освіта є першочерговою метою для громадян країни. Саме тому сьогодні у школах усіх рівнів продовжують впроваджувати проект «Японія інформаційних технологій для всіх» [2]. Майбутні цілі створення нової країни передбачають навчання, що базується на розвитку нових інформаційних технологій, а також передбачає формування в учнів навичок до використання інформаційно-комунікаційного обладнання, здатність до збору та редагування необхідної інформації у потоку даних в мережі Інтернет [4].

На даному етапі розвитку освітня система Японії зосереджена на підготовці спеціалістів у сфері інформаційних технологій. Саме тому Міністерством освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії обов'язковим для вивчення у початковій з 2020 року вводиться програмування, з 2021 це стане актуальним для середньої школи та у 2022 році вивчення даної дисципліни буде введено для учнів старшої школи. Основи програмування вивчаються у тісному переплетінні із вивченням англійської мови як мови програмування. Варто зазначити, що засоби ІКТ інтегруються у навчання іноземній мові.

Незважаючи на відсутність інформатики у навчальних програмах шкіл Японії, відмічається високий рівень комп'ютерної грамотності учнів. Можливим поясненням ситуації є те, що із вступом до початкової школи для учнів створюється середовище, яке формує людські ресурси та підвищує їх здатність до підтримки інформаційних та комунікаційних технологій [2].

У школах Великобританії визначено перелік засобів ІКТ, обов'язкових до використання у навчальному процесі. Серед них слід виділити безпосереднє апаратне забезпечення, ресурси мережі та програмне забезпечення [1].

Важливим у розвитку освіти Великобританії є використання ІКТ не лише у шкільному навчанні, а й навчання за допомогою ІКТ, викладання за допомогою сучасних технологій тощо.

Досвід передових країн зарубіжжя у використанні ІКТ показує, що саме Україна могла б перейняти для забезпечення функціонування власної системи освіти із максимальною інтеграцією з сучасними інформаційними технологіями. Перш за все, це впровадження засобів мультимедіа (ІКТ) в освітній процес у значно ширших масштабах. Використання засобів ІКТ можливе не лише у межах окремої дисципліни, але й підвищує ефективність викладання предметів як природничого, так і гуманітарного циклу.

Необхідною умовою для успішного функціонування ІКТ є підвищення рівня викладання іноземної, зокрема, англійської мови у школах. Так, інформаційно-комунікаційні технології вимагають знання іноземної мови як обов'язкової умови їх використання. Для цього слід запроваджувати іноземну мову як обов'язкову з першого класу, а також інтегрувати сучасні засоби ІКТ у процес вивчення іноземних мов з метою безпосередньої практики використання та розвитку обох навичок – як у роботі із засобами ІКТ, так і у використанні іноземної мови як одного з інструментів для успішного оволодіння ІКТ.

Завдяки впровадженню вищезазначених рекомендацій наша країна зможе за декілька років побачити перші результати інтеграції сучасних засобів та інформаційних технологій в дії.

Список використаної літератури

1. Зубченко О.С. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (досвід Великобританії): Навчальний посібник / О.С. Зубченко. – К.: Київ. ун-т ім.. Б. Грінченка, 2012. – 140. с.

2. Краснова Н.С. Інформатизація загальної середньої освіти Японії: досвід для України. Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ "Магістр", 2017. – Вип. 1 (51). – 176 с.

3. Процька С.М. Дослідження проблеми інформатизації освіти у теорії та практиці країн зарубіжжя // Матеріали ІІІ щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» – Київ, 2013 р. – С. 77 – 82. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: *http://elibrary.kubg.edu.ua/1906/1/Procka_GI_konf.pdf* – Назва з екрана.

4. Рожнова В.М., Біліченко П. Г. Сучасний стан інформатизації початкової та середньої освіти Японії. *Збірник наукових праць з актуальних проблем економічних наук*: матеріали конф. Харків, 2013 URL: *http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/02dec2013/15.pdf*.

Тетяна Лівкутна *(м. Вінниця)*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ

Формування компетентності в аудіюванні передбачає набуття учнями знань, формування аудитивних навичок та розвиток аудитивних умінь, а також удосконалення психофізіологічних механізмів аудіювання [1, с. 280]. Досягнення цих цілей здійснюється поетапним виконанням завдань на трьох рівнях: до текстовому (перед прослуховуванням), текстовому (під час прослуховування) та після текстовому (після прослуховування).

Кожен з трьох етапів має свої особливості, розглянемо їх більш детально.

1) Етап до прослуховування відображає мотиваційно-цільової аспект діяльності. Тобто, на даному етапі встановлюються певні завдання, які повинні бути вирішені в процесі прослуховування повідомлення. Завдання, яке пропонується до прослуховування аудіотексту, сприяє розвитку уваги, запам'ятовуванню в процесі аудіювання. Якщо завдання містить вказівку на те, з якою метою виконується аудіювання – це допомагає звернути увагу учнів на підготовку до іншого роду діяльності, створює певну установку, стимулює післядовільну увагу. Саме цей вид уваги, як стверджує І. Зимня, не викликає стомлення, забезпечує оптимальні умови для сприймання мови [2, с. 56].

Важливо також, щоб в установці на прослуховування увага була сфокусована на зміст повідомлення, а не на його мовну форму. Тому завдання даного етапу – створити ситуацію дефіциту інформації – ситуацію потреби в отриманні певної інформації з певною метою сформувати установку на аудіювання [3, с. 113]. Наявність установки стимулює активізацію розумових процесів, звертає увагу на певні об'єкти, а відтак забезпечується селективність сприйняття.

2) Етап під час прослуховування повинен бути логічним продовженням попереднього і забезпечувати уважне і свідоме прослуховування, побудоване на аналітико-синтетичній обробці інформації, яка надходить. Завданням цього етапу є поступовий розвиток навичок та умінь аудіювання, що забезпечують смислове сприйняття мови. На даному етапі також формуються вміння долати різні труднощі аудіювання і досягати максимального розуміння.

3) Етап після прослуховування. Якщо раніше цьому етапу приписувалася тільки контролююча роль, то тепер дії учня, які слідують за прослуховуванням повідомлення, розглядаються не тільки

як спосіб проявити своє розуміння прослуханого, а й як природна комунікативна реакція, яка є важливою як для того, хто говорить, так і для того, хто слухає. Дії, які виконуються після прослуховування, можуть мати характер передачі повідомлення, аналізу змісту, оцінки, доповнення тощо.

Не зважаючи на те, що кожен з трьох етапів має своє завдання, ефективність виконання окремо взятого залежить від того, наскільки ці завдання узгоджені. Природно, що завдання, яке виконується після прослуховування, має органічно узгоджуватись з метою, заради якої учень виконував прослуховування.

Список використаної літератури

1. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О.Б. Бігич // Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика: підручник для студ. / під ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К: Ленвіт, 2013. – С. 280 – 296.

2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.

3. Rost M. Teaching and researching listening / M. Rost. – Second edition. –Harlow: Longman, 2011. – 407 p.

Катерина Ліпковська *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА»

За останні десятиріччя статус іноземної мови у нашій країні став надзвичайно важливим. Іноземна мова є показником професійної компетенції особистості, ознакою її культурного рівня, і навіть цивілізованості. Дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є важливою складовою підготовки фахівців туристичної галузі та готельно-ресторанної справи в умовах постійного розширення міжнародних зв'язків нашої країни. Саме ті фахівці, які володіють однією чи двома мовами, є, безумовно, більш мобільними й конкурентоздатними у виборі місця роботи в нашій країні та за її межами [3, с. 312].

В умовах стрімкого розвитку різноманітних міжнародних контактів однією з обов'язкових кваліфікаційних вимог до майбутніх працівників спеціальності «Готельно-ресторанна справа» є вивчення іноземних мов, що триває впродовж усього навчального процесу. Саме

тому, по закінченню навчання, майбутні спеціалісти повинні володіти не лише певними знаннями з фахових дисциплін, а й передавати іншомовному співрозмовникові фахову інформацію, описувати явища, пояснювати факти й наводити аргументи другою іноземною мовою.

Метою даної тези є аналіз методів навчання другої іноземної мови (німецької) студентів спеціальностей «Готельно-ресторанна справа».

Питанням вивчення німецької мови як другої іноземної цікавляться чимало українських і зарубіжних науковців: О.Євенко, Р.Кушнерук, Б.Ліндеман, Б.Міслер, Н.Мукатаєва, Е.Осипенко, Б.Хуфайсен та ін.

Особливістю викладання другої іноземної мови в немовному ВНЗ є те, що в такому випадку йдеться не стільки про «мову спеціальності», скільки про "мову професійної комунікації". Цей термін позначає навчання другої іноземної мови, сконцентроване на розвитку комунікативної компетенції в ситуаціях професійного спілкування.

Одним із необхідних елементів у методиці викладання другої мови є інтенсифікація вправ у процесі аудиторної та самостійної роботи студентів. Серед найефективніших прийомів інтенсифікації можна назвати такі:

1. підбір вправ, які підвищують інтелектуальну активність студентів при виконанні навчального завдання;
2. співвідношення вправ з різним змістом з метою відпрацювання двох мовних елементів в одній вправі;
3. розподіл видів роботи між аудиторними та самостійними заняттями;
4. раціональне використання в роботі над мовним матеріалом технічних засобів навчання та можливостей телекомунікаційних технологій [4].

Однак важливо знати й те, що вивчення кожної нової іноземної мови супроводжують і безліч труднощів. Наприклад, при навчанні німецької мови на базі англійської студенти відчувають труднощі у фонетиці, орфографії, граматиці, лексиці.

Викладання другої іноземної мови необхідно починати за принципом «від простого до складного», якнайшвидше виробити в студента алгоритм його діяльності за схемою комунікативного ряду «викладач / аудіо та мультимедійні засоби – студент», «студент – студент» [4].

У процесі розвитку навичок мовлення на другій іноземній мові за спеціальністю необхідно пам'ятати, що монологічне мовлення не

поступається діалогічному. Тому необхідно поступово збільшувати обсяг монологічного мовлення в діалогічному, а згодом перейти до монологічних форм усного мовлення – резюме, реферування, анотування, опису, а також запису почутого, що стане в нагоді для конспектування лекцій [2, с. 208–216].

Студенти вищого навчального закладу спеціальностей «Готельно-ресторанна справа» вивчають як загальновживану, так і вузькоспеціалізовану лексику, і саме тому викладач залишається в постійному пошуку найефективніших навчальних технологій. Інтерактивні комп'ютерні технології полегшують опанування професійно орієнтованою другою іноземною мовою, оскільки активізують критичне мислення студентів і підвищують мотивацію до навчання. [1, с. 26].

Таким чином, сучасний підхід до питання пошуку оптимальної та ефективної методики викладання другої іноземної мови в немовному ВНЗ для студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа» полягає в поєднанні традиційних та інноваційних методів навчання. Активне використання сучасних педагогічних технологій у процесі навчання другої іноземної мови дає позитивний результат у засвоєнні та використанні другої іноземної мови в професійній діяльності майбутніми спеціалістами в галузі туризму та працівниками сфери обслуговування.

Список використаної літератури

1. Вороніна Г.Р. Ефективні технології вивчення іноземної мови професійного спрямування / Г.Р. Вороніна // Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2016 р. – Київ : НУХТ, 2016. – 69 с.

2. Клюев Е.В. Речевая коммуникация : учеб. пособ. / Е.В. Клюев. – Москва : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – С. 208–216.

3. Ружин К.М. Специфіка вивчення другої іноземної мови у вищій школі / К.М. Ружин // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". – Серія "Філологічна", 2014. – Вип. 48. – С. 312–314.

Фещук А.М. Необхідність вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей у ВНЗ [Електроний ресурс] / А.М. Фещук. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/29_SSN_2013/Pedagogica/2_145587.d

Марія Лісовик *(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Однією з найважливіших характеристик сучасної сфери освіти є застосування Інтернет технологій. Особливо мережа Інтернет є корисною та результативною при вивченні іноземної мови, а саме англійської. Загальновідомо, що основним завданням цього предмету у старших класах є подальший розвиток вмінь і навичок учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності та забезпечення їхньої комунікативної компетентності.

Інтернет надає унікальну можливість користування автентичним матеріалом, перегляду відео різноманітної навчальної тематики, прослуховування аудіо текстів та спілкування з носіями мовами. Іншими словами, всесвітня мережа Інтернет створює природнє іншомовне середовище [3, с. 1] .

Дослідженню цього питання були присвячені роботи таких науковців як І.Г. Костенко, В.Ю. Афанасьєва, Т.І. Олійник, О.М. Сопіна, І.М. Сокол, Г.В. Матюха, І.М. Романишина.

Так, Костенко І.Г. переконана, що завдяки Інтернет технологіям може бути вирішений цілий ряд освітніх завдань, а саме: поповнення словникового запасу лексикою сучасної англійської мови; удосконалення навичок аудіювання на основі автентичного матеріалу; удосконалення вміння монологічного й діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення представлених викладачем чи кимось з учнів матеріалів мережі; ознайомлення з країнознавчими поняттями, що містять мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови [2, с. 2].

Отож, Інтернет, за словами Колонуто Д.К., знищує кордони і дає можливість відправлятися у віртуальну подорож навколо світу, брати учать у міжнародних конкурсах та олімпіадах, організовувати та проводити спільні телекомунікаційні проекти, тематичні презентації, спілкуватися в текстових і голосових чатах [1, с. 2].

Олійник Т.І., Афанасьєва В.Ю. виділяють основні методичні можливості навчальних послуг, що надає мережа Інтернет. Матеріали, знайдені у мережі, можуть слугувати основою уроку – їх можна використати для введення учнів іншомовне природнє середовище і як джерело додаткових вправ [4, с. 4]. Окрім того, їх вживання сприяє

зростанню мотивації старшокласників, а відтак, і продуктивності уроків [3, с. 1].

Більше того, Олійник Т.І., Афанасьєва В.Ю. пропонують групу сайтів, що спрямовані саме на розвиток навичок говоріння. Наприклад, сайт *Dvolver (http://www.dvolver.com)* допомагає учням створювати власні діалоги на різноманітні теми. Тобто, спочатку учень може обрати місце проведення діалогу, героїв, тему тощо. Потім заповнюється поле для діалогів власними репліками, після чого сервіс пропонує переглянути створений діалог. Таким чином, *Dvolver* додає гнучкості та урізноманітнює процес створення діалогів [3, с. 3].

Ще один сервіс Сервіс *Showbeyond* призначений для створення власних мультимедійних розповідей та запису звукового супроводу до слайдів. Учні можуть обирати зображення для відеоряду за власним бажанням, записати до нього музичний супровід, робити власні голосові коментарі та підписи до слайдів. У процесі підготовки запису учні мають можливість записати аудіо стільки разів, скільки необхідно для того, щоб кінцевий результат їх задовольнив. У результаті, учні отримують мультимедійний продукт, що поєднує у собі монологічне та писемне мовлення. Така вправа мотивує та заохочує учнів до вільного говоріння англійською мовою [3, с. 3].

Отож, можна зробити висновок, що застосування Інтернет ресурсів може значно покращити рівень викладання іноземних мов, збільшити мотивацію учнів до вивчення предмету. І це один із перспективних засобів формування стійкої комунікативної компетентності в учнів під керівництвом досвідченого вчителя.

Список використаних джерел та літератури

1. Колонуто Д.К. Сучасні технології у викладанні іноземних мов / Д.К. Колонуто // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2014. – № 33. – с.1-3.

2. Костенко І.Г. Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови / І.Г.Костенко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – с. 1-7.

3. Олійник Т.І. Інтернет-технології у навчанні старшокласників англійській мові / Т. І. Олійник, В. Ю. Афанасьєва // Іноземні мови – 2004. – № 4. – с. 1-6.

4. Сокіл І.М., Сопіна О.М. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні англійської мови / І.М. Сокіл, О.М. Сопіна // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2016. – № 7. – с. 1--4.

Вікторія Лобода *(м. Вінниця)*

ПРОБЛЕМА БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ У РОМАНІ Н. ХОРНБІ «ABOUT A BOY»

Одна з основних проблем, що виникають у підлітковому віці, це – проблема взаємин з батьками. За останні десятиліття дана тема набула широкої популярності серед письменників. Стосунки між батьками та дітьми-підлітками яскраво зображені у романі Ніка Хорнбі «About a Boy».

У романі автор зображує неповну сім'ю, яка складається з 12-річного Маркуса та його дивакуватої матері-хіппі, Фіони. Мати розлучилась з батьком, коли сину було 8 років. Кілька років вони обоє жили в Кембриджі, але влітку, коли Маркусу виповнилось дванадцять років, вони з матір'ю переїжджають до Лондона. Отже, в сім'ї Маркуса склалася не зовсім благополучна обстановка. Ключову роль у його вихованні відіграє саме матір. Вона не дозволяє сину займатись всім тим, чим зазвичай займаються його ровесники: грати в комп'ютерні ігри, слухати популярну музику і відвідувати Макдональдс. Можливо, саме через це Маркус не відчував приязні до однолітків, які часто знущаються з нього і вважають його дивним, хоча й сам Маркус вважає себе дивним: *«Marcus knew he was weird, and he knew that part of the reason he was weird was because his mum was weird. She just didn't get this, any of it. She was always telling him that only shallow people made judgements on the basis of clothes or hair»* [3]. Крім того, ми дізнаємось, що вони вегетаріанці, бо так вирішила сама Фіона. Раніше Маркус не замислювався над цим вибором, але тепер, коли він знаходиться на шляху до дорослого життя, його починає цікавити сутність речей: *«In the next few days he began to notice more things about the way Fiona talked to him. Everything she said about what he could and should watch or listen to or read or eat made him curious: was this part of the plan, or was she just making it up as she went along?»* [3]. Так, Маркус задає своїй матері наступне питання: *«Did you always know I was going to be a vegetarian?»* [3]. Коли вона відповідає йому згодою, у відповідь вона чує наступні слова: *«Shouldn't I have been allowed to make up my own mind?»* [3]. Це виявляє бунт Маркуса та пошуки власного «Я».

Найбільш яскраво підліткове мислення Маркуса проявляється після спроби суїциду його матері. За твердженням психолога О.Сергєєнкової, переживши стрес, пов'язаний з можливою втратою члена сім'ї, у дитини з'являється страх залишитись на самоті. Що ми й спостерігаємо у аналізованому творі. Хлопчик перебуває в постійній

тривозі й всіляко оберігає свою недолугу матір. В результаті в голові героя виробляється щось на зразок теорії, що пропонує концепцію сім'ї, яка складається як мінімум з трьох осіб, по можливості – більше: *«He didn't care whether the family he wanted were all men, or all women, or all children. He simply wanted people»* [3].

Несподіване та загадкове знайомство з 36-річний холостяком Уїллом Фріманом докорінно змінює життя Маркуса, навіть не зважаючи на те, що вони обоє зовсім різні люди. Саме Уїлл зміг допомогти Маркусу розібратися з його проблемами, якими він не міг поділитися ні з матір'ю, ні з батьком та стати справжнім підлітком. Крім того, Уїлл стає важливим прикладом чоловіка у житті Маркуса зважаючи на те, що з батьком у Маркуса були не дуже теплі стосунки. За свідченнями психолога С.Бідлаффа, саме в період з 6 до 14 років для хлопчика дуже важливий чоловічий приклад, що ми й спостерігаємо у романі.

Ще одне проблемне поле становлять стосунки Маркуса з батьком, який одружився з іншою жінкою. Коли підліток дізнався, що його батьки насправді не були одружені, він стає враженим цією звісткою: *«For a moment, Marcus was confused; when he was a real kid, a little kid, he used to think that you had to be married to be a father or mother, in the same way that you had to have a driving licence to drive. He knew now that this wasn't true»* [3]. Не зважаючи на те, що батько и син бачились по вихідних, коли Маркус гостював у нього в Кебриджі, їх стосунки були всього лиш формальністю. По суті, батько не цікавився життям та вихованням сина. Стосунки Маркуса з батьком досягнули точки кипіння після того, як Маркус зійшов з поїзда, коли прямував до нього в Кембридж і опинився у відділку міліції. Саме в той момент Маркус зумів відстояти свою правоту та виразити свої емоції. Наступний монолог підлітка характеризує його вже не як пасивну дитину, яким він був на початку твору, а як юну особистість, яка стоїть на шляху дорослішання та знає, чого хоче: *«Ellie's off the rails. She's nuts. She just broke a window with her boot because it had a photo of a pop star in it. But I haven't done anything. And I don't care if you left home or not. It doesn't make any difference to me. I'd have got off the train if you were still with Mum because I wanted to try and look after my friend»* [3].

Таким чином, можна стверджувати, що сімейні негаразди, знайомство з Уїлом та прагнення знайти себе стали своєрідними каталізаторами для Маркуса, які мотивували його до змін у своєму світогляді та поведінці. Зображуючи дивакуватість матері Маркуса, їх спілкування з сином, що носить дещо диктаторський характер, автор

підкреслює необхідність для батьків бачити в своїй дитині-підлітку індивідуальність. Дуже часто матері чи батьки намагаються нав'язати свої погляди та бажання, створюючи тим самим ніби друге «Я» у підлітка, саме тому в дітей часто виникають проблеми вибору, вони не знають куди і як їм рухатись далі, що ми й спостерігаємо у романі «About A Boy». Отже, зображаючи проблему стосунків батьків та дітей у своєму романі «About a Boy» Н. Хорнбі піднімає такі важливі аспекти цієї проблеми як виховання дитини в умовах сучасної культур та тему цінностей сучасної молодої людини.

Список використаної літератури

1. Бидлафф С. Воспитать мальчишек…Как это? / С. Бидлафф. – М.: Рипол-классик, 2008. – 71 с.
2. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія: Навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова та ін. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
3. Hornby N. About a Boy [Електронний ресурс] / N. Hornby. – UK: Penguin – Режим доступу: https://www.booklistonline.com/Black-Swan-Green-David-Mitchell/pid=1579319

Софія Лукова *(м. Вінниця)*

КОМПОЗИЦІЙНА СТРУКТУРА АМАЛЬГАМОВАНИХ ТЕКСТІВ-ІНТЕРВ'Ю (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ)

Інтерв'ю як популярний жанр світової преси постійно перебуває у процесі еволюції. Саме такі його жанрові особливості, як наявність авторської позиції, мети та предмету повідомлення, його обсяг зумовлюють різноманітні трансформації та варіації в структурі текстів-інтерв'ю [2, с. 58].

Як зазначає Г.П. Апалат, композиційна структура тексту-інтерв'ю, як правило, включає такі складові: основний та другорядний заголовки, цитата як один з другорядних заголовків, вступна та основна частини, ілюстрація. Кожна з цих складових має своє функціональне призначення та характеризується відповідним графічним оформленням [1, с. 14].

Наприклад, у тексті-інтерв'ю "Rupert Grint on dark tourism, alien landscapes and what it feels like when the plane's oxygen masks are deployed" (The Telegraph, 16.10.2018) наявні всі складові компоненти: власне вище наведений заголовок, другорядний заголовок: "Rupert

Grint, the actor from the Harry Potter film series, recalls his most memorable travels around the world", цитата, як другорядний заголовок: "Rupert Grint: "The older I get the less I like flying"", вступна частина "In an exclusive interview Rupert Grint shares his travel experience and favourite travel accessories with Nick McGrath", основна частина та ілюстрації (фотографія актора та місцевостей, які він відвідав) [5].

Проте другорядний заголовок та / або заголовок-цитата, вступна частина та ілюстрації є необов'язковими елементами тексту-інтерв'ю і виконують переважно орієнтувальну та атрактивну функції.

Згідно з М. Л. Штельмах, тексти-інтерв'ю слід розглядати, як такі, що є стандартизованими, в яких співрозмовник має дотримуватися логічній послідовності сформульованих питань або нестандартизованими, які характеризуються різнорідністю контексту [3, с. 135].

Такі варіації в структурі текстів-інтерв'ю дозволяють виділити амальгамовані тексти-інтерв'ю. Дана диференціація ґрунтується на класифікації Г. П. Апалат, яка, запозичивши класифікацію Т. І. Ямчинської, що застосовується до текстів рекламних анотацій художніх творів англомовної прози, пропонує поділити тексти-інтерв'ю на 2 групи: неакомодовані, до яких, окрім амальгамованих текстів, належать інфільтровані та контаміновані і акомодовані тексти-інтерв'ю [1, с. 10].

Амальгамовані тексти-інтерв'ю включають багато додаткової інформації про респондента, в тому числі ті дані, що були чи стали відомими інтерв'юеру ще до початку інтерв'ю. Вони можуть також містити відомості про поведінку респондента під час інтерв'ю, предмет інтерв'ю, а також суб'єктивну оцінку інтерв'юера у вигляді його першого враження щодо респондента. Блок, що містить додаткову інформацію, і блок власне інтерв'ю переплітаються та зливаються в єдиний текст і не розділяються графічно [1, с. 11].

Яскравим прикладом може слугувати текст-інтерв'ю "How BTS is taking over the world" (TIME 10.10.2018), в якому додаткова інформація включається в основну частину тексту-інтерв'ю: *"When BTS arrived in 2013, it was clear they would play by new rules. They were formed by Bang Si-hyuk"* [інформація про респондента, яка була відома інтерв'юеру ще до початку інтерв'ю]; *"It's early on a Monday night in September at a lavish top-floor suite of the Ritz-Carlton in Los Angeles, and Jimin, one-seventh of BTS, is napping upright in front of an illuminated dressing room mirror"* [час та місце проведення інтерв'ю, характер поведінки респондента] [4].

Характерним є також те, що інтерв'ю передається здебільшого у формі прямої чи непрямої мови, що значно наближає його до тексту-звіту. Проте форма діалогу також досить часто зустрічається в амальгамованих текстах-інтерв'ю.

Наприклад, у поданому тексті-інтерв'ю розмова між учасниками комунікації представлена у вигляді прямої мови: *"Life has many unpredictable issues, problems, dilemmas," says RM. "But I think the most important thing to live well is to be yourself. We're still trying to be us"* [4].

Отже, варіювання параметрів структури тексту-інтерв'ю призводить до виокремлення амальгамованих текстів-інтерв'ю. В їх композиційній структурі наявні, як елементи тексту-звіту, так і тексту-інтерв'ю, які інкорпоруються в єдиний текст.

Список використаної літератури

1. Апалат Г.П. Структура, семантика і прагматика текстів-інтерв'ю (на матеріалі сучасної англомовної преси) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Г.П. Апалат. – К., 2003. – 19 с.

2. Ротон Н.Н. Структурно-функціональні особливості текстів засобів масової комунікації / Н.Н. Ротон // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. – 2017. – № 36. – С. 56-61.

3. Штельмах М.Л. Структурні моделі жанру інтерв'ю: прагматичний дискурс / М.Л. Штельмах // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – 2006. – № 13. – С. 130-144.

4. How BTS Is Taking Over the World [Електронний ресурс] : Time. – Режим доступу: http://time.com/collection-post/5414052/bts-next-generation-leaders/

5. Rupert Grint on dark tourism, alien landscapes and what it feels like when the plane's oxygen masks are deployed [Електронний ресурс] : The Telegraph. – Режим доступу: https://www.telegraph.co.uk/travel/celebrity-interviews/rupert-grint

Євгенія Любчак *(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Навчання іноземної мови у період інтенсивного розвитку новітніх інформаційних технологій поступово переміщується в галузь мобільного простору, де підлітки орієнтуються краще багатьох

дорослих. Щодня мільйони школярів запускають на своїх смартфонах мобільні додатки. Це стиль життя підлітків, їх зона комфорту, ігнорування або заборона якої з боку педагогів і батьків може призвести до збільшення конфліктів і ще більшого відчуження учнів від школи. Можливість запобігання такої тенденції є в перетворенні гаджетів із засобів комунікації і розваг у засоби навчання.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяє використанню нових форм і методів навчання: електронного (e-learning), змішаного (blended learning), мобільного (m-learning), всеохоплюючого (u-learning). Останнім часом набуває все більшої популярності й стрімко розвивається мобільне навчання.

Мобільне навчання – це діяльність, здійснювана за допомогою компактних, портативних мобільних пристроїв і технологій, яка дозволяє учням стати більш продуктивними спілкуючись, отримуючи або створюючи інформацію [1].

Для мобільного навчання використовуються наступні мобільні засоби зв'язку: телефони, смартфони, різні портативні мобільні пристрої: MP3 / 4 плеєри, пристрої для електронних ігор (Nintendo DS), пристрої для прослуховування подкастів (IPod), GPS навігатори, портативні комп'ютери - портативний кишеньковий комп'ютер (ПКП), планшетний комп'ютер [2].

З технологічної точки зору, мобільне навчання – це передача і отримання навчальної інформації з використанням технологій WAP або GPRS на будь-який портативний мобільний пристрій, за допомогою якого можна вийти в Інтернет, отримати або знайти матеріали, відповісти на питання у форумі, зробити тест і т.д., а з дидактичної – це навчальна діяльність, що регулярно здійснюється за допомогою компактних, портативних мобільних пристроїв і технологій та дозволяє тим, хто навчається стати більш продуктивними за рахунок спілкування, отримуючи або створюючи інформацію.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 3; 5] дає можливість виділити основні види інтеграції мобільного навчання в освіту:

– динамічний клас: мобільне навчання надає нові засоби зв'язку і спільної роботи, а також дозволяє поєднати навчання в класі з навчанням поза ним, по дорозі додому і між заняттями;

– учні – джерело знань: коли учні починають коментувати, обговорювати або обмінюватися електронними даними, традиційна роль вчителя як авторитету змінюється на більш сучасну роль співавтора або наставника;

– нотатки для запам’ятовування: в робочих умовах полегшується запис інформації, що розглядається як доказ участі в навчанні або як спосіб поєднання формального і неформального навчання;

– безперервне навчання: з часом учні будуть ставати більш відповідальними, що призведе до вкорінення навичок безперервного навчання. Цьому сприяє мобільний доступ до соціальних мереж, які можуть підтримати навчальні цілі або розвиток кар’єри людини протягом усього життя.

Мобільні телефони мають багато можливостей комп’ютера: вони здатні створювати зворотній зв’язок, змінювану наочність, звукові ефекти, мотивацію навчання; компенсують недоліки аудіо- та відеозаписів, підручників. Головна мотивація використання мобільних телефонів – звичка й позитивні емоції від індивідуальної роботи з ними. Варто відмітити великі можливості урізноманітнити індивідуальну роботу на мобільних телефонах. Крім використання навчальних мобільних додатків, можливе фотографування учнями індивідуальних методичних завдань з паперових носіїв замість переписування їх, що займає багато часу [3].

Зарубіжні й українські науковці в своїх публікаціях констатують такі основні переваги мобільних технологій в порівнянні з комп’ютерними: учні можуть взаємодіяти один з одним і з вчителем; набагато простіше розмістити в класі кілька мобільних пристроїв, ніж кілька настільних комп’ютерів; кишенькові або планшетні ПК (КПК) і електронні книги легші і займають менше місця, ніж підручники з паперу і навіть ноутбуки; існує можливість обміну завданнями та спільної роботи; учні та викладачі можуть надсилати текст по електронній пошті, вирізати, копіювати і вставляти, передавати пристрої всередині групи, працювати один з одним, використовуючи інфрачервоні функції КПК або бездротової мережі, наприклад, Wi-Fi або Bluetooth; мобільні пристрої можуть бути використані в будь-якому місці, в будь-який час, в тому числі у будинку, в поїзді, в готелях, в класі; мобільні телефони, ігрові пристрої тощо, залучають учнів, які, можливо, втратили інтерес до вивчення іноземної мови; м-навчання (m-learning) через мобільний пристрій перетворює вивчення іноземної мови на дійсно індивідуальний процес. Учні мають можливість вибору змісту навчання з урахуванням їх інтересів, в результаті чого m-learning є орієнтованим на потреби учня [4].

Отже, застосування мобільних додатків на уроках, під час виконання домашніх завдань, в позашкільній діяльності, залучення у навчальний процес можливостей сучасних гаджетів здатне

перетворити вивчення іноземної мови у захоплюючий процес з досягненням учнями значних позитивних результатів.

Список використаної літератури

1. Биков В.Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування / В.Ю. Биков //Інформаційні технології в освіті. – № 17 . – 2013. – С.9-37. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/itvo_2013_17_3.pdf.1,21

2. Білоусова Л.І. Електронні дидактичні ресурси у сучасній системі засобів навчання / Л.І. Білоусова, Н.В. Олефіренко // Гуманітарні науки: науково-практичний журнал. – 2012. – № 1 (23). – С. 100–106.

3. Болтак І.С. E-Learning на уроках англійської мови / І. С. Болтак // Учительський журнал on-line. – 2016. – 7 с.

4. Петрова А.І., Подзигун О.А. Навчання іноземної мови для професійного спілкування майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / А.І. Петрова, О.А. Подзигун // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: зб. наук. праць. – Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 3 (81) . – С. 104-107.

5. Kynal A. E-learning as a means of future specialist information competence formation / A. Kynal // International Scientific Conference Innovative Economy: Processes, Strategies, Technologies: Conference Proceedings, Part II. – January 27, 2017. – Kielce, Poland: Baltija Publishing. – 200p. – P.189-191.

Валентина Малик *(м. Вінниця)*

МЕТАФОРА ЯК ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ФЕНОМЕН

Основою сучасних поглядів на природу метафори є положення про метафоричну природу мислення, згідно з яким «метафора виникає через глибинні особливості людського мислення, яка одночасно є його знаряддям у пізнанні світу» [2, с. 23].

Виділяють тип когнітивної метафори, що функціонує в сфері ознакової лексики та є способом створення вторинних мовних предикатів, які позначають ознаки та процеси непредметного світу [1, с. 67].

Когнітивна теорія метафори зародилася в надрах когнітивної науки, основною задачею якої є «зрозуміти, яким чином людина <...>

виявляється здатною переробляти, трансформувати та засвоювати велику кількість знань в дуже обмежені проміжки часу» [4, с. 21]. Сучасна когнітивістика розглядає метафору як засіб пізнання, структурування та пояснення дійсності. Вивчаючи способи отримання, переробки та передачі інформації [4, с. 23].

Когнітивна метафора має низку характерних властивостей:

1. Системний характер.

2. Когнітивна метафора дозволяє усвідомити концепти, віддалені від первинно прийнятих.

3. Когнітивна метафора дозволяє осмислити одні концепти з опорою на інші, які служать еталоном. Аналогії, які базуються на когнітивній метафорі, «дають нам можливість побачити будь-який предмет чи ідею начебто в світі іншого предмету чи ідеї, що дозволяє застосувати знання та досвід, придбаний в одній області, для рішення проблеми в іншій» [2, с. 11]. Іншими словами, когнітивна метафора забезпечує концептуалізацію невивченого об'єкта за аналогією з вже сформованою системою понять.

Метафора дозволяє певним чином передбачити розвиток подій, наштовхнути читача на потрібну думку [3, с. 32].

Отже, метафора як лінгвокогнітивний феномен є найважливішим інструментом самопізнання та пізнання світу. Процес метафоризації є переносом характерних відповідностей із царини-джерела в царину-мети. Метафора з точки зору когнітивістики є засобом структурування одних понятть в термінах інших та пояснення дійсності. Метафора відіграє важливу роль мовного впливу, привертання уваги адресата, надання оцінки фактам та подіям, що описуються, формування позитивного чи негативного ставлення до дійсності.

Список використаної літератури

1. Алексеева Л.М. Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте / Л. М. Алексеева // Теория метафоры. – М. : РУДН, 2009. – 33 с.

2. Алексеева Л.М. Термин и метафора: семантическое обоснование метафоризации / Л. М. Алексеева. – Пермь, 2008. – 250 с.

3. Арутюнова Н.Д. Синтаксические функции метафоры / Н.Д. Арутюнова // Сер. лит. и яз. – 2005. – Т. 37. – № 3. – С. 251–262.

4. Блэк М. Метафора / Макс Блэк // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 153–172.

Юлія Мартинюк *(м. Вінниця)*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Актуальність теми даного дослідження полягає в тому, що в сучасній практиці навчання іноземних мов широко застосовується метод проектів, який передбачає опору на творчість школярів, заохочення їх до дослідницької діяльності, дає змогу інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими роботи учнів, організовувати навчання в співпраці.

Для того, щоб учитель міг виховувати активних, соціально-адаптованих, відповідальних громадян, здатних до перетворення і проектування навколишньої дійсності, він сам повинен володіти широким спектром знань, умінь і навичок у сфері проектної діяльності. Методична освіта студентів, їх творчий потенціал, уміння адаптуватися в умовах інформаційного суспільства – є запорукою впевненості майбутнього спеціаліста у своїй професійній діяльності [1, с. 119].

Характерною особливістю проектної діяльності є те, що вона дає вчителеві можливість вибудувати позитивну історію стосунків з учнями за нових умов, підібрати учням ролі, які зможуть вигідно підкреслити їхню індивідуальність і природні таланти.

Проектна діяльність є надзвичайно демократичним видом педагогічної співпраці між вчителем та учнями. Використання проектної методики підвищує інтерес учнів до вивчення мови шляхом розвитку позитивної внутрішньої мотивації. За допомогою перенесення акценту в навчанні з учителя на учня, освітній процес перетворюється на спільну творчість педагога та учнів, таким чином формується позитивне ставлення школярів до вивчення іноземної мови. А позитивна мотивація – це найкоротший шлях до успішного оволодінням предметом [2, с. 56].

Проектна діяльність дає можливість учню розвиватись як творчій особистості, активізує його пізнавальну діяльність. Велике значення має співпраця між учнями та вчителем, оскільки важливий не тільки кінцевий результат проекту, а й процес його досягнення. Цей метод зорієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, під час якої вчитель виконує функцію консультанта, координуючи процес роботи над проектом, допомагаючи учням у пошуку необхідної інформації.

Проект – ідеальний засіб навчання та виховання школярів, розвитку їхньої творчої активності. Це дуже гарна можливість для

дітей зі слабкими мовними навичками проявити свою неординарність, адже деякі з них прекрасно малюють, ліплять, співають, мають артистичні здібності, безмежну фантазію. Найголовніше у проектній діяльності є не результат, а сам процес роботи [3, с. 22].

Теми проектів добираються вчителем з врахуванням вимог програми. Потім здійснюється підготовча робота: збір інформації, написання текстів, створення малюнків. Все опрацьовується учнями, аналізується і наприкінці презентуються результати роботи. Форми презентації проектів можуть бути різні: усний журнал, конференція, виставка, випуск газети, інформаційний бюлетень, заочна подорож, фотомонтаж, театралізоване свято, інсценізація.

У вивченні іноземної мови метод проектів може використовуватись для опрацювання практично будь-якої теми. Учні можуть створювати індивідуальні проекти, працювати в парах або групах. Творчий підхід до організації роботи за методом проектів: виконання як універсальних, так і ситуативних проектів, чітка розробка інструкції для кожної групи з урахуванням вікових можливостей дітей, вживання слів для підбадьорювання учнів, створення творчої атмосфери, ситуації успіху, сприяє розвитку творчих здібностей учнів, активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності, підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови. Зазвичай проекти використовуються після завершення вивчення теми як підсумок роботи. Це допомагає узагальнити вивчений матеріал.

Отже, застосування проектної технології є важливим засобом сучасної освіти, розвитку критичного мислення і творчих здібностей учнів. Якість проектної діяльності залежить від сукупності зусиль учителя та учнів, які були спрямовані на виконання проектного завдання. Інший важливий чинник успішної проектної діяльності – рівень професійної майстерності й особисті риси вчителя-дослідника, вчителя-організатора, вчителя-партнера, вчителя- консультанта.

Список використаної літератури

1. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початовій школі : навч.- метод . посіб. - Донецьк : ТОВ «Юговосток , Лтд » , 2006. - 226 с.

2. Роман С. В. Методика навчання англійської мови: Навчальний посібник . - К .: Ленвіт , 2009. - С. 116-117.

3. Цимбал О. М. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови.– Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 109 с.

Василь Марчак *(м. Острог)*

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ

Тексти політичних промов характеризуються використанням різних лексичних одиниць, що сприяє кращому засвоєнню інформації та досягненню поставлених цілей, головною з яких є вплив на аудиторію.

В. Пахаренко *лексичні* засоби поділяє на групи на основі часового критерію (архаїзми, застарілі слова, історизми, неологізми), територіального критерію (загальновживані, просторічні, діалектизми), соціального статусу (жаргонізми, загальновживані) [4, с. 45]. Т. Крайнікова визначає такі основні лексичні групи: номінативна (слова, вжиті в прямому значенні, що використовуються для називання предмету, явища), стилістично забарвлена лексика (неологізми, архаїзми, жаргонізми, просторічні слова, професіоналізми тощо); тропи (метафора, іронія, синекдоха, метонімія, епітет, гіпербола тощо) [3, с. 26 – 29].

Науковець О. Воробйова класифікує політичні знаки відповідно до "політем". Вона означує політеми як певні одиниці політичної мови, до структури яких входять політичні компоненти. До першої групи політем входять лексичні одиниці, що використовуються на позначення абстрактних понять, термінів філософії політології, суміжних наук таких як політика (внутрішня, зовнішня, військова), ідеологія, консерватизм, демократія тощо. Вони виконують важливу функцію – узагальнення. До другої групи входять політеми на позначення соціуму, влади та взаємовідносин між ними. У цій групі представлені конкретні, збірні, абстрактні слова і словосполучення, до яких входять лексеми президент, уряд, еліта, громадянин, нація, народ і т.д. Вони виконують номінативну функцію. До числа третьої групи входять такі політеми: термінологічні системи законодавчої, виконавчої, судової влади та інституційного устрою, а також номенклатурними найменуваннями, які не є термінами. Слова цієї групи виконують референтивно-репрезентативну функцію, до якої входять слова-назви денотативного змісту: адміністрація, департамент, чиновник, бюрократія, начальник, директор і т. д [1, с. 75 – 82].

Інший підхід до аналізу політичного дискурсу пов'язаний з поняттям лексико-семантичного поля. Визначення лексико-семантичних полів є важливим елементом у дослідженні політичних термінів, адже вони детермінують значення слова. Слово набуває того

чи іншого значення лише у відношенні з іншими семантично пов'язаними словами [7, с. 188].

Для підсилення впливу промови на емоційно-психологічному рівні політики вдаються до використання *стилістичних* засобів і прийомів. . Вираження ідейної позиції, особливо на великий загал слухачів, завжди потребує пафосу, який може виражатися по-різному: вдалими, «ударними» перифразами, порівняннями і зіставленнями, епітетами й метафорами, морально-етичними антитезами, ствердними запереченнями; повторенням певних ідеологем; гіперболами, актуалізацією окремих слів і виразів, влучних і дотичних до ситуації; оказіоналізмами, аритмічним синтаксисом, експресивним тонуванням. До найбільш вживаних семантико-стилістичних прийомів зараховують епітет та метафору [2, с. 57]. Різні дослідники класифікують стилістичну забарвлену лексику з акцентом на певну характеристику. Наприклад. І. Р. Гальперін взяв до уваги значення мовної одиниці і поділилив стилістичні засоби на чотири види [6, с. 131]:

1) Стилістичні прийоми, які базуються на взаємодії словникового та контекстуального значень: метафора, метонімія, іронія.

2) Стилістичні прийоми, засновані на взаємодії логічного та емотивного значень: епітет, оксиморон.

3) Стилістичні прийоми, які ґрунтуються на взаємодії логічного та номінативного значення: антономазія.

4) Стилістичні прийоми, що надають додаткової характеристики об'єкту опису: порівняння, гіпербола, повтор тощо.

Т. Крайнікова подає таку класифікацію стилістичних засобів:

1) прості (епітет, метафора);

2) складні (алегорія, гіпербола, літота, метафора, метонімія, персоніфікація, синекдоха [3, с. 35].

В. Пахаренко визначає прості тропи – епітет, метафора; складні – метафора, метонімія, алегорія, синекдоха, гіпербола, літота тощо [4, с. 28].

Отже, стилістичний рівень політичних промов характеризується широким вживанням фігуративних засобів, серед яких найпоширенішими є лексико-семантичні та синтаксичні. Щодо особливостей лексичних одиниць, також варто зазначити, що значимі слова класифікують за поняттям політем та лексико-семантичних полів.

Список використаної літератури

1. Воробьева О. И. Политическая лингвистика. Политический язык как сфера социальной комуникации / О.И. Воробьева – М. : ИКАР, 2008. – 296 с.
2. Галич О. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
3. Крайнікова Т. Мова художнього твору / Т. Крайнікова // Українська мова та література. – 2002. –№ 17-19. –87 с.
4. Пахаренко В. Художнє слово: Короткий нарис практичної стилістики: Порадник для вчителя української літератури / В. Пахаренко // Українська мова та література. – 2001. – № 40. – 56 с.
5. Пахаренко В. Художнє слово: Короткий нарис практичної стилістики: Порадник для вчителя української літератури / В. Пахаренко // Українська мова та література. –2001. – № 40. –56 с.
6. Galperin I.R. Stylistics / Galperin I.R.; ed. L.R. Todd. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1981. – 334 pLippman W. Publik Opinion. – New York; London, 1949. – 268 p.
7. Lippman W. Publik Opinion. – New York; London, 1949. – 268 p.

Владислав Матвійчук *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРАХ

Порівняння є базовою когнітивною операцією, спрямованою на зіставлення порівнюваних сутностей. Одним із способів лінгвосеміотичної експлікації результатів когнітивної операції порівняння є художнє порівняння.

Під порівняльною конструкцією ми розуміємо синтаксичну конструкцію, до складу якої входять порівняльні сполучники або мовні одиниці інших рівнів з компаративною семантикою, що в результаті продукує порівняльний зміст усієї конструкції. За результатами кількісно-якісного аналізу реалізації художніх порівнянь, експлікованих порівняльними конструкціями, було виділено п’ять типів конструкцій, які є характерними для англомовних канадських віршованих текстів:

1) *N1 + like/as + N2*;
2) *N1/Pronoun1 (PrN)+Adj + like/as +N2/PrN2*;
3) *N1/PrN1 + V + like/as + N2/PrN2*;
4) *N1/PrN1 + as +Adj/Adv + as + N2*;
5) *N1/PrN1 + as + Adj + as + Adj + as + N2/PrN2*.

Найбільш уживаним типом синтаксичної порівняльної конструкції є конструкція типу *N1/PrN1 + V + like/as + N2/PrN2*, яка використовуються авторами з метою деталізації способу дії суб'єкта порівняння. До прикладу наведемо художнє порівняння з віршованого тексту М. Етвуд "Flying Inside Your Own Body": "*When you breathe in you'll lift like a balloon*" [2], де основа для порівняння експлікується семантикою дієслівної одиниці lift, що конкретизує характер дії суб'єкта порівняння.

Другою за частотою вживання постає синтаксична порівняльна конструкція типу *N1/PrN1+Adj+like/as+N2/PrN2* (411 випадків вживання, що становить 25,75%). У випадку вживання цієї порівняльної конструкції виникають певні когнітивні обмеження, що звужують коло образних інтерпретацій художнього порівняння, оскільки експліцитно виражена основа для порівняння позбавляє читача можливості власного трактування змісту художнього порівняння згідно зі своїм особистим життєвим досвідом, знаннями, вподобаннями та інтересами, змушуючи його сприймати світ під кутом зору автора.

У цьому випадку автор не направляє свого читача у певному напрямку інтерпретації свого поетичного доробку, а змушує його сприймати вже готовий продукт, наприклад: "*Thou who madest me so fair, / Strong and buoyant as the air, / Tall and noble as a tree, / With the passions of the sea, / Swift as horse upon my feet, / Fierce as lion in my heat, / Rending, like a wisp of hay* " (F. G. Scott "Samson" [4]).

У цьому прикладі автор поетичного твору всебічно і детально характеризує героя текстового світу Самсона, позбавляючи при цьому читача творчих пошуків та гри уяви у створені власного образу ліричного героя під час декодування художнього порівняння, проте, з іншого боку, адресат отримує можливість побачити світ очима автора у всіх кольорах та відчуттях.

Третє місце за частотою вживання посідає синтаксична конструкція типу *N1+like/as+N2*. Художні порівняння виражені зазначеним типом порівняльної конструкції констатують схожість порівнюваних сутностей без деталізації основи порівняння, наприклад: "*World like molten glass, / whole sky like a lung*." (H. Rhenisch "Sharing the Mouth of the Wind Among Friends and Consecrants" [4]).

Четвертий тип синтаксичних порівняльних конструкцій *N1/PrN1+as+Adj/Adv+as+N2* є не дуже поширеним, оскільки зафіксовано лише 83 випадки їх вживання, що дорівнює 5,2%. Такі художні порівняння характеризуються стилістичним прийомом

висунення, як-от у прикладі з поетичного тексту М. Харріс “Cleaning Cupboards”: “*I wish I were rising like the fish* / *in your dreams, from some green river, sequined, glittering*, / *as lissome as snakes among the leaning ferns*.” [4].

Увага адресата художнього порівняння фокусується на якісній характеристиці, яка онтологічно належить двом порівнюваним сутностям, та на однаковому ступені вираженості цієї характеристики в ознаковому просторі кожної з них.

П’ятий тип синтаксичних порівняльних конструкцій *N1/PrN1+as+Adj+as+Adj+as+N2/PrN2* вирізняється своєю винятковістю. По-перше, у цьому типі порівняльних конструкцій представлено дві ознаки, за якими порівнюються суб’єкт та об’єкт художнього порівняння, і, що найголовніше, окремо наголошується на рівному ступені прояву кожної з представлених ознак в ознаковому просторі як суб’єкта, так і об’єкта художнього порівняння.

По-друге, необхідно підкреслити вкрай низьку частоту вживання цієї конструкції, адже за результатами обробки всього фактичного матеріалу дослідження у кількості 2877 художніх порівнянь зафіксовано лише один приклад (0,062%) реалізації зазначеної конструкції у віршованому тексті Р. Чарача “MRI”: “*Magnetic Resonance Imaging* / *photos as perfect, as cadaverous* / *as those in the Atlas of Anatomy* ” [4].

Об’єкт порівняння може бути вербалізованим непоширеною самостійною (іменник, субстантивований іменник) або службовою (займенником) частиною мови;

1.1) повна поширена порівняльна конструкція:

- структурна комбінація порівняльного сполучника than та об’єкта порівняння, який вербалізується поширеною субстантивною одиницею:

“*And one young maid, fairer than any spray / In perfect bloom*” (G. Bartlett “Ballade of Tristram’s Last Harping” [5, с. 398]);

- структурна комбінація порівняльного сполучника *than* та об’єкта порівняння, який вербалізується предикативною одиницею: “*Be more real than I have ever imagined*.” (D. Seymour “The Photo Double” [3, с. 79]);

1.2) повна поширена порівняльна конструкція з заперечною часткою *no*: “*Here's the story: there’s no more truth in that story / than there is music in this poem*.” (G. Bowering “VAN, CAN” [4]);

1.3) повна поширена порівняльна конструкція, до складу якої входить один суб’єкт та декілька об’єктів порівняння, яку ми, слідом за Н. В. Яровою, диференціюємо як “складне” порівняння [1, с. 62]: “*А*

voice calls from the rapids, / Deep, careless and free, / A voice that is larger than her life / Or than her death shall be." (D. C. Scott "The Half-Breed Girl") [5, с. 143];

1.4) повна поширена порівняльна конструкція, яка експлікує порівняння ознак дій суб'єкта та об'єкта порівняння, які є взаємозалежними і змінюються прямо пропорційно [3, с. 338], що в термінах нашого дослідження диференціюється як "взаємозалежне" або "пропорційне" порівняння, наприклад: "*The more they eat, the hungrier they grow*." (L. Saint-Martin "Quatre fruits/Four fruits" [3, с. 69]);

2) редукована порівняльна конструкція, у поверхневій структурі якої об'єкт порівняння не експлікований: "*such arrows / I might have aimed to more useless import*" (J. Barton "Mill Creek Reverdie" [3, с. 5]), "*It must be good and more than good* " (G. F. Cameron "An Answer" [5, с. 107]);

3) порівняльна конструкція з модальним дієсловом *would* та порівняльним сполучником *than* зі значенням нерівності: "*I would bite my tongue bloody / than speak of you.*" (M. Hickman-Barr "Cattle Egret" [3, с. 29])

Результативність й успішність операції порівняння залежить від цілеспрямованості її використання, тобто від чітко поставленого завдання, яке полягає в інвентаризації (іноді одночасної) подібних / відмінних рис порівнюваних об'єктів або явищ. За аналогією можна встановити два типи порівняльних відношень – відношення схожості/рівності та відношення несхожості/нерівності [1, с. 201], що наголошує на семантичній неоднорідності плану змісту функціонально-семантичного поля художнього порівняння.

Список використаної літератури

1. Ярова Н.В. Компаративні блоки у сучасній американській поезії: лінгвокогнітивний аспект : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Наталя Володимирівна Ярова. – К., 2003. – 192 с.

2. Atwood M. "Flying Inside Your Own Body" [Electronic resource] / M. Atwood. – Access mode: http: //www.poetrysoup.com/famous/poem/2667/

3. The Best Canadian Poetry in English / [ed. L. Crozier]. – Toronto, Ontario, Canada : Tightrope Books, 2010. – 158 p.

4. Canadian Poetry Online [Electronic resource]. – Access mode: http://www.library.utoronto.ca/canpoetry/index_poet.htm .

5. Canadian Poets / [ed. J. W. Garvin]. – Toronto, Canada: McClelland, Goodchild & Stewart, Publishers, 1916. – 472 p.

6. Vince M. Advanced Language Practice. English Grammar and Vocabulary / M. Vince, P. Sunderland. – Macmillan, 2003. – 54 p.

Оксана Мелеховець (*м. Суми*)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ

У сучасних умовах переклад суспільно-політичних текстів набуває особливого значення, обсяг суспільно-політичних текстів, орієнтованих на англомовну аудиторію, що видаються щорічно, є досить великим і продовжує збільшуватися зі зростанням рівню міжнародної інтеграції. Усе це ставить перед перекладачем суспільно-політичного тексту додаткові завдання. Повноцінний переклад газетного матеріалу крім фактично точної передачі змісту має донести до читача й усі емоційні елементи, що наявні у тексті оригіналу, так само, як і його політичну спрямованість. Основними функціями суспільно-політичного стилю є інформаційна і впливова складові [1, с. 7].

В результаті проведеного дослідження ми виявили наступні специфічні особливості газетних і публіцистичних суспільно-політичних статей.

Характерним є часте використання фразеологічних сполучень у вигляді своєрідних штампів: *to take into account — брати до уваги; in our opinion – на нашу думку; it seems likely – ймовірно; in addition to – на додачу до; a total of – в цілому; in summary – у підсумку; as discussed previously – як обговорювалося раніше; in return - натомість; given that - враховуючи це; as a result – в результаті.*

Під час передачі конкретного висловлювання та при коментуванні заяв будь яких політичних діячів використовуються конструкції "дієслово+that":

The pastor kneeled down to pray for Mr Trump in the Oval Office and asked that the president be made "a great blessing to this country".

Пастор скочив на коліна, щоб молитися за пана Трампа в Овальному кабінеті, та ***попросив****, щоб президент* ***став*** *"великим благом для цієї країни".*

He then ***told*** *reporters* ***that*** *he and his wife now wished to spend time with their children.*

Потім він ***сказав*** *журналістам, що він і його дружина тепер* ***хочуть*** *провести час зі своїми дітьми.*

Частим є застосування фразеологічних сполучень "дієслово+іменник": *to have a discussion* замість *to discuss, to give an approve* замість *to approve.*

Для утворення неологізмів використовуються продуктивні суф ікси:

-ism (capitalism), -ist (internationalist), -ize (to synchronize), -ation (activation); -ive (corporative, negative), і префікси: *anti- (anti-Russian coalition), pro- (pro- immigration vector), inter- (interview, inter-European communication), co- (co-operation).*

У вступній частині повідомлень часто використовуються безособові звороти: *it is evident that – очевидно, що; there is speculation that – є припущення, що; it is added that – додається, що; it is obvious that – вочевидь, що, it is weird that – дивовижно, що; it is officially think that – за загальною думкою*.

Досить характерним є вживання скорочень: ETF= *Exchange Traded Fund, IEA=International Energy Agency.*

За синтаксичним аспектом мова газетного тексту значно простіша за науково-технічну; застосування в ній складних граматичних зворотів та конструкцій є рідкісним. З найбільшими труднощами пов'язаний переклад заголовків газетних суспільно-політичних статей, враховуючи необхідність стислого та лаконічного викладання специфіки газетної статті.

Основне завдання заголовку в англомовній суспільно-політичній пресі полягає в тому, щоб привернути увагу, зацікавити або навіть вразити читача [2, с. 49], а інформаційна та роз'яснювальна функції (повідомлення короткого змісту конкретної статті читачеві) є другорядними.

Як наслідок, англо-американська суспільно-політична преса характеризується вираженою експресивністю лексичних та граматичних засобів. Особливий стиль газетних заголовків нагадує телеграфний принцип з використанням максимально стислих та найбільш лаконічних фраз. Другорядні семантичні елементи в них виключені. Але побудова таких заголовків ґрунтується на основі загальновживаної лексики для максимальної зрозумілості шляхом найпростіших граматичних засобів.

Треба зауважити, що заголовки Українських газет та газетний стиль взагалі, має більш прагматичний, спокійний характер, на що необхідно звертати увагу при перекладі. Наприклад, дія в них передається найчастіше за допомогою іменника, ніж дієслова:

Exhibition ***to open*** *today. Сьогодні* ***відкриття*** *виставки.*

Також в англомовних газетних заголовках вживаються скорочення та журналістські штами [3, с. 226], елементи образності та різноманітні еліптичні конструкції, які мають прагматичну мету — зосередити увагу читача на інформаційно важливі елементи статті. Тлумачення таких заголовків може бути зрозуміло тільки після перекладу тексту самої статті.

Отже, результати проведеного дослідження вносять певний вклад і у прагмалінгвістику. Їхня достовірність підтверджується комплексним дослідженням емпіричного матеріалу та використанням адекватних методів аналізу.

Список використаної літератури

1. Глінка Н.В., Єськін О.В. Семантико-стилистичні особливості англомовних текстів публістичного стилю // Advanced Education. – 2014. – Вип. 1. – С. 6 – 12.

2. Антоненко З. Особливості перекладу газетних заголовків статей соціально-економічної тематики (на матеріалі іспанської та української мов) // Мовні і концептуальні картини світу. – 2013. – Вип. 2. – С. 48-59. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2013_2_9.

3. Калиновська І.М., Процик М.М. Газетний заголовок як проблема перекладу (на прикладі іменникових фраз типу NNN) // Наукові записки. Серія "Філологічна". – 2009. – С. 223 – 225.

Юрій Мелеховець (*м. Суми*)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Мова німецької науково-технічної літератури має суттєві відмінності з літературною та розмовною мовами. В технічних німецьких текстах є граматичні та лексичні елементи, що викликають труднощі при перекладі на українську мову, враховуючи їх досить рідке вживання у традиційному лексиконі. Характерною особливістю науково-технічної мови є однозначність та лаконічність у вираженні предмета та строга лексична послідовність викладення. Для технічних текстів загалом характерна наявність великої кількості термінів та спеціальних виразів.

Дослідження перекладацьких трансформацій має важливе значення в роботі перекладача, визначаючи максимальне наближення перекладу до мови перекладу. Вони являють собою невід'ємну

частину роботи перекладача та постійно застосовуються в перекладі текстів науково-технічних текстів. Серед великої різноманітності прийомів застосування трансформацій можна виділити найбільш характерні види, що знаходять використання найчастіше в текстах подібного жанру.

Мотиви перекладацьких трансформацій різноманітні, але всі вони направлені на досягнення якнайвищого рівня еквівалентності в перекладі з німецької мови на українську, шляхом уникнення порушень норм поєднання лексичних одиниць, ідіоматизації перекладу, подолання міжмовних розбіжностей в однорідних членах речення, уникнення невластивих українській мові словотворчих моделей, донесення лише об'єктивної інформації, шляхом донесення образних стилістичних моделей вихідної мови [1, с. 182].

Отже, застосування трансформацій у перекладі сприяє підвищенню еквівалентності в перекладі мовного матеріалу, допомагає кращому розумінню тексту мовою перекладу [2, с. 103]. І серед трансформацій можна виділити найтиповіші, найбільш характерні для мови науково-технічної літератури. До них відносяться додавання, опускання одиниць, заміна частин мови, форм частин мови, заміни синтаксичних конструкцій іншою, зміни кількості та порядку слідування слів. У застосуванні перекладацьких трансформацій слід знаходити найбільш вдалі варіанти. За моїми спостереженнями часто вживаними трансформаціями під час перекладу текстів науково-технічного характеру є зміна синтаксичної структури речення з метою дотримання типовості побудови українських речень в перекладі.

Оскільки вибір варіантів перекладу, в тому числі й застосування трансформацій, знаходяться в залежності не тільки від норм мови перекладу, але і від стилістичних особливостей конкретного тексту, на етапі доперекладацького аналізу тексту оригіналу виявляються основні стильові риси останнього, які в процесі перекладу поряд з іншими факторами відіграють роль регуляторів застосування трансформацій.

Найчастіше під час перекладу приходиться вводити нові одиниці, що мотивовано дотриманням норм української мови та лексичної сполучуваності слів української мови, яка значно і в дуже багатьох випадках відрізняється від слів німецької мови. Ведення допомагає підвищити ясність змісту перекладу. Термінологічні сполучення в українській та німецькій мовах в певній мірі є такими, що вже історично склалися та закріпилися в мові наукових та технічних текстів. Тому введення нових елементів та опущення деяких, характерних німецькій мові, можуть застосовуватися

паралельно. Дуже типовим під час перекладу також є використання прийому генералізації понять, або конкретизація. Логічний розвиток серед трансформацій займає чи не найголовніше місце. Це обумовлено специфічними реаліями, які існують в німецькій мові. Отже, поряд з граматичними трансформаціями, лексичні мають неабияке значення для виконання правильного, повного перекладу.

У процесі перекладу науково-технічної літератури необхідно оновлювати свій термінологічний словник. Переклад термінів має як об'єктивну, так і суб'єктивну сторони, що полягає в знаннях та вміннях самого перекладача, його досвіді, компетентності в тій чи іншій галузі.

Слід зазначити, що переклад німецької термінології супроводжується широким застосуванням перекладацьких трансформацій, як правило, заміною основоскладань, за допомогою яких утворені більшість німецьких термінів, на інші способи. Наприклад, смислове розгортання додавання лексичних елементів [3, с. 248].

Але більшою мірою переклад термінів полягає у встановленні відповідності між тотожними термінами двох мов, оскільки багато термінологічної лексики виникло внаслідок власного творчого термінологічного процесу. Під час перекладу термінів слід бути пильним у встановленні відповідності галузі, в якій вживається термін, оскільки не виключена полісемія термінології як в німецькій мові, так в українській.

Список використаної літератури

1. Меньшикова Н.В. Трансформації при перекладі та міжмовна асиметрія (на матеріалі сучасної німецької мови) // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка (17). (2004) – С. 181 – 182.

2. Лощенова І.Ф. Перекладацькі трансформації як ефективний засіб досягнення адекватності перекладу / І. Ф. Лощенова, В. В. Нікішина // Наукові записки [Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя]. Сер. : Філологічні науки. – 2014. – Кн. 3. – С. 102 – 105. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_3_24

3. Служинська Л.Б. Шляхи передачі економічних термінів німецької мови на українську // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – 2014. – Вип. 692 – 693. – С. 247 – 250. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchnugf_2014_692 – 693_74.

Наталі Мельхем *(м. Вінниця)*

СХІДНА СТИХІЯ КОХАННЯ

Полум'яне кохання по-арабськи відзначила східна історія Лейли та Меджнуна, яких часом називають «бедуїнськими Ромео й Джульєтою». Історія ця виникла на прабатьківщині арабського народу, у випаленій безжальним сонцем аравійської пустелі. І тому *арабське кохання – пекуче, як пустельне сонце; своїм нещадним полум'ям воно здатне спопелити закоханих* [1, с. 2] .

У далекому VII ст. серед бедуїнів племені Бану-Амір в аравійських пісках жив собі поет на ім'я Кайс ібн Аль-Муллавах, який був безмежно й безнадійно закоханий у дівчину на ім'я Лейла, яку віддали заміж за іншого. Від пристрасті й розпачу хлопець майже збожеволів – цілими днями він блукав по пустелі й, наче у маренні, складав вірші про свою кохану. За це йому дали прізвисько «Меджнун» – «безумець». Неабияк стурбовані родичі возили юнака до Мекки, щоби помолитися за його зцілення від любовної недуги, але й біля стін священної Кааби поет благав Аллаха: *«Твій раб захворів на любов – не зцілюй його!»* До самої смерті він оспівував Лейлу у своїх віршах [2, с. 299].

Історію Кайса-Меджнуна знали й переповідали з вуст до вуст разом з його віршами; фольклорні версії цієї історії досі можна почути всюди від Марокко до Індії. Але літературної форми їй надав не араб, а азербайджанець – великий поет Ільяс ібн Юсуф Нізамі Гянджеві, який писав перською мовою. Сталося це аж у XII ст.

Поема «Лейла і Меджнун» Нізамі – це розвиток легенди про палку силу кохання арабів племені узра.

Нізамі значно доповнив і розвинув сюжет, геніально розкривши в ньому своєрідну діалектику пристрасті: головною перешкодою на шляху кохання Меджнуна є саме кохання, точніше нелюдська сила, що перетворює почуття на справжнє шаленство.

Велят мне исцелиться от любви.

Уж лучше бы сказать: не живи! [2, с. 299].

При житті вони не змогли досягти свого щастя, а у раю мають вічне блаженство, саме у раю їм не можуть зашкодити.

Кохання Лейли та Меджнуна було істинним, не забрудненим похіттю. Їх охороняли навіть звірі, вони їм покорились, відчуваючи всевишню силу їх кохання.

Слід зазначити, що надзвичайний потяг, сила, котра присутня у житті двох віддано закоханих героїв, хоч і не долає життєві труднощі, проте перемагає навіть смерть у силі своїх почуттів. Ця

риса є багатосторонньою, адже наскрізно проходить через окремі сюжетні лінії творів, змінюючи лише обставини, що стоять на заваді закоханим.

Незламна рішучість, якою наповнені серця закоханих, також вражає своїм напором, тиском, що рветься до їх мрії. Здійснення найзаповітнішого бажання стає реальним лише після смерті, проте стає вагомим у долі героїв – це своєрідне продовження кохання, що буде жити на тлі літературному та у душах багатьох читачів, що переймаються незламною силою дорогоцінного кохання, яке просто неможливо забути, яке є нескінченним і вічно живим, так само, як і герої – Лейла та Меджнун.

Список використаної літератури

1. Карпанов С. Три стихії кохання: класичні любовні сюжети Сходу / С. Карпанов // Друг читача. – 2008. – №4. – С. 5.
2. Низами. Пять поэм / пер. С. Фарси. – М.: Худ. лит., 1968. – 861с.

Євгенія Міцай *(м. Київ)*

НАВЧАЛЬНИЙ ПРИЙОМ «АЖУРНА ПИЛКА» ЯК РІЗНОВИД ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Великая цель образования – это не знания, а действия.
Г. Спенсер

Інтерактивність є центральним моментом у соціальному аспекті освіти, і сама по собі вона повинна бути первинною метою будь-якого освітнього процесу, тим зворотнім зв'язком між студентом і викладачем, необхідним для того, щоб освіта розвивалася і покращувалася [3, с. 9] . Ключовим у цьому напрямі є впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інтерактивних технологій навчання (ІТН), які сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, забезпечують як особистісну орієнтацію освіти, так і осучаснення змісту і форм організації освітнього процесу, радикальні зміни в педагогічних методах та організації праці викладачів і студентів, методології сучасної освіти [2, с. 72]. Важливість впровадження ІТН відображено у працях І. Абрамової, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєвої, В. Гузєєва та ін. Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю студентом – першочергове завдання викладача ІМ. Тому навчання повинно бути зорієнтовано на

досягнення рівня опанування іноземною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності, заявленому у робочій програмі. Інтерактивна діяльність під час практичних занять з іноземної мови (ІМ), в нашому випадку англійської мови (АМ), на наш погляд, більше пов'язана з таким видом говоріння як діалогічне мовлення. В умовах скорочення навчальних годин на підготовку здобувачів вищої освіти та великого обсягу тем курсу АМ пріорітетними мають стати навчальні прийоми, які стимулюють активне мислення студентів і спонукають їх до продукування думок АМ на відповідному рівні.

Задля вирішення поставлених завдань у контексті нашого дослідження вважаємо доцільним розглянути сутність навчального прийому «Ажурна пилка», який передбачає засвоєння значного обсягу навчального матеріалу (НМ) за скорочений час. Ключовий принцип прийому – «вчимося – навчаючи». Роботі на практичному занятті передує підготовчий етап, що полягає у відборі викладача НМ та підготовки індивідуального інформаційного пакету для кожного студента (матеріали підручника, додаткові матеріали – статті, вирізки з газет, інформація з інтернет джерел тощо). Завчасно готуються роздаткові кольорові таблички з завданнями для студентів, кожен з яких буде учасником двох груп: так званих – «домашньої» (ДГ) та «експертної» (ЕГ). Спочатку студенти об’єднуються у ДГ (1, 2, 3), а потім створюють ЕГ, використовуючи кольорові таблички, отримані заздалегідь [1].

Відтак, у кожній ДГ всі учасники мають таблички різних кольорів, а в ЕГ – однакові. Залежно від кількості осіб в академічній групі розподіл у ДГ складає приблизно від 3 до 5 осіб. Серед них обирається головуючий, спостерігач і контролюючий. Останній ставить запитання, аби переконатися, що кожен учасник групи розуміє зміст заданого матеріалу. Кожна ДГ отримує власне завдання для опрацювання й обговорення. Отже, кожен з учасників має проаналізувати та засвоїти певну порцію навчальної інформації на рівні, достатньому для обміну цими знаннями з іншими (рис. 1).

Після роботи в ДГ за допомогою табличок одного кольору студенти далі об'єднуються в ЕГ, де вони виконують роль експертів з окремої теми, зокрема порції опрацьованої інформації в попередній групі. При цьому кожна ЕГ має включати представника кожної ДГ (рис. 2).

Рис. 1. Формування студентів у групи

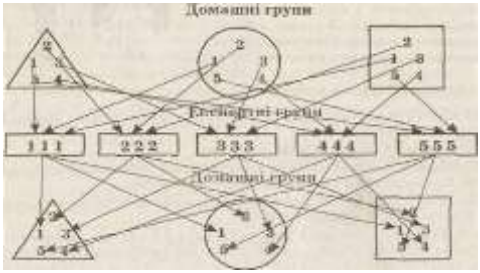

Рис. 2. Розподіл учасників груп

Порядок роботи ЕГ передбачає, що кожен експерт по черзі та за визначений викладачем час має не лише доступно, чітко й у повному обсязі донести інформацію іншим учасникам групи, а й сприйняти почуте від кожного з них. Вислухавши всіх представників, ЕГ має проаналізувати НМ, провести його експертну оцінку за визначений час. Наступним кроком студенти знову повертаються у свої ДГ, де інформують учасників групи про набуті знання. Узагальнюючи опрацьований завдяки навчальному прийому «Ажурна пилка» НМ, на заключному етапі вони доходять спільних висновків і пропозицій [1].

Отже, огляд цього навчального прийому підтверджує не лише його ефективність під час опанування студентами НМ великого обсягу за значно коротший проміжок часу, а й сприяє конструктивному співробітництву, взаємодопомозі; розвитку у студентів почуття відповідальності, толерантності тощо. Однак «Ажурна пилка» вимагає, на нашу думку, чіткої організації і розподілу функцій між учасниками. Лише за такої умови впровадження прийому під час практичних занять з АМ буде мати очікуваний результат.

Список використаної літератури

1. Використання інтерактивних методів навчання / О.М. Ковальова, Н.А. Сафаргаліна-Корнілова, Н.М. Герасимчук, О.А. Кочубей. – 2016. URL: http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya.html.

2. Ілійчук Л.В. Використання інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців / Л.В. Ілійчук // Обрії. – 2015. – № 1. – С 71-74.

3. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально- методичний посібник / С.О. Сисоєва // НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

Ірина Міщенко *(м. Вінниця)*

ЯВЛЕНИЕ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ В ПОВЕСТИ ВИКТОРИИ ТОКАРЕВОЙ «ЛОШАДИ С КРЫЛЬЯМИ»

Парцелляция является одним из регулярно и часто используемых выразительных средств в творчестве Виктории Токаревой. Парцеллированные конструкции позволяют создать и акцентировать в высказывании «новый романтический центр», а также отражает интонацию устной разговорной речи в написанном тексте. Например: «*Счастье подпирает к горлу. Давит на черепную коробку. На глазное дно*» [3, с. 199].

Подобное членение текста происходит с целью актуализации наиболее важной информации. Целью высказывания является информация, выносящаяся в парцеллят. В результате такого построения высказывания парцеллят привлекает внимание читателя.

Парцеллированная конструкция реализует текстообразующий потенциал, функциональное назначение которого – подчеркнуть смысловые акценты текста на коммуникативно-синтаксическом уровне. Одной из важных причин частого использования парцелляции является жанровая принадлежность произведений. В основном это рассказы и повести. Такие жанры требуют «сжатия» сюжет и, как следствие, наличия коммуникативно-синтаксической доминанты, которая фокусировала бы внимание читателя на каком-либо фрагменте художественной картины мира.

В повести Виктории Токаревой «Лошади с крыльями» встречается много видов парцелляции. Рассмотрим некоторые из них.

Существуют парцеллированные конструкции подчинительной связи, где в парцеллят выносится часть сложноподчинённого

предложения. Например, в конструкции «*Позже всего стареет голос. Поскольку голос – это инструмент души*» [3, с. 212] парцеллят является придаточным причины, которое присоединено с помощью союза «поскольку».

В конструкции «*И смысл жизни – в любви. Поэтому всю жизнь человек ищет любовь*» [3, с. 181]. парцеллят присоединен с помощью союза «поэтому» и также является примером парцелляции подчинительной связи.

При парцелляции сочинительной связи присоединяются члены простого предложения или равноправные части сложного предложения.

В парцеллированной конструкции «*И надо терпеть. Но терпеть это можно только от Володи. А не от Мансурова*» [3, с. 213] парцелляты присоединены с помощью сочинительных союзов «но» и «а».

«*Каждая дочкина слеза была свята. И каждый зуб. И каждое новое слово*» [3, с. 213]. В данной конструкции представлена парцелляция с повторяющимися соединительными союзами «и».

В конструкции «*Он отличается от прежнего так же, как рабочая лошадь отличается от мустанга. Или собака от волка*» [3, с. 211] присутствует парцелляция сочинительной связи, при которой парцеллят присоединён сочинительным союзом «или».

С помощью такого же сочинительного союза «или» присоединены парцелляты в конструкции «*Ищет и находит. Или не находит. Или находит и теряет*» [3, с. 181].

В данной повести встречаются примеры парцелляции второстепенных членов предложения. В конструкции «*Потом все вылезли из озера и поднялись наверх. На землю*» [3, с. 193] парцеллятом является обстоятельство места.

Парцеллятом может также выступать дополнение. Например: «*А ключик у нас. У тебя и у меня*» [3, с. 196].

В роли сравнительного оборота парцеллят выступает в следующей конструкции: «*Во вторую половину жизни время идёт быстрее. Как путь под уклон*» [3, с. 215].

Итак, проведённый анализ повести Виктории Токаревой «Лошади с крыльями» показал, что автор активно использует парцелляцию как экспрессивно-стилистический прием. В повести встречаются различные виды парцеллированных конструкций. В тексте такие конструкции выполняют функции информативного углубления и усиления эмоционального воздействия на читателя.

Список использованной литературы:

1. Александрова Е.М. Парцелляция как экспрессивно-стилистический прием расчленения текста / Е.М. Александрова, О.А. Астафьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №6. – С. 13 – 17.
2. Валгина Н.С. Трудные вопросы пунктуации: пособие для учителя / Н.С. Валгина. – М.: Просвещение, 1983. – С. 30 – 35.
3. Токарева В. Ничего особенного / В. Токарева. – М.: Советский писатель, 1983. – С. 176 – 219.

Ольга Мотузенко (Olha Motuzenko) *(м.Вінниця)*

HYPOGLYCEMIC ACTIVITY OF THE DRY EXTRACT OF HEMEROCALLIDIS FULVAE BULBOTUBERA IN EXPERIMENT

The aim of the work was to measure hypoglycemic effect of the dry extract of Hemerocallis fulva L. root bulbs in acute and chronic hyperglycemia in rats.

Phytotherapeutic treatment and prevention of diseases is recognized by traditional scientific medicine and has quite a reasonable basis as biologically active chemical components of medicinal plants can affect physiological processes in the body. Hemerocallis fulva L.isa perennial herb with a powerful creeping rhizome roots with rootbulbs. The dry extract of rootbulbs of Hemerocallis fulva L. was obtained by water extraction and is an uniform crystalline powder of creamy yellow color, sweet-spicy-salty taste, with a slight pleasant aromatic odor, soluble in water. The chemical composition is characterized by high content of inulin (46.8%).

The trial was performed on 96 white nonlinear female rats with the average weight of 190 – 230 g. Acute hyperglycemia was performed by 40% glucose solution injection at a dose of 3 g/kg. Chronic hyperglycemia was simulated by dexamethasone administration at a dose of 0,125 mg/kg for 14 days. Blood glucose levels were measured by the glucometer. Rats were divided into 4 groups, 7 animals each. The first group was intact, the second group received dexamethasone without correction (control group), the third received the dry extract of rootbulbs of Hemerocallis fulva L., the fourth group received dexamethasone + dry extract of Hemerocallis fulva L. root bulbs, which was introduced in conventionally effective dose, determined in state of acute hyperglycemia.

Our results showed that the dry extract of Hemerocallis fulva L. rootbulbs, which was administered in the state of acute hyperglycemia in

rats, caused a dose-dependent hypoglycemic effect, the intensity of which increased in the range of doses from 50 to 150 mg/kg. Further dose escalation (175, 200 mg / kg) was not accompanied by noticeable increasing of the investigated effect.

Therefore, for further research the dose of 150 mg/kg was selected.

The group receiving dexamethasone for 14 days had glycemia increase in 47,2 % comparing to baseline. Group (without hyperglycemia) which received dry extract, practically didn't show hypoglycemic effect (only5.63% compared to baseline). But the group with dexamethasone hyperglycemia, which received the dry extract, had significantly lower (23.9% compared to baseline) level of glycemia.

The results showed that simulation of chronic hyperglycemia caused significant lipid metabolism disorders (Unsaturated fatty acids and Triglycerides) and increase of an atherogenic potential (increasing of Total cholesterol level and Low density lipoprotein, with simultaneous decrease of Low density lipoprotein)in group with dexamethasone hyperglycemia. The dry extract of rootbulbs in a conventionally effective dose statistically reduced the above described changes.

It was found that the dry extract of rootbulbs possessed a powerful cytoprotective effect and due to its administration thereduction of the activity of both aminotransferases was detected (Aspartate aminotransferase activity and Alanine aminotransferase activity).

Another positive effect of the dry extract of rootbulbs is its anti-oxidant action. On the background of pathology without correction, was observed significant increase in both lipid and protein peroxidation indexes (Level of malondialdehyde and Level of protein carbonyl groups). While in the group treated with dry extract, this growth was statistically significantly lower.

The dry extract of Hemerocallis fulva L. rootbulbs has clear hypoglycemic properties both in acute and chronic hyperglycemia, as well as antiatherogenic, antioxidant and cytoprotective properties and can be recommended for further study as prospective hypoglycemic remedy.

Валерія Мудрак *(м. Вінниця)*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Проблема навчання діалогічного мовлення багатоаспектна, тому досліджується багатьма науками: філософією, психологією, психолінгвістикою, мовознавством, лінгводидактикою.

Поняттю “діалогічне мовлення” в методичній літературі приділяється багато уваги. У лінгвістичній літературі діалогічне мовлення трактується як особливий вид мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, наявністю двох або більше комунікантів, швидкістю і безпосередністю процесу відображення явищ та ситуацій об’єктивного світу, активністю мовців щодо вираження свого індивідуального ставлення до фактів, великою кількістю емоційних реакцій, персональною направленістю.

Н. Скляренко стверджує, що діалогічне мовлення – це “об’єднане ситуативно-тематичною спільністю й комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, послідовно породжених двома, трьома (трилог) і більше (полілог) співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування” [2, с. 10].

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

У процесі навчання іноземній мові учні повинні навчитися: починати розмову, використовуючи ініціативну репліку; правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою; підтримувати бесіду, тобто з метою продовження розмови вживати не суто реактивні, а реактивно-ініціативні репліки.

Усі діалоги складаються з окремих взаємопов’язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають реплікою. Вона є першоелементом діалогу. Репліки у діалозі характеризуються стислістю і простотою синтаксичної будови, тісно пов’язані між собою як за своїми комунікативними функціями, так і структурно й інтонаційно. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. У діалозі вони тісно пов’язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв’язок існує між суміжними репліками.

Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю. Діалогічна єдність – це тісно пов’язані та структурно взаємозумовлені висловлювання (особливе структурно-граматичне об’єднання). Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного

мовлення. Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще реплікою-стимулом або провідною реплікою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше − реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного [3, с. 31].

Коли учні засвоять репліку-реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до першого етапу формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учасниками спілкування є самі учні, а викладач лише дає їм комунікативне завдання, де окреслюється комунікативна ситуація і вказуються ролі, що їх виконуватимуть учні.

Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів є оволодіння ними мікродіалогом. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурною основою розгорнутого діалогу і містить взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називають діалогічним цілим.

Мікродіалоги відрізняються від діалогічних єдностей не лише обсягом, але й своєю відносною завершеністю. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох–трьох мікродіалогів. Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні діалогічні єдності, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками [3, с. 6 – 7].

На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів на основі створеної викладачем (описаної в підручнику) комунікативної ситуації. Вправи, що виконуються на третьому (заключному) етапі, належать до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (таких, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор).

Дуже важливим є індивідуальний підхід у процесі навчання. Слід добре вивчити учнів, їх інтереси, характери, досвід, відносини у колективі і вміло використовувати їх на занятті. Необхідно завжди пам'ятати, що кожна людина – це творча особистість.

Отже, володіння діалогічного мовлення передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Список використаної літератури:

1. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1999. – 214 с.

2. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 2000. – 158 с

3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо. – 2005. – 1136 с.

Ірина Муль *(м. Вінниця)*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА НАИМЕНОВАНИЙ КИСЛОМОЛОЧНЫХ БЛЮД В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА И Н.В. ГОГОЛЯ

Одним из самых ярких примеров употребления наименований еды и напитков послужили произведения великих русских писателей А.С Пушкина и Н.В. Гоголя. В их произведениях можно выделить большое количество наименований кушаний и напитков.

В лексико-семантическую парадигму «названия кисломолочных блюд», по нашим наблюдениям, входит 4 языковых единицы: *молоко, сметана, сыр, творог.*

Молоко – такая жидкость, получаемая от коров и употребляемая как продукт питания [3; с. 308].

Молоко на Руси употребляли не только в свежем, но и в кислом виде. Подтверждением этому служит синтагма *кислое молоко,* употребляемая в ряде произведений писателя.

Номинатив *молоко* происходит от праслав. *melko, от кот. в числе прочего произошли: ст.-слав. млѣко (др.-греч. γάλα), др.-русск. молоко, русск., укр. молоко, белор. малако, болг. мляко, хорв. mliko/mlijeko, словенск., польск., сербск. Mleko [5, с. 645].

Так, в повести «Старосветские помещики» упоминается данное словосочетание в речи Пульхерии Ивановны: «*Кислого молочка или жиденького узвару с сушеными грушами?»* [2, с. 223].

Сметана – молочный продукт из скисших сливок [3; с. 638].

Лексема *сметана* образована от общеславянского бывшее страдательное причастие прошедшего времени ж. р. от глагола съметати «сгребать, собирать в кучу».

Сыр – пищевой продукт в виде твердой или полутвердой массы, приготовляемой из заквашиваемого особым способом молока [3; с. 682].

Этот продукт упоминается авторами в их произведениях.

А.С. Пушкин «Евгении Онегине» употребляет лексему с яркими эпитетами.

«Меж сыром лимбургским живым…» [4, с. 13].

«Живой» лимбургский сыр – сыр из Бельгии, очень мягкий, острый и пахучий, с сильным запахом.

Сыр, а именно лимбургский – один из пунктов в меню ресторана Talon — знаменитый сыр из бельгийского герцогства Лимбург.

Этот мягкий сыр из коровьего молока обладает острым вкусом и жидкой консистенцией, поэтому поэт и назвал его «живым». Из-за резкого запаха лимбургский сыр не ели перед выходом в свет или свиданием. Подавали к нему обычно сухие красные вина, оттеняющие его пряность. Кроме этого едкого, но вкусного лимбургского, в России пользовались популярностью пармезан, стильтон, честер, невшательский, голландский, швейцарский и другие сыры.

Н.В. Гоголь также упоминает этот продукт в своих произведениях:

«Гости, выпивши по рюмке водки темного оливкового цвета, какой бывает только на сибирских прозрачных камнях, из которых режут на Руси печати, приступили со всех сторон с вилками к столу и стали обнаруживать, как говорится, каждый свой характер и склонности, налегая кто на икру, кто на семгу, кто на сыр» [1; с. 170].

Творог – сгустившиеся частицы кислого молока, отжатые от сыворотки [3; с. 687].

«*Чичиков оглянулся и увидел, что на столе стояли уже грибки, пирожки, скородумки, шанишки, пряглы, блины, лепешки со всякими припеками: припекой с лучком, припекой с маком, припекой с творогом, припекой со сняточками, и невесть чего не было лепешки со всякими припеками: припекой с лучком, припекой с маком, припекой с творогом, припекой со сняточками, и невесть чего не было*» [1; с. 81].

Таким образом, в произведениях Н.В. Гоголя представлена лексико-семантическая парадигма номинаций кисломолочных блюд, в которой их названия совпадают с наименованиями продуктов. В кулинарии современного мира представлено множество сортов кисломолочных продуктов, в частности, сыров. Н.В. Гоголь описывает патриархальный быт России и Малороссии, где подобные продукты не производились, поэтому лексемы для их обозначения автором не употреблялись.

Список використаної літератури

1. Гоголь Н.В. Мертвые души / Н.В. Гоголь. – М.: Художественная литература, 1979. –398 с.
2. Гоголь Н.В. Старосветские помещики / Н.В. Гоголь. – М.: Художественная литература, 1983. – 365 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1987. –797 с.
4. Пушкин А.С. Сочинения. Том 3 / А.С. Пушкин. – М.: Гослитиздат, 1958. – 622 с.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 Т. (1-4 т.) / Пер. с нем. И доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1987. – 832 с.

Наталія Новаковська *(м. Вінниця)*

СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА В КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА (НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ «ХОЛОДНИЙ ДІМ»)

У XIX столітті одним із найбільш актуальних літературних напрямів став реалізм. Його основною характерною рисою є правдиве і достовірне відображення дійсності та змалювання персонажів, повсякденного життя і обставин у реалістичних фарбах.

Саме тому, представник реалістичного напряму, Чарльз Діккенс намагався якомога більш правдиво відтворити усі деталі, обставини, характери та події у своїх романах. Оскільки життя письменника було весь час під впливом бурхливих подій, які відбувались в Англії, а саме постійно напруженої соціальної боротьби, Чарльз Діккенс, як ніхто інший, відчув на собі існуючу соціальну несправедливість та важке становище простого народу Англії.

Соціальна проблема, як поняття, являє собою повністю або частково незадоволену потребу суспільства, яка формулюється як соціальне завдання, що потребує вирішення. У своєму творі автор ставить ряд таких невирішених завдань.

Основною у творі постає проблема несправедливого судочинства, де адвокати, юристи та судді не намагаються допомогти іншим людям, а тягнуть судовий процес розраховуючи на кошти, які вони отримають за судові витрати. Люди з головою поринають у тяганину судових справ і одержимі вірою в їх справедливе вирішення, втрачають розум.

Панування жорстоких аристократичних законів змушує навіть вище суспільство дотримуватись певних норм і принципів, не

зважаючи на їхні власні бажання чи інтереси, – проблема тиску аристократичних правил у творі. Ця лінія знайшла яскраве відображення через родину Дедлоків, де подружжя живе весь час у примарній ідилії зі своїми особистими таємницями.

На сторінках роману висвітлено глибокий контраст між життям аристократії та простого народу, що показує проблему соціальної та економічної нерівності, де знедолені позбавлені будь-яких прав та надій на краще життя. Поряд з цією проблемою письменник торкається не менш важливої теми – самотності людини в суспільстві, яке до неї абсолютно байдуже.

Однією з найбільш драматичних проблем у романі є незахищеність дітей-сиріт, які позбавлені батьківської опіки та любові. Вони приймають на себе усі обов'язки дорослих людей і намагаються самотужки турбуватись одне про одного.

Чарльз Діккенс, який змалку заробляв собі на життя, проблему бідності проносить крізь усі свої твори, тому що виживання самотужки йому було знайоме ще з дитинства. Так, описуючи все детально, він проводить читачів по зруйнованих помешканнях бідняків, по засмічених та брудних вулицях і додає описи зовнішнього вигляду нещасних людей.

В романі проблема неосвіченості нижчих прошарків суспільства також взята з власного життя письменника. Діккенс завжди мріяв здобути освіту і навчатись, але положення його сім'ї не дозволяло цій мрії здійснитись. Він наводить приклади життя людей, які не володіючи навичками письма та читання, змушені все життя нишпорити бідними кварталами в пошуках кращого життя.

Не менш важливим для реаліста було висвітлити у романі проблему відчуження людини від звичного життя через її не зовсім чисте майбутнє. Заради багатства та аристократичного життя, вона здатна пожертвувати власним щастям, але тягар таємниці минулого змушує одну з головних героїнь твору «Холодний дім» тікати від осуду суспільства та приводить її до смерті.

В романі «Холодний дім» Чарльз Діккенс відтворює такі гострі соціальні проблеми: несправедливе судочинство, тиск аристократичних правил, соціальну та економічну нерівності, байдужість суспільства до проблем оточуючих, проблему дітей, які позбавлені батьківського піклування, проблему бідності, освіти, та знайомить сучасних читачів з життям та проблемами англійського суспільства XIX століття.

Список використаної літератури

1. Богачевська Л.О. Чарльз Діккенс і українська література: проблеми рецепції і типології / Богачевська Л.О.; Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. — 178с.

2. Шинкарук В.І. Реалізм // Філософський енциклопедичний словник / Шинкарук В.І.; Київ : Абрис, 2002. –540 с.

Світлана Обертун *(м. Вінниця)*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ В УЧНІВ СТАРШОГО СТУПЕНЯ НАВЧАННЯ

В методиці навчання іноземної мови проблема накопичення і збереження вербального матеріалу в пам'яті учнів розглядається як одна з основних, через те що без достатнього запасу слів спілкування стає неможливим. Пошук ефективних шляхів навчання іншомовної лексики залишається актуальним, оскільки процес оволодіння вербальним матеріалом супроводжується певними труднощами, внаслідок чого більшість випускників загальноосвітніх навчальних закладів володіє невеликим запасом слів, допускає у мовленні велику кількість лексичних помилок, які перешкоджають розумінню мовленнєвих висловлювань учнів. Понад усім, це негативно позначається на розумінні учнями письмових текстів та чужого мовлення на слух. Проаналізувавши ці помилки можна стверджувати, що головною причиною їх виникнення є недостатній рівень сформованості автоматизмів володіння лексикою. Як правило, учні зосереджують увагу на мовному оформленні, а не на змісті висловлювання, у той час, як вони повинні думати про те, що сказати, а не про те, як сказати [1, с. 24].

Формування лексичної компетенції здійснюється за допомогою відповідного комплексу вправ. На старшому ступені навчання зростає роль письмових вправ, особливо тих, що виконуються вдома самостійно. Поряд з умовно-комунікативними вправами використовуються некомунікативні у зв'язку з ускладненням лексичного матеріалу, що потребує використання аналітичних операцій для подолання труднощів, пов'язаних з формою, значенням та вживанням лексичних одиниць. У зв'язку з цим усі вправи поділяються на дві категорії, метою яких є: запам'ятовування слова, його семантики разом з його вимовою та граматичною формою та формування сполучення слів смислового характеру [4, с. 93].

До першої категорії відносяться імітаційні вправи, які

спрямовані на засвоєння форми та значення лексичної одиниці. Імітаційні вправи — це вправи, в яких учень для виконання мовної задачі знаходить мовні форми, лексичні одиниці в репліці вчителя (зразки) і використовує їх у власному мовленні, не змінюючи.

Другу категорію тренувальних лексичних вправ складають вправи на побудову словосполучень. Ці вправи спрямовані на засвоєння сполучуваності слів.

Наступними є вправи на застосування нових лексичних одиниць та їх сполучень у мовленні. Основним видом вправ є групування слів, спрямованих на майбутнє висловлювання. Учні можуть користуватися вже готовими групами, або можуть самостійно групувати слова та словосполучення до даної ситуації (теми), до зображення на картинці, а також співвідносити слова та словосполучення з пунктами плану. При цьому можливі варіанти: учні можуть підбирати слова з пам'яті або використовувати словники. Наприклад, учням пропонують підібрати слова до теми *"Travelling"*. Щоб полегшити завдання ставлять уточнюючі запитання: Куди можна поїхати? Коли краще подорожувати? Що можна взяти з собою? і т.д. [4, с. 95]

Для формування лексичних навичок учні повинні виконувати також і підстановчі вправи. Підстановчі вправи — це вправи, де відбувається підстановка лексичних одиниць у структуру граматичної форми [2, с. 21].

Для формування лексичних навичок ефективним є виконання і трансформаційних вправ. Трансформаційні вправи — це вправи, в яких для виконання мовної задачі трансформують репліку або одну частину тексту. Для формування лексичних навичок трансформація може бути виражена у передачі того чи іншого змісту іншими слова. [3, с. 22].

Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, лексичні навички слід розглядати як один із важливих і невід'ємних компонентів змісту навчання іноземної мови, а їх формування як одну з цілей навчання лексичного матеріалу.

Відповідальним моментом у роботі є ознайомлення зі словом та робота над його засвоєнням. Предметом ознайомлення повинна бути семантика слова разом із його звучанням та графічною формою. Учні можуть зустріти нову лексичну одиницю при опрацюванні тексту. Цей текст вони можуть або сприймати на слух або читати самостійно. Вже при прослуховуванні тексту, учні можуть починати

роботу над вимовою нових слів. Для цього вчителю потрібно спеціальним жестом чи знаком спонукати учнів до проговорювання ними вголос тих частин тексту, в яких подані нові слова. Такий спосіб підвищує активність сприйняття. Обсяг тексту і його характер залежать від етапу навчання. У деяких випадках необхідно створювати декілька мікротекстів, щоб охопити всі нові лексичні одиниці.

Ознайомлення зі словами на основі тексту закінчується їх виділенням. Будь-який текст, як чітко він би не подавав слово, знайомить лише з його контекстним значенням і одним способом зв'язку. Для того, щоб розширити знання про слово, його потрібно виокремити із тексту і розглянути як самостійну одиницю [4, с. 93].

Отже, основна мета навчання іноземної мови полягає в тому, щоб володіти нею як засобом спілкування в усній та письмовій формах. Для досягнення цієї мети необхідно, насамперед, оволодіти певним лексичним запасом мови.

Список використаної літератури

1. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. – Москва: Просвещение, 1969. –214 с.

2. Падалко О.В. Механізм організації процесу навчання мовлення на уроках англійської мови в середній школі // Англ. Мова та література. – 2006. – №2. – С. 19-29.

3. Падалко О.В. Механізм організації процесу навчання мовлення на уроках англійської мови в середній школі // Англ. Мова та література. – 2006. – №2. – С. 19-29.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М, Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.

Світлана Овсійчук *(м. Вінниця)*

ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛУ TED TALKS НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Освітні стандарти нового покоління ставлять перед системою навчання нові цілі та задачі, а інтеграція України в Європейський простір обумовлює, в перчу чергу, зміни в сфері навчання іноземної мови. Основною метою вищої школи є формування в студентів іншомовної комунікативної компетенції, де володіння іншомовним мовленням розглядається як засіб міжкультурного спілкування. З огляду на зазначене, сьогодні постає потреба у використанні таких

методів та засобів навчання іноземної мови, які б сприяли ефективному досягненню освітніх цілей.

Одним із новітніх засобів формування комунікативної компетенції у студентів є відеоматеріали Ted Talks. Ted (з англ. Technology Entertainment Design) – назва некомерційної організації в США, що займається проведенням інтелектуальних конференцій з метою розповсюдження унікальних ідей (“ideas worth spreading”) [1, с. 51].

Проблему застосування відеоматеріалів Ted Talks на заняттях англійської мови в своїх роботах розглядають такі науковці, як: А.Ф. Сіразеєва, Л.А. Валєєва, А.Ф. Морозова та ін. На їх думку, матеріали такого формату варто застосовувати в навчальному процесі для підвищення інтересу студентів до вивчення іноземної мови, а також спонукання до активних дискусій, обговорень, формування творчого підходу до навчання [3, с. 6].

Чимало науковців вбачають доцільність інтеграції відеоматеріалу Ted Talk в освітній процес завдяки тому, що він забезпечує таке: доступ до актуального контенту, розповсюдження цікавих та унікальних ідей з приводу сучасних проблем будь-якої сфери людського життя; розмаїття форматів виступу (лекція, виступ-презентація, телевізійний документальний фільм); простір для аналізу проблем сьогодення; візуалізація досягнення ефекту комунікації між мовцем та аудиторією [5, с. 1093 - 1094].

Дослідники виділяють такі переваги матеріалів Ted Talks: автентичність матеріалу; доступність в мережі Інтернет; демонстрація вживання лексичних одиниць та граматичних структур у природньому комунікативному середовищі; соціальна спрямованість матеріалу [4, с. 276].

І.Н. Кошелєва розглядає матеріали Ted Talks як ефективний засіб розвитку комунікативних здібностей студентів мовних і немовних спеціальностей та вказує на низку переваг застосування відеоматеріалів Ted Talks у навчальному процесі у порівнянні з матеріалами, спеціально розробленим методистами для використання в навчальному процесі, а саме: загальноосвітню цінність – відомості про національно-культурну особливість мовного апарату мовця, тобто фонетичні особливості вимови; професійну цінність – термінологія, професійні жаргонізми, професійне спілкування); виховну цінність – створення проблемних ситуацій, наочність поведінки та вжитку лексики у конкретному контексті; практичну цінність – застосування лексичних одиниць відповідно до цілей та сфери спілкування в міжособистісних відносинах; особистісний потенціал – формування

механізму мовної здогадки, розвиток кругозору та культурної свідомості, розвиток мотивації щодо оволодіння професійним спілкуванням [2, с. 15].

Застосування матеріалів Ted Talks у навчальному процесі є ефективним засобом розвитку соціокультурної та мовленнєвої компетентностей студентів, розширення їх кругозору та формування критичного мислення,

Список використаної літератури

1. Иванова И.М. Возможности использования современного медиа-контента Ted Talk в обучении английскому языку как второму иностранному / И.М. Иванова, Е.В. Малыгина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 49–57.

2. Кошелева И.Н. Видеоматериалы TED Talks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе / И.Н. Кошелева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 13 – 18.

3. Сиразеева А.Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе / А.Ф. Сиразеева, Л.А. Валеева, А.Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 3–10.

4. Ciornei S. Authentic texts in teaching English / S. Ciornei, A. Dina // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 180. – p. 274 –279.

5. Taibi D. Exploring TED talks as linked data for education / D. Taibi, S. Chawla, S. Dietze // British journal of educational technology. – 2015. – № 46. – p. 1092 – 1096.

Олена Ольхова *(м. Вінниця)*

ЕТАПНІСТЬ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ

Інтерес до навчання учнів публічного виступу виник в результаті впровадження в ХХ столітті в систему навчання іноземної мови комунікативного підходу [5], який передбачає формування в учнів комунікативних умінь монологічного і діалогічного мовлення іноземною мовою в умовах реального спілкування. Монологічне мовлення є одним з видів комунікативної діяльності, яка охоплює доповіді, промови та публічні виступи. Публічний виступ вважається

найбільш актуальним засобом комунікації з аудиторією, оскільки дозволяє донести думку оратора до широкого загалу. Проблему формування іншомовних умінь учнів з монологічного мовлення досліджували такі науковці як Л. В. Власенко [1], О. П. Ковальчук [2], О. І. Назаренко [3], О. В. Павленко [4] та ін.

Відповідно до програми навчання іноземних мов учні повинні опанувати етапи монологічного мовлення. В першу чергу, вони повинні засвоїти, що кожен виступ складається зі структурних елементів – експозиції, вступу, основної частини доповіді, заключної частини і висновків. Експозиція покликана надати учням можливість встановити контакт з аудиторією. На етапі експозиції учень повинен навчитися створювати атмосферу доброзичливості та заволодіти увагою аудиторію. Експозиція не може бути розтягнутою у часі і повинна займати 1-3 хвилини.

Другий етап – це вступ. Метою вступу є підготовка аудиторії до теми виступу. У вступі необхідно стисло подати інформацію, яка зможе зацікавити слухачів до подальшого сприйняття інформації. Ця частина виступу становить від 10% до 20% від усією доповіді. Мовець повинен повідомити тему і мету виступу, визначити його актуальність, а також наголосити на тому, яку цінність він матиме для слухачів. Не слід забувати, що на етапі виступу необхідно представитись аудиторії, тобто вказати своє ім'я, посаду, освіту і досвід роботи. Це потрібно для встановлення контакту з аудиторією. Крім цього на етапі вступу необхідно зазначати регламент доповіді щодо запитань, тобто чи слухачі можуть задавати питання під час виступу, чи в кінці після того, як мовець завершить монолог. Як приклад, вступ публічного виступу може мати такий вигляд:

Good morning, dear participants of our meeting!

First of all, let me thank you all for joining our workshop. For those guests who have never met me before, let me introduce myself. My name is Ann Omelchenko. I am a student of the tenth form. Today I would like to offer you a discussion dedicated to free language courses for those students, who are seeking for extra opportunities to study languages.

Наступний етап – це виклад основної частини доповіді. Ця частина виступу містить повідомлення основних ідей оратора, виклад його пояснень та аргументів, які супроводжуються, як правило, фактичними підтвердженнями. Мовець повинен пояснити кожен аспект тієї проблеми, якої він торкнувся у доповіді. Цей етап характеризується динамічністю, оскільки супроводжується живим викладом матеріалу та візуальною презентацією [3, с. 132]. Наприклад:

In order to strengthen the international relations we are going to provide the students with additional courses of studying foreign languages. We are going to insist on the courses be conducted on free-of-charge basis. It would be a good opportunity for everyone to widen his knowledge. The courses attendance is not compulsory. The Headmaster and teaching staff of our school supported this idea. However, we need to get your support and implement this idea which is welcomed by the students.

Останнім етапом є підведенням підсумків виступу. Під час цього етапу мовець повинен стисло узагальнити тези виступу і зазначити, які ключові проблеми під час промови було вирішено. Наприклад:

Summarizing the above said, I wish to tell you that the school is ready to support the initiative to organize free foreign language courses and with your approval we will successfully implement this project. Any questions?

Навчання учнів публічного виступу передбачає формування в них уміння зі складання плану виступу за структурою «вступ – основна частина – висновки»; аналізу наукових робіт з теми виступу та їх узагальнення; створення тексту власного публічного виступу. Тренування перед виступом можна теж розглядати як етап підготовки, оскільки мовець повинен визначитися із часом на виголошення промови і потренуватися у чіткому промовлянні тексту.

Список використаної літератури

1. Власенко Л.В. Навчання монологічного мовлення. / Л.В. Власенко // Наукова конференція «Актуальні питання науки та практики: досягнення та перспективи» / Режим доступу: http://www.pdaa.edu.ua/np/publ20081.html

2. Ковальчук О.П. Пізнавально-комунікативний підхід у навчанні монологічного мовлення в старших класах середньої школи / О. П. Ковальчук, В. Д. Ковальчук // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Філологічна. – 2014. – Вип. 49. – С. 50 – 51.

3. Назаренко О.І. Технології навчання публічного виступу з презентацією студентів телекомунікаційних спеціальностей / О.І. Назаренко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка. – 2013. – Вип. 1. – С. 128 – 136.

4. Павленко О.В. Сучасні тенденції у навчанні монологічного мовлення студентів інженерних спеціальностей [Електронний ресурс] / О. В. Павленко. – Режим доступу: www.kamts1.kpi.ua/node/1058

5. Hymes D. On Communicative Competence / Hymes D. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 174 p.

Анастасія Ольховик *(м. Вінниця)*

РОЛЬ ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПЕРЕДАЧІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Питання кодування та декодуваня повідомлень та їх смислу завжди було дискусійним. Під час дискурсу важливу роль відіграють не лише вербальні, а й невербальні засоби, за допомогою яких висловлюється, сприймається та розшифровується певний смисл.

Мовці, створюючи та передаючи інформацію у дискурсі, створюють власну картину світобачення, яку декодує слухач, сприймаючи його свідомо або несвідомо використані невербальні засоби. Будь-який текст, який обрамлений невербальними засобами спілкування, є значно інформативнішим ніж той, що включає лише вербальні. Такий текст презентує мовця, його комунікативні наміри та додає висловлюванню експресивних відтінків.

Відомо, що під час дискурсу від 55 до 80% інформації здійснюється за рахунок невербальних засобів. Водночас, 20–55% передається вербально. Таким чином, можемо відмітити велику роль та значення невербальних засобів спілкування [1, с. 115–136].

За допомогою просодики та її складників здійснюється декодування змісту повідомлення, яке виражається за допомогою паузи, темпу, тембру, інтонації. Ці складники являються носіями впливовості та стратегічності комунікації.

Розгляньмо нижче наведені фрагменти, де політик пробуджує у слухача емоції та почуття, пов’язані з родиною. А саме у реченнях йдеться про батька, головним завданням якого є забезпечення його родини та про жінку, яка не може оговтатися від бурі.

We are the hope of **the father** who goes to work before dawn and lies awake with doubt that tells him he cannot give his children the same opportunities that someone gave him. Yes, he can.

We are the hope of **the woman** who hears that her city will not be rebuilt, that she cannot somehow claim the life that was swept away in a terrible storm. Yes, she can.

Використовуючи наведені приклади, можна налаштувати людей на певні дії, пробудити національну свідомість, спонукати чогось. Досить часто мовці застосовують близькі та зрозумілі усім образи, щоб пов’язати їх зі спогадами, почуттями, емоціями, досвідом.

Наприклад, «goes to work before dawn» – зображує трудолюбивого чоловіка, який рано йде працювати та не може заснути ввечері – «lies awake», адже він весь час думає, що не зможе дати своїм дітям того, що дали йому його батьки. Фрагмент «Yes, he can» – це символ того, що проголосувавши за політика, який це сказав, можна виправити ситуацію та забезпечити майбутнє дітей. З метою встановлення тісного комунікативного контакту з аудиторією, промовець порівнює себе з слухачами, наголошуючи на слово «we» [4, с. 123].

З використанням просодичних засобів під час дискурсу передається не лише змістове повідомлення, а й створюється соціальна характеристика мовця. Наприклад, розгляньмо вплив просодики на соціальний статус людини. Особливостями інтонації людей низького соціального статусу є: вузький діапазон мелодичного контуру, наявність синтаксично невиправданих пауз, «крикливість», мовлення на підвищених тонах або монотонність. Мовлення носіїв високого соціального статусу вирізняється такими над сегментними характеристиками: плавність мелодики, різноманітний мелодичний репертуар, повнозвучне звучання голосу. У разі емоційної напруги мовець використовує довгі паузи, частіше користується наголосом [3, с. 11]. Наприклад, повідомлення, які забарвлені позитивними емоціями найчастіше включають у себе такі просодичні характеристики: сповільнений темп мовлення, підвищення висотно-тонального рівня, розширення діапазону, збільшення гучності звучання [2, с. 144 − 150].

Як бачимо, просодика виступає частиною усного повідомлення, яка взаємодіє з лексико-граматичною частиною у дискурсі. Такий дискурс можна вважати одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеракції.

Список використаної літератури

1. Алексієвець О. М. Просодичні засоби інтенсифікації висловлювань сучасного англійського мовлення: [монографія] / О. М. Алексієвець. – Тернопіль, 2002. – 200 с.

2. Галочкина И. Е. О соотношении понятий эмоционально-модальной и коммуникативной функций интонации // Фонология и интонация: Сб. науч. тр. / И. О. Галочкина. – М.: Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1983.– Вып. 216.– С. 130−152

3. Ступин Л. П., Игнатьев К. С. Современный английский речевой этикет. / Л. П. Ступин. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1980.– 144 с.

4. Юдина Т.В. Теория общественнполитической речи / Т.В. Юдина. – М.: Центр, 2001. – 160 с.

Діана Островерха (Diana Ostroverkha) *(м. Вінниця)*

THE ROLE OF MNEMONIC TECHNIQUES IN THE PROCESSES OF MEMORIZING FOREIGN WORDS

Actuality: Modern mnemonic is a system of internal writing, which allows you to record information into the brain in the form of a combination of visual images consecutively [1, 2]. This technique uses natural memory mechanisms and allows us to control all processes of memorization, what gives us an opportunity to store a large amount of important and necessary information in our memory [2, 6].

The aim of the study:

– to explore the basic methods of mnemonic technology, which allows us to store information in our memory instantly and for a long time on the example of learning Italian words;

– to find the easiest and the most effective way to memorize new information;

– to establish the percentage of positive results of using different mnemonic techniques;

– to master the skills of excellent memorization.

Materials and methods: The following methods were used: the method of phonetic associations (J. A. Muller), the technique called "buffet studying" (B. Watley), the method of surfing the memory's waves (Winestine), embracing ignorance technique (self-testing) [4, 5, 7], memory palace technique or Cicerones method [3,4], the method of creative "revival" (J. A. Muller) etc. Different scientific and medical literature was processed at Google Scholar, BBC Future and in other literary sourses.

Results: The study was attended by 60 participants, who were divided in two groups of 30 people in each of them (the first group used special offered techniques of mnemonic) in order to test the strategy on participants and compare them with a group that was not using any particular technique. The competition's task is superficially simple: "We want to know if you have 20 minutes to study a list of 20 words, what have you to do in order to remember them a week later". The task is made more difficult by the fact that those 20 words are all Italian. It was found that the participants of the first group had shown much better results, than those from the second. Also it was determined that many participants of the first group found some benefits: rather than focusing on one single technique,

they tended to use the combinations of the offered methods of mnemonic. The results were the following: the memory palace technique or Cicerones method was used by 23 of 30 participants (a positive result was shown in 70%); the method of phonetic associations – by 18 people (a positive result was observed in 53%); the technique called "buffet studying" – by 15 participants (a positive result was observed in 40%); the method of surfing the memory's waves – by 28 (a positive result was shown in 86%); the method of creative "revival" – by 19 participants (a positive result was observed in 63%); embracing ignorance technique (self-testing) was used by all 30 participants (a positive result was shown in 97%).

Conclusions: As a result, we have found that the use of mnemonic techniques was an effective way to improve your memory. It is a time saving for memorizing, training attention and mentality.

Illustrated Materials

1. "Мнемотехника, или Как подчинить себе свою память" (https://lifehacker.ru/mnemotexnika/) Артем Смирнов;
2. "Мнемотехника: Секреты суперпамяти"(с. 44-84; 135-142) Зяблицева М.А.;
3. "How to Use a Memory Palace to Boost Your Vocabulary (https://www.fluentin3months.com/memory-palace/) Anthony Metivier;
4. "How to supercharge the way you learn?" by David Robson (BBC Future);
5. "Imagination: your key to enjoying memorizing hundreds of words quickly" by Benny Lewis;
6. "Learning another language" (a collection of articles on language learning from the Mempowered website) by Dr Fiona McPherson;
7. "5 proven memorization tactics that will help you learn italian vocabulary" by Brooke Neuman.

Юлія Панова *(м. Вінниця)*

ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК АВАНГАРДУ В БРИТАНІЇ

Авангардизм – це сукупність напрямів в літературі та мистецтві XX ст., що проголосили розрив з художньою традицією і необхідність експерименту з метою вироблення принципово нових форм творчості. [2, с. 52]

Ідеальним середовищем для розвитку авангарду була постреволюційна Франція, де мали місце історичні зміни і зміни в свідомості. У Британії XIX ст., якій вдавалось уникати соціальних революцій, переважали глибоко консервативні погляди, що

суперечили ідеям авангарду. Тим більш помітне враження справила на англійців революція в мистецтві XX ст.

1910 – 1915рр., що поклали початок англійському авангардизму, займають особливе місце в його історії. Ні до, ні після не проходило стільки виставок, не публікувалося стільки маніфестів, не формувалось стільки шкіл. Майже одночасно в мистецтві та літературі виникали напрямки, що продовжували і заперечували один одного: постімпресіонізм, кубізм, футуризм, імажизм, вортицизм.

У книзі «Авангард в культуре XX века» зазначено, що авангардизм в Англії почався з візуальних мистецтв. Першим проривом нового мистецтва стала лондонська виставка французького живопису «Мане і постімпресіоністи», що відкрилася 1910 р. Саме цей рік став початком революції в мистецтві. Виставку організовував художник і мистецтвознавець Роджер Фрай (1866 – 1934), що зробило його головним художнім авторитетом знаменитої групи «Блумсбері». [1, с. 272]

Виставка викликала неабиякий інтерес публіки, але про справжній успіх можна було говорити через два роки, коли на другій виставці постімпресіоністів (жовтень 1912-січень 1913), що була організована Фраєм у тій же галереї, були представлені роботи ширшого кола французьких та закордонних художників, а також роботи англійських художників, які не експонувалися на першій виставці. Серед них були Е. Уордсворт (1889 – 1949), Д. Грант (1885 – 1978), С. Гор (1878 – 1914). Найпомітніше місце серед англійських художників зайняв Уіндем Льюїс (1882-1957), що незабаром очолив нову хвилю авангардистського руху. Р. Фрай визначив цю виставку як постімпресіонізм «в сучасному розвитку» не тільки на своїй батьківщині, у Франції, але й в Англії, де він виник недавно. [3, с. 43]

В 1913 р. формувався новий напрям – вортицизм, початком якого стало створення Льюїсом журналу для сприяння розвитку в Англії авангардного мистецтва. Агресивна назва журналу «Бласт» (з англ. -знищення) заявляла про основну мету видання: покінчити зі старим мистецтвом, протиставивши йому нове. [1, с. 278]

Термін «вортицизм» (від англ. vortex – коловорот, вир) був прийнятий Льюїсом як позначення концентрованої енергії нового руху. Хоча художник і прозаїк Льюїс, скульптор Годьє-Бржешка і поет Паунд по-різному розуміли вортицизм, вони сходились в протиставленні його всім іншим авангардистським течіям, перш за все імпресіонізму, а також постімпресіонізму, кубізму і футуризму, що пасивно імітували європейське мистецтво. Льюїс звеличував унікальність самого терміну «вортицизм». В статті «Огляд сучасного

мистецтва» він підкреслював, що «вортицизм» – «єдине слово, яке використовується винятково в цій країні для позначення нового імпульсу в мистецтві». [5, с. 38]

Журнал проіснував недовго, Перша світова війна поклала кінець «Бласту» і вортицимзу.

Паралельно з вортицизмом розвивався поетичний рух «імажизм» (від англ. image – образ), що почався на кілька років раніше нього, а завершився на кілька років пізніше. Англійський імажизм був частиною загального руху поезії після символізму. Відмінністю імажизму від символізму є те, що символізм натякає на речі, а імажизм називає їх.

Імажизм в Англії почав формуватися з 1908 р., коли письменник Ф. М. Форд заснував в Лондоні журнал «English review», в якому друкувалися Йейтс, Паунд, Лоуренс, Олдінгтон, Еліот. Розвиток нової поезії відбувався паралельно з революцією в образотворчому мистецтві. Вона отримала свою назву «імажизм» в 1912 р., коли в Лондоні проходила друга виставка постімпресіоністського живопису. В 1914-1915 рр. поети, художники і скульптори виступали з загальними маніфестами; поети відмовлялися від моралістичної рефлексії, художники – від репрезентації. [1, с. 289]

1913 р. Ф. С. Флінт в статті «Імажизм» визначив принципи імажизму: «прямо виражати сутність явища, не використовувати жодного слова, яке б не розширило нашого уявлення про предмет», «користуватися звичайною мовою, але при цьому завжди знаходити точне слово, не приблизне і не декоративне». [4, с. 199]

Отже, 1910-ті роки стали проривом у британському авангарді, коли одна за одною виникали школи, групи, напрямки, що швидко розпадалися, але, незважаючи на це, стали значимими у світовому мистецтві.

Список використаної літератури

1. Гирин Ю. Н. Авангард в культуре XX века (1900-1930 гг.) / Ю.Н. Гирин, А.Б. Базилевский, Е.Д. Гальцова, В.Б. Земсков и др. – М.: ИМЛИ РАН, 2010. – 704с.

2. Зверев А.М. Большая российская энциклопедия. Том 1/А.М. Зверев, В.А. Крючкова, О.А. Клинг, Т.В. Чередниченко и др. – Москва, 2005. – 425 с.

3. Cork R. Vorticism and abstract art in the first machine age / R. Cork. – L., 1976. – p. 43.

4. Flint F.S. Imagisme / F.S. Flint // Poetry. – L.: Poetry foundation, 1913. – p.198 – 200.

5. Lewis W. A review of contemporary art / W. Lewis // Blast. – 1915. – №2, p. 38 – 39.

Таїса Паутяк *(м. Вінниця)*

ЕТИМОЛОГІЯ ІМЕНІ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ ANXIETY

В останні роки у лінгвістичних розвідках значну увагу приділяють вивченню мовної картини світу, основною одиницею експлікації якої є термін «концепт». Така увага обумовлена синтезом у межах цієї одиниці лексикографічної та енциклопедичної інформації; відображенням в її семантиці знання про світ та людину, яка його пізнає.

Для вивчення концепту необхідно дослідити внутрішню форму його імені. Під внутрішньою формою, услід за О. А. Гапченко, розуміємо його етимологічну ознаку, його смислову першооснову, втілену в словесній формі. Звідси випливає, що першоосновою концепту є саме внутрішня форма, яку можна назвати його константою, оскільки вона «зберігає здатність до збагачення змінними смислами історичного пласту» [1, с. 19].

Для виявлення внутрішньої форми імені концепту ANXIETY звернімося до його етимології, спираючись на дослідження В. Манакіна, який описує внутрішню форму імені концепту як зосередження етимологічної пам'яті слова, як виразник первинного концептуального уявлення про предмети, що є покажчиком подальшого семантичного розвитку слова; який прокладає шляхи майбутніх можливих смислових асоціацій, що фіксують різні значення [3, с. 246 – 247].

За визначенням Л. П. Дронової, «етимологічне пояснення слова, його етимологічна ознака – це «зародок», з якого виростає образ, внутрішня форма слова» [2, с. 37].

Оскільки внутрішній формі концепту властива відкритість до потенційних змін, то перші відомості про зміст досліджуваного концепту ANXIETY дає нам проведення етимологічного аналіз імені концепту.

Людство здавна намагалося зрозуміти поняття «*тривога*». За даними Online Etymology Dictionary, існує кілька основних визначень відповідно до семантики лексичної одиниці *anxiety*. Проаналізувавши наведені у словнику дані, які доводять, що слово *anxiety* було запозичене з латинської мови. Воно було утворено від лексеми

‘*anxietatem’* у значенні *«anguish, anxiety, solicitude* -noun of quality from *anxius* (uneasy, troubled in mind)» [5].

За даними словника, поява цієї лексичної одиниці датується 20-ми роками XVI століття, коли вона вживалася у значенні «*apprehension caused by danger, misfortune, or error, uneasiness of mind respecting some uncertainty, a restless dread of some evil*» [5].

Британський професор психіатрії Пітер Тайрер у мультидисциплінарній доповіді, присвяченій вивченню стану тривоги, також розглядає етимологію слова *anxiety* і зазначає, що воно має індо-германські корені. Основою для лексеми *anxiety* стало індо-германське *angh*, яке прийшло в англійську мову з латинської, і вживалося для позначення відчуття задихання, здавлювання, зніяковілості тощо [4].

Розширення семантики поняття *anxiety* пов’язують з 60-ми роками XVII століття, коли його стали використовувати для позначення патологічного стану людини. Утім, використовувати в психіатрії почали лише у 1904 році [5].

Тож, спираючись на етимологію слова *anxiety* визначимо внутрішню форму концепту ANXIETY. За даними The Online Etymology Dictionary, слово *anxiety* (тривога) з’явилося в англійській мові приблизно у XVI столітті. Лексема має індоєвропейський корінь **angh-* (у значенні сковувати, стискати) [87], яка отримала наступний розвиток у мові:

Таблиця

Етимологія лексеми ANXIETY

Мова	Лексема	Значення
Proto-Indo-European	**angh-*	tight, painfully constricted, painful
Latin	*angere, anguere*	to choke, squeeze; figuratively «to torment, cause distress»
Latin	*anxius*	solicitous, uneasy, troubled in mind
Old English had,	*angsumnes*	distress
Middle English	*anxumnesse*	distress
English (1520s)	*anxiety*	apprehension caused by danger, misfortune, or error, uneasiness of mind respecting some uncertainty, a restless dread of some evil
English (1620s)	*anxious*	greatly troubled by uncertainties
English (1660s)	*anxiety*	pathological condition
Modern English	*anxiety*	a feeling of nervousness or uneasiness about something with an uncertain outcome

Таким чином, внутрішня форма концепту ANXIETY, закладена в його етимології, в англійській мові включає в себе компоненти *«pathological condition», «greatly troubled», «restless dread», «apprehension», «misfortune», «uneasiness of mind», «distress», «solicitous», «uneasy», «tight», «painfully constricted».*

Отже, значення лексичної одиниці *anxiety* розвивалося з часом, виявляючи глибину розуміння етносом свого існування, що й зумовлює подальший розвиток семантики досліджуваного концепту. Тож завдяки етимологічному аналізу слова, яким об'єктивовано в англійській мові концепт ANXIETY, було виявлено внутрішню форму даного концепту.

Список використаної літератури

1. Гапченко О.А. Учення про внутрішню форму слова та його розвиток у контексті сучасної когнітивної лінгвістики / О.А. Гапченко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Вип. 33. – 2011. – С. 15 – 20.

2. Дронова Л.П. Методика диахронического исследования и когнитивный подход к языку / Дронова Л.П. // Вестник Томского государственного университета. Филология. – №2 (22). – 2013. – С. 22 – 39.

3. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология [монография] / В. Н. Манакин. – К.: Знання, 2004. – 326 с.

4. Tyrer P. Anxiety: A Multidisciplinary Review / P. Tyrer. – London: Imperial College Press, 1999. – 275 p.

5. Online Etymology Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.etymonline.com/

Ганна Пекарчук *(м. Вінниця)*

ІНТОНАЦІЙНІ ЗАСОБИ ЕФЕКТИВНОГО ОРАТОРСЬКОГО МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ TED-TALKS)

Сучасна риторика розробляється на основі синтезу досягнень багатьох гуманітарних наук: лінгвістики і психолінгвістики, соціолінгвістики й лінгвокультурології, теорії комунікації, етики, логіки, семіотики і розглядається вченими як вчення про ефективну промову і риторичну особистість. Риторична особистість – це мовна особистість, риторично освічена, що ефективно впливає і взаємодіє з аудиторією своїм словом, вдачею. Мова являє собою складний психолінгвопрагмариторичний процес, форму існування людської

мови. Мова відображає менталітет, соціальний статус, характер і культуру особистості, індивідуальність людини, «мова – це людина в цілому» (Цицерон). Процес мовлення передбачає, з одного боку, формування і формулювання думок мовними засобами, а з іншого боку, сприйняття мовних конструкцій, їх розуміння і вплив на адресата мовлення.

В даний час інтернет-технології прийнято розглядати в якості найбільш перспективних і популярних засобів навчання. Віртуальне середовище і існуючі в ньому освітні платформи і продукти дозволяють ефективно втілювати в життя принципи електронного навчання (e-learning) – насамперед, вільного повсюдного доступу до освітніх веб-ресурсів та адаптації всього процесу навчання під потреби та можливості учнів.

Найбільш перспективним представляється використання інтернет-технологій у навчанні іноземним мовам, так як мережа Інтернет забезпечує наявність великої кількості актуальних автентичних матеріалів, тим самим дозволяючи студентам зануритися в іншомовне середовище, спостерігати культурно-специфічні реалії і чути зразки сучасної іноземної мови, що значно сприяє розвитку у студентів мовних навичок і професійно значущих компетенцій [3, с. 5].

TED (англ. Technology Entertainment Design) – назва некомерційної організації в США і організованих нею інтелектуальних конференцій. Місією фонду є «розповсюдження унікальних ідей» (ideas worth spreading»), для чого лекції викладаються у вільному доступі на веб-сайті конференції для скачування і на відеохостингу Youtube. На даний момент у каналу майже чотири мільйони передплатників, а кожне з більш ніж 1200 відео в середньому набирає по 500 000 переглядів. Виступаючими стають переважно відомі особистості – колишні і діючі політики, бізнесмени, вчені, відомі громадські діячі, письменники та журналісти. TEDx є незалежним заходом, проведеним за ліцензії TED. Незалежні конференції в стилі TED проводяться в різних країнах, містах і університетах, як англійською мовою, так і мовами організаторів, і викладаються на окремому каналі Ted Talks [4].

Популярність і доступність TED Ed як освітнього ресурсу підтверджують результати опитування, в якому взяли участь 45 студентів бакалаврату, які вивчають англійську мову як другу іноземну в Інституті іноземних мов. Опитування показало, що 78% студентів чули про такий ресурс, як TED Ed, при цьому 71% опитаних регулярно дивляться TED Talks англійською мовою. (Для порівняння, лише 5,5% опитаних дивляться TED Talks або лекції у схожому

форматі на іноземній мові, німецькою або французькою). Найбільший інтерес для учнів становлять теми, пов'язані з утворенням, психологією і міжособистісними відносинами, питаннями саморозвитку і способу життя, а найменший – виступи на тему історії, мистецтва, науки і політики.

Медіа-ресурс TED Ed можна віднести до категорії «масові відкриті онлайн-курси» (massive open online courses), які являють собою інноваційні освітні розробки. Головною відмінністю інноваційних електронних ресурсів від традиційних є їх інтерактивність, яка передбачає використання активно-діяльнісних форм навчання і тим самим стимулює самостійну навчальну діяльність студентів [3]. Так, учні не працюють з готовими завданнями до письмового тексту в підручнику, а залучені в багатоаспектний навчально-творчий процес – повторюють незнайомі слова і вирази слідом за «живим» носієм мови і сприймають реакцію аудиторії, створюють субтитри для відео, пробують себе в абзацно-фразовому перекладі, вступають в дискусію [2, с. 98].

На думку авторів, короткі і лаконічні виступи TED Talks можуть бути задіяні в навчанні майбутніх перекладачів у сфері професійної комунікації, оскільки дозволяють паралельно використовувати кілька мовних видів діяльності. Наприклад, для підготовки завдання «Interview with a Famous Li eader» («Інтерв'ю з відомим лідером») студенти формують пари і дивляться відео з успішною та відомою людиною, після чого готують фрагмент інтерв'ю з даними спікером, розкриваючи в питаннях і відповідях найбільш знаменні події з його / її життя та історію його / її успіху. В ході презентацій інтерв'ю інші студенти мають можливість поставити додаткові запитання. Автори підкреслюють, що такий формат роботи сприяє ініціації активних дискусій, що формує творчий підхід і надихає студентів на особисті досягнення [1].

TED Talks можна використовувати для роботи над:

Аудіюванням – не бійтеся слухати по кілька разів, розбираючи складні або надто швидкі висловлювання, звикайте до різних акцентів і швидкості мови.

Вимовою – повторюйте особливо складні речення або параграфи за автором, намагаючись відтворити звучання, наголоси і темп.

Словниковим запасом – аналізуйте транскрипцію, записуйте нові слова разом з синонімами і прикладами вживання в мові.

Граматикою – які часи і конструкції використовує автор? Чому? Підкреслюйте і звертайте увагу на застосування цих форм. Які

звороти допомагають переконати публіку, додають потрібне емоційне забарвлення?

Лист – діліться своїми думками про відео в коментарях під ним [4].

Використання відкритого освітнього контенту TED Ed дозволяє підвищити якість навчання за рахунок наступних факторів: залучення сучасного і популярного у всьому світі медіа-контенту дозволяє значно підвищити мотивацію учнів до вивчення англійської мови як другої іноземної; використання TED Talks дозволяє значно розширити обсяг лексичного і граматичного матеріалу, що пропонується в рамках тієї чи іншої теми, в доповнення до використовуваних навчальних матеріалів; на матеріалі TED Talks можна в тій чи іншій мірі розвивати практично всі вміння і навички іншомовного спілкування – знання граматики і лексики, навички аудіювання, письма, усного переказу та говоріння; викладач може приділити значну увагу формуванню в учнів фонетичних навичок і правильної англійської вимови, на що, як правило, при вивченні другої іноземної мови не вистачає часу з-за меншої кількості навчальних годин; наявність можливостей для самостійного повторення матеріалу та самоосвіти, навчально-пізнавальної компетенції студента.

Список використаної літератури

1. TED Talks [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ted.com/

2. Жарикова Е.А. Особенности обучения второму иностранному языку в вузе [Текст] / Е.А. Жарикова // Lingua mobilis. – 2011. – №4 (30). – С. 98–101.

3. Сиразеева, А.Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе [Текст] / А.Ф. Сиразеева, Л.А. Валеева, А.Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 3–10.

4. Як вивчати англійську за допомогою TED Talks // Режим доступу: https://greenforest.com.ua/journal/read/yak-vivchati-anglijsku-za-

Юлія Пелех *(м. Вінниця)*

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ PPP ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов, на сьогоднішній день, є найбільш популярним та широко

використовуваним у всьому світі. Навчання іноземної мови з позиції комунікативного підходу передбачає активне спілкування учнів одне з одним у парах, тріадах, групах; використання автентичних матеріалів, зосередження уваги не тільки на мовних явищах, а, в першу чергу, на використанні мови, використанні та збагаченні особистого досвіду учнів, поєднанні навчання та позакласної діяльності, яка була б пов'язана з вивченням мови [2, с. 124]. Так як комунікативний підхід – це досить широке поняття, в рамках цього підходу існують різні форми, серед яких викладач обирає ту, що буде найбільш ефективною для даної конкретної начальної ситуації та потреб учнів.

Одним із найпопулярніших методів в рамках комунікативного підходу є PPP (Presentation, Practice, Production) – презентація, тренування, застосування. Такого роду метод представляє собою слабку форму комунікативного підходу, в якому навчальний процес максимально зосереджений на правильності використання граматичного та лексичного матеріалу. Спочатку, викладач презентує учням нові граматичні структури за допомогою вже відомих слів та правил; потім, учні тренують новий матеріал за допомогою імітаційних, трансформаційних та підстановчих вправ.

Популярність саме цієї форми викладання як серед учителів, так і учнів, пояснюється низкою преваг. По-перше, вона може довести використання мовних елементів до ідеального стану за допомогою різноманітних вправ та чіткої послідовності їх виконання. По-друге, ця форма навчання також дозволяє учителеві контролювати зміст та темп уроку та демонструє провідну роль учителя в навчальному процесі.

У зв'язку з популярністю даної форми навчання, вчені-методисти намагаються вдосконалити PPP, щоб отримати максимальну користь від навчання. Значного успіху досягли дослідники з країн Азії, які пропонують альтернативні способи використання PPP, які, на їх думку, є більш ефективними.

Так, азійські дослідники з'ясували, що форма PPP є дуже результативною, коли граматичний матеріал пояснюється експліцитно (explicitly). При цьому способі пояснення викладач одразу пояснює основні принципи та способи використання нової граматичної структури і вже потім демонструє приклади. При використанні іншого способу пояснення нової граматичної структури – імпліцитного (implicitly), коли викладач наводить приклади і підводить учнів до формулювання правил самостійно, підхід PPP не є ефективним.

Досить нестандартний підхід до вивчення іноземної мови на основі форми PPP був запропонований японським дослідником Х. Мураної. Він запропонував вдосконалену та розширену схему PPP, яку

він визначає як PCPP – presentation – comprehension (усвідомлення) – practice – production. Ця методика передбачає використання текстів для читання і, на думку вченого, є більш змістовною та ефективною [1, с. 15].

На основі власного дослідження, в якому порівнювалися такі підходи викладання як PPP та TBLT, ми дійшли певних важливих висновків, щодо доцільності використання PPP метода. По-перше, при використанні PPP, учні демонструють високий рівень так званої граматичної та лексичної грамотності (lexis and grammar accuracy). Так як застосування PPP передбачає виконання контрольованих вправ з фіксованими варіантами відповіді, учні швидко вчаться використовувати правильні структури та лексичні одиниці.

По-друге, підхід PPP чудово підходить учням як з високим, так і з низьким рівнем мови. Під час пробного навчання ми помітили, що учні з низьким рівнем важко сприймали підхід TBLT, натомість, показували досить непогані результати з більш контрольованим PPP підходом.

По-третє, учні з високим рівнем мовної підготовки сприймали підходи PPP та TBLT з однаковим ентузіазмом, а от учні з нижчим рівнем були більш активні на заняттях за використання PPP методу. Маючи перед собою чіткий план роботи, вправи та опори для відповіді, вони досягали кращих результатів та ставали більш мотивованими завдяки відчуттю успіху від власної навчальної діяльності.

Що стосується недоліків PPP методу, то основна проблема тут – це надання переваги вивченню граматики та лексики у дещо штучних, у порівнянні з TBLT,ситуаціях спілкування. Звичайно, учні виконують завдання на розвиток мовленнєвих навичок та вмінь, але кількість часу, відведеного на заняттях для таких завдань є меншим, аніж кількість часу, присвячена засвоєнню лексичних одиниць та граматичних структур в однотипних вправах.

Отже, підхід PPP дуже часто використовується на сучасних уроках іноземної мови. Це пояснюється тим, що проведення PPP уроків зручно контролювати, даний метод дозволяє навчати правильного використання мовного матеріалу та відповідає потребам учнів з різним рівнем мовної підготовки. Разом з тим, навчання іноземних мов не має обмежуватись лише PPP формою комунікативного підходу, натомість її використання має бути збалансованим, виправданим та адекватним цілям навчання та потребам учнів.

Список використаної літератури

1. Muranoi H. An effective learning and instruction based on the study of second language acquisition / H. Muranoi. – Tokyo: TaisyuukanShoten, 2006. –167 с.
2. Nunan D. Language teaching methodology / David Nunan. – Hemstead: Prentice Hall, 1991. – 139 с.
3. Skehan P. Second language acquisition research and task-based instruction / Peter Skehan. – Oxford: Heinemann, 1996. – 126 с.

Вікторія Первак *(м. Вінниця)*

ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Дискусія – форма колективного обговорення, мета якої – виявити істину через зіставлення різних поглядів, правильне розв'язання проблеми [2]. Вперше он-лайн дискусія була створена у 1979 в університеті Дьюка. Сьогодні даний вид дискусії все частіше використовується у різних сферах повсякденного життя: у веденні бізнесу, у навчанні, та просто у побутових питаннях.

Інтернет-дискусії в 21 ст. все частіше використовуються на уроках іноземних мов. За допомогою дискусії студенти обговорюють важливі для них теми, обмінюються думками та висвітлюють власні інтереси. Так, за допомогою онлайн-обговорення, викладач може підготувати студентів до вивчення наступної теми (оскільки для ефективного засвоєння певних знань необхідна активізація існуючих навичок та умінь), а також успішно завершити вивчення певної розмовної теми.

У цілому, дискусія може використовуватися при навчанні іноземної мови як метод і як форма, тобто може проводитися в межах інших занять, навчальних заходів, як їх елемент [1]. Сама тема дискусії, зазвичай, формулюється до її початку. Мета дискусії – досягнення певної згоди її учасників щодо проблеми обговорення. Будь-яка дискусія передбачає обговорення будь-якого питання, теми або проблеми, щодо яких вже існують різні точки зору.

Головними рисами навчальної дискусії є те, що вона являє собою цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в групі заради пошуку істини, причому кожен з присутніх по-своєму бере участь в організації цього обміну ідеями. Будь-яка дискусія передбачає обговорення будь-якого питання, теми або проблеми, щодо яких вже існують різні точки зору.

Обговорення передбачає почергові виступи різних учасників. Найважливіша умова успішності дискусії – це її предметність [3, с. 32]. Ведучий повинен строго стежити за тим, щоб обговорення відбувалося тільки в рамках зазначеної теми і не зосереджувалося на дрібних деталях і подробицях.

Список використаної літератури

1. Базарова А. А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе / А. А. Базарова // Теория и практика образования в современном мире. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 306-308.

2. Гриценко Т.Б., Гриценко С.П., Іщенко Т.Д., Мельничук Т.Ф., Чуприк Н.В., Анохіна Л.П. Етика ділового спілкування: / за редакцією Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук / Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.

Аліна Печенюк *(м. Вінниця)*

РІЗНОВИДИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЕВФЕМІЗМІВ У АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ

Сучасне суспільство характеризується динамічними соціально-економічними змінами, які викликають дискусії та впливають на життя людей; тому недивно, що дані зміни неодноразово висвітлюються газетними виданнями. Різноманітні економічні та соціальні процеси викликають інтерес у читачів, тому що вони є чинниками, що формують забезпеченість людей.

Будь-які соціально-економічні зміни, події, що висвітлюються в англомовному дискурсі можна поділити на негативні та позитивні, які в свою чергу сприймаються читачами по-різному. Зазвичай позитивні економічні явища підкреслюються за допомогою яскравих зображень, гучних заголовків та супроводжуються висловлюваннями відомих людей. Проте негативні економічні, соціальні зміни, навпаки маскуються за допомогою евфемістичних одиниць.

Досліджуючи англомовний газетний дискурс, можна помітити велику кількість слів та словосполучень, які використовуються з метою аби уникнути прямого найменування неприємних явищ у соціально-економічній сфері. Загалом в газетному дискурсі можна виділити такі види соціально-економічних евфемізмів:

1.Евфемізми на позначення безробіття:

a) Never entirely happy there, he *took early retirement* in 1993 without any clear plans [1, с. 38].

b) Within a year, he had announced a nine-month *sabbatical* from tennis, during which he married the actor Tatum O'Neal, a meeting of volatile personalities that ended in a highly publicised divorce six years later [2, с. 17].

2. Евфемістичні номінації, що приховують явище бідності.

a) More than 5 million Americans live «*in Third World conditions* of absolute poverty» [6, с.14].

b) The Church had never bought tickets for the film, he said in an email, but there had been "an initiative so that the biggest number of people possible could see the film – taking *needy populations* and residents of poor neighbourhoods [4, с.30].

3. Евфемізми, які використовуються задля маскування економічних проблем та криз.

a) Theresa May must «crack on» with Brexit to head off any danger of Britain staying in the customs union beyond the end of the *transition period*, Michael Gove has said [5, с. 4].

4. Евфемізми на позначення расових, етнічних, міжгрупових відмінностей.

a) *White people* drank more than ethnic minorities: 61 per cent of white people said they drank regularly compared with 30.5 per cent of people from *another ethnicity*, while 15.8 per cent of *white people* said they were tee total compared with 50.6 percent of all other ethnicity groups [3, с. 9].

5. Евфемізми, які представляють непрестижні професії у кращому світлі.

a) *Rubbish removers* bone up on saints after holy relic find… [3, с. 9].

Можна зробити висновок, що соціально-економічні евфемізми є невід'ємними елементами сучасного англомовного газетного дискурсу, оскільки вони відображають морально-етичні норми суспільства та є зручними засобами для маскування та приховання правдивих явищ дійсності.

Список використаної літератури

1. Dale J. Chris Binns / J. Dale // The Guardian. – 2017. –July 1. – P. 38.

2. Graham B. Courting Controversy? Age has not wearied talent for stirring up trouble / B. Graham // The Guardian. – 2017. – July 1. – P. 17.

3. Hurst G. Wealthy professionals are most likely to drink often / G.Hurst // The New York Times. – 2018. – May 2. – P. 9.

4. Phillips D. Church biopic a hit in Brazil – yet it fails to fill cinemas / D. Phillips // The Guardian. – 2018. – May 17. – P. 30.

5. Rayner G. Gove warns May of the dangers in delaying / G. Rayner, H.Yorke // The Daily Telegraph. – 2018.- May 14. – P. 4.

6. Stein J. U.N. study: safety net was failing before Trump's election / J. Stein // The Washington Post. – 2018. – June 7. – P. 14.

Ірина Пилипова *(м. Вінниця)*

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТУ ЯК МАКРОСОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ПОПОВНЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Зі змінами у суспільному житті змінюється і словниковий склад мов. Англійська мова звичайно не є винятком. Із виникненням нових реалій, змін у суспільному житті носіїв, а також подіями глобального масштабу, щодня спостерігається збагачення мовних ресурсів англійської мови.

Протягом останніх десятиріч спостерігається цікава тенденція, яка полягає у тому, що основні збагачення словникового складу уже не відбуваються у сферах політики та Інтернету, а змістилися у такі сфери як – соціальні мережі, дискримінація у суспільстві, інформаційна революція та проблеми навколишнього середовища.

Макросоціальні явища – чинники, що найбільшою мірою впливають на збагачення словникового складу. Робота полягає у виділенні основних соціофункціональних класів нової лексики, що співвідносяться з відповідними сферами суспільного життя англомовного суспільства.

Насамперед, лексико-фразеологічні й семантичні інновації, що пов'язані з Інтернетом, характеризують вплив новітньої мережі на різні аспекти громадського життя, та розкривають як позитивні, так і негативні наслідки. Особливо яскраво останні спостерігаються у сфері соціальних мереж. Багато неологізмів пов'язані із масовим публікуванням різноманітних фото у соціальних мережах, таких як *Instagram, Twitter, Facebook,* на яких спостерігається тенденція людей ідеалізувати свій зовнішній вигляд, роботу, соціальне життя, характер.

Fitstagrammer, *noun* UK /ˈfit.stə.græm.ər/ US /ˈfit.stə.græm.ɚ/лю дина, яка публікує в соціальних мережах або інстаграмі про фітнес та правильне харчування.

*The disposition of the **Fitstagrammer** – or certainly the one he live-feeds on social media to his hundreds of thousands of dedicated digital disciples – is one of unchecked buoyancy. He is a human medicine ball with a lunatic's smile, a Prozac pill with glutes the size of watermelons. He's like one of those grinning, gormlesspunchbags once found at fairgrounds: the harder life hits them the faster they come bouncing back up* [The Times, 26 July 2017].

Shoefie, *noun* /ˈʃuːfi/ Фото взуття, викладене у соціальні мережі.

*A **shoefie** – a selfie of your footwear – is the bread and butter of the fashion girl's Instagram arsenal. After all, in the age of social media, does it even matter that you bought a killer pair of heels if nobody sees it on your grid?* [HuffingtonPost, 11 August 2017].

Bothie, *noun* /ˈbəʊθi/ US /ˈboʊθi/ роздільне зображення з двох фотографій або відеозаписів, зроблене за допомогою передньої і зворотної камер телефону.

Allow me to introduce you to "the bothie." It's not a selfie, nor a normal photo … but a hybrid of the two. It's a composite shot from both cameras on your phone, showing both you and whatever else is out there. It's a bothie. crazy idea? Maybe. And yet, if history is any indication, you'll scoff at the bothie now and then while you're not looking they will take over the world [www.wired.com, 16 August 2017].

Couplie, *noun* – селфі закоханої пари.

The selfie is over! Oh good, we hear you cry. But no, it's just been replaced by the 'couplie' [Grazia (UK celebrity magazine), 17 February 2014].

Gelfie, *noun* селфі зроблене в спортзалі.

While us mere mortals wouldn't dream of sharing a picture of ourself looking red-faced and sweaty pumping iron, it seems the gelfie is a popular picture choice among stars keen to flaunt their athletic abilities [www.dailymail.co.uk 07 November 2013].

Yogi, *noun* фотографія зроблена під час йоги з єдиною метою – викласти її в соціальні мережі.

[…] the Oxford English Dictionary people announced that 'selfie' was to be the official word of the year. Little did they know that all the coolest, on-trend people had already moved on to 'yogis' (yoga + selfie) and 'belfies' (bum + selfie) [The Guardian (UK broadsheet) 07 December 2013].

Отже, серед найактивніших макросоціальних чинників, сьогодні можна виділити соціальні мережі та Інтернет. Вони відчутно

збагачують словниковий склад мови цікавими та свіжими словами, деякі з яких наведені вище.

Список використаної літератури

1. DailyMail [Електроний ресурс]. – Режим доступа. URL: www.dailymail.co.uk
2. Grazia (UKcelebritymagazine) [Електроний ресурс]. – Режим доступа. URL:http://www.grazia.com
3. Guardian [Електроний ресурс]. – Режим доступа. URL: http://www.guardian.co.uk
4. HuffingtonPost[Електронийресурс]. – Режим доступа. URL: www.huffingtonpost.co.uk
5. Wired [Електроний ресурс]. – Режим доступа. URL: www.wired.com

Олена Подуфала (Olena Podufala) *(м.Вінниця)*

TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS USING TED TALKS

Due to the Internet, there are a lot of easily available English language learning materials, which we can use in the classes. Nowadays, TED talks have become a global internet powerhouse of idea and information sharing.

TED is a global and annual set of conferences, which are based on the slogan ‘ideas worth spreading’. TED talks videos are a series of public speeches made by both remarkable and not so notable people. This conference takes place in many countries of the world, where speakers always share their own personal stories, ideas and experiences with the audience. They speak about various subjects, from culture and science to global issues and education [1].

‘TED Talks’ is a great source of authentic materials, which provide great opportunities to develop and improve students’ English speaking and comprehension skills in an informative and captivating way.

Also, TED Talks are sometimes provided by people whose native language is not English, which is exactly what the students are likely to encounter in real-life situations. Therefore, anyone who listens to a TED Talk may hear people speaking English with different accents, such as German, French, or Korean, and they do not always have perfect pronunciation when they speak. This is beneficial for English language learners because it may help them to realize that they should not be afraid or

feel embarrassed about making mistakes when they are speaking English [1].

A very useful feature TED Talks offers on their website is listing the speeches into different categories based on «Topics» and «Duration» (0-6, 6-12,12-18, 18+), 'Languages' (these speeches have the transcripts written in more languages than simply English), «Events», and one can even find a category for specific 'Speakers'[1].

One of the fascinating features of TED Talks is that almost every talk is subtitled in dozens of languages, including English. The fact that most lectures are available to watch without subtitles, with English subtitles, and with subtitles in many other languages makes them perfect teaching tools for ESL students of all levels. Each TED Talk has a transcript of a particular speech. Since each speech ranges in length from under 5 minutes to a maximum of 18 minutes (although some go beyond that time frame), teachers should make a decision as to whether a particular speech is too brief or long for the class they are teaching [2].

The talks, by their nature, are very intelligent but also casual, so they combine advanced vocabulary with colloquial expressions, challenging students without intimidating them. Putting on English subtitles lets students, who don't understand everything spoken in English, listen and read simultaneously, helping both their listening and reading comprehension at once. On top of that, TED's website provides transcripts of every talk. Teacher can print out the transcript and students can review the speech in text after watching it, catching or clarifying things they didn't hear or didn't understand while watching [3].

There are some of the ways students can use TED talks to develop their English comprehension. The most obvious is 'listening'. Students should be encouraged to listen 'actively' to the speakers. The teacher should ask students to look at the title before they listen and try to predict what they are going to hear. They can also pause at different points and try to guess what they will hear next.

Learners listen for unfamiliar words and then try to guess the meaning from context. Students can then note down their new words together with definitions, synonyms, antonyms and example sentences. In this way students can practice vocabulary for different topics.

As soon as students become more comfortable with TED talks videos, it is important to engage students in discussion. The teacher can use different activities for oral practice, such as class debates on the ideas discussed, mock interviews with the speaker. Moreover, below every TED video is a comments section where people discuss the video and the issues

that came up in the video. Students can enter these debates and practice their writing at the same time.

To sum it all up, TED Talks provide an engaging context from which students can improve their English. There are thousands of videos to choose from, so there should always be something of interest. They can help students improve, not only their listening skills, but also improve their pronunciation, vocabulary, grammar and writing.

References:

1. Mallinder M. Teaching English Using TED Talks [Електронний ресурс] / M. Mallinder. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://www.eflmagazine.com/teaching-english-using-ted-talks/

2. Pell C. 10 Ted Talks Every English Student Should Watch [Електронний ресурс] / Christopher Pell. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: https://www.ieltsadvantage.com/2015/04/26/ted-talks-english-students/

3. Smith G. Differentiating Instruction with Technology in Middle School Classrooms / G. Smith, S. Throne. – Eugene, Oregon: ISTE, 2009. – 232 p.

Аліна Покотинська *(м. Вінниця)*

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасне життя переконливо доводить, що знання іноземних мов є дуже важливим для людини XXI століття. Одним з основних завдань у галузі освіти є формування національної еліти, здатної максимально ефективно взаємодіяти зі світом та спроможної вивести економіку й культуру України на якісно новий рівень. Саме тому знання іноземної мови має надзвичайно важливе значення, оскільки зростає потреба у спілкуванні та співпраці між країнами й народами з різними мовами та культурними традиціями.

В останні роки проблема використання автентичних матеріалів під час вивчення іноземної мови все більше привертає увагу методистів. Вище зазначену проблему досліджували видатні науковці, серед яких Е.Носонович, Н. Саланович та ін. Теорію мовленнєвої діяльності розвивали І. Зимня, О.Леонтьев, Т. Рядова та інші.

На думку М. Ляховіцкого, основним засобом навчання іноземної мови є мовне середовище, а всі інші засоби є допоміжними, їхнє призначення – створення більш-менш яскраво вираженої ілюзії залучення учнів до природного мовного середовища.

Вивчення автентичних текстів зумовлює міжнародні літературні взаємовпливи й запозичення, що народжує культурний синтез – основу становлення й розвитку національних літератур. Сприйняття оригіналу допоможе учням краще осягнути не тільки специфіку інонаціональних ідей, а й усвідомити явище світового літературного процесу, відтворити іншомовний твір крізь призму власного сприйняття за допомогою учнівських перекладів.

Запропонований підхід до викладання зарубіжної літератури уможливить виявлення нових резервів критичного мислення, розширить погляди учнів на будь-яку сферу явищ, навчить їх узагальнювати, об'єднувати, розрізнювати, зіставляти абсолютно різні факти, оскільки в процесі взаємозв'язаного навчання літератури та іноземної мови школярі зможуть реалізувати свою готовність до встановлення міжпредметних асоціацій, передачі іномовних реалій, упровадження неологізмів, оперуватимуть прийомами аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення.

Актуальність обраної теми визначається, окрім зазначеного вище, ще й тим, що в сучасній методичній науці проблема взаємозв'язаного навчання зарубіжної літератури та англійської мови недостатньо вивчена. Мета – дослідити особливості вивчення автентичних творів зарубіжної літератури під час інтегрованого навчання.

Можна констатувати, що ціла низка аспектів цієї проблеми ще недостатньо досліджена. Їхнє розв'язання забезпечить глибше розуміння учнями іномовного тексту, закономірностей розвитку всесвітнього художнього процесу, формування вмінь аналізувати художні твори зарубіжних письменників у їхній інонаціональній специфіці, сприймати естетичну красу оригіналу, перекладу, переспіву взірців світової класики.

Таким чином, вибір теми дослідження зумовлений вимогами часу, соціальною значущістю і недостатньою розробленістю проблеми аналізу іншомовних творів в оригіналі на уроках зарубіжної літератури в теоретичному й практичному аспектах. Своєрідність предмету «Зарубіжна література» виявляється і в тому, що сам матеріал вимагає систематичного використання прийому порівняння різнонаціональних творів, який може реалізуватися у таких роботах: порівняння оригіналу й перекладу, зіставлення типологічно подібних або

генетично споріднених творів, аргументація факту запозичення, пошук ремінісценцій, написання творчих робіт порівняльного характеру та ін. [3, с. 55].

Характерною особливістю системи взаємозв'язків є їхня інтегративність. Слово «інтеграція» походить від латинського *integration* – цілий, що в перекладі означає «відновлення», «відбудова», «поповнення» [7, с. 128-129].

У тлумачному словнику цей термін пояснюється як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжуються ускладненням і зміцненням зв'язків та відношень між ними [1, с. 401].

Визначення інтеграції як процесу взаємопроникнення, що означає не розчинення одного в іншому, а їхню єдність, тобто збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними взаємних контактів, є вдалим для розуміння сутності інтеграції в освіті. Узагальнюючи дані аспекти поняття інтеграції, можна зробити висновок, що під цим терміном у найширшому розумінні вбачають процес встановлення цілісності. Потреба інтегрування змісту освіти зумовлена інтеграційними процесами в самій науці, які в другій половині XX ст., на думку науковців [3, с.4], стали домінуючими. Тому інтеграція знань – не тільки потрібне доповнення їхньої диференціації, а ще й єдино можливий шлях реалізації нових освітніх завдань, визначених державними документами. Чим старший учень, тим більше він уміє і знає, тим ширші в нього можливості інтеграції навчальних предметів. Напевне, у сучасній школі без інтеграції не обійтись, якщо говорити про навчання як засіб формування особистості, її саморозвиток і самовиховання.

Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у різних раніше вивчених предметах чи видах діяльності, пристосування цих елементів і частин та їх об'єднання в неіснуюче раніше ціле особливої якості.

Підсумовуючи вищезгадані положення, можна зробити висновки, що одним із продуктивних шляхів модернізації сучасної школи, запобігання протиріч між швидко зростаючим обсягом знань і важливістю їхнього засвоєння є інтеграція. Вона сприяє попередженню фрагментарності й мозаїчності засвоєних знань, забезпечує оволодіння учнями комплексними знаннями, системою універсальних людських цінностей, служить формуванню системно-цілісного погляду на світ.

Підбиваючи підсумки нашого дослідження, варто відзначити велике позитивне значення використання автентичних відеоматеріалів

у навчанні іноземній мові та перекладу, а також високу варіативність вправ і завдань на переклад із залученням відео. Як перспектива подальшого дослідження розглядається проведення експерименту з метою визначити рівень ефективності використання автентичних відеоматеріалів.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 401 с.
2. Киян. О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. [електронний ресурс: режим доступу] http://www.isuct.ru/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm
3. Клименко Ж. В. Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератури у 5-8 класах загальноосвітньої школи: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 190 с.
4. Носонович Е.В., Р.П. Мильруд. Параметры аутентичного ученого текста. [електронний ресурс: режим доступу] http://www.flsmozaika.ru/document/nosonovich.pdf
5. Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности ученого текста / Е.В. Носонович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.
6. Практичний курс методики викладання іноземних мов / Андреасян І. М. [Та ін]; під заг. ред. І. М. Андресян. – Мінськ : ТетраСистемс, 2009. – 288 с.
7. Пронкевич О. В. Зарубіжна література XIX ст.: Підручник для 10 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. – 4 вид., перероб. і доп. – К.: Педагогічна преса, 2003. – 527 с.

Марія Порицька *(м. Вінниця)*

ЕКСЦЕНТРИЧНІСТЬ ЯК ПРОЯВ «ДИВАКА» – ГЕРОЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Формування естетичних поглядів і принципів англійських романтиків обумовлено як особливостями сучасної реальності, так і характером їх ставлення до філософсько-естетичних концепцій епохи Просвітництва. Оптимістичні уявлення освітян, їхня віра в можливість суспільного вдосконалення відповідно до законів розуму були критично переглянуті романтиками. Рішучій переоцінці були піддані

погляди просвітителів на людську природу: романістів не задовольняло раціонально-матеріальне тлумачення людини і її буття.

Вони акцентували емоційний початок в людині, не розум, а уяву, притаманну внутрішньому світу людини, людським протиріччям, постійним напруженим пошуком, непослідовністю духу, що з'єднується з прагненням до ідеалу та відчуттям іронії, розумінням неможливості його досягнення.

До числа типових знаків ексцентричної поведінки відносяться безглузда трата грошей або смішна скнарість, ненормальна прихильність до кішок або собак, що мешкають у будинку і кількість яких може бути досить великою, і дивне небажання спілкуватися з людьми, неохайність або екстравагантність в одязі, що кидається в очі, ненормальна захопленість наукою, езотерикою, спортом, хобі, дієтою, примхливість і вередливість. Ексцентричність легко зісковзує в психічну патологію, і важко визначити, в якій мірі дивак є осудною людиною.

У дискурсивному описі диваків найбільш яскраво представлені англійські аристократи. Звертають на себе увагу буйство їхньої фантазії, часто виражений аутизм, нехтування соціальними нормами. Вельми детально в англійській літературі представлені описи дивної поведінки людей мистецтва, проте лінгвокультурна специфіка даного підтипу диваків не відзначена. Досить докладно представлено також опис незвичайної поведінки юних інтелектуалів, в сучасній Англії вони фігурують як талановиті комп'ютерщики, що утворюють своєрідну еліту суспільства, але виявляють забавну ущербність в деяких звичайних ситуаціях.

Експериментальна перевірка образних характеристик англійських диваків в свідомості носіїв англійської та російської лінгвокультурах в цілому підтвердила отримані дані, уточнивши їх в наступних напрямках: для носіїв англійської культури найбільш важливими є соціально-класові характеристики диваків, і в якості типового дивака вони часто називають літню самотню леді, а для носіїв російської культури найчастіше на перший план висуваються зовнішні характеристики англійського дивака як безглуздого джентльмена (або занадто повного, або надто худого) в офіційному чорному костюмі, капелюсі і з парасолькою або одягненому яскраво, екстравагантно і дуже недбало (в наявності крайності в образі, що відповідає іміджу як спрощеним схематично і оціночно зарядженим поданням). Оціночні характеристики лінгвокультурного типажу «англійський дивак» нерозривно пов’язані з його понятійними і образними характеристиками. Вони включають як позитивну, так і

негативну оцінку ексцентричності, але в цілому зводяться до визнання права за диваком поводитися дивним чином, що відповідає визнанню права особистості на індивідуальне самовираження. Соціальна оцінка типажу «дивак» може служити одним з орієнтирів для визначення значущості індивідуальної свободи в суспільстві як культурної домінанти цього суспільства.

Перспективи дослідження ми бачимо у вивченні інших типажів англійської та російської лінгвокультур, у більш детальному описі особливостей англійського національного характеру і виявленні видів дискурсу, в яких така специфіка представлена найбільшою мірою.

Список використаної літератури

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / М.М.Бахтин. – М., 1975. – С. 33 - 34.

2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М.Бахтин. – М., 1990.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М., 1986.

Інна Постемська *(м. Вінниця)*

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ «ВВІЧЛИВА ВІДМОВА»

Будь-яка комунікація між людьми – це послідовність мовленнєвих актів, мінімальних одиниць мовленнєвої діяльності. Однією з таких одиниць є мовленнєвий акт «ввічлива відмова», який відіграє значну роль в організації комунікативної взаємодії людей. У комунікативному процесі за допомогою мовленнєвого акту «ввічлива відмова» встановлюються і коригуються відносини між людьми, передається авторська позиція мовця. Мовні засоби вираження даного акту вживаються практично всіма людьми в усній і письмовій мові, але їх форма і способи вираження різноманітні. «Ввічлива відмова» є універсальним поняттям і однією з форм існування мови, представляє специфічну складову мовної картини світу [1].

В німецькій мові негативна відповідь тільки зі словом *«Nein»* звучить грубо. Аналогічно до відповідей *«ja»* і *«nein»* використовуються слова *«bitte»* і *«danke»*. У ситуації пропозиції чого-небудь *«bitte»* показує згоду і тим самим має значення позитивної відповіді *«ja»*, в той час як *«danke»* висловлює відмову і несе смислове

навантаження негативної відповіді *«nein»*. Відповідно до цього, *«bitte»* і *«danke»* можуть комбінуватися з *«ja»* і *«nein»* [3, С. 49]: *«Neindanke!» sageichlaut* [5].

Не завжди в усному мовленні заперечення виражається наявністю фактичних показників цього заперечення. Непряме та імпліцитне заперечення проявляються в діалозі, наприклад, у вигляді відмови, заперечення, протесту, спростування, але не завжди вони супроводжуються явними показниками, наприклад, такими словами, як *nein*, або частками *nicht*і *kein* [4, с.382].

Тобто, для пом'якшення негативної частки *«nein»* її наче огортають додатковою словесною оболонкою і, таким чином, знімають різкість заперечення. Ввічлива відмова – це *«Nein, danke»*. Можна просто сказати *«Danke»* + конструкція з запереченням, яка часто містить обгрунтування відмови, що теж вважається ввічливим. Особливо при відмові на запрошення вважається ввічливим коротко сказати про причини такого рішення: робота, час, здоров'я і т.д. В якості причини можна також сказати про інші запрошення. Також для вираження вираження ввічливої відмови часто вживається словосполучення *«EstutmirLeid»* [2, с. 50]: *«Dastutmirleid, daskannichnichtmachen»* [5].

Імпліцитне заперечення може проявлятися за допомогою таких слів, як *verhindern* (перешкодити, не допускати), *untersagen* (забороняти, заборонити), *verzichten* (відмовлятися, нехтувати) [2, с. 104] : *«AufandereGästewurdeverzichtet»* [5].

Висловлювання, що мають у своїй структурі непряме і імпліцитне заперечення, здатні перебувати в двох прямо протилежних сферах: у сфері позитивного спілкування, де передбачається уникнення прямих конфліктів, і в сфері негативного спілкування, де незгоди і заперечення носять завуальований характер, а в подальшому можуть перерости у відкриту агресивну полеміку [2, с. 106].

Отже, для пом'якшення негативної відповіді вживають ввічливе слово *«danke»* або вираз жалю *«estutmirLeid»*, за рахунок яких знімається різкість заперечення. Непряме або імпліцитне заперечення складно фактично виявити в мові. Вибір необхідних засобів для вираження імпліцитного або непрямого заперечення залежить від теми бесіди, від умов комунікативного змісту, від емоційної сторони спілкування і здійснюється безпосередньо в процесі спілкування.

Список використаної літератури

1. Кобякова, И.К. Речевой акт несогласия / И.К. Кобякова, А.Н. Кобяков, Г.В. Чуланова // Objective and subjective factors in formation of linguistic mechanisms in the age of domination of liberal values and priority of personal identity: Materials digest of the CXLVI International Scientific and Practical Conference and the II stage of Research Analytics Championship in Philology (London, July 19 - July 25, 2017). – London: IASHE, 2017 – С. 9–11.

2. Люльчева Е. М. Имплицитные способы выражения отрицания / Е .М. Люльчева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета : научный журнал. Серия Филология. – Иркутск : ИГЛУ. – 2013. - Вып. № 2. – С. 100–108.

3. Реукова Н. В. Лексико – грамматические средства выражения вежливости в современном немецком языке / Н. В. Реукова: дис. … канд. филол. наук. М., 2005. – 134 с.

4. Duden 4: Die Grammatik. Mannheim: Dudenverlag, 1998. – 912 с.

5. DWDS-Kernkorpus(1900-1999), [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.dwds.de/

Влад Приходько (Vlad Prykhodko) *(м. Вінниця)*

VIOLATION OF COMMUNICATIVE NORMS IN SOCIAL NETWORKS

The aim of this article is to cover the aspect of communicative norms and its violation in social networks. Social networks rapidly became a part of daily life and got popularity among politicians. So almost everybody can interact with prime-minister or president. This possibility gives us illustrative material of violation of norms in speech.

Communicative norms are patterns which are learned by people during the process of cultural socialization. As a rule, these items people get through the surrounding and norms themselves depend on cultural, race, religious and other social factors. These are standards of a society and willing to sound polite and respectful it is a must to use clichés and patterns. However, using the proper words is not enough to stick to the communicative norms. The idea is that communication is divided into verbal and non-verbal, according to this the speaker should remember about his gesture, mimic, expressiveness, intonation and tone. For example, the eye contact is very important for Americans, and in most cases Ukrainian people feel abashment, because it is not usual for our standards. Though, staring at your partner is not approvingly for Americans. It happens when

these standards are violated. The question is that what forces people not to keep these norms [1; 1].

Let us overview some cases when the norms are violated in speech. The most frequent case of violation is lack of education and ignorance. It happens when a person has not enough background knowledge to express himself correctly.

People with speech defects sometimes can hardly produce all sounds in a proper way.

Social background is one of the most important factors which have the impact on the development of communicative norms. We can learn about the speaker's life condition, upbringing, social contacts, and geographical position only by his speech. So that is the way how social background depends on communicative norm of the speaker.

These types of violation are not usually done on purpose. The speaker sticks to his "norms" and consider them to be correct. Violation of norms can be considered as a stylistic device. For writers using mis-norms is a good deal to create a true to life image, to dive the reader in the atmosphere of story or just to create a comic effect.

However, there are cases when communication norms are omitted by speakers deliberately because of different causes. Violation of norms can create positive or negative effect. It depends on the attitude of the speaker to the situation itself. We cannot limit violation of standards only to pejorative or invective lexis. For example: Donald Trump has announced building "Great Wall" in his profile in "Twitter":

"*real Donald Trump Big day planned on NATIONAL SECURITY tomorrow. Among many other things, we will build the wall!"*

Reaction of the users was almost the same. People find this idea stupid and absurd. The user "elan gale" gave the feedback: "*Building "the wall" will certainly create more jobs. In Mexico. For people who make ladders".* It is the example of irony and mockery of Trump's plan. At the same time users create new labels for Trump: "absolute clown in chief", "Trump Fraud", "The Reaper" and so on. People are not satisfied with Trump's policy and the huge amount of trolls on his page is the example of state of the society [2; 1].

In conclusion it is necessary to mention that the violation of communicative norms is reaction to the previous information. But the speaker cannot predict what effect he will get, because it depends on the reception of his partner. However, this topic is worth for developing, because it is litmus test of the period of Trump's reign, and this theory can be used in other situations.

References

1. Communication Norms; A Comparison of Cultures [Електронний ресурс]. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: Communication Norms; A Comparison of Cultures.
2. D. Trump Twitter [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https: / /twitter.com/realDonaldTrump.
3. Grein M. Dialogue and Culture / Marion Grein., 2007. – 262 с.

Анастасія Пташник **(** *м. Вінниця)*

КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА ЯК НОВІТНІЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ НАУКИ

Когнітивна лінгвістика – лінгвістичний напрям, який активно розвивається, є одним з провідних у сучасній світовій лінгвістичній науці.

Становлення когнітивної лінгвістики пов'язують з роботами Р.Дирвена, Дж.Лакоффа, М. Джонсона, Р. Джакендоффа, Л. Талми, Ч. Філлмора, У.Чейфа, Дж.Хеймана, Т. ван Дейка та інших відомих зарубіжних вчених 80х років.

Основою когнітивної лінгвістики є теоретичний базис когнітивної науки, яка зародилася у США після Другої світової війни. Когнітивна наука – це галузь, яка вивчає системи подання знань та процеси їх отримання, обробки і використання інформації не лише людиною, але й машиною. Слід зазначити, що когнітивна лінгвістика, на відміну від когнітивної науки, не носить міждисциплінарний характер (дослідження когніції, пізнання, розуму в філософії, математики, психології, логіки і так далі). Когнітивна лінгвістика – лінгвістичний напрям вивчення мови, де останній вивчається як когнітивний механізм, який грає роль в кодуванні і трансформації інформації.

В Європі когнітивна лінгвістика утвердилася насамперед у Німеччині та Австрії. Німецька школа досліджує такі важливі проблеми, як проблеми розуміння та вилучення інформації з тексту. Одні з найвідоміших сучасних німецьких вчених у цій галузі – Р. Хельбіг, Р. Хінкель, М. Шварц, Х. Шмідт, К. Бейснер, праці яких будуть розглянуті далі.

Виникнення когнітивної лінгвістики відносять до 1989 року, коли в Дуйсбурзі (Німеччина) на науковій конференції, де був організатором Р. Дирвен, оголосили про створення асоціації

когнітивної лінгвістики, яка, таким чином, стала окремим лінгвістичним напрямком. На цій же конференції засновано журнал «Когнітивна лінгвістика».

Предметом когнітивної лінгвістики як і інших когнітивних наук є дослідження свідомості (когніції).

Завдання когнітивної лінгвістики зводяться до дослідження наступних положень [4, с. 47]:

1) роль мови в процесах пізнання й осмислення світу;

2) мовні знання в процесах отримання, переробки і передачі інформації про світ;

3) процеси концептуалізації та категоризації знань, опис засобів і способів мовної категоризації і концептуалізації констант культури;

4) опис системи універсальних концептів, які організовують концептосферу і є основними рубрикаторами її членування;

5) проблема мовної картини світу.

Сфера інтересів когнітивної лінгвістики [1, с. 111-112] поширюється на: структурні особливості класифікації природної мови (такі як систематична багатозначність, пізнавальні моделі, розумові образи і метафора); функціональні принципи лінгвістичної організації (такі як «іконічність» і природність); концептуальний шар між синтаксисом та семантикою; відносини між мовою і мисленням.

Головні питання когнітивної лінгвістики стосуються оволодіння, організації і збереження мовних знань у пам'яті і їх більш продуктивне використання, як рецептивного мистецтва. Мовні вирази розглядаються принципово, як ознаки, що лежать в основі системи знань з метою створення психологічно прийнятної теорії мови [5, с. 83].

У «класичній» когнітивній науці душа розглядається як система переробки інформації, тобто, за аналогією з комп'ютером як система переробки символів, в якій операції проходять незалежно від афективних, соціально-культурних і біологічних впливів [6, с. 209]. В якості перспективного методу для перевірки когнітивної моделі розглядаються керовані комп'ютером імітації.

У сучасній когнітивній лінгвістиці, навпаки, ця комп'ютерна методика навряд чи має значення. А так само (мотивовано частиною методологічно, частиною теоретично) винесення за дужки афективно-емоційних, нейрональних і соціально-культурних факторів не захищається в більш ранніх когнітивно-лінгвістичних роботах.

Основне положення когнітивної лінгвістики про те, що мова є когнітивним феноменом, ні в якому разі не виключає її соціального

зв'язку. У відповідності з цим може спостерігатися зближення когнітивно – і комунікативно-теоретичних напрямів [2, с. 101]. Когнітивні системи не зовсім автономні, на них впливають культурні варіативні реальності, і конструкція, як і концептуалізація когнітивного світу, що виникає на основі соціально-культурної моделі.

В останні роки когнітивна лінгвістика приділяє особливу увагу питанню про те, які існують репрезентаційні і процедуральні відносини між мовною системою знань і концептуальною світовою системою знань, при цьому насамперед увага фокусується на її інтеракції при розумінні мови [3, с. 125].

Таким чином, дослідження в галузі когнітивної лінгвістики є актуальними і коло її інтересів постійно розширюється. Розвиток сучасної когнітивної лінгвістики багато в чому визначає напрямок і методику наукових досліджень нинішнього сторіччя.

Список використаної літератури

1. Geeraerts D. Cognitive Linguistics// Handbook of Pragmatics. – Amsterdam: John Benjamins, 1995. – S. 111-116.

2. Kertesz A. Sprache als Kognition – Sprache als Interaction. – Frankfurt a. M., 1995. – S. 101-136.

3. Lang E. Semantische vs. Konzeptuelle Struktur. Unterscheidung und Überschneidung // M. Schwarz Kognitive Semantik/ Cognitive Semantics. Ergebnisse, Probleme, Perspectiven. – Tübingen (Tübringer Beträge zur Linguistik 395), 1994. – S. 125-40.

4. Schwarz M. Einführung in die Kognitive Linguistik. – Tübingen (UTB 1636), 1996.

5. Schwarz-Friesel M. Kognitive Linguistik heute – Metaphernverstehen als Fallbeispiel // Deutsch als Fremdsprache. – 2004. – №41. – S. 83-89.

6. Thagard P. Kognitionwissenshaft. Ein Lehrbuch. – Stuttgart, 1999. – S. 209.

Вікторія Пшетюк *(м.Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну межу навчання і вивчення іноземних мов.

Для навчання діалогічного мовлення слід визначити особливості комунікативного підходу до навчання іншомовного спілкування. Питання комунікативного підходу до навчання іншомовного спілкування, зокрема навчання діалогічного мовлення, є дуже актуальним для освіти в нинішній час.

Діалогічне мовлення характеризується певними комунікативними психологічними й лінгвістичними особливостями. Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець [3,с. 146].

Для вчителя однією з найскладніших проблем, пов'язаних з навчанням усного мовлення, є розвиток в учнів вміння складати діалоги, самостійно розвивати думку бесіди, змінювати текст складеного діалогу. У методичній літературі існує два шляхи, які ведуть до самостійного діалогу: варіативність та перетворення завченого базисного діалогу та складання діалогу за окремими репліками.

Розгорнутий процес складання діалогу включає наступні фази:

1) проектування діалогу;

2) його ситуативна експозиція;

3) розвиток реплік та управління діалогом в ході його проведення;

4) фіксація складеного діалогу в пам'яті;

5) його розігрування.

На початковому етапі навчання діалогічного мовлення вчитель повинен мати повне уявлення про даний діалог. Це проект діалогу, він служить орієнтиром для направлення дій при складенні діалогу (учням він не повідомляється). На початковому етапі навчання складання діалогу вчитель прагне до того, щоб учні подавали репліки, які передбачені проектом [4,с. 175].

Навчання діалогічного мовлення на елементарному рівні – це, в першу чергу, колективне формулювання реплік під керівництвом вчителя. З часом форми навчання парного діалогу стають більш еластичними. Після того, як діалог складений, відбувається його фіксація в пам'яті і його розігрування. Як правило, повторне розігрування без змін швидко (зазвичай після третього повторення) призводить до послаблення інтересу учнів, зате з більшим пожвавленням проходить робота по видозміненню складених діалогів.

Робота над розвитком діалогічного мовлення проводиться за системою, яка включає: послідовність опрацювання матеріалу; опору на схеми і мови зразки моделювання діалогів згідно з тематикою

використання реальних ситуацій мовлення; розвиток творчої активності учнів.

Процес навчання діалогічному мовленню складається із двох компонентів: по-перше, придбання знань, по-друге, розвиток умінь і навичок, причому знання переходять в процесі тренування.

Існують різні шляхи навчання діалогічного іншомовного мовлення, з яких можна виділити два основні. Перший шлях – «згори вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створювання власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий – «знизу вгору» – надання елементів для самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не включає прослуховування діалогів-зразків. Відомо, що діалогічна єдність складається з реплік – ініціативних та репродуктивних. Як зазначає В.Л. Скалкін, учнів насамперед необхідно навчити «реплікування», тобто швидко й адекватно реагувати своєю реплікою на репліку вчителя, а також продукувати ініціативні репліки за зразком вчителя. Навчання реплікування можна вважати підготовчим, або нульовим етапом формування навичок та вмінь діалогічного мовлення учнів. Коли учні засвоять репліку – реакцію та ініціативну репліку певної діалогічної єдності, можна переходити до першого етапу формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – оволодіння певними діалогічними єдностями. Другим етапом формування навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів є оволодіння ними мікродіалогом. На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів [5,с.5].

Під час навчання учнів за комунікативною методикою діалогічного мовлення слід використовувати такі методичні прийоми, як спілкування в межах певного контексту чи ситуації, складання діалогу з розрізнених реплік, наповнення й завершення діалогу, складання діалогу «крок за кроком», а також на основі програми чи схеми спілкування, складання діалогів за опорними сигналами та письмове складання діалогів. Дуже важливе місце у процесі навчання діалогічного мовлення необхідно відвести рольовій грі, наприклад, у формі обміну інформацією, на основі сценарної розробки, у формі встановлення, підтримки й розвитку міжособистісних відносин, а також у вигляді різних ігрових прийомів (дія з предметами, пантоміма, використання фото і малюнків, текстів, газетних публікацій)[1,с.154].

Значну увагу треба приділяти моделюванню ситуацій спілкування на міжособистісній основі, прийомам дискусійного обговорення, дебатам. Слід зазначити, що предметом особливої уваги

є навчання самовираження в процесі іншомовного спілкування. Тому на цьому етапі перевагою е використання інтерв'ю, техніки дискусії, техніки розповіді та проектної методики [2,с.87].

Отже, діалогічне мовлення являється комплексним поняттям. Спираючись на мовну компетенцію, воно охоплює систему мовленнєвих умінь, необхідних учням у різноманітних життєвих ситуаціях. Воно охоплює два види компетенції, а саме в говорінні та аудіюванні. Слід підкреслити, що застосування рольових ігор на заняттях – це досить ефективний та доцільний засіб розвитку діалогічної компетенції при навчанні англійської мови у школі. Використання різноманітних вправ на розвиток діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови дозволяє постійно підтримувати в учнів жвавий інтерес до вивчення мови й уникнути тієї монотонності, що може іноді виникати на заняттях за традиційною методикою.

Список використаної літератури

1. Кузнецова Н.В. Дослідно-експериментальне навчання англійського діалогічного мовлення обдарованих учнів старшої школи / Н.В. Кузнецова // Наука і освіта – 2013. – №6. – С. 154-158.

2. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студентів / О.Є. Мисечко // Житомир: Полісся,2002 .–с.87.

3. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах: підручник // Київ : Ленвіт, 2001 . –346 с.

4. Ординська І.Я. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови / І.Я. Ординська,А.О. Наконечна // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2015. – №2. – С. 175-189.

5. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування навичок і вмінь // Іноземні мови – 1999.– № 3 – с. 3-8.

Катерина Рахматуліна *(м. Вінниця)*

ВІДОБРАЖЕННЯ ВІЙСЬКОВОГО ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ КУРТА ВОННЕГУТА У ЙОГО РОМАНІ «БОЙНЯ НОМЕР 5»

Всесвітньо відомий письменник Курт Воннегут навчався в Корнельському університеті штату Нью-Йорк на хімічному факультеті. Проте після сумнозвісної атаки японців на Перл-Харбор

його позиція змінюється, і в січні 1943 року Воннегут добровольцем записується в армію [1, с. 7-12].

Під час воєнних дій взимку 1944 - 1945 років Курт Воннегут був поранений, потрапив у полон і був направлений в Дрезден, де разом з іншими військовополоненими працював на заводі з виготовлення солодового сиропу. І саме в Дрездені йому судилося отримати свій найстрашніший військовий досвід. У лютому 1945 року об'єднані сили союзників здійснили бомбардування Дрездена, в результаті якого місто зазнало страшних руйнувань. Воннегуту й іншим полоненим вдалося вижити тільки завдяки тому, що їх замикали в бетонних підвалах колишньої занедбаної бойні. Дивом уникнувши загибелі, письменник повною мірою пізнав жахи війни, коли їм, військовополоненим, довелося розбирати руїни й витягати з-під уламків тисячі трупів. За оцінками самого письменника, в місті тоді загинули як мінімум 250 тисяч чоловік. Ці страшні епізоди періоду війни потім лягли в основу найвідомішого його роману «Бойня номер 5, або Хрестовий похід дітей» (1969)[1, с. 24].

Повернувшись до Америки, письменник протягом багатьох років намагався втілити в слова те, що пережив у ті страшні пам'ятні години. Спочатку здавалося, що це не важко. *«Я думав, що мені буде дуже легко написати про руйнування Дрездена, тому що треба було тільки розповісти все, що я бачив»*, писав Воннегут [2]. Однак, підготовка до видання роману «Бойня номер 5, або Хрестовий похід дітей» зайняла більше 20 років.

Одразу ж після виходу книга була перекладена майже півтора десятками мов. З'явившись світові в розпал війни у В'єтнамі, «Бойня номер п'ять» зачепила за живе американське суспільство, яке зіткнулася із справжньою бійнею й намагалася покінчити з цим кошмаром. Хоча автор і назвав свій твір «невдачею», успіх книги і прем'єри фільму, знятого за мотивами твору (1972р.), обрушив на Воннегута визнання загальнонаціонального масштабу. Особливо гостро відреагували студенти на почуття абсурду Воннегута та його застереження про сумні перспективи планети на майбутнє. *«Так, я мораліст»*, – визнав письменник. *«Я закликаю своїх читачів... я прошу їх не вбивати, навіть в порядку самозахисту. Я прошу їх не забруднювати воду й атмосферу. Я прошу їх не вичерпувати суспільне надбання»* [2].

Список використаної літератури

1. Абиева Н. Смертельная игра в жизнь по Воннегуту // Абиева Н. – Галапагос. СПб. Азбука, 2000. – С. 7-48.

2. Бумховер Р. Роман Курта Воннегута «Бойня номер пять» в контексте биографии автора [Электронный ресурс] / Р. Бумховер. – Режим доступа: http://vonnegut.ru.

Ірина Семеренко *(м. Вінниця)*

ВИРАЖЕННЯ ПОЗИЦІЇ АВТОРА У РОМАНІ У. ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРОК МАРНОСЛАВСТВА»

У період розквіту критичного реалізму автор, який веде активний діалог з читачем, виступає як самостійний літературний персонаж у творі. Звертаючи увагу на розвиток художнього мислення XIX століття, необхідно виокремити декілька головних напрямків. Слід згадати «дві тенденції,які впливають на рух художньої свідомості, – прагнення до об'єктивності, з одної сторони, і тяжіння до різних форм художньої умовності – з іншої сторони. Коливання між названими полюсами зумовлює виникнення авторського «Я»; з'являється фігура розповідача та оповідача» [1, с. 22].

Оповідач відрізняється від автора-митця своєю позицією згідно часу та простору, в умовах яких розгортається сюжет. Без урахування цього він не міг би легко подорожувати назад у минуле чи забігати вперед, пророкуючи майбутнє, а також знати передчасно результати подій, зображуваних у творі: *«We have only now advanced in time so far beyond Chapter XXII as to have got our various characters up into their dressing-rooms»* [3, с. 221].

На противагу оповідачу розповідач знаходиться у центрі подій. Якщо оповідача усередині зображуваного середовища ніхто не помічає і ставить під сумнів можливість його існування, то розповідач неодмінно є частиною кругозору інших персонажів, із якими він взаємодіє. У романі «Ярмарок марнославства» автор бере слово і виступає від свого власного, «людського» імені: *«I have heard a brother of the story-telling trade, at Naples»* [3, с. 81]; *«I think I have seen such…»* [3, с. 116]; *«I remember one night being in the Fair myself»* [3, с. 143].

Сам У. Теккерей наголошує, що Лялькар-оповідач є одним із головних героїв у романі «Ярмарок марнославства». Він не впливає на хід подій у творі, але його образ відчувається, він присутній протягом усіх епізодів, дозволяючи собі висловлюватися, переживати, направляти своїх лялькових персонажів на правильний шлях. Досить часто У. Теккерей звертається до Лялькаря із непереборним бажанням припинити цей балаган: *«O brother wearers of motley! Are there not*

moments when one grows sick of grinning and tumbling, and the jingling of cap and bells?» [3, с. 171].

Авторський коментар, наповнений іронією, допомагає виявити всі смішні, потворні, безглузді та жалюгідні моменти, які відбуваються на сцені Ярмарку марнославства та підсилюють сатиричне звучання роману: *«…if they are good and kindly, to love them and shake them by the hand, if they are wicked and heartless, to abuse them in the strongest terms which politeness admits of»* [3, с. 82]. У. Теккерей порівнює сучасну для нього Англію з величезним ярмарком, де все продається і купується: *«Yes, this is Vanity Fair; not a moral place certainly; nor a merry one, though very noisy»* [3, с. 17]. Цим визначається пафос авторських відступів, сповнених обурення, з яскраво вираженою соціально-критичною спрямованістю. Лялькар, доповнивши розповідь автора, не тільки коментує події, які відбуваються у романі, але й підслуховує чужу розмову та дізнається чужі таємниці, втиснувшись до карети: *«There is barely room between Jos and Miss Sharp, who are on the front seat. Mr. Osborne sitting bodkin opposite, between Captain Dobbin and Amelia»* [3, с. 59].

Автор, на перший погляд, всього лише оповідає події, які посідають важливе місце в житті героїв, але при детальному аналізі з'ясовується, що функція автора не зводиться тільки до оповідання, він проникає в «душі» головних персонажів, виявляється тонким психологом: *«It is those who injure women who get the most kindness from them – they are born timid and tyrants and mal treat those who are humblest before them»* [3, с. 439]. З найперших рядків роману створюється відчуття бесіди з читачем. Роман «Ярмарок марнославства» містить численні звертання автора до читачів, причому до читачів різного віку та статі: *«My dear ladies, …»* [3, с. 59]; *«I appeal to the middle classes»* [3, с. 88]; *«Be cautious then, young ladies*» [3, с. 164]; *«Dear friends and companions, …»* [3, с. 171]. Створюється враження, що У.Теккерей вважає читача своїм близьким другом, з яким він ділиться враженнями та переживаннями.

У. Теккерей в романі «Ярмарок марнославства» поряд із заплутаністю композиції та побудови книги вводить не менш заплутану систему малюнків, до якої входять різноманітні види книжкової графіки. Цікаво, що авторські ілюстрації до роману «Ярмарок марнославства» в той самий час є і задуманим коментарем У. Теккерея до свого твору, і цей коментар відіграє не менш важливу роль, ніж слово. Крім того, «ілюстрації надають візуальну перспективу персонажа і без слів створюють емоційний стан оповіді» [2, с. 62].

Отже, авторські думки та задуми відображаються в авторських відступах, що органічно вписуються в структуру основного твору. Авторські відступи та ілюстрації алегоричного характеру передають авторську точку зору та виражають авторську позицію у романі.

Список використаної літератури:

1. Грешных В. И., Яновская Г. В. Вирджиния Вулф: лабиринты мысли. Серия «Мировая классика: интерпретации» / В. И. Грешных, Г. В. Яновская. – Калининград: Изд-во КГУ, 2004. – С. 26.
2. Fisher Judith L. Image versus Text in the Illustrated Novels of William Makepeace Thackeray / Judith L. Fisher. – Berkeley: University of California Press, 1990. – P. 60-85
3. Thackeray W. M. Vanity Fair (novel) / W. M. Thackeray. – New York: Publ. Penguin Books lit., 1987. – 912 p.

Юлія Сидлецька *(м. Острог)*

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ КОМПОНЕНТОМ КОЛЬОРУ В НОВИННОМУ ДИСКУРСІ ОНЛАЙН-ВИДАНЬ “THE GUARDIAN” ТА “DIE WELT”

Лексеми з денотативним значенням ознаки кольору (колороніми) є однією з найпопулярніших досліджуваних лексичних груп у сучасній лінгвістиці. На сьогодні відомі наступні філологічні напрямки дослідження колористики: концептуалізація колоронімів із позицій лінгвістичного універсалізму (B. Berlin, P. Kay); семантичний аналіз (А.П. Кириченко) та когнітивний аналіз кольоропозначень (А.Х. Мерзлякова); кольоропозначення у художньому мовленні (Д. Ален, Г. Еліс); психолінгвістичний аспект (О.П. Василевич) та лінгвокультурологічний аспект категорії кольору (В.В. Краснянський). Що стосується лінгвокультурологічного зіставного аспекту, саме він є недостатньо дослідженим попри те, що власне категорія кольору становить важливу частину соціоментальної картини англомовного та німецькомовного світу.

У рамках сучасного лінгвокультурологічного підходу до вивчення різних мовних явищ, у тому числі фразеологічних одиниць (ФО) із колоронімом, дослідження інтернет-новинного дискурсу англомовних та німецькомовних видань виявляється особливо актуальним, оскільки медіа-публіцистика, будучи максимально відкритою та доступною для великої аудиторії

читачів сферою, являє собою відображення мовних та соціальних процесів, що відбуваються в лінгвокультурній спільноті [1,с. 207].

Метою дослідження є виявлення лінгвокультурних особливостей функціонування англійських та німецьких ФО із колоронімом в інтернет-новинному дискурсі на матеріалі онлайн-видань «The Guardian» та «Die Welt». Об'єктом дослідження є англійські та німецькі ФО із колоронімом, адже саме фразеологізми – це той особливий мовний знак, у семантику якого «вплетена» культурна семантика, або культурна конотація [1,с. 98].

Методом суцільної вибірки було відібрано 159 англійських ФО із колоронімом, вжитих у 300 новинних контекстах британського інтернет-видання «The Guardian» [2**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] та 120 німецьких ФО із колоронімом, вжитих у 290 контекстах німецького онлайн-видання «Die Welt» [3] за період 2011-2018 рр. Для досягнення мети дослідження був застосований зіставний аналіз функціонування англійських та німецьких ФО із колоронімом у новинних контекстах, котрі були розподілені на 12 тематичних груп відповідно до колірних компонентів ФО.

У ході дослідження з'ясувалося, що шість лексико-семантичних полів, а саме *black / schwarz* (34 англійських ФО, 33,6% випадків уживання в контекстах (22 німецьких ФО, 25,2% уживання в контекстах), *blue / blau* (28 англійських ФО, 16% контекстів / 19 німецьких ФО, 13,7% контекстів), *white / weiß* (19 англійських ФО, 11,3% контекстів / 14 німецьких ФО, 13,4% контекстів), *red / rot* (18 англійських ФО, 7,7% контекстів / 13 німецьких ФО, 13,2% контекстів), *golden / golden* (18 англійських ФО, 7,6% контекстів / 15 німецьких ФО, 12,4% контекстів), *green / grün* (14 англійських ФО, 7,3% контекстів / 15 німецьких ФО, 8,3% контекстів), є фразеологічно найпродуктивнішими в новинних дискурсах обох мов.

Найменш частотними у контекстах англомовних інтернет-новин є ФО, що містять відтінкові кольороназви *livid* (2 ФО, 0,7% випадків уживання в контекстах), *ruddy* (2 ФО, 0,7% випадків уживання в контекстах) та *orange* (1 ФО, 0,3% випадків уживання в контекстах), будучи при цьому найбільш продуктивними у створенні експресивних образів. Водночас, у німецькомовних новинних контекстах ФО із відтінковими ФО не було виявлено взагалі.

Відповідно, як в англійському, так і в німецькому новинному дискурсі центральними у концептосфері кольору є концепти «black» / «schwarz», «blue» / «blau», «white» / «weiß» та «red» / «rot», адже з ними зафіксована найбільша кількість ФО у новинних онлайн-текстах. Більшу частку становлять ФО, до складу яких увійшли базові

кольороназви у своєму прямому значенні, наприклад, англійська ФО *white-collar crime: Utah creates whitecollar crime registry to protect 'trusting' Mormon population* (TheGuardian, 12.03.2015) [2].

Дослідження тематичних груп у англомовному новинному дискурсі показало, що найчисленнішою за сферою вживання є група контекстів із колоративними ФО, що вербалізують концепт «Social Issues» (43,7%). Більш актуальними у свідомості німецькомовної спільноти є питання економічного розвитку (*die Wirtschaft*, 21,7%) та політика (*die Politik*,21%), наприклад: *Tony Blairs Kritik an Theresa May trifft ins Schwarze* (Die Welt, 17.02.2017) [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**].

У дискурсах обох мов найменша кількість ФО із колоронімом була виявлена у тематичній групі контекстів, які стосуються питань освіти (2,3% англійських контекстів / 1,7% німецьких), що свідчить про стабільність та консервативність цієї галузі.

Таким чином, завдяки генетичній спорідненості англійської й німецької мов, їх лінгвоколірні картини світу та інтернет-новинні дискурси володіють великою кількістю спільних рис. Оскільки в германських лінгвокультурах колір є параметром духовності людини, можна вести мову про антропоцентричність його сприйняття.

Список використаної літератури

1. Васильева С. Л. Особенности жанра комментария в русском и английском газетно-публицистическом дискурсе: сопоставительный аспект / С. Л. Васильева // Молодой ученый. – 2013. – № 2. – С. 207-210.

2. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. –208 с.

3. WebCorp Live: Concordance the Web in Real Time [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу: www.webcorp.org.uk

4. WELT – Nachrichten, Hintergründe, News & Videos [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу: https://www.welt.de/.

Тетяна Сідлецька *(м. Вінниця)*

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ: РОБОТА З АУДІОТЕКСТОМ

Проблемі індивідуалізації навчання, а саме роботі з аудіо текстом при використанні індивідуального підходу при свячено багато досліджень вітчизняних педагогів і психологів, в яких розглядаються історичні аспекти проблеми, її теоретико-методологічні аспекти, фактори, методи та прийоми роботи з аудіо текстом для реалізації індивідуального підходу у навчанні. Сьогодні ця проблема не лише не втрачає своєї актуальності, але й знаходить подальший розвиток у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

Актуальність питання роботи з аудіо текстом при індивідуалізації процесу навчання полягає в тому, що сучасні дослідники розглядають індивідуалізацію як в рамках звичайної академічної форми навчання, так і в контексті самостійної роботи, що свідчить про те, що самостійне опрацювання студентами матеріалу є необхідним та невід'ємним компонентом у сучасному світі.

Проблема індивідуалізації навчання англійської мови, а саме робота з аудіо текстом, активно розроблялася протягом тривалого часу як на вітчизняних теренах, так і за кордоном. Варто зазначити науковців, які приділяли увагу даному питанню: Андронік Н.П, Гальскова Н. Д., Кміть О.В., Літвін І.М., Мацнєва О.А. та ін.

Основними факторами, що впливали на визначення критеріїв відбору аудіо текстів для студентів рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні, були: якісні та кількісні показники аудіювання, вимоги програми до рівня сформованості мовленнєвої компетенції в аудіюванні у студентів І курсів; обґрунтовані і проведені дослідження з цієї проблеми. На думку науковця Н.Ф. Бориско під поняттям «критерії відбору» розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно і кількісно оцінюється текстів матеріал з метою доцільності або недоцільності його використання як навчального матеріалу [3, с.116].

Враховуючи основні фактори, виокремлені нами вище, вирізняємо такі критерії відбору аудіо текстів для студентів: *якісні критерії (* автентичності, посильності та доступності, відповідності віковим інтересам і потребам студентів, тематичності, представленості різноманітних типів текстів і стилів мовлення, новизни й актуальності інформації), *кількісні критерії (*обсягу тексту, темпу мовлення, кількості прослуховувань). Загально визнаним при відборі аудіо текстів є критерій автентичності.

Менш складними є напівавтентичні тексти, тобто автентичні за своєю природою тексти, але оброблені та скорочені. Науковець О. А. Мацнєва уточнює визначення «напівавтеничні аудіо тексти» чи «методично автентичні аудіо тексти»**,** вважає, що ці тексти «створені

та записані носіями мови спеціально для навчальних цілей; або зазнали методичної обробки шляхом скорочення чи компіляції, яка не порушила їх автентичності, а також були очищені від побічних технічних шумів шляхом цифрової обробки звуку» [2, с. 172]. У нашому дослідженні в процесі рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у студентів І курсів немовних спеціальностей будемо використовувати як власне автентичні аудіо тексти, так і напівавтеничні, оскільки вважаємо, що обидва види текстів сприятимуть розумінню мовлення [5, с. 78].

За критерієм посильності та доступності аудіо текст розглядається з урахуванням мовного та лінгвосоціокультурного потенціалу (фонетичне, лексичне, граматичне та фонове оформлення). Мовний та лінгвосоціокультурний потенціал тексту за чинною Програмою наприкінці І курсу відповідає рівню В2.1 [4, с. 177]. Лінгвосоціокультурна інформація аудіо тексту виражається як експліцитно (абревіатури, назви подій, імена історичних осіб), так і імпліцитно (уява, асоціації і поняття) [1,с.84].

Стосовно фонетичного оформлення відібрані аудіо тексти мають бути зразками нормативної вимови «standard accent», що зазначено в чинній Програмі щодо рівня В2.2 [6, с. 66]. Загалом Програма передбачає, що мовний матеріал аудіо текстів для І-ІІ курсів має бути зразком літературної англійської мови [6, с. 178]. Для організації контролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні відбираються тексти, що містять автентичний мовно-мовленнєвий і лінгвосоціокультурний матеріал, який є доступним для студентів І курсів. Для розвитку мовленнєвої компетенції в аудіюванні у студентів та власної перевірки її сформованості використовуються як монологи, так і діалоги, але, виходячи з вище зазначеного, надаватимемо перевагу аудіюванню діалогічного мовлення [3, с. 87].

Критерій відповідності віковим інтересам та потребам студентів. Добираючи аудіо тексти, слід зважати на особистий життєвий досвід та набуті знання студентів. Крім мовної форми, передбаченої Програмою для студентів І курсів, необхідно враховувати і можливі знання та життєвий досвід студентів.

Критерій тематичності стосується змісту і передбачає відбір аудіо текстів, які відповідають темам спілкування, що вивчаються на І курсі. Зміст тексту цікавий для слухача, якщо він відповідає його інтересам та досвіду.

Критерій представленості різних типів тексту та стилів мовлення. Спираючись на вимоги програми для студентів мовних спеціальностей, зазначимо, що студенти І курсу мають розуміти зі

слуху загальну та докладну інформацію, подану в таких типах текстів: інтерв'ю, короткі академічні розмови, новини, програми про поточні події, оголошення, бесіди (в тому числі на наукову та професійну тематику), розповіді та описи. Вимоги до володіння аудіюванням відрізняються за обсягом призначених для прослуховування текстів (тривалість звучання) і за ступенем складності мовного матеріалу (наявність допустимої кількості незнайомих слів) [7, с. 102].

Отже, у процесі аудіювання досягають дві *мети*: навчити студентів розуміти загальний зміст тексту і навчити здійснювати (повне) детальне розуміння змісту тексту. Під час аудіювання студенти немовних факультетів засвоюють визначену кількість лексики рецептивно, що є обов'язковим у навчальному процесі. Під час роботи над аудіюванням можуть бути використані такі прийоми: навчання сприйняття окремих звуків, складів, слів, словосполучень;сприйняття окремих речень і невеликих текстів (4-5 фраз),сприйняття текстів частинами та всього тексту;сприйняття тексту на основі різноманітних допоміжних засобів (відео, відеофільм, кінофрагмент).

Список використаної літератури

1. Андронік Н.П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. … канд.пед.наук: 13.00.02 / Н. П. Андронік – К., 2009. – 183с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336с.
3. Кміть О.В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (ІІ курс, англійська мова): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Кміть О. В. – К., 2000. – 156 с.
4. Літвін І.М. Відбір текстів-інтерв'ю для формування англомовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів / І.М. Літвін // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 18. – С. 176-183.
5. Мацнєва О.А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Мацнєва – К., 2009. – 164с.
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.:

С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 245 с.

7. Теклюк Г. Мотивація та діалогізація навчання майбутніх учителів історії та права іншомовного професійно-орієнтованого спілкування / Г. Теклюк // 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 / гол. ред. Т. І. Ямчинська. – Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2016. – Вип. 20. – С. 101-103.

Марина Скакун *(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сучасна освітня парадигма вимагає переходу від пасивних до активних технологій навчання. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є черговим етапом запровадження новітніх підходів до викладання дисциплін суспільно-гуманітарного циклу.

Одним із пріоритетних напрямків інформатизації суспільства стає процес інформатизації освіти, який передбачає використання можливостей нових інформаційних технологій, методів та засобів інформатики для реалізації ідей розвиваючого навчання, інтенсифікації усіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищенню його ефективності і якості, підготовку студентів до комфортного (як в психологічному, так і в практичному відношенні) життя в умовах інформатизації суспільства.

Концепція інформатизації вищої освіти передбачає комплексний підхід до створення інформаційного середовища навчання, що повинно інтегрувати в традиційні та нові інформаційні технології, які відповідають сучасним вимогам освіти [1, с. 20].

Поняття «Інформаційні технології навчання» виникло у сімдесяті роки і передбачало організацію навчального процесу на базі паперових (книги, друковані матеріали тощо) та плівкових (фото, діапозитиви, кіно-матеріали) носіїв інформації. На сучасному етапі інформаційні технології набули нового розвитку. Це пояснюється масовим застосуванням у навчальному процесі персональних комп’ютерів та комп’ютерних систем. Інформатизація освіти являє

собою комплекс заходів, пов’язаних із використанням інформаційних засобів та інформаційної продукції [1, с. 22].

Використання комп’ютерних навчальних програм має наступні переваги:

– скорочення часу вироблення необхідних технічних навичок в учнів;
– збільшення кількості тренувальних завдань;
– оптимізація темпу роботи учнів;
– забезпечення диференціації навчання за рівнями;
– діалог з програмою набуває характеру навчальної гри, у більшості учнів підвищується мотивація навчальної діяльності [3, с. 150].

Організація самостійної роботи з допомогою інформаційних технологій забезпечує оптимальну для кожного конкретного студента послідовність, швидкість сприйняття матеріалу, можливість самостійної організації роботи; формує навички аналітичної і дослідницької діяльності; забезпечує можливість самоконтролю якості здобутих знань і навичок; заощаджує час студента; сприяє формуванню комунікативної (граматичної, країнознавчої, лінгвістичної) та інтелектуальної компетенції студентів. У світовій освітній практиці інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як якісно нові засоби поширення знань [2, с.135].

Використання ІКТ у викладанні німецької мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання; підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів; оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил; подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів при навчанні німецькій мові. Отже, використання мультимедії сприяє кращому засвоєнню навчальної інформації на заняттях.

У викладанні іноземної мови, зокрема німецької, широко застосовуються інформаційно-комп'ютерні технології. Специфіка комп'ютера як засобу навчання пов’язана з такими його характеристиками як комплексність, універсальність, інтерактивність. Інтерактивне навчання на основі мультимедійних програм дозволяє більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить процес навчання більш цікавим і творчим. Можливість враховувати рівні мовної підготовки студентів є основою для реалізації принципів індивідуалізації і диференційованого підходу в навчанні. При цьому дотримується принцип доступності і враховується індивідуальний темп роботи кожного студента [2, с. 156].

Глобальне розширення інформаційного потенціалу призвело до реорганізації освіти й забезпечення нового рівня якості підготовки спеціалістів та формування гнучкої системи підготовки робочих кадрів із швидкою орієнтацією до змінних умов професійної діяльності. Сучасна наука зосереджує увагу на теоретичній розробці концепції й структурно-організаційних моделей комп'ютеризації освіти, тому що на даний момент, через відсутність стабільних позицій у цьому питанні, реальна комп'ютеризація навчального процесу на місцях фактично відсутня.

Таким чином, впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій створює передумови для інтенсифікації освітнього процесу. Вони дозволяють на практиці використовувати психолого-педагогічні розробки, що забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння умінням самостійно здобувати нові знання.

Список використаної літератури

1. Гуревич Р.С, Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. –116 с.

2. Сучасні інформаційні засоби навчанням. Навчальний посібник / ПК. Р.С. Гуревич, Л.Л. Коношевський, О.В. Шестопалюк. – Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2004. – 535 с.

3. Пінаєва О.Ю. Інформатизація освіти та її застосування в навчальному процесі //Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді. – Вінниця, – 2004. – Вип. 10. – С. 150-151.

Тетяна Слободянюк (Гусак) *(м. Вінниця)*

РОЛЬ АНТИТЕЗИ В ЗОБРАЖЕННІ ОБРАЗІВ РОМАНУ ІРВІНА ШОУ «БАГАЧ, БІДНЯК»

Загальновідомий роман американського письменника Ірвіна Шоу «Багач, бідняк» ще в своїй назві має антитезну основу. У заголовок винесені поєднання *«richman», «poorman»,* які не тільки яскраво виділяють образи братів Джордахів, але й наділяють кожного з персонажів сукупністю рис, притаманних світу багатих і світу бідних, а також закріплених за цими світами оцінок. При розгляді словникових дефініцій «rich» і «poor» стає очевидним, що переносні значення цих лексичних одиниць в кількісному відношенні набагато перевищують прямі значення, а, отже, прагматичні частки значення переважають в

процесі сприйняття слова і тексту над когнітивними частками, що сприяє особливому прочитанню авторського задуму. У слові *«rich»* конотативне значення складається з позитивних значень цієї лексичної одиниці, в слові *«poor»* – негативних. Лексема «rich» визначається в словнику наступним чином: *«very expensive and beautiful, impressive, etc.», «having or supplying a large amount of something that is wanted or needed» , «having high value or quality well supplied or endowed magnificently impressive», « vivid and deep in color», « full and mellow in tone and quality», «highly productive or remunerative »,« highly seasoned, fatty, oily, or sweet»* [2].

Усі наведені значення передають позитивну оцінку багатства. Лексема «poor», навпаки, включає тільки негативні ознаки, серед них такі: *«having a very small amount of something», «not good in quality or condition», «of relating to, or characterized by poverty»,« less than adequate», «small in worth», «exciting pity», «inferior in quality or value », « barren, unproductive»* [2]. Однак в процесі читання твору конотації, закріплені за словами *«rich» і «poor»,* зазнають трансформації, а головні герої отримують нову оцінку.

У романі І. Шоу «Багач, бідняк» концептуальна образна система задається в самій назві, а антитезний сенс, який об'єктивується словами *«rich» і «poor*», визначає характер їх взаємодії. Антитеза отримує мовну об'єктивацію в назві роману у формі різнокорінних антонімів. У тексті антитезний сенс, закладений в назві, висвітлюється за допомогою логічного протиставлення вчинків, думок, особливостей зовнішності персонажів, їх життєвих шляхів, за допомогою контекстуальних антонімів:

«He (Rudolph) was very careful with his looks <...> His straight, black hair was always perfectly brushed <...>

His brother, Thomas, the only blond in the family <...> Thomas had almost no hair on his body. Rudolph was getting quite hairy, with thick, tight, black curls on his chest and sprouting on his shoulders » [3, с. 27, 41].

«Він старанно стежив за своєю зовнішністю <...> Його пряме чорне волосся було завжди акуратно причесане <...> Його брат Томас, єдиний блондин в сім'ї ... ». «... на тілі Томаса майже немає волосся. на тілі Рудольфа був густий волосяний покрив, безліч чорних кучериків на грудях, волосся росло клаптиками навіть у нього на плечах » [1].

Відзначимо, що в антонімічних парах *blackhair / the only blond, no hair / quite hairy* присутній лише контраст, а ось наступне протиставлення дає антитезний ефект:

«... He kept out of fights because he did not want to have his face marred by a broken nose or his long, thin hands twisted by swollen knuckles <...> never coming home with blood on him ... » [3, с. 41, 42, 81].

«... уникав бійок і сутичок - для чого йому розбитий ніс або розпухлі кісточки на його тонких довгих пальцях? <...> Він ніколи не приходить додому із запеченою кров'ю на одязі ... » [1].

«Tom snaked in and hit the soldier with a short left hook to the head and went in deep to the belly with his right<...> There was some blood on the sleeve of his sweater ... » [3, с. 73, 81].

«Том вивернувся і завдав йому короткий удар в голову, а правою – цілу серію ударів в живіт <...>. На рукаві його светра запеклася кров ... » [1].

У цьому прикладі антитеза розкриває протилежну спрямованість вчинків і думок персонажів: Рудольфа – прагнення до миру, Томаса – застосування сили як вирішального моменту в суперечці.

Список використаної літератури

1. Шоу И. Богач, бедняк [Электронный ресурс] / И. Шоу. – Режим доступу: http://loveread.ec/read_book.php?id=15519&p=1.

2. MerriamWebsterDictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.merriam-webster.com/.

3. Shaw I. Rich Man, Poor Man. 1st edition/I. Shaw. – N.Y.: Open Road Media, 2013. – 689 p.

Ольга Слуцька (Ольга Слуцкая) *(м.Вінниця)*

НОМИНАЦИЯ ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М.А.БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»

Для номинации женских персонажей М.А.Булгаков использует яркие оценочные и релятивные номинации. Особенности наименования героинь позволяют сделать вывод о том, как важна форма имени в художественном тексте, она также позволяет глубже понять произведение на уровне отношений между персонажами [2, с. 123].

Главным женским персонажем в романе «Белая Гвардия» выступает Елена Тальберг (Турбина). В произведении автор называет героиню только именем Елена. Писатель вводит в роман женский персонаж с помощью номинации *Елена*, используя полное имя главной героини (не Лена или Леночка), и связывает его с номинацией *дочь*.

Потом появляется другая номинация: « *Волнуется* ***сестра»*** [1, с. 13]. В данном примере автор передаёт одну из основных социальных ролей Елены – сестра. Номинация *дочь* не закрепляется по отношению к Елене, так как родители умерли, а самыми близкими родственниками являются братья, поэтому за ней закрепляется номинативная единица *сестра,* которая впоследствии будет неоднократно упоминаться автором.

В романе представлена номинации Елены по демографическому признаку: *Еленка маленькая* [1, с.30]. С помощью уменьшительно-ласкательного суффикса М.А.Булгаков подчёркивает возраст героини. Это единичный случай, когда автор называет героиню *Еленкой.* Номинация Елены интересна тем, что автор указывает на отношение между героиней и другими персонажами. Можно выделить номинативные единицы, используемые для именования Елены другими персонажами произведения: *Лена, Леночка, Лена ясная.* Так, Мышлаевский, давний друг семьи, называет Елену *Леной* и *Леночкой,* используя имя собственное, а также оценочную номинацию *ясная.* Такая номинация выражает дружеское, довольно близкое отношение персонажа к Елене «*Лена, золотая, радость моя, рыжая Лена»* [1, с. 33]. Только по номинации можно проследить отношение к Елене еще одного персонажа, Щервинского. Он давно влюблен в Елену, но любовь не позволяет ему называть героиню просто Еленой или Леночкой, он ее называет *Еленой Васильевной*. В официальном названии по имени и отчеству есть некоторая робость и уважительная отстранённость по отношению к Елене. Муж героини, Тальберг, в романе называет свою жену полным именем: *Елена.* Он использует имя собственное, и местоимение *ты* со значением близости в отношениях. Форма имени, которую использует автор романа и муж героини, совпадает, но в обращении супруга используется иная окраска, отличающаяся от авторской. Муж Елены не сентиментален, поэтому не выражает в речи свою любовь к ней, также можно предположить в их отношениях некоторое безразличие. По данной номинации можно предположить, что будет с отношениями супругов «Тальберг оставит ее».

Номинация отражает настроение героев, их эмоциональное поведение в тех или иных ситуациях, когда в произведении описывается трагическое событие, номинация героев преображается, так, например, в напряжённый момент, когда пропал Алексей, Елена превращается в *Ленушку*. Автор в такие моменты использует более мягкие формы имени героини.

Номинация – важное средство выражения авторской мысли в художественном тексте. Используя варианты одной номинативной единицы, автор может передать свое отношение к персонажу, охарактеризовать человеческие качества, которыми этот персонаж обладает, описать особенности отношений между героями, указать на их возраст, настроение.

Список использованной литературы:

1. Булгаков М. А. Белая Гвардия / М. А. Булгаков. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Звёздный мир, 2003. – 352 с.
2. Исакова И. Н. Литературный персонаж как система номинаций / И.Н. Исакова. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 520 с.

Тетяна Соловйова (Татьяна Соловьева) *(м.Вінниця)*

ВОПРОС О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФЭНТЕЗИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Вопрос о содержании программы изучения литературы в школе поднимался неоднократно. Высказывались различные точки зрения, но к единому мнению методистам прийти не удалось. Что лучше: следовать выверенной годами программе изучения классиков, обратить внимание на современную литературу или дать бразды правления программой в руки учителей? [1, с. 23] Наверное, стоит учитывать все эти факторы в комплексе.

Классики – это безусловно основа изучения как национальной, так и зарубежной литературы, однако произведения классиков лишь фундамент всемирной сокровищницы под названием «литература». Без изучения современных произведений ученикам довольно сложно оценить масштабы распространения и влиятельности книги в настоящее время. Только осознав, что не только предыдущие поколения были гениями литературы и создателями моделей личностей, ученики могут найти для себя устойчивые моральные ориентиры в современности.

Фэнтези – это молодой жанр современной литературы, который захватывает все большую популярность в мире. Безусловно, это не единственный жанр, в котором работают молодые авторы, но именно на его примере удобнее всего прослеживать колебания в моральных ориентирах общества.

Изучение фэнтези в средней школе – это уже не новость, однако большинство составителей программы по изучению

литературы в школе нацелены на далекие зарубежные бестселлеры. «Гарри Поттер» Дж. Роулинг, «Хоббит» Дж. Толкина, «Чарли и шоколадная фабрика» Р. Дала – это лишь часть произведений жанра фэнтези, которые входили, или в данный момент находятся в составе программы. Но, учитывая их безусловный потенциал и известность, не стоит забывать, что эти авторы − представители совершенно иных культур и менталитетов. Для адекватного восприятия некоторых элементов сюжета, шуток, пословиц, интертекстуальных намеков довольно часто недостаточно знаний обывателя [2, с. 544].

Именно поэтому стоит обратить внимание на русское фэнтези. Менталитет наших народов весьма схож, а благодаря длительному нахождению в составе одной страны, автоматически исчезают неясности в тексте. Возможно, эти авторы и их произведения не так известны, но нельзя умалить их вклад в развитие данного жанра. С. Лукьяненко «Ночной дозор» и «Дневной дозор», А. Ливадный «S.T.A.L.K.E.R.», К. Булычев, Н. Перумов, А. Сапковский – произведения этих авторов достойны войти в перечень книг, если не для обязательного, то для внеклассного чтения учеников средней школы. Именно на их примере можно изучать современные нравственные идеалы человека, «отшелушивая» несколько устаревшие стереотипы.

Противники введения этого жанра в программу утверждают, что наличие большого количества батальных сцен и нереальных событий могут губительно воздействовать на формирующуюся психику подростка [1, с. 25]. Но, по нашему мнению, в современном мире умение абстрагироваться от ужаса кровопролития, сосредоточившись на продвижении вперед ради будущего и сохранения самого ценного для человека, далеко не бесполезный навык. Учитывая столь ужасающую ситуацию в стране, можно бесконечно лить слезы и страдать о погибших, но это не вернет их. Гораздо лучше сохранить и преумножить все то, ради чего на востоке отдают свои жизни солдаты. Кроме того, описание батальных сцен в произведении никак не может сравниться с высокой детализацией киноиндустрии. Именно поэтому неблагоприятное влияние фэнтези на психику ребенка маловероятно.

Что касается фантастических элементов в книгах, то это хороший шанс для подростка научиться отличать реальность от выдумки, обращать внимание на детали, планировать собственное будущее. Произведения жанра фэнтези не даром называют «сказками для взрослых», это действительно очевидная неправда, которую

должны заметить, оценить и, по результатам оценки, сделать выводы сознательные читатели.

Итак, состав программы по изучению литературы в школе колеблется и нет единого мнения о ее наполнении. Одним из вариантов современной литературы, которая может изучаться в рамках курса является русское фэнтези. Именно этот жанр направлен на неочевидное, мягкое воспитание в молодом поколении черт современного идеального человека. Но пока вопрос о присоединении этик книг к программе остается открытым.

Список использованной литературы

1. Аливердиев А. К вопросу о русском фэнтези, Бабе-Яге, etc / А. Аливердиев // Махачкалинские известия. – 2006. – № 8. – С. 22-31.

2. Арчакова А. Особенности стиля фэнтези в современном изобразительном искусстве / А. Арчакова// Молодой ученый. – 2015. – №19. – С. 544-546.

Вікторія Стопа *(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТСНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Актуальною проблемою сучасної педагогічної науки є модернізація системи підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, пошук і забезпечення ефективних умов для формування висококваліфікованих фахівців, які здатні проектувати та організовувати сучасний виховний процес. Однією з умов виконання означених вимог є високий рівень комунікативної компетентності вчителя.

Для майбутнього викладача іноземних мов одне із основних завдань полягає в опануванні іншомовною комунікативною компетентністю. Дана компетентність являє собою особливий вид професійної компетентності, що визначається як готовність та здатність до оволодіння предметними та науковими знаннями у професійному спілкуванні.

Термін «іншомовна комунікативна компетентність» було запроваджено Д. Хайзмом. Дослідник визначає його як знання, що забезпечують індивіду можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури [3, с.11].

Тож формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов має бути спрямоване не лише на набуття здатності до практичного застосування іноземної мови у професійній сфері, але й до міжкультурного спілкування.

Тому ми можемо визначити, що іншомовна комунікативна компетентність – це система знань, умінь та навичок, що необхідні для ефективного здійснення іншомовної комунікації у професійній та міжкультурній сферах.

Іншомовна комунікативна компетентність містить наступні компоненти:

– гностичний (система знань про зміст, особливості та стилі іншомовного спілкування, зокрема професійного);

– комунікативний (комунікативні, експресивні та перцептивно-рефлексивні вміння; культура мовлення);

– емоційний (позитивна установка на комунікацію; розвинуті емпатія та рефлексія);

– високий рівень ідентифікації з відповідними професійними та соціальними ролями) [2, с. 106]

Формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів зумовлює дотримання наступних принципів:

– принцип інтеграції та комплексності навчального процесу;

– принцип гуманізації навчального процесу (розкриття потенціалу студента під час його професійної підготовки);

– принцип професійно-орієнтованої комунікативної направленості процесу навчання іноземної мови, який реалізується шляхом використання сукупності 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 іноземної мови;

– принцип інтерактивності, при якому навчання є активним, орієнтованим на студента;

– принцип автентичності, що реалізується в трьох аспектах: виборі автентичних матеріалів, використанні автентичної методики, створенні автентичного спілкування в автентичному середовищі;

– принцип інтенсивного використання фонових знань тих, кого навчають;

– принцип єдності теоретичної та практичної підготовки;

– принцип забезпечення творчої активності та самостійності студентів у навчальному процесі [1, с. 53].

Можемо виділити наступні особливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів:

– зміна ролей та функцій викладача, що має стати порадником для студентів та координатором навчального процесу;

– надання більшої самостійності студентів під час вивчення іноземних мов;

– широке використання ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій;

– використання різноманітних видів навчальної діяльності, особливо парних і групових видів діяльності, рольових ігор, проектних і проблемних завдань, що сприяють розвитку критичного мислення;

– застосування автентичних матеріалів.

Отже, іншомовна комунікативна компетентність – ефективний спосіб формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов, що сприяє зросту особистісних якостей, задоволенню емоційних потреб та збільшення рівня зацікавленості в оволодінні іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Задунайська Ю.В. Формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю / Ю.В.Задунайська // Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей : Збірник наукових статей / за загальною редакцією І.Ю.Сковронської. – Львів: Льв ДУВСб 2015. – С. 50-56.

2. Задунайська Ю.В. Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи / Ю.В.Задунайська // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. – Випуск 11. – С.105-110.

3. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 174 p.

Ірина Сукманюк *(м. Хмельницький)*

МІЖНАРОДНЕ ПАРТНЕРСТВО – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Чи бути нам у Європі? Так ми і є Європа.
(М. Грушевський)

«Україна – це Європа. Україна – це Європа!» - під таким гаслом вийшла молодь в листопаді 2013 року на Майдан Незалежності вимагати підписання асоціації України з ЄС. Насилля влади проти мітингувальників спровокувало «Марш мільйонів» 1 грудня, який переріс у Революцію Гідності. Герої Небесної Сотні, зокрема мій учитель Сергій Михайлович Бондарчук, своїм життям засвідчили прагнення української нації до повернення додому – до Європи.

Україна чітко визначила свій орієнтир на входження до Європейського співтовариства, впровадження європейських норм і стандартів в життя, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Відновленнянезалежності України відкрило можливість нашій державі інтегруватись до Європейської цивілізації, співпрацювати з міжнародними європейськими організаціями, що є запорукою успішного економічного, соціального, правового і демократичного розвитку України.

Активним провідником євроінтеграційних зусиль виступає молодь, яка відчуває на собі найбільшу відповідальність за наше спільне майбутнє. У житті все починається з малого, і відчуття себе європейцем теж. Тому не лише загальна інформація про наших сусідів, але й безпосередня співпраця, розуміння європейських цінностей є важливою запорукою нашого добросусідства. Участь в акціях – це нові можливості та перспективи вийти на якісно нову хвилю розвитку, це новий поштовх молодіжних ініціатив.

До прикладу, міжнародне партнерство та співпраця з міжнародними урядовими та неурядовими організаціями, участь у спільних проектах і програмах, написання грантів – все це є невід'ємною складовою, одним з пріоритетних напрямків у роботі Старокостянтинівського навчально-виховного комплексу «Спеціалізована школа І ступеня, гімназія» Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області імені Героя України Сергія Михайловича Бондарчука.

За останні роки плідною була співпраця з Корпусом миру в Україні. Кілька років навчали гімназистів англійської мови Меліса Бентлі та Кевін Стівенс, Саймон Мессерлі. Цікавою була співпраця з

студентською міжнародною організацією ISEC. Незабутніми стали поїздка делегації на Мальту, де відбулася Міжнародна конференція проекту "Навчаймося разом", церемонія нагородження переможців конкурсу Britain is GREAT у Резиденції Посла Великої Британії в Україні, участь у 10 проектах навчальної програми Європейської Комісії eTwinning, конференція у м. Брюссель.

Ще одним прикладом міжнародного співробітництва є діяльність Хмельницького національного університету, спрямована на інтеграцію закладу до європейського та світового освітнього простору.

Важливим напрямом міжнародного співробітництва Хмельницького національного університету є реалізація міжнародних проектів, серед яких наймасштабнішими є проекти ТЕМПУС: «Досягнення та регулювання балансу між освітніми програмами та рамками кваліфікацій», «Модернізація підготовки магістрів та аспірантів у галузі безпеки і стійкості для соціально-гуманітарної та індустріальної сфер», «Підрозділи з трансферу знань – від прикладних досліджень і обміну технологічно-підприємницьких ноу-хау до розвитку міждисциплінарних навчальних модулів», а також проекти Еразмус+: «Система забезпечення якості в Україні: розвиток на основі ENQA стандартів та керівництв», «Європейське законодавство в сфері прав людини для університетів України та Молдови».

Партнерами університету є вищі навчальні заклади, наукові установи, організації та фонди з Німеччини, Польщі, Словаччини, Литви, Австрії, Росії, Білорусі, Нідерландів, США, Бельгії, Франції та інших країн.

Сьогодні географія міжнародних зв'язків Хмельницького національного університету охоплює такі країни, як Австрія, Білорусь, Іспанія, Казахстан, Китай, Литва, Німеччина, Польща, США тощо.

Так, українська молодь – за європейський вектор розвитку інтеграції держави. Бо наш народ з його культурною спадщиною, гуманістичною ментальністю достойний зайняти в Європі гідне місце. Ми живемо в унісон з Європою, мислимо по-європейськи, у нас спільні ідеали. Тепер би ще діяти як європейці: послідовно, наполегливо та виважено, впроваджувати європейські стандарти життя, творити Європу у власній державі. Сьогодні весь світ дивиться на нашу країну, сподіваючись, що високі стандарти духу реалізуються в конкретні справи, які піднімуть вагу та значення її у світі.

«Україна – це Європа. Україна – це Європа!» - луною котилося над багатотисячним грудневим Майданом. Відлуння цього заклику чути і нині. Бо Україна є європейською державою, а Європа – наш спільний дім. Україна була, є і буде частиною Європи. З

проголошенням незалежності та останніми демократичними перетвореннями в Україні ми відкрили собі шлях до європейської родини.

Список використаної літератури:

1. Україна на шляху до Європи. Упорядники В.Шкляр, А.Юричко. – К., 2006.

2. Яковюк І. Азбука європейської інтеграції / І.Яковюк, Л.Трагнюк, В.Меделяєв. – Харків: «Апекс+», 2006.– 168 с.

3. Старокостянтинівський НВК [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://star-gym.km.ua

Тетяна Сукманюк *(м. Хмельницький)*

СЕМАНТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ТИПИ ЕПІТЕТІВ У ПЕРЕКЛАДІ БРИТАНСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Останнім часом спостерігається зростання інтересу до питань дослідження тропів, зокрема до метафор та метонімій. Тому актуальність зумовлена значним інтересом вчених до семантичних та функціональних особливостей епітетів у художніх текстах та недостатнім висвітленням питання перекладу епітетів у науковій літературі.

Мета дослідження полягає у визначенні структурних та семантичних типів епітетів та прийомів їх перекладу.

Ми проаналізували твори британських (О. Вайлд, Дж. Голсуорсі, А. Крісті), та американських прозаїків (Е. По, О. Генрі, Т. Капоте, Дж. Паттерсон, Ф. С. Фіцжеральд, Дж. Аббот) та поетів (Д. Томас, Е. Паунд, М. Сміт, Р. Ауслендер). Розглянуто як твори класичної літератури, так і твори сучасних авторів. Ми аналізували українські та російські переклади творів, у випадку відсутності українською мовою, ми пропонували власний варіант. Одразу варто зазначити, що типи епітетів, які використовує автор, залежать від жанру літературної творчості. Поети більше тяжіють до використання простих та складних епітетів, рідше – фразових. Прозаїки ж частіше використовують прості та фразові. Так само і переклад епітетів залежить від жанру твору.

Переклад простих епітетів

а) Еквівалентний переклад

The restaurant catered to large appetites and modest purses (О.

Генрі «The Cop and the Anthem»). Ці два епітети є контрастними і утворюють антитезу, тому завдання перекладача ускладнюється не лише перекладом епітетів, а й збереженням антитези. У перекладі обидва епітети збережено і передано дослівно: *Туди заходили люди з великим апетитом і скромним гаманцем* (переклад Ю. Іванова).

Для прикладу, у вірші Д. Томаса «Poem in October» використано такий оригінальний епітет «*winged trees»*. Російською його перекладено за допомогою еквівалента «*крылатые деревья»*.

б) Заміна тропа

Заміна стилістичного засобу має місце тоді, коли форму епітета у мові оригіналу неможливо передати епітетом у цільовій мові. Найчастіше саме інвертований епітет замінюють на порівняння. Наприклад, *His shriveled head bobbed like a dried pod on his frail stick of a body* (Дж. Гарднер). У російському перекладі О. Суриц цей інвертований епітет передано за допомогою порівняння худой как щепка. Українською ж можна його передати таким чином: «*худий як тріска*».

Гіперболічні епітети – епітети, що навмисне перебільшують ознаку предмета, наприклад: *Every single day I'd come and hear the gargantuan list of crap she'd bought from this shop or that* (Джеймс Паттерсон «Merry Christmas, Alex Cross»). У перекладі варто звернути особливу увагу на підбір прикметника. Щодня я приходив і слухав її теревені про колосальну кількість всілякого мотлоху, який було придбано у якомусь магазині (переклад наш). У даному випадку епітет є не лише гіперболічним, а й алюзивним. У ньому міститься алюзія на ім'я головного героя роману Франсуа Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель». При перекладі не лише передано гіперболічність, а й збережено алюзію, адже в грецькій мові слово *kolossos* означало «велика статуя бога або героя».

в)Описовий переклад

Рідше перекладачі вдаються до описового перекладу, оскільки образ повністю втрачається, а при перекладі пояснюється лише смисл епітета за допомогою вільного сполучення слів. Наприклад, у творі Джона Голсуорсі «Сага про Форсайтів» у реченні *they marched in the early awkwardness of unbreakfasted morning under the songs of the larks* використано оригінальний епітет. Цей метонімічний епітет є яскравим і авторським, оскільки іменник breakfast перетворено на дієприкметник за допомогою префікса і суфікса. Перекладач втрачає цю новизну і вдається до описового перекладу, аби точно передати зміст епітета: Вони йшли мовчки під спів жайворонків, почуваючи себе трохи незручно, як то буває під час ранкової прогулянки натщесерце

(переклад О. Тереха). На нашу думку, вдаліше буде перекласти таким чином: Вони йшли мовчки під спів жайворонків, почуваючи себе трохи незручно, як то буває голодного ранку.

У творі О. Генрі «The Cop and the Anthem» вжито такий метафоричний епітет: *A dead leaf fell in Soapy's lap*. У перекладі Ю. Іванова образ повністю втрачається: *Пожовклий лист впав на коліна Соні*.

Отже, проаналізувавши переклад епітетів у творах британських та американських прозаїків та поетів, можна зробити такий висновок. По-перше, спосіб перекладу епітета передусім залежить від його структури, а потім від жанру твору, в якому він вжитий. Особливо це стосується інвертованих та фразових епітетів. Семантика не відіграє такої важливої ролі при підборі способу перекладу. По-друге, поети більше використовують прості та складні епітети, рідше – фразові. Прозаїки – прості та фразові. Найбільше виявилося епітетів, перекладених за допомогою еквівалента, рідше – за допомогою заміни образу та заміни тропа. Причинами для останньої трансформації є різниця в образності, а в поезії – рима та метрика.

Список використаної літератури:

1. Дубенко О. Ю. Порівняльна стилістика англійської та української мов/ О. Ю. Дубенко. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2011. – 328 с.

2. Онопрієнко Т.М. Епітет як первісний троп і системоутворюючий центр тропіки / Т. М. Онопрієнко // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – № 8. – 2001. – С. 127–130.

Ольга Ткач *(м.Вінниця)*

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР СУЧАСНИМИ ЛІНГВІСТАМИ

Не менш як три віки людина намагається розкрити таємницю гри - привабливої для дитини діяльності, надійної помічниці педагога, безмежно складного явища для науковця. Становлення теорії дитячої ігрової діяльності пройшло довгий і складний шлях розвитку.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства першочерговим завданням школи є виховання всебічно розвиненої людини. Важливою складовою частиною цього завдання є боротьба за високу якість знань і вмінь, формування в них навичок самостійної

розумової праці, виховання творчої особистості. Роль початкової школи в розв'язанні цього завдання вирішальна [7, с. 89].

Науковці одностайні, стверджуючи, що учні середньої школи не мають природної мотивації до вивчення будь-якого навчального предмета. Гра цілком реально може виступати певним каталізатором, поштовхом до навчання, адже без мотиву не може відбуватися жодний вид діяльності.

Гра сприятливо діє на розвиток психічних процесів, нових видів розумової діяльності, засвоєння нових знань та умінь молодших школярів, тому що в грі поетапне відпрацювання розумових дій відбувається постійно і ненав'язливо [1, с. 235].

Важлива роль гри в розвитку психічних процесів дитини пояснюється тим, що вона озброює дитину доступними для неї засобами активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх, предметних дій такого змісту, яке за інших умов було б неможливим та не могло бути по-справжньому засвоєно.

В ігровій діяльності створюються сприятливі умови для розвитку інтелекту дитини, для переходу від наочно-дієвого мислення до образного і до елементів словесно-логічного мислення. Саме в грі розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, подумки перетворювати їх.

Важко знайти спеціаліста в області дитячої психології, який би не торкався проблеми гри, не висловлював би своєї точки зору на її природу і значення, однак спеціальних досліджень з цієї проблеми дуже мало, буквально одиниці.

Початок вивчення теорії гри пов'язаний з такими іменами мислителів як Ф. Шіллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Розробляючи свої філософські, психологічні і, головним чином, естетичні погляди, вони поступово, тільки в деяких положеннях торкались гри як одного із найрозповсюдженіших явищ дитячого життя.

Сучасна психологія визначає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

Використання ігор у навчанні робить недоречною авторитарну позицію вчителя в спілкуванні з дітьми. Адже, щоб зацікавити дітей майбутньою діяльністю, внести у навчання ситуації несподіванки, вільного вибору, яскраві позитивні емоції, педагог повинен сам стати учасником гри.

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства

до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності - ігрової на навчальну [2, с. 123].

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

– спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;

– орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;

– виконавський – операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;

– контрольно-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності.

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі і народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей.

Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтесорі, а для початкового навчання – О. Декролі.

Сам термін "дидактична гра" підкреслює її педагогічну спрямованість і багатогранність застосування. Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку.

Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється [3, с. 246].

Мета дидактичних ігор – формування у дітей уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками дошкільник зможе лише тоді, коли він сам виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зуміє зацікавити дітей. У процесі гри дитина пізнає все, що недоступне їй у навколишній діяльності.

Список використаної літератури

1. Брижатенко О. Можливості імітаційно-дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності старшокласників / О.Брижатенко // Шлях освіти. – 2011. – №7. – С. 38-250.

2. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання / С. Воробйова // Рідна школа. –2010. – №10. – С. 123.

3. Громик Є. Гра – найсерйозніша справа / Є.Громик // Початкова школа – 2010. – №7. – С. 240-251.

Наталія Ткачук *(м. Вінниця)*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

Осмислення проблем освіти в широкому соціально культурному контексті є одним із найважливіших завдань сьогодення. Будь-які зміни, що відбуваються у суспільстві, ставлять перед системою освіти нові завдання. Сучасні дослідники розробляють концептуальні положення та принципи розбудови освітнього процесу в контексті культурологічного підходу в умовах навчання за різними профілями.

Науковці, які працюють у руслі культурологічного підходу, вважають що його мета – це подолання явища дегуманізації в освіті. У словнику культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її культурного процесу, котрий відбувається у культуро-відповідному середовищі, всі компоненти якого наповненні людськими смислами і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [5]. У центрі уваги має опинитися людина як суб'єкт культури, а навчальне середовище повинне розбудовуватися передусім як культурне середовище. Це дозволяє розглядати людину у навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості в результаті спілкування з іншими особистостями та культурами [1,с.11].

Так, І.В.Колмогорова, розробляючи культурологічний підхід до формування педагогічної культури вчителя, визначає цей підхід як сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, котрі забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності [2,с.166]. Саме людинотвірна функція культури, і входження людини в культуру є процесом відтворення людини як суб'єкта практичного, теоретичного та ціннісного.

О.Тюрдьо розглядає окремий аспект культурологічного підходу в освіті, а саме інформаційно-культурологічний підхід [3]. Мета даного підходу полягає у формуванні комунікативної компетентності в полікультурному середовищі та забезпечує вивчення іноземної мови за допомогою практичних цілей. Реалізація підходу полягає у створені різних педагогічних методів і технік, в першу чергу емоційного забарвленого навчально-культурного середовища, результатом якого є формування особистісного ставлення учнів до навчального матеріалу. Натомість Є.Ф.Фортунатова присвятила своє дослідження особливостям застосування особистісного підходу у викладанні іноземної мови. Культурологічний підхід передбачає вивчення відношень між культурою і свідомістю людини, котра є носієм цієї культури. Відповідно, вивчення мови йде паралельно з вивченням людини як «мовної особистості», котра несе в собі особливості національного способу мислення. Людина охоплює систему уявлень про культуру, яка відображається у національній картині світу [4]. Головним є зв'язок культури із ментально-психологічним феноменом, який в свою чергу відображає етнічну свідомість. Відтак з'являється нове визначення культурологічного підходу – це модель, котра дозволяє сформувати в учня особливе інтелектуальне вміння сприймати культурологічну інформацію, що забезпечує адекватність і глибину його ідейно-смислового розуміння. Метою культурологічного підходу у навчанні іноземної мови є формування в учнів соціокультурної компетентності [4].

Отже, специфіка культурологічного підходу розкриває становлення культури особистості у сучасному освітньому середовищі. Виокремлюється становлення національної свідомості як визначального фактора у формуванні культурних цінностей. Сучасне інформаційно-освітнє середовище виводить учня на якісно новий рівень, а виховний процес сприяє становленню ціннісних орієнтирів, які допомагають досягти гармонії з соціумом.

Список використаної літератури

1. Гура В.В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения. Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / В.В.Гура. – Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.

2. Колмогорова И.В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя / И.В.Колмогорова // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 163 – 167.

3. Тюрдьо Е. Информационно – культурологический подход к преподаванию английского языка / Е.Тюрдьо // http://shakhtyedu.ru/modules/forum/forum.css

4. Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Ю.Фортунатова – СПб., 2004. – 212 с. http://mirslovarei.com/content_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html

Зоряна Федорова *(м. Вінниця)*

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ

Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов спрямований на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створює передумови для ефективного розвитку іншомовної комунікативної компетенції тих, хто навчається.

Метою нашого експериментального дослідження було розробити комплекс вправ для формування в учнів 10-го класу граматичної компетенції, застосовуючи комунікативний підхід.

Зазначене дослідження проходило поетапно і включаловправирізного типу. Наведемо приклади вправ, які ми використовували на другому етапі.

Вправа1.*Мета:*розвиток уміння вживати речення першого типу в умовному способі в міні-діалозі.

*Вид вправи:*умовно-комунікативна, продуктивна.

*Режим роботи:*учень – учень.

Ситуація: You're going to go camping tomorrow. Discuss with your friends what you can take with you. You want to take as many things as it is possible. However, your friend disagrees with you and wants to take only few necessary things.

Pupil A: *try to convince your friend to take all the things you offer.*

Pupil B: *assure your friend, that the things he / she offers, are not so necessary as your things.*

Структурно-мовленнєва схема

1. *Pupil A:* If …, we will take… . It is a necessary thing. / We won't do without this thing. / I'm sure it will be useful for us.

Pupil B: No, I don't think that it's a good idea. / I disagree with you. / No, we won't take it. It takes a lot of space. Let's better take … . If…, we will take … .

Pupil A: Ok / Let it be / I agree/ you're right/ It is a good idea. So, let's take … with us. If …., it will help us a lot.

Pupil B: Ok/ Let it be/ I agree/ you're right/ It is a good idea…

2. *Pupil A:* I think that / To my mind / Don't you think that…will be useful for our camping? It will help, if … .

Pupil B: Maybe you are right. / But I think that… will be more helpful. / Moreover, if …, we will… .

Pupil A: Yes, this thing will be to the point / pertinent/ opportune.

Вправа2. *Мета:*розвиток уміння вживання другого типу умовних речень.

*Вид вправи:*умовно-комунікативна продуктивна.

*Режим роботи:*учень – учень.

Опис завдання: Учні працюють у групах по 5-7 чоловік. Один учень придумує речення другого типу умовного способу. Кожен наступний учень придумує своє речення з такою ж граматичною структурою, беручи за основу попереднє речення і розвиваючи сюжет історії.

Завдання: Imagine that your friends and you are having a rest in Odessa. And you are dreaming about the opportunity to have a rest abroad instead of Odessa.

Example:

P1: If I were in France, I would practice speaking French.

P2: And if I spoke French, I would speak the native language of Florence.

P3: And if I spoke the native language of Florence, we would be good friends.

P4: And if we were good friends, we would go to parties together.

У нашій наступній статті ми проаналізуємо результати проведеного нами експериментального дослідження і ефективність використання нашого комплексу вправ для формування граматичної компетенції, застосовуючи комунікативний підхід.

Світлана Фрасинюк *(м. Вінниця)*

ЛИСТ ЯК ЗАСІБ ОСВОЄННЯ ПИСЕМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Писемна комунікація виступає однією з основних форм ділового та неофіційного спілкування, а тому посідає значне місце у

системі методики навчання іноземної мови. Порівнюючи особливості навчання написання листа та інших письмових робіт, можна виокремити наступні його переваги:

– листи можуть бути невеликими за обсягом та простими з точки зору граматичних конструкцій, поступово збільшуватись та ускладнюватись відповідно до прогресу учнів;

– завдання для написання листа можуть варіюватись залежно від програми, особистих вподобань учнів і вчителя та стилю написання;

– учні можуть використовувати раніше вивчений матеріал та інтегрувати його у своє власне письмове висловлювання;

– листи можуть бути практично застосовані у повсякденному житті, наприклад, лист-скарга, або ж у діловому спілкуванні, для прикладу – лист про прийом на роботу [2, с.1].

Незважаючи на той факт, що листування розділяють на офіційне та неофіційне, письмова робота обох видів буде вміщувати наступні блоки інформації: привітання, яке відповідає виду листа, основне повідомлення, прощання, відповідне до виду листа.

Для офіційного та неофіційного листів характерні наступні структурні компоненти:

– адреса автора повідомлення;
– привітання;
– головна мета написання листа;
– завершальне слово автора, прощання;
– підпис автора [2, с.3].

Отже, структура листа залишається незмінною, тоді як лексичне наповнення буде варіюватись залежно від характеру повідомлення.

Розглядаючи ділове листування, варто відзначити, що до нього відносять: лист-скаргу, лист до редактора/редакції певного видання, лист до юридичної чи фізичної особи, установи, лист про прийом на роботу.

Мова ділового листування повинна відповідати стилю та ситуації спілкування. Виклад повідомлення у діловому листуванні повинен бути чітким, логічним та послідовним, лексичні одиниці – лаконічними та експресивно знебарвленими. Необхідно дотримуватись зв'язності частин повідомлення, ділити його на смислові блоки: абзаци, пункти та підпункти. Це сприятиме швидкому розумінню мети повідомлення та зосередженню адресата на головній ідеї листа.

Неофіційне спілкування, у свою чергу, характеризується неоднорідністю стилів, використанням різноманітної тематики,

поліфункціональністю, використанням простих граматичних конструкцій, а інколи нечітка послідовність викладу подій [1, с.88].

До неофіційної кореспонденції відносять особисте листування: листи до друзів, родичів, знайомих, а також як окремий вид можна віднести інтернет-листування чи повідомлення по телефону.

Особливої уваги заслуговує мова електронного листування, оскільки у сучасному комп'ютеризованому суспільстві, є домінуючою формою передачі та обміну інформацією. І, якщо ділова електронна кореспонденція зберігає свої чіткі канони структури, якої необхідно дотримуватись, то неофіційне спілкування значно модернізувалось та характеризується великою кількістю застосування скорочених форм слів чи навіть фраз, а також використанням графічних знаків, що допомагають виразити емоції та створюють дружню, теплу атмосферу.

Наведемо деякі приклади подібних фраз: *u2= you too; CU= see you; tkx/TX=Thanks; RUOK? = Are you ok?; IOW= In Other Words.*

Отже, неофіційне листування не вимагає чітко встановлених канонів використання певної категорії лексики чи граматики, допускає використання слів зі зменшувально-пестливими суфіксами, жаргонізмів, діалектизмів, емоційно-забарвленої лексики, а у випадку електронного листування передбачає переважну більшість скорочень та використань графічних знаків або ж схематичних зображень людського обличчя із вираженням відповідних емоцій та станів.

Підсумовуючи вищенаведене, можна зробити висновок, що листування зміцнює свої позиції у всіх сферах життєдіяльності людини, а тому вимагає обов'язкового тренування та засвоєння на уроках іноземної мови, оскільки є однією із складових частин формування як іншомовної, так і соціальної компетенції в цілому.

Список використаної літератури

1. Шмельова, Т.В. Модель мовного жанру / Т.В. Шмельова // Жанри мовлення. – Саратов, 1997. – С. 88 - 98.

2. Malkoc A.M. Letter writing in English / A.M. Malkoc. – Washington D. C., 2010. – 30 p.

***Наталія Харіна** (м.Київ)*

ВЖИВАННЯ ОЦІННОГО ЗНАЧЕННЯ ЯК АКСІОЛОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ В МЕДІА ТЕКСТАХ

З кінця минулого століття мас-медіа набирає все більших обертів. У час глобалізації люди активніше цікавляться міжнародними

подіями, що зумовлює розвиток ЗМІ. З'являються нові напрямки та способи інформування соціуму. Аби привернути увагу саме до свого інформканалу автори вдаються до застосування емоційно забарвленої лексики, оцінних значень та пропагуванню цінностей, що безумовно відображається на світосприйнятті.

Вагомий внесок в аксіологічні дослідження медіа тексту зробили вітчизняні та закордонні вчені. Серед них Ю. Апресян, Н. Арутюнова, О. Вольф, Т. Космеда, Б. Зільберт, В. Костомаров, К. Сережим, Л. Ставицька та інші.

Оцінна інформація є структурно, функціонально та семантично дискретною і трактується С. І. Равлюк як необхідна ланка, здатна забезпечити прагматичний ефект повідомлення. [2, с.4]. Тому, оцінність як аксіологічна категорія властива медіатексту. Враховуючи те, що ЗМІ транслюють суспільно важливу інформацію, цілком очевидно, що в їхніх матеріалах завжди закладені ціннісні смисли, які зумовлюють в реципієнта оцінний ефект, незалежно від волі автора, а інколи навіть усупереч їй. Оцінність медіатексту можна визнати змістовно-смисловою оскільки до неї належать ціннісні смисли, які, незважаючи на специфіку мовної експлікації, мають впливовий характер, а отже, зумовлюють появу певних оцінок. Залежно від того, яких ціннісних реалій стосується наведена в тексті інформація, текст може бути позитивним, негативним або відносно нейтральним [3, с. 372].

У сучасних журналістських текстах найбільш частотними номінантами позитивних цінностей є *правда*. Серед негативних найвживанішими є *смерть* та *війна*. Науковці відмічають такий факт, що номінації позитивних ціннісних домінант можуть втрачати в текстовому просторі свій оцінний знак, іноді набуваючи навіть протилежних значень, що особливо активно простежується сьогодні в політичному та рекламному дискурсі, що обумовлює необхідність проведення аксіологічних досліджень медіа текстів. Це дозволить визначити основні механізми оцінної трансформації ціннісних домінант, що, у свою чергу, сприятиме виробленню практичних навичок у створенні оцінно збалансованого інфопростору, в об'єктивному транслюванні реальної дійсності [1, с. 120].

Отже, оцінка виражає рівень цінності об'єкта оцінки для мовця, характеризує предмет чи явище за ознакою відповідності/невідповідності вимогам, інтересам, уподобанням, загальноприйнятим у конкретному соціумі, усталеним у національній та культурній свідомості його представників або притаманним окремому суб'єкту мовлення.

Список використаної літератури

1. Кузнєцова Т. Аксіологія соціальних комунікацій: Навчальний посібник. – Суми: Вид-во Сумського державного університету, 2012. – 300 с.
2. Равлюк С. І. Аксіологічна лексика та фразеологія художньо-публіцистичних виступів 90-х років XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 25 с.
3. Форманова С. В. Емоційно- та експресивно забарвлена лексика в сучасній журналістській практиці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: Nvpupu_2011_13_50.pdf

Василина Хринівська *(м. Вінниця)*

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Практичне володіння іноземною мовою є незаперечною перевагою будь-якого фахівця. Однак, не дивлячись на це, студенти немовних спеціальностей не розглядають його як необхідний до вивчення предмет, вважаючи, що іноземна мова не знадобиться їм у професійній діяльності. Вивчення іноземної мови, без сумніву, справа важка і потребує докладання певних зусиль.

Досвід показує, що студенти, в більшості випадків, дивляться на мовияк на важкий і нудний предмет. І на це безпосередньо можуть вплинути викладачі. Формування інтересу до навчальної діяльності залежить від змісту й організації педагогічних умов навчальної діяльності студентів. Але діяльність повинна бути організована педагогічно і психологічно так, щоб постійно викликати і підтримувати мотивацію, переживати її та керувати нею. Мотивація по А.Н.Леонтьєву – це «двигун діяльності» [2]. Мотивація, на думку студентів Гарварда, це: «Якщо ти зараз заснеш, то тобі, звичайно, приснiться твоя мрія. Якщо ж ти замість сну вибереш навчання, то ти втілиш свою мрію в життя». Студенти, які не мотивовані, не будуть ефективно навчатися. Вони не будуть запам'ятовувати інформацію, вони будуть пасивні і деякі з них можуть навіть стати дезорганізаторами [3]. Саме педагогічна майстерність викладача і його ставлення до студентів як до соціально зрілих особистостей, може сформувати у студентів стійкий інтерес до предмету і створити умови

для формування мотивації до вивчення іноземної мови. І навпаки, занижені вимоги викладача до студентів не дозволяють розвиватися здібностям, самостійності, відповідальності та ініціативності студентів.

Студент може бути мотивований задоволенням від самого процесу навчання, бажанням спілкуватися з носієм мови. Вважається, що такі студенти найбільш активні в аудиторії. Дуже важливо при цьому, щоб викладач заохочував таких студентів. Викладач повинен довести студентам, що без знання іноземної мови вони не зможуть в майбутньому зробити блискучу кар'єру і влитися в єдиний соціокультурний простір. У навчанні іноземних мов у немовному вузі повинні взаємодіяти наступні складові:

– той, якого навчають і як він опановує іншомовними знаннями, вміннями і навичками: які мотиви спонукають його до діяльності;

– викладач і як він навчає, керуючись методичними принципами, використовуючи методи, прийоми, засоби та форми навчання.

Сам предмет «Іноземна мова» – тобто мовні одиниці, які повинні бути введені в пам'ять студентів, а, отже, змістовні особливості учбової мотивації повинні визначатися наступними факторами:

– освітньою системою;
– освітньою установою;
– організацією навчального процесу;
– специфікою навчального предмета;
– суб’єктивними особливостями педагога[1].

Підводячи підсумки, можна сказати, що найбільш значущими для викладача іноземної мови в немовному вузі є завдання, що формують зовнішню мотивацію, тобто ту мотивацію, яка не залежить від студента. Викладач як фактор підвищення мотивації повинен вміти формувати ситуації успіху, винагороджувати за успішно виконане завдання, формувати у студентів упевненість у своїх силах, сприяти усвідомленню студентами своїх невдач, а також допомагати знаходити витоки цих невдач, своєчасно доводити до відома студентів «авторитарні вимоги», під якими мається на увазі встановлення викладачем чітких термінів, які представляються студентам для виконання того чи іншого завдання, що веде до розвитку особистої відповідальності студентів, здійснювати обов'язковий контроль знань, організовувати змагання на заняттях (як міжособистісне, так і між підгрупами), мати емоційну форму викладу матеріалу, стимулювати

інтерес студентів до вивчення мови, чого можна досягти через зміст заняття, його організацію та поєднання різних видів діяльності у процесі навчання.

Список використаної літератури:

1. Хеккаузен Х. Мотивація і діяльність. – М: Просвіта, 2010. – 860 с.
2. Леонтьєв А.Н. Психологія і педагогіка мислення. – Вид. «Досконалість», 1997. – 256 с.
3. Логінова А.В. Способи підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови / А.В. Логінова, Н.А. Отбанов // Молодий вчений. – 2015. –- № 11. – С. 1395-1397.

Ростислава Цегельник *(м. Вінниця)*

КОМУНІКАТИВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ РІЗНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ТИПІВ ДІАЛОГІВ

Давно відомо, що однією з основних характеристик діалогічного мовлення є його ситуативність, тобто, підпорядкованість обставинам процесу мовлення. Відповідно до цього, ми диференціюємо діалоги в залежності від функції, яку вони виконуватимуть в комунікативному акті. Розподіл за функцією може стосуватись як діалогу в цілому,так і його частин, але в будь-якому випадку, кожному такому типу притаманні певні особливості на всіх мовних рівнях.

Проаналізувавши наукові джерела ми дійшли висновку, що найпоширенішими типами діалогів є – розпитування, домовленість, обмін враженнями/думками,обговорення, дискусія [2, с.49]. Саме ці типи діалогів пропонуємо розглянути детальніше.

Як відомо, діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. Односторонній діалог-розпитування передбачає вияв ініціативи лише одним з мовців, в той час як двосторонній є відображенням більш близької до життя ситуації, коли обидва мовці беруть активну учать в розвитку діалогу. Засобами мовленнєвого вираження даного типу діалогу є різні типи питань та ініціативні репліки-кліше, що відповідають за уточнення інформації та її відтворення. Зразками таких розмовних формул тут є: *I wonder if you could explain … in more detailed way ? Could I ask you a little more about …Could you fill me in a bit on … ?I can`t clearly understand…I need more information about…What do you mean by…It is still not clear for me*

how…Does that mean…? для запитання та: *Let me explain…It means that…You should be ready to…The thing is that… .*

Наступним широко розповсюдженим функціональним типом є діалог-домовленість. Ми поділяємо думку С.Ніколаєвої, що він є найбільш посильним для учнів, так як часто використовується у повсякденному житті при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри. Після оволодіння діалогом-домовленістю зазвичай учні переходять до вивчення змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості. Можливими комунікативними формулами для даного функціонального типу є: *What do you think about going to…That`s my dream to visit…Why not go to…? Could I ask you a favor? Do you have a spare minute? If you don't mind, I could really use your assistance with…Is there any chance you that you could give me a hand with…Let us do this way…Would you like to…That`s a perfect plan…Shall we go to…I will wait for you at…Let`s meet at…*

Наступним за складністю є діалог-обмін враженнями/ думками, головним завданням якого є пояснення власного бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють власну точку зору, передають свої емоції та переживання стосовно певних фактів чи подій, діляться побаченим чи почутим. Для даного типу діалогу актуальними будуть фрази: *Have you heard about…? What do you think about…? What is your attitude towards…? Do you agree with the idea of…? Do you have the same opinion as…? I think / to my mind / in my opinion… I consider it to be… As far as I know…I approve/disapprove of…*

Функціональним типом, який, на нашу думку, може викликати найбільшу кількість труднощів в процесі опанування є діалог-обговорення/дискусія, в якому співрозмовники не просто висловлюють власну думку, а намагаються аргументувати її і переконати опонента в своїй правоті, при цьому важливою умовою є дотримання культури мовлення та уміння вести дискусію, досягати компромісу та наводити коректні та відповідні ситуації аргументи. Діалог-дискусія розвиває у співрозмовників прагнення виробити конкретне рішення дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. [1, с.163]. Корисними комунікативними формулами в такому випадку будуть: *I'd say the exact opposite ?Not necessarily. That's not always true. That's not always the case. No, I'm not so sure about that. That may be true but… I see your point but… I`m of a totally different opinion.Ok, we can do… first and then…If you insist…Let`s agree on…Let`s meet in the middle.*

Беручи до уваги все вищесказане, можемо зробити висновок, що кожен функціональний тип діалогу вимагає своєї стратегії спілкування, а також певного набору комунікативних засобів, за допомогою яких формується структурно та змістовно правильний тип діалогу. Саме їх називають комунікативними функціями. Все це свідчить про актуальність вивчення комунікативних функцій у школі, врахування під час навчання різноманітних функціональних типів діалогів, їх характерних особливостей, сфер використання, а також необхідність використання адекватних мовленнєвих засобів вираження думки/ставлення для кожного з них.

Список використаної літератури

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – 2-ге вид., випр. і перероб. / Коло авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

2. Чупрына, О.Г. Межкультурное общения: Cross-cultural communication : всё, что вам необходимо знать : учебное пособие по межкультурной коммуникации / О. Г. Чупрына, Н. Д. Паршина. – Москва : URSS, 2015. – 238 с.

Олена Чечельницька*(м. Вінниця)*

ГРУПОВА РОБОТА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ТВОРЧОЇ СПІВПРАЦІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

На сьогоднішній день диференціація та індивідуалізація навчання стають основоположними принципами роботи школи. Домінуючою метою освіти є виховання особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблеми.

Сучасний вчитель повинен розуміти, що його завдання полягає не лише в тому, щоб дати учням необхідні знання, але й навчити їх спілкуватися між собою, вирішувати проблеми, знаходити вихід з нестандартних ситуацій.

Саме застосування на уроках різних форм навчання допоможе учням орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, навчитись спілкуватись, відстоювати або ж захищати свою думку.

Ще Ян Амос Коменський, який розкрив основи теорії навчання, не відкидав ідей самонавчання та взаємонавчання, що лежать в основі індивідуальних та групових форм роботи [1, с. 154].

Групову роботу визначають як одну з форм організації навчального процесу в школі, що охоплює величезну кількість прийомів, коли двоє чи більше учнів отримують завдання, яке вимагає співпраці та мовлення за власною ініціативою учнів [3, с. 64]; як варіативні форми навчання учнів, різновиди сумісної діяльності, яка характеризується спільними для її суб'єктів цілями, планами, прийняттям рішень, презентацією проектів [2, с. 2].

Взаємодія в групах має велике значення для формування творчої особистості учнів, тренує позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність, товариські відносини.

Сам процес роботи у групах є завжди творчо пошуковим: перед учнями ставиться завдання, у кожного учасника групи є стимул відзначитись і зробити свій внесок в спільну працю. Використання групових форм роботи створює умови як для розвитку мислення, так і для самоствердження.

Така форма роботи сприяє тому, що учні навчаються[2, с. 2]:

– сміливо висловлювати свої думки, припущення та результати досліджень;
– користуватись енциклопедичною літературою, відшукувати необхідну інформацію, робити узагальнення, аналізувати;
– робити вибір і відповідати за нього;
– спільно розв'язувати завдання;
– розподіляти ролі, працювати в команді;
– надавати підтримку один одному.

Для активізації учнів слід організовувати роботу так, щоб вони працювали для досягнення результату без зовнішнього контролю вчителя. Для цього потрібно ще на початку завдання пояснити цілі та правила завдання, що виконуватиметься в групі.

Групи потрібно створювати максимально різними, у яких разом працювали б дівчата та хлопці, учні з різним мовним рівнем, типом темпераменту. При цьому можна використовувати різні прийоми поділу дітей на групи: за інтересами, за геометричними фігурками, за кольором волосся, за цифрами за картках, за першою буквою імені або ж прізвища [4, с. 10].

Таким чином, групові форми роботи за умови правильної організації здатні забезпечити реалізацію основних методико-дидактичних принципів сучасного уроку.

Список використаної літератури

1. Коменський Я. А. Велика дидактика: Культура. Наука. Педагогічні науки / Я. А. Коменський. – Санкт-Петербург, 1875. – 282 с.

2. Ночвінова О. Використання парних та групових форм роботи: Передовий досвід / О. Ночвінова // Освіта. – 2002. – квітень (№16). – С. 2.

3. Рибак Г. Організація індивідуальної та групової роботи на уроках / Г.Рибак // Мандрівець. – 2002. – №2. – С. 64-67.

4. Сергієва І. Робота з групами учнів на уроці / І. Сергієва// Завуч. – 2004 – Листопад (№33). – С. 10-11.

Іванка Шелудько*(м. Старобільськ)*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РИМОВАНИХ ЖАРТІВ І ПІСЕНЬ У СЕРІАЛІ «ДРУЗІ»

Іноземні кінофільми складають більшу частину сучасного українського кіно- та телепрокату і, як правило, демонструються у дубляжі. Такий аудіовізуальний переклад створює враження, що україномовна версія точно відтворює оригінал. Однак вихідний та перекладний кінодискурси можуть містити певні структурно-смислові розходження. Як результат, репліки, які не відтворюють адекватно та актуально те, що було сказано в оригіналі, стають об'єктами критики оригінального авторського стилю та функціонують у вигляді цитат поряд з репліками, які було перекладено буквально.

У серіалі «Друзі» взагалі дуже часто зустрічаються або жартівливі пісні або римовані жарти. Римовані та пісенні жарти як правило мають абсурдний, гротескний, глузливий чи каламбурний підтекст, який іноді є настільки важливим для розвитку подій, що переклад цих пісень стає одної із найважливіших та найскладніших задач. Деякі перекладознавці, а саме В.Бжег, А.Коморовський з Краківського та Празького університетів, пропонують випускати пісні із закадрового перекладу, тобто залишати оригінальну доріжку незмінною. В деяких випадках, стверджують вони, під час виконання пісні можливо пустити понизу екрана субтитр із оригінальним текстом пісні [1]. Щодо інших дослідників, серед котрих Дж. Іварссон та М. Керролл, то на їхню думку кожна пісня повинна бути обов'язково перекладена та переозвучена (в деяких випадках – показана субтитром на екрані) [2].

Проаналізуємо наступний приклад з серіалу «Друзі»:

Joe: Oh, Mommy! Oh, Daddy! I am a big old baddy! –«О, мама! О, тато! Згоріла наша хата!» [3].

При перекладі цієї римованої строки із популярного мюзиклу було виконано адаптацію, яка достатньо якісно та коректно компенсувала ці строки зі збереженням поетичного розміру та рими. Якщо в оригіналі згадується текст мюзиклу, то при перекладі утворюється фраза, яка нібито також походить із якогось українського мюзиклу.

Що стосується римованих жартів, то тут треба мати інший підхід. Римовані жарти – лічилки, обзиванки, примовки, шаржі тощо – використовуються зазвичай молодіжною та дитячою аудиторіями для розрядки якоїсь серйозної ситуації, або для насмішки, або для спонукання та ін. Безумовно, що в кожній національній культурі існують свої приклади лічилок, обзиванок та ін., які фактично мають однакове конотаційне навантаження, але відрізняються залежно від національних особливостей тієї чи іншої мови. Саме тому, як правило, не треба вигадувати риму або буквально перекладати сам жарт. Перекладачу треба знайти еквівалент в мові перекладу, який, можливо буде мати інший склад, але його конотативне значення буде саме таким, як того потребує оригінал. Наприклад:

Ross: *Excuse me, that's my puck.*	**Рос**: Вибач, це моя шайба.
Boy: *I found it. Finders keepers, losers weepers.*	**Хлопець**: Я її знайшов. Хто знайшов – скаче, хто загубив – плаче.

Як ми бачимо, в цьому прикладі було утворено еквівалент до дитячої лічилки, аналог якої, в умовах схожості ситуації для всіх культур, безсумнівно існує в українській мові (чи був вдало підібраний перекладачем).

Але в наступному прикладі, де оригінальний римований жарт, створений у формі примовки, обіграє американські реалії, завдання перекладача ускладнюється. Взагалі, "flan" – це пиріг із заварного крему та карамельної глазурі, американський десерт, який фактично не знайомий українській аудиторії. Уся рима строїться на співзвучності "flan-fun", і в цієї ситуації перекладачеві залишається трансформувати текст із випущенням рими, використавши прийом пояснення, але із додаванням іронічного підтексту завдяки фразі «напихатися желатином».

Monica*: Ok everybody, it's time for flan!*	**Моніка**: Увага всі, пора їсти пиріг!
Chandler*: Yup, get ready for*	**Чандлер**: Пора

the gelaneous fun.	напихатися желатином!

У цьому випадку можна говорити про компенсацію оригінального жарту. Але якщо б нам ставилася задача залишити й риму й переклад якомога ближчими до оригіналу, ми б запропонували такий переклад:

Увага всі, пора їсти флан! Хто перший, той желатиновий фан!

Зрозуміло, що в більшості випадків телеглядач не розумів би, що є таке той самий «флан», але у випадку такого перекладу можна говорити про збереження не тільки рими, але й американського культурного поля серіалу.

Що стосується жартівливих або кумедних пісень, то можна стверджувати, що здебільшого при перекладі головний акцент ставився на збереження або витворення рими, що, в свою чергу, іноді потребує повної відмови від збереження первісного сенсу оригіналу. Серед прийомів, які були використовувані, є адаптація, випущення (стосовно деяких фрагментів), нейтралізація та буквальний переклад.

First time I met Chandler,	Я Чендлера зустріла,
I thought he was gay.	подумала – він гей …
But now I'm singing on	А тепер я співаю на
his wedding day!	весілля апогей!

Необхідно ще раз підкреслити, що іноді окрім витворення нової рими треба витворювати і новий темп. Перекладач в будь-якому випадку повинен пам'ятати, що аудіовізуальний переклад пісень потребує повної синхронізації – переклад буде некоректним, якщо не буде дотримана лабіальна та швидкісна синхронності. Навіть якщо темп перекладу пісні хоча б трохи відрізняється від темпу оригіналу (особливо, коли це не дубляж, а закадровий переклад), вже можна говорити про некоректність та неякісність перекладу.

Список використаної літератури

1. Baumgarten, Nicole. The Secret Agent: Film dubbing and the influence of the English language on German communicative preferences. Towards a model for the analysis of language use in visual media. Hamburg: Universität Hamburg, 2005. [Electronic resource] – Available from:
www.sub.unihamburg.de/opus/volltexte/2005/2527/pdf/Dissertation_Baumgarten.pdf

2. Ivarsson, Jan, and Mary Carroll. Subtitling.Simrishamn: TransEdit, 1998. – 144 p.

3. Скрипти епізодів серіалу «Друзі». – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www. «Друзі»cafe.org/scripts/

Аліна Шкварко (AlinaShkvarko) *(м. Вінниця)*

INNOVATIVE TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH IN THE TRAINING SYSTEM OF FUTURE ECONOMISTS

Nowadays, one of the most important issues is rethinking and renewing of future economists' English language teaching. As the level of economic experts' foreign language skills does not correspond to the level established by Common European Guidelines for Language Education.

The problem of studying any foreign language by students of economic specialties was studied by Y.Avysyukevych, O. Bighich, Y.Degtyarev, T. Karaev, T.Korzh, O.Penkova, V. Titov and others. Scientists mention the importance of providing the latest educational technologies in foreign languages learning process. Some scholars, studying this problem, used educational projects and game forms. They believe that such way of learning foreign language will combine educational and cognitive activity with a real professional environment.

Economic and employment trends change the way English is used. Increasingly, nonnative speakers need to use the language daily for presentation of complex ideas, international collaboration and negotiation, location and critical interpretation of rapidly changing information. There is an evidence that these modern educational techniques, when teachers facilitate instead of teaching and motivate students to be winners lead to under-performance.

If we look back through the history, we will see a lot of attempts to improve language learning process. Francois Gouin, a professor of Latin who lived in France in the nineteenth century, has discovered a new method called the Gouin Series. It proposes the best way to study foreign language by hearing it and not reading. Moreover, in classes mother tongue began to be almost entirely excluded while teaching of English. The conception of imitating the sounds and uttering the words and sentences as they are heard became far more important. In the case when the mother language was completely excluded from teaching, no translation was used. Furthermore, the extra-curricular work (individual work, group work, mass work) is an important aid in the instruction and education of students. It is closely connected with the work in classes and it supplements it. It offers a great amount of possibilities for instruction and education [3].

Over the time, previous methods have become ineffective and modern scientists look for new techniques of teaching English in the system of future economists' training. The most popular among them are such variants as economic experiments, brainstorm methods, video conferences, Internet-based project work groups and others.

Experiments let students connect theories to real world markets and decision making environments. They make the course topics more interesting for the students as well as easier to learn. Classroom experiments put students into the economic environment studying so that they can experience economic forces at work. For example, students who participate in a market experiment may be sellers who are given information about their production costs and asked to make decisions about how many units of their goods to sell and at what cost. Students often find it difficult to think critically about the correctness of economic theories. Experiments can provide a structure that helps them to see that one of the assumptions of the model is not quite right and think about whether it is possible to create a better model. If these experiments are in English, students will understand the vocabulary means better and remember the whole topic in another language [1, p. 21].

The method of «brainstorming» was proposed by J. Donald Phillips (USA). It is used when a team faces the problem of looking for new solutions. «Brainstorming» can significantly increase the efficiency of generating new ideas among a large audience (20-60 people). Its main task is to find different ways of solutions during the short period of time. At this stage, attention is concentrated only on a number of ideas, not on quality. The ideas, proposed by students can be grouped, evaluated, postponed for further studying, and taken away from those ideas that are much more effective for solving a particular problem [4].

Video conferencing (VC) continues to be a highly efficient way of inviting visitors into classrooms and for enabling learners to collaborate each with other at the distance. In certain situations it can be one of a few methods available for exposing learners to native English speakers and for facilitating cultural exchanges. VC can also bring economic experts and businessmen into classrooms for direct teaching as well as modeling good practice for the mainstream teacher.

Every day digital technologies have a profound impact on economies and societies and change the way we work, communicate, engage in social activities and enjoy ourselves. It provides a systematic and comprehensive overview of the current use of technologies to support English teaching. Learning English through mobile devices gain credibility every day and the increasing popularity and rapidly diminishing cost of

tablet devices reinforce this process by providing a format that is really capable of delivering courseware. Factor in the growing interest in Massive Open Online Courses (MOOCs), providing large-scale (and free) learning interventions, and it is clear that technology has much to offer to ELT [2, p. 5].

The internet can be an important source of authentic oral models via recorded songs, talking electronic books, podcasts and video clips that help learners with pronunciation as well as acquisition and reinforcement of new vocabulary. These tools can also help to support teachers who don't feel as confident with their own language skills. Technologies also give children the opportunity to record themselves for playback at a later time. Modern scientists report that the ability to listen and play back recordings helps to identify grammar errors and inaccuracy in pronunciation, encouraging self-improvement.

Work group activities help students to communicate and share knowledge.The use of such way of studying encourages co-operative learning, and therefore stimulates interaction.

Finally, the use of modern forms of foreign languages studying by students of non-specialized faculties will be effective if the content of educational process is connected with their future professional activity. The teacher should take into account the level of language fluency of students and the level of communicative skills.

References:

1. Karpova O. O. Didactical conditions of future economists' teaching foreign languages by means of multimedia technologies/ O. O. Karpova. – Kyiv, 2015. – p. 21.

2. Rogier D. Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning / D. Rogier // English Teaching Forum. –2014. p. 2-13.

3. Schroeder R. Exploring Critical and Indigenous Research Methods with a Research Community: Part II / R.Schroeder — 2016. – Available from: http://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2014/exploring-the landing.

4. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing // Paris. – 2015. – Available from: http://www.oecd.org/education/teaching-excellence-through-professional-learning-and-policy-reform-9789264252059-en.htm.

Уляна Шпак *(м. Вінниця)*

ТВОРЧІСТЬ Е. СЕТОНА-ТОМПСОНА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО УЧНЯ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ» НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Питання екології та екологічного виховання гостро стоять перед сучасним суспільством. Саме тому екологічне виховання включене до списку тих компетентностей, якими має володіти випускник XXI століття.

У систему екологічної освіти закладено наступні принципи: гуманізм, науковість, інтеграція, безперервність, систематичність та взаємозв'язок розкриття глобальних регіональних та локальних аспектів екології.

Екологічне виховання відіграє вирішальну роль у всій системі загальної середньої освіти. Воно виконує наступні педагогічні функції:сприяє становленню та розвитку єдиної картини світу у свідомості учнів; є істотним компонентом гуманізації всієї шкільної освіти; формує уміння у школярів прогнозувати свою діяльність та діяльність інших людей; розширює можливості морального виховання в процесі навчання.

Творчість Е.Сетона-Томпсона─ це саме ті твори, які допоможуть нинішньому вчителю у формуванні екологічної компетентності на уроках світової літератури.

По-перше, у оповіданнях автор не раз порушує питання безжального ставлення людей до природи, браконьєрства, забруднення навколишнього середовища. З великим жалем та співчуттям він оповідає про звірів із Червоної книги, про тварин, які на межі вимирання, про красу флори та фауни, яку люди можуть повністю знищити. Е.Сетон-Томпсон надзвичайно переймався впливом людської недбалості на поведінку звірів; письменник цікавився психологією тварин, їхнім фізичним станом.

Митець часто захищав своїх чотирилапих та пернатих героїв. В оповіданнях письменник завжди засуджував людей у жорстокості та користолюбстві, він нерідко порівнював їх із дикунами, із хижаками, які полюють заради грошей або задоволення власного его. На противагу людині, звірі у його творах ─ справжні герої. Однак не всіх людей критикує Е. Сетон-Томпсон. Серед героїв знаходяться й щирі та чесні люди, які не піддалися тиску суспільства.

Усе ж провідним мотивом творчості майстра слова залишається зображення життя звірів. Письменник описував царство

тварин не тільки з позитивної сторони. У оповіданнях він не раз згадував про нищівну боротьбу за життя звірів й про те, що у світі флори та фауни виживають найсильніші представники.

Е.Сетон-Томпсон завжди бажав зобразити боротьбу тварин за їхню свободу. Наприклад, лисиця в оповіданні «Доміно» відчайдушно стрибає на інший берег річки від собак по крижинах, Арно тікає від свого викрадача, щоб залишитися вільним, кінь кидається зі скали.

По-друге, кожне оповідання має свою моральну цінність, а кожен герой чогось навчає читача. Він виокремлює в них доброту та відданість, наділяє великодушністю, благородством. Його герої не будуть мститися ворогам, а за добрі справи віддячують сторицею, вони вірні своїм власникам та віддані рідним та друзям. Письменник завжди описував героїзм своїх персонажів. Мудрий, хитрий вовк Лобо надзвичайно кохає свою подругу Бланку, після її загибелі й сам помирає від туги.

Наповнене мораллю й оповідання «Дурний Біллі», в якому йдеться про маленьку собачку, яка накинулась на великого ведмедя для порятунку життя господаря. Повчальною є й історія про кролицю Моллі, яка заради порятунку своїх малят проявила надзвичайну кмітливість та винахідливість.

Іншим вагомим внеском у екологічне виховання юнацтва та молоді вважається заснування письменником бойскаутського руху. Саме для учасників цього гуртка Е.Сетон-Томпсон пише інструкції та керівництва по виживанню у дикій природі, які сам запозичує з власного спостереження за корінним населенням Канади ─ індіанцями. Дані інструкції знайшли своє відображення у наступних творах: «Маленькі дикуни», «Рольф у лісах», «Уміння індійців жити в лісі», «Як побудувати вігвам», «Лісова наука».

Захоплений та натхнений життям індійців в лісі, митець детально описав їхній побут, полювання, харчування та лісову медицину для наочного прикладу можливості виживання без благ цивілізації.

Усі книги та інструкції до цього часу перевидаються, перекладаються та залишаються настільними книгами багатьох скаутських організацій світу. Цей факт ще раз підтверджує актуальність та важливість екологічного виховання по усій планеті.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що провідною темою у творчості Е.Сетона-Томпсона є зображення природи та екологічне виховання суспільства. Ідея всієї творчості автора ─ палкий заклик берегти навколишнє середовище. Все своє життя митець закликав людей до гармонії та рівності між людиною та

всіма жителями планети Земля. Використовуючи художні образи своїх героїв, автор навчає та виховує у читачів почуття любові, дбайливого ставлення до природи, співчуття та милосердя до братів наших менших, а також запобігає проявам жорстокості.

Список використаної літератури:

1. Домусчиев В. П. Какая есть и какой должна быть наша детская литература. / В. П. Домусчиев. – Москва: Аркто, 2013. – 134 с.
2. Сисоєва Н. П. Дослідник і співець її величності Природи / Н. П. Сисоєва. – Київ: Основа, 2015. – 97 с.
3. Anderson A. H. Ernest Thompson Seton and the Woodcraft Indians / Allen H. Anderson. // American Culture. – 1985. – №7. – С. 43–45.
4. David L. W. Ernest Thompson Seton: The Life and Legacy of an Artist and Conservationist / L. Witt David. – New Mexico: Gibbs Smith, 2010. – 185 с.

Ольга Шульгач *(м. Острог)*

ПРАГМАТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТИЛІСТИЧНИХ ОДИНИЦЬ СЕРІАЛУ «CHARMED»

Сучасний кінодискурс розглядаємо як складну призму, крізь яку глядачі сприймають реальність та інтерпретують всі процеси та явища, які в ній відбуваються. Питанням вивчення кінодискурсу займалися такі лінгвісти як M. Stubbs [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**,с.189], та Ю. Лотман [13, с.14]. Серед сучасних дослідників цю тему досліджували Г.Зарецька [12,с.8], Худолій [9, с. 109], та інші. Уважаємо доцільним стверджувати, що кінодискурс є абстрактним простором, на тлі якого розкриваються кінодіалог (як часово - просторова єдність) і кінотекст (як єдність знакових систем)[12, с. 8]. Текст, у свою чергу, як одиниця комунікації, виконує когнітивну функцію, оскільки пізнання як соціальний процес неможливе без спілкування [9,с.95] та прагматичну, оскільки кожен комунікативний акт передбачає зміни моделей світу в свідомості комунікантна [9,с.109], при цьому реалізація основних прагматичних функцій тексту відбувається за рахунок мови.

Будь-який вислів несе у собі прагматичний компонент, де адресант, виконуючи свою комунікативну задачу, відбирає ті чи інші засоби мови, організовує їх таким чином, щоб вони зробили можливим адекватне декодування вислову реципієнтом [11, с.85]. Таким чином,

під прагматичною спрямованістю тексту ми розуміємо сукупність усіх мовних засобів, що складають текст, всіх його елементів, характеристик та їх функції, які беруть участь у реалізації прагматичної настанови тексту[11, с.86]. Досліджування прагматичної спрямованості мови серіалу “Charmed” має важливе значення для вивчення англійської мови і практичного використання лексики. Воно допомагає глибше зрозуміти стилістичні можливості англійської мови, її функціональні особливості та аналізує вживання стилістичних одиниць, що, залежно від розміщення у тексті та відносно один одного, створюють низку ефектів, впливаючи на психоемоційний стан глядача серіалу “Charmed.”

За допомогою методів компаративного та тематичного аналізів,ми здійснили стилістичний аналіз та визначили прагматичну спрямованість мови серіалу “Charmed».У результаті нашого дослідження, найважливішими лексико-семантичними стилістичними засобами, які ми виокремили, є епітет, гіпербола, метафора, метонімія, евфемізмта ідіома. Серед синтаксично-стилістичних засобів ми виокремили еліпс, повторення, та риторичні запитання. Дослідження показало, що основними і найчастіше вживаними стилістичними прийомами у фільмі є метафори (14%), порівняння (10%) та епітети (30,8%), що використовуються авторами з метою занурити глядача в атмосферу ірреальності. За допомогою цих стилістичних засобів автор вміло маніпулює емоційним станом глядача, вміє різко перемкнути реципієнта з одного емоційного рівня на інший. Ми виявили, що за допомогою епітетів автор з легкістю переносить глядача зі свідомого стану на сенсорні органи: слух (методом опису звуків та їх порівнянь), або зорову візуалізацію. Також, ми дослідили, що прагматична спрямованість епітетів полягає в забезпеченні багатства та емоційно-експресивного забарвлення мовлення. Оксиморони, у свою чергу, додають мові контрасту, а гіперболи надають образності висловлюванням. Ми виявили, що вжиті автором порівняння позбавляють літературний твір «штучності», максимально наближуючи його мову до повсякденного життя, позбавляючи, таким чином, читача, від формальних рамок, а ідіоми суттєво збагачують лексику, адаптуючи її до відповідних ситуацій у мовленні.

Виражальні засоби на синтаксичному рівні є синтаксичними моделями речень, які несуть додаткову логічну або експресивну інформацію [10, 46]. Ми стверджуємо, що використання синтаксичних стилістичних засобів у фільмі продиктоване необхідністю підвищити експресивність мовлення персонажів, а також привернути увагу глядачів. Вживання інтерогативних конструкцій активізує увагу

аудиторії та створює ілюзію діалогу мовця із глядачем, що допомагає налаштувати емоційний зв'язок між ними. Прагматична спрямованість повторень – підсилити та виділити певні частини висловлювання, акцентувати увагу аудиторії на певних фактах а також створити ефект зростання емоційного напруження повідомлення. Номінативні речення роблять мову більш динамічною та природною, а також передають емоції та стан героїв, їх реакцію на ту чи іншу ситуацію, що може бути важливим для повного розуміння сюжету фільму. Різноманітність лексичних та стилістичних засобів, проаналізованих у цій роботі, дає змогу повномасштабно оцінити лексичне і стилістичне наповнення фільму, зробити висновок про високий рівень висвітлення тематики, що є однією з головних причин шаленої популярності серіалу "Charmed".

Список використаної літератури

8. Stubbs M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford: Blackwell, 1983. – C. 55-93.

9. Худолій А.О. Функціональні зміни у мові американської публіцистики кінця XX – початку XXI століття. Монографія / Анатолій Олексійович Худолій. – Острог: Вид-во НаУ ОА, 2306. – 384с.

10. Єфімов Л. П., Ясінецька О. А. Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз: Учбово-методичний посібник. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – С. 46-80.

11. Заблоцький Ю.В. Прагматична спрямованість текстів масової комунікації // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізацій них процесів: Матеріали II Міжнародної науково-практичній конференції, 15–16 жовтня 2009 р. – Тернопіль: ТНЕУ, 2009. – С. 84-87.

12. Зарецкая Г. М. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе: дисс. Челябинск, 2310. – 22 с.

13. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. / Ю. М. Лотман. – Таллин: Александра, 1973. – 63 с.

Вікторія Щебетюк *(м. Вінниця)*

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ Н.ГОТОРНА «ПУРПУРОВА ЛІТЕРА»

Натаніель Готорн – видатний американський прозаїк XIX століття, один із «батьків-засновників» жанру новели й психологічного

роману в національній літературі. Важливим внеском у новелістику, в якій його ім'я як першовідкривача називали поряд з Едгаром По, було відкриття ним нової форми оповіді, по суті безфабульої, або з послабленою фабулою.Його ім'я стоїть в одному ряду з іменами Джеймса Фенімора Купера, Едгара Алана По, Германа Мелвілла.

Вивченням творчості Натаніеля Готорна в Україні займалися такі дослідники, як Т.Я.Лаврієнко, Т.В.Михед, М. Каулі, В.Паррінгтон, Ю.Ковальов, О.Ніколюкін, М.Самохвалов, М.Н.Боброва, Д.С.Наливайко, К.О.Шахова та інші.

Основною проблемою в творчості митця є розвиток повноцінної особистості, в якій духовне і чуттєве прагне до єдності, до гармонії. Однак, як змушений був визнати сам автор, в сучасних йому соціальних умовах подібний гармонійний розвиток був неможливим. Але найголовніше, чим американська словесність зобов'язана Н.Готорну, − це мистецтво психологічної оповіді. Уже в ранніх творах письменника можна побачити бажання проникнути під поверхню, яку створює зовнішній вигляд, слова й вчинки людини.

Саме символи й алегорії формують Н.Готорна як письменника. Схильний до повернення у минуле, письменник вдосконалює алегорію, доводячи її до найвищого рівня. Саме вона стає характерною ознакою творчості митця, виділяючи його серед інших авторів.

Алегорія була визначальною рисою у творах Н.Готорна. Вона створювала його власне «готорнівський» стиль. У романі «Пурпурова літера» він довів її до вершини майстерності, вдосконалив і розкрив повною мірою. Головним виявом алегоризму в творі виступає певний знак – «пурпурова літера». Вона уособлює в собі алегорію твору − пуританське суспільство. Яскравий слід «пурпурової літери» можна прослідкувати у всьому творі.

Лаконізм та чіткість змісту роману переходить у лаконізм в образній системі твору. Автор створює чотири навмисне збільшених психологічних портрети: Естер, пастора Дімсдейла, маленької Перл та лікаря Чіллінгуорта.

Промовистим символом роману є червона літера «А» (перша літера у слові «Adulteress»). За цим знаком автор сховав алегоричний зміст гріховності. Яскрава лінія цього символу проходить через увесь роман. Пурпурова літера стає індикатора сумління людини.

Таким чином, Н.Готорну романі засобами символіки та алегорії викрив морально-соціальні протиріччя, які служили джерелом формування якісно нового типу людської свідомості з головною моральною домінантою, яка полягала в тому, що людина

може досягти щастя в земному житті й має на власний моральний вибір.

Список використаної літератури

1. Готорн Н. Избранные произведения: В 2 тт. / Н. Готорн. – М.: Художественная литература, 1982. – Т. 1. – 470с.

2. Наливайко Д.С. Зарубіжна літератураXIX сторіччя. Доба романтизму: Підручник / Д.С. Наливайко, К.О. Шахова. – К.: Заповіт,1997. – 464с.

Анастасія Яремко*(м. Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В процесі вивчення іноземних мов необхідним є застосування різноманітних підходів, способів, ресурсів, які забезпечать отримання потрібних знань. Використання Інтернет-технологій є актуальним напрямом у сучасному освітньому процесі. Перед викладачами постає завдання вибрати та адаптувати інноваційну технологію або методику так, щоб підвищити рівень знань учнів та ознайомити їх з новими методами засвоєння матеріалу, які базуються на використанні онлайн-ресурсів.

Питання інтеграції Інтернет-технологій в сучасну освіту та їх застосування його під час навчання іноземних мов є досить актуальним. Застосування Інтернету як засобу навчання іноземної мови реалізує багато цілей і завдань навчального й виховного процесу. Навчальні цілі передбачають оволодіння знаннями, уміннями, навичками; розвивальні – розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової та діяльнісно-поведінкової сфери особистості; виховні – формування наукового світогляду, моральної, художньо-естетичної, екологічної культури тощо.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, розумно інтегруючи їх у навчальний процес, можна більш ефективно вирішувати цілу низку як дидактичних, так і соціокультурних завдань:

– формувати навички читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;

– удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;

– удосконалювати вміння монологічного й діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення представлених викладачем чи кимось з учнів матеріалів мережі;

– удосконалювати навички письмової мови, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці рефератів, творів, есе й інших епістолярних видів творчості;

– поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної мови, що відбиває певний етап розвитку культури народу, соціального й політичного устрою суспільства;

– знайомитися з країнознавчими поняттями, що містять мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови[1, с.171].

На основі аналізу учнівських анкет та спостережень власної педагогічної діяльності було визначено декілька найбільш популярних сайтів мережі Інтернет, які призначені для різних рівнів навчання:

– http://www.english-to-go.com – проект інформаційного агентства Рейтер;

– http://www.iearn.org – різноманітні навчальні матеріали;

– http://www.foreign-languages.com – вправи, словники, тексти;

– http://www.English.language.ru – різноманітні вправи, матеріали навчального характеру;

– http://www.lingva.ru – вправи, тексти для читання та аудіювання;

– http://www.britishcouncil.org – інформація країнознавчого характеру;

– http://exchanges.state.gov/forum/ – статті, граматика, відеоматеріали, матеріали з читання;

– http://www.bbc.co.uk – новини; http://www.thehistorynet.com – інформація країнознавчого характеру по США;

– http://www.dictionary.com – різноманітні словники;

– http://www.geocities.com – матеріали з граматики, лексики тощо [2].

Дані сайти є корисними для вчителів та учнів, можуть бути використані для проведення та підготовки уроку та для самостійного вивчення мови, а робота з ними є цікавою та захоплюючою.

Таким чином, використання Інтернет-ресурсів є ефективним методом вивчення англійської мови. Спектр застосування онлайн-

ресурсів досить широкий – вони можуть бути включені в програму уроку, використані для самостійного пошуку інформації, для підготовки до конкурсів, олімпіад, іспитів, а також для поглиблення знань з різних тем. Тому важливим завданням для сучасного викладача є вміле застосування комп'ютерних технологій, які стимулюватимуть студентів до навчання та розвиватимуть креативне мислення.

Список використаної літератури

1. Костенко І.Г. Використання Інтернет ресурсів на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / І.Г.Костенко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №1. – С.170-176. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_1_31.

2. Томчук М.С. Впровадження Інтернет-ресурсів під час навчання англійської мови [Електронний ресурс] / М.С. Томчук. – Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/eiron/2013/pdf/6.pdf

Валерія Яцишина *(м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ОСНОВИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Подальше запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у ЗВО, перехід на комплексну діагностику знань студентів, пов'язане з цим екстенсивне використання засобів педагогічного контролю та очевидний акцент на кількісних показниках успішності роблять актуальним визначення структури мотиваційного забезпечення навчальної діяльності сучасного студентства.

У контексті дослідження мотиваційної основи навчання у вищій школі особливої уваги заслуговує комплексний характер педагогічної діагностики, за якої оцінювання знань студентів з навчальних дисциплін здійснюється на основі результатів поточного та модульного контролю після проведення заліків та екзаменів, а остаточна оцінка з курсу формується у відповідній пропорції (80% – 20% для заліку та 70% – 30% для екзамену).

Очевидно, що поряд з іншими перевагами такий підхід до організації педагогічного контролю несе у собі потужний стимул для активізації пізнавальної діяльності особистості. Усвідомлення прямого взаємозв'язку між зусиллями, які докладаються під час підготовки до кожного окремого заняття, і кінцевим результатом «заряджає»

студента на навчальні звершення, підвищує мотиваційне напруження загалом та дієвість окремих мотивів зокрема.

Щодо останніх, то перш за все йдеться про мотив досягнення, в якому, на думку авторів, втілюється вихідна тенденція особистості до самореалізації, потреба бути успішним у своїх діях [4, с. 26].

І.О.Зимня називає мотив досягнення основною спонукою навчальної діяльності студентства поряд із мотивом пізнавальним [2, с.184-185]. Дійсно, в навчанні неможливо виділити чисту культуру пізнавальної мотивації, позбавлену будь-якої прагматики, зокрема тому, що «чим більший інтерес ви відчуваєте до якоїсь справи, тим сильнішим є ваше прагнення зробити цю справу добре» [3, с. 142].

Основу мотивів досягнення складає прагнення до успіху і уникання невдачі. Мотивація успіху, на думку психологів, однозначно позитивна. За такої мотивації дії спрямовані на конструктивні, позитивні результати. Особистісну активність визначає потреба в досягненні успіху [5, с. 59]. П.М.Якобсон протиставляє цю потребу лінощам, пасивності, небажанню здійснювати зусилля над собою, стійкості до невдач (фрустрації) [6, с. 231].

Щоправда, пізнавальний мотив і мотив досягнення багатьма авторами трактуються як конкуруючі. Дослідники вже давно зауважують, що «система освіти орієнтована переважно на стимуляцію саме мотивації досягнення: отримати добру оцінку, успішно скласти іспити і т.п. … Коли головною турботою студента є успішність, спрямування його зусиль зміщується з «виробництва знань» на «виробництво оцінки» [1, с. 46-47].

Сучасні дослідження дають підстави вважати, що вище окреслена традиційна для практики функціонування вищої школи проблема загострилася ще більше із запровадженням КМСОНП. Справді, сьогодні, як ніколи, студенти акцентовані на отриманні (накопиченні) балів, досягненні бажаної кількісної планки навчальних досягнень, часто не турбуючись про глибину та якість засвоєних знань. За подібних обставин першочерговим завданням педагога є створення оптимальної мотиваційної основи навчального процесу. На наш погляд, найбільш оптимальним є таке мотиваційне забезпечення навчання у ЗВО, за якого домінуючими у системі навчальних спонук студентів є не конкуруючі процесуальні та дискретні мотиви позитивної модальності.

Механізм створення подібного мотиваційного забезпечення традиційно ґрунтується на нівелюванні впливу негативних навчальних спонук, зокрема мотиву уникнення негативного досвіду, через який навчальна активність втрачає характер творчості.

Щоправда в умовах системи комплексної педагогічної діагностики, такий підхід видається дещо спрощеним. Вважаємо, що необхідною є розробка та реалізація низки заходів, які дозволять підсилити мотиваційне напруження суб'єкта учіння за рахунок збільшення сили та дієвості групи процесуальних і дискретних навчальних мотивів: пізнавального, професійного, соціального, а також шляхом створення умов неконкурентності щодо них мотиву досягнення.

Варто мати на увазі, що поняття «досягнення» не повинно зводитися до отримання оцінки. Досягнення – це стан і рівень навченості, котрі виступають необхідною умовою подальшого руху в змісті того, що засвоюється» [1, с. 47]. Крім того, в сучасній гуманістичній психології найбільш фундаментальними потребами особистості визнаються прагнення до самоактуалізації, самореалізації, здійснення себе у житті, що теж може й повинно стати основою позитивної мотивації досягнення, а відтак творчої активності суб'єкта пізнання в умовах безсесійного контролю.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 206 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

3. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.

4. Кулюткин Ю.Н. Смысл учебной деятельности для личности /Ю.Н.Кулюткин // Вечерняя сред. шк. – 1991. – № 3. – С. 25-29.

5. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.

6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. –М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

ЗМІСТ

Автор, назва	стор.
СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ	
Таміла Авксентьєва*(м. Вінниця)* THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING ANDTESTING	**3**
ЮліяБардашевська *(м. Вінниця)* ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**4**
Любов Бермас, Олександр Бермас*(м. Одеса)* ФОРМУВАННЯПРОФЕСІЙНИХЯКОСТЕЙУСТУДЕНТІВ-МЕДИКІВНАЗАНЯТТЯХЗІНОЗЕМНОЇМОВИ	**5**
ЮрійБец, МаркоПалагнюк, ІринаБец*(м. Хмельницький)* ДОПИТАННЯПРОКОІНТЕНЦІЮТАЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИЙМАКРОКОНТЕКСТ ЯК МОВЛЕННЄВІ ОСОБЛИВОСТІ	**7**
Тетяна Бецeнко *(м. Суми)* АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗІСТАВНОГО ВИВЧЕННЯ МОВИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ	**8**
Валентина Бойчук, Дмитро Бойчук *(м. Вінниця)* ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ДОДАТКА КАНООТ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**9**
Наталія Бондар *(м. Вінниця)* ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕНІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХІВЦЯМИ СФЕРИ ТУРИЗМУ	**11**
Олена Боровська *(м. Вінниця)* ІНФОРМАЦІЙНА КОМПРЕСІЯ У ТЕКСТАХ НАУКОВОГО СТИЛЮ	**14**
Аліна Боюн *(м. Вінниця)* ПАРЕМИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	**15**
Юлія Будас *(м. Вінниця)*	**17**

THE CHALLENGES OF FEEDBACK	
Наталія Вишивана *(м. Вінниця)* СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ДЕРИВАТІВ	**18**
Олена Войтюк(*м. Хмельницький*) ОСОБЛИВОСТІ НАПИСАННЯ ЕСЕ-ІНСТРУКЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ	**21**
Оксана Волошина, Людмила Кравчук *(м. Вінниця)* АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	**22**
Валентина Гапонова, Лілія Рабійчук *(м. Хмельницький)* ТЕРМІНОЛОГІЧНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ	**25**
Яна Гапчук, Микита Сапогов *(м.Вінниця*) ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА SMART-ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**27**
Тамара Глазунова*(м. Вінниця)* АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ: ЯК З НЕЮ БОРОТИСЯ?	**29**
Валентина Грішко-Дунаєвська (м. Хмельницький) ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ МЕТОДИК НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	**30**
Олена Гусак *(м. Харків)* СИТУАЦІЯ УСПІХУ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ	**33**
Наталя Дмітренко *(м.Вінниця)* МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**35**
Надія Добіжа, Ірина Оніщук *(м. Вінниця)* MODERN APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING	**37**
Інна Доля *(м. Вінниця)* МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕМПОРАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ ПОЗИТИВНИХ ТА НЕГАТИВНИХ ОЦІННИХ	**39**

ВИСЛОВЛЕНЬ	
Лариса Дробаха *(м. Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ІЗОЛЬОВАНИХ СЛІВ ПІД ЧАС АУДІЮВАННЯ	**42**
Олеся Жовнич*(м. Вінниця)* КРИТЕРІЇ ДОБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ЗАСОБАМИ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЙ	**44**
Ірина Залєсова *(м.Вінниця)* ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННЮ СТУДЕНТІВ	**46**
Ірина Западинська*(м. Вінниця)* ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**49**
Наталія Зарічанська *(м. Вінниця)* ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**51**
Олена Зарічна *(Вінниця)* SPEAKING ACTIVITIES IN THE ESL CLASSROOM: TRIPLE VECTOR PRODUCT	**53**
Олена Змієвська*(Вінниця)* TEST DESIGN: APPROACHES AND EXPERIENCE	**55**
Олена Ігнатова, Катерина Поселецька*(Вінниця)* ROLLENSPIELEINSETZUNG IM DAF UNTERRICHT	**57**
Людмила Катеренюк*(м.Могилів-Подільський****)*** LISTENINGASCOMPREHENSION	**60**
Анна Киналь*(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ QUIZLET ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИСТУДЕНТІВУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**63**
Валерій Кириленко, Неля Кириленко *(м. Вінниця)* МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У СТВОРЕННІ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**65**

Мирослава Кірієнко *(м. Вінниця)* ЖАНРОВІ МОДИФІКАЦІЇ ТЕЛЕВІЗІЙНОГО ТОК-ШОУ	**67**
Тетяна Ковалевська, Ольга Мацера *(м.Вінниця)* INFLUENTIAL THEORIES WITHIN THE FRAMES OF COGNITIVE LINGUISTIC STUDIES OVERVIEW	**69**
Оксана Козачишина *(Вінниця)* TEACHINGTRANSLATION IN THE GLOBALIZED WORLD	**71**
Ольга Козій *(м. Кропивницький)* THE PROBLEM OF THEORETICAL STUDY OF NOUN CATEGORIES. GENDER	**73**
Ліліта Коккіна *(м. Одеса)* АНТИТЕЗА В НОВЕЛІ “DESSINE-MOI UN AVION” Е.-Е. ШМІТТА	**75**
Юлія Колядич **(***м. Вінниця***)** САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	**77**
Олена Корж *(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ (ПОДКАСТІВ) НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**78**
Тетяна Король *(м. Полтава)* КОНТРОЛЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІ ФІЛОЛОГІВ	**81**
Олена Коченко *(м. Вінниця)* DIGITALE MEDIEN IM DEUTSCHUNTERRICHT: DER EINSATZ VON WEBSEITEN WIKI	**83**
Людмила Кнодель **(***м. Київ***)** COACHING – A NEW METHOD OF TEACHERS’ TRAINING	**85**
Сніжана Кубрак *(м. Житомир)* СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	**88**
Світлана Кузьміна*(м. Вінниця)* THE LANDSCAPE OF ACADEMIC INTEGRITY AND TECHNOLOGIES	**91**
Людмила Лебедєва, Ірина Кустовська *(м. Хмельницький)* ФОНЕТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ В ІНШОМОВНОМУ	**92**

МОВЛЕННІ	
Аліна Лисиця *(м. Київ)* АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ	**94**
Алла Лісниченко *(Вінниця)* DEVELOPING STUDENTS' SKILLS IN AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING	**97**
Інна Лобачук (InnaLobachuk) (*Вінниця)* TECHNOLOGICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING	**98**
Ірина Мазайкіна, Ірина Сімонова *(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**100**
Наталія Малащук-Вишневська *(м. Вінниця)* АКТУАЛІЗАЦІЯ НОНСЕНСУ ШЛЯХОМ КОНСТРУКТИВНО-ТВОРЧОГО МАПУВАННЯ	**102**
Олена Малінка(*Вінниця)* FALLSTUDIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	**104**
Інна Матвійчук *(м. Київ)* ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ІРОНІЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІВ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІАТЕКСТІ	**106**
Дмитро Матіюк (*Вінниця)* LIFELONG LEARNING OPPORTUNITIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERSIN GERMAN- SPEAKING COUNTRIES	**108**
Світлана Медведєва *(м. Вінниця)* ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАННОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ ЗВО УКРАЇНИ	**111**
Катерина Мельник*(м. Вінниця)* ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ –ОСНОВНА УМОВА УСПІШНОСТІ УЧНЯ	**114**
Людмила Мельник *(м Вінниця)* ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	**115**
Тетяна Мельник *(м. Вінниця)*	**117**

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В РОМАНІ НІКА ХОРНБІ «МІЙ ХЛОПЧИК»	
Ольга Мисечко, Тетяна Ваколюк *(м.Хмельницький)* ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФОЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО СЛУЖБОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	**118**
Надія Мороз *(м. Хмельницький)* РОЛЬ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**119**
Антоніна Мосійчук (AntoninaMosiichuk) *(Вінниця)* CONCEPTUAL METAPHOR THEORY AS A WINDOW INTO THE SEMANTIC CHANGES OF THE MODERN ENGLISH LANGUAGE	**121**
Тетяна Пасічник *(Київ)* ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	**123**
Світлана Перова *(м. Старобільськ)* ІДІОМАТИЧНІ ТА УСТАЛЕНІ СПОЛУКИ В АНГЛОМОВНОМУ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІЗ ТОЧКИ ЗОРУ ПЕРЕКЛАДУ	**124**
Анжела Петраш, Любов Столяревська *(м. Хмельницький)* ЗАПОЗИЧЕННЯ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	**127**
Олександр Петров *(м. Вінниця)* НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ ЯК ЗАСІБ ЙОГО МОВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ	**129**
Анастасія Петрова *(м. Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	**131**
Вікторія Підпала *(м. Вінниця)* КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАЦІЇ У ТОК-ШОУ ТА ФАКТОРИ, ЯКІ ЇЇ ЗУМОВЛЮЮТЬ	**134**
Олена Подзигун*(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ТУРІВУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**136**

Катерина Подолянчук, Тетяна Рудницька*(м.Вінниця)* ACADEMIC INTEGRITY THE HUMANITIES EDUCATION	**138**
Інна Поліщук *(м.Вінниця)* EFFECTIVE TREATMENT OF SPOKEN ERRORS IN ORAL COMMUNICATION CLASSES	**140**
ІннаПоляруш, Діна Жмурко *(м. Вінниця)* ВАРИАТИВНОСТЬ ЛИЧНЫХ ИМЕН В РОМАНАХ Б. АКУНИНА «ТУРЕЦКИЙ ГАМБИТ» И «СТАТСКИЙ СОВЕТНИК»	**142**
Олена Поп *(м. Вінниця)* ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ(CLIL) ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ	**144**
Людмила Прадівлянна *(м. Вінниця)* ДО ПИТАННЯ ПРО ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ СУЧАСНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	**146**
Наталія Рибко, Алла Слободянюк *(м. Вінниця)* EDUCATIONAL INNOVATIONS IN TEACHING ENGLISH	**147**
Людмила Роєнко *(м.Київ)* TEXT TITLE AS A TOOL IN ACHIEVING TEXT COHERENCE	**150**
Олена Ромашкіна *(м.Вінниця)* ІСПИТ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ФОРМА КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ВИПУСКНИКІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ	**152**
Тетяна Рудницька, ***Тамара Іванчик*** *(м.Вінниця)* ACHIEVEMENT MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGES LEARNING	**153**
Людмила Русалкіна *(м. Одеса)* РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	**154**
Марина Семенкова *(м. Київ)* ВИКОРИСТАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЗБУДЖУЮЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОРОСЛИМ	**157**
Алла Слободянюк, Наталія Рибко (м. Вінниця)	**159**

CASE STUDY METHOD IN TEACHING ENGLISH	
Тетяна Сольська *(м. Вінниця)* ОРФОЕПІЧНИЙ КОДЕКС АВСТРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВАРІАНТА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	**160**
Оксана Столяренко, Олена Столяренко *(м. Вінниця)* АКТУАЛЬНІСТЬ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	**163**
Валентина Стрілець *(м. Київ)* ЗМІСТ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧА	**166**
Олена Суркова*(м. Вінниця)* THE ISSUES OF FOREIGN LANGUAGE INSERTIONS IN FICTION	**168**
Світлана Таратута *(м. Вінниця)* К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА ДЖ. ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР»	**170**
Ганна Теклюк *(м. Вінниця)* ЕТАП РЕФЛЕКСІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**172**
Надія Теплухіна, ВікторіяКурочкіна *(м. Суми)* НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ СУЧАСНОГО УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**174**
Тетяна Ткачук *(м.Вінниця)* FOREIGNIZATION AS A SOURCE-CULTURE-ORIENTED TRANSLATION STRATEGY	**178**
Ольга Українська (*м. Харків*) КОМПЛЕКСНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**180**
Ольга Устименко *(м. Київ)* ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**182**
Тетяна Федик *(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ	**184**

ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
Оксана Федишин*(м. Львів)* СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**186**
Юлія Федорова *(м. Маріуполь)* ПРОЕКТ ЯК МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ШКОЛИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	**189**
Ніна Христич *(м. Переяслав-Хмельницький)* ПРАГМАТИКА ХУДОЖНЬОГО ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ ЯК ПРОВІДНОЇ ІДЕЇ РОМАНУ ДЖОНА СТЕЙНБЕКА «ГРОНА ГНІВУ»	**191**
Ольга Ціхоцька, Людмила Лозинська *(м. Вінниця)* THE INFLUENCE OF THE REFORM OF MEDICAL EDUCATION IN UKRAINE ON ESP LEARNING AND TEACHING	**194**
Світлана Чугу *(м. Вінниця)* TRANSLATION PARADIGM IN THE DIGITAL WORLD	**195**
Наталія Шандра *(м. Львів)* СУТНІСТЬ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІЛОВОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ	**198**
Світлана Щербина *(м. Київ)* КОРПУСНО-ДИСКУСИВНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ	**200**
Вадим Юсупов, Олена Алексишина*(м. Одеса)* СОВРЕММЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	**202**
Наталія Юхно *(м. Харків)* ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	**204**
Сергій Яблоков *(м. Маріуполь)* ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	**206**
Вероніка Яблочнікова *(м. Вінниця)*	**208**

ПРОЕКТНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Тамара Ямчинська *(м. Вінниця)* БІЛІНГВАЛЬНА ІНТЕРДИСКУРСИВНІСТЬ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ МУЛЬТИЕТНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	**211**
Олег Яцишин*(м.Вінниця)* TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES	**213**
СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ	
Вікторія Адаменко *(м. Вінниця)* ВОЛШЕБНО-СКАЗОЧНЫЙ ХРОНОТОПКАК ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ЧЕРТА ТВОРЧЕСТВА Е.ШВАРЦА	**116**
Анна Балакірєва*(м. Вінниця)* ВИХОВУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ	**119**
Ольга Баланюк*(м. Вінниця)* „GLOBALES LERNEN“ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	**220**
Тетяна Баранова *(м. Вінниця)* ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ: ДІАЛОГ МИСТЕЦТВ	**224**
Діана Бассараб*(м. Дрогобич)* ОМОНІМІЯ ЯК ЗАСІБ МОВНОЇ ГРИ (НА ПРИКЛАДІ БРИТАНСЬКОГО ІНТЕРНЕТ-ВИДАННЯ DAILYMAIL)	**226**
Ольга Білоус *(м. Вінниця)* КОНФЛІКТ ПОКОЛІНЬ В РОМАНІ ДУГЛАСА КОУПЛЕНДА «ПОКИ ПОДРУЖКА В КОМІ»	**229**
Юлія Бойко(*м. Вінниця*) ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ПОТЕНЦІЇ ДІЄСЛІВ GEHEN ТА KOMMEN (НА ПРИКЛАДІ СЛОВНИКІВ DUDEN, WAHRIG)	**230**
Світлана Бокова *(м. Суми)* МЕТАФОРА, ЯК КОНТРАСТИВНИЙ АСПЕКТ АНГЛОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ	**232**
Валерія Верета *(м. Вінниця)*	**234**

ФУНКЦІОНУВАННЯ ІГРОВИХ ВИДІВ НАВЧАННЯ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
Наталія Волхова *(м. Вінниця)* ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИСКУТИВНОГО МОВЛЕННЯ	**236**
Анастасія Воробйова *(м. Київ)* STRUKTURELLE MERKMALE DER BEGRIFFE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFTSSPRACHE	**239**
Анастасія Ворон *(м. Вінниця)* ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ: СУТНІСТЬ ТА ТРУДНОЩІ	**240**
Вікторія Гайдей *(м. Вінниця)* ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ	**243**
Аліна Герасименко *(м. Вінниця)* СЕМАНТИКА АНГЛІЦИЗМІВ У СФЕРІ ЕКОНОМІКИ ТА БІЗНЕСУ	**245**
Світлана Гижко *(м. Вінниця)* ОПОЗИЦІЯ КОНЦЕПТІВ SPARSAMKEIT / ЗАОЩАДЛИВІСТЬ ТА VERSCHWENDUNG / МАРНОТРАТСТВО В НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	**248**
Ольга Гловач *(м.Вінниця)* АНІМАЛІСТИЧНІ ОБРАЗИ У ТВОРЧОСТІ ДЖ. ДАРРЕЛЛА	**250**
Катерина Голдинська*(м. Вінниця)* ВЛАСНІ АЛЮЗИВНІ ІМЕНА В УКРАЇНСЬКОМУ ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ	**253**
Тетяна Горбань *(м. Вінниця)* ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТАМИ-ЗООНИМАМИ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА	**255**
Юлія Грабчак *(м. Вінниця)* СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ	**257**
Ольга Гриник *(м. Вінниця)* ПОРІВНЯННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ АНГЛІЙСЬКОГО ТА НІМЕЦЬКОГО НАРОДІВ НА ОСНОВІ ПАРЕМІЙ	**259**

Олександра Грушко *(м. Вінниця)* ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПІДХОДУНА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**261**
Олександра Гуцол*(м. Вінниця)* ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛІ	**263**
Ганна Данюк*(м. Вінниця)* СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСОБУ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**265**
Олена Дацюк *(м. Вінниця)* ФОРМИ Й ЗАСОБИ МОТИВАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	**268**
Олена Демидаш *(м. Вінниця)* ЖЕНСКИЕ И МУЖСКИЕ ОБРАЗЫ В ДРАМАТУРГИИ «НОВОЙ ВОЛНЫ»	**270**
Юлія Демченко *(м. Вінниця)* ХАРАКТЕРИ ПЕРСОНАЖІВ РОМАНУ «ВІДНЕСЕНІ ВІТРОМ» І ЇХНЯ ЖИТТЄВА ДОЛЯ У КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ	**274**
Марія Драченко*(м. Вінниця)* УКРАЇНСЬКО-НІМЕЦЬКІ ПАРЕМІОЛОГІЧНІ ПАРАЛЕЛІ ІЗ ЗООНІМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ	**275**
Руслана Євдокімова *(м. Харків)* СУЧАСНІ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**278**
Вероніка Жмурко *(м. Вінниця)* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЗМА В РОМАНЕ И.МАКЬЮЭНА «ДИТЯ ВО ВРЕМЕНИ»	**280**
Вадим Завацький *(м. Старобільськ)* ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ВИГУКІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	**282**
Ольга Задворна *(м. Вінниця)* ІРРАЦІОНАЛЬНЕ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	**285**

Анна Залізняк*(м.Вінниця*) МЕТОДИКА ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	**286**
Анастасія Захаріна *(м. Вінниця)* ТЕХНОЛОГІЯ JAZZCHANTS ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**289**
Валентина Іванова *(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**291**
Марія Іванова *(м. Вінниця)* АКТИВІЗАЦІЯ РОБОТИ НА УРОЦІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ФОРМ	**294**
Анастасія Іванчіхіна *(м.Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ CASESTUDY У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗБАЛАНСОВАНОГО РОЗВИТКУ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ	**295**
Марія Іщук*(м. Вінниця)* GREAT BRITAIN POLICY IN HISTORCAL PRISM OF BREXIT PHENOMENON	**298**
Вікторія Казьмір *(м. Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖА ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ *(на матеріалі роману Деніела Кіза «Квіти для Елджернона»)*	**300**
Наталія Кибалюк *(м. Вінниця)* ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИХЦІЛЕЙ ВПРОМОВАХ Б. ОБАМИНА ЛЕКСИЧНОМУ РІВНІ	**302**
Євген Коваленко *(м. Суми)* МОВНИЙ ЕТИКЕТ ТА ЙОГО АДАПТАЦІЯ В ПЕРЕКЛАДІ	**305**
Олександра Ковальчук *(м. Вінниця)* ТЕХНОЛОГІЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	**306**
Анастасія Козонак *(м. Херсон)* СОЦІОЛІНГВІСТИКА ЯК НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА УСУЧАСНОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРІ	**309**

Дар'я Колесник*(м. Вінниця)* IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH WITHIN PROFESSIONAL TOURISM MANAGEMENT EDUCATION	**312**
Лілія Колодюк *(м. Івано-Франківськ)* СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**214**
ТетянаКондратюк *(м. Вінниця)* ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СКЛАДОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**316**
Руслана Коріненко *(м. Вінниця)* ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ	**319**
Тетяна Костюк*(м. Вінниця)* ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА	**321**
Анна Крамар *(м. Вінниця)* РОЛЬ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	**322**
Анастасія Крикун *(м. Вінниця)* TECHNIQUES AND STRATEGIES OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE ESL CLASSROOM	**325**
Карина Крикус *(м. Вінниця)* ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**328**
Валерія Кузняк *(м.Вінниця)* ДІЄСЛОВА ЗВУЧАННЯ ТА КОМПОНЕНТИ ЇХ ЗНАЧЕННЯ	**330**
Діана Кульбіда *(м. Вінниця)* ОСОБЛИВІСТЬ ЛІТЕРАТУРНОГО СТИЛЮ Р.Л. СТІВЕНСОНА НА ПРИКЛАДІ ПРИГОДНИЦЬКОГО РОМАНУ«ОСТРІВ СКАРБІВ»	**332**
Вікторія Кучер *(м. Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ У МОВІ ПРЕСИ	**334**
Катерина Лахманова*(м. Вінниця*)	**335**

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
Анна Лашина *(м. Вінниця)* ДОСВІД КРАЇН ЗАРУБІЖЖЯ З ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ	**337**
Тетяна Лівкутна*(м. Вінниця)* ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ	**340**
Катерина Ліпковська *(м. Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА»	**341**
Марія Лісовик *(м. Вінниця)* ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ	**344**
Вікторія Лобода *(м. Вінниця)* ПРОБЛЕМА БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ У РОМАНІ Н. ХОРНБІ «ABOUT A BOY»	**346**
Софія Лукова *(м.Вінниця)* КОМПОЗИЦІЙНА СТРУКТУРА АМАЛЬГАМОВАНИХ ТЕКСТІВ-ІНТЕРВ'Ю	**348**
Євгенія Любчак *(м. Вінниця)* ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**350**
Валентина Малик *(м. Вінниця)* МЕТАФОРА ЯК ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ФЕНОМЕН	**353**
Юлія Мартинюк *(м. Вінниця)* ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	**355**
Василь Марчак *(м. Острог)* ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ	**357**
Владислав Матвійчук *(м. Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРАХ	**359**

Оксана Мелеховець (*м.Суми*) ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ	**363**
Юрій Мелеховець (*м.Суми*) ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	**365**
Наталі Мельхем *(м. Вінниця)* СХІДНА СТИХІЯ КОХАННЯ	**368**
Євгенія Міцай *(м. Київ)* НАВЧАЛЬНИЙ ПРИЙОМ «АЖУРНА ПИЛКА» ЯК РІЗНОВИД ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	**369**
Ірина Міщенко *(м. Вінниця)* ЯВЛЕНИЕ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ В ПОВЕСТИ ВИКТОРИИ ТОКАРЕВОЙ «ЛОШАДИ С КРЫЛЬЯМИ»	**372**
Ольга Мотузенко *(м.Вінниця)* HYPOGLYCEMIC ACTIVITY OF THE DRY EXTRACT OF HEMEROCALLIDIS FULVAE BULBOTUBERA IN EXPERIMENT	**374**
Валерія Мудрак*(м. Вінниця)* ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	**35**
Ірина Муль *(м. Вінниця)* ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА НАИМЕНОВАНИЙ КИСЛОМОЛОЧНЫХ БЛЮД В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА И Н.В. ГОГОЛЯ	**378**
Наталія Новаковська *(м. Вінниця)* СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА В КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА(НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ «ХОЛОДНИЙ ДІМ»)	**380**
Світлана Обертун *(м. Вінниця)* МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ В УЧНІВ СТАРШОГО СТУПЕНЯ НАВЧАННЯ	**382**
Світлана Овсійчук *(м. Вінниця)* ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛУ TEDTALKS НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ	**384**
Олена Ольхова *(м. Вінниця)*	**386**

ЕТАПНІСТЬ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ	
Анастасія Ольховик *(м. Вінниця)* РОЛЬ ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПЕРЕДАЧІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ	**389**
Діана Островерха *(м. Вінниця)* THE ROLE OF MNEMONIC TECHNIQUES IN THE PROCESSES OF MEMORIZING FOREIGN WORDS	**391**
Юлія Панова*(м. Вінниця)* ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК АВАНГАРДУ В БРИТАНІЇ	**392**
Таїса Паутяк *(м. Вінниця)* ЕТИМОЛОГІЯ ІМЕНІ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ ANXIETY	**395**
Ганна Пекарчук *(м. Вінниця)* ІНТОНАЦІЙНІ ЗАСОБИ ЕФЕКТИВНОГО ОРАТОРСЬКОГО МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ TED-TALKS	**397**
Юлія Пелех *(м. Вінниця)* ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ PPP ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**400**
Вікторія Первак *(м. Вінниця)* ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ	**403**
Аліна Печенюк*(м. Вінниця)* РІЗНОВИДИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЕВФЕМІЗМІВ У АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНОМУ ДИСКУРСІ	**404**
Ірина Пилипова *(м. Вінниця)* СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТУ ЯКМАКРОСОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ПОПОВНЕННЯСЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**406**
Олена Подуфала *(м.Вінниця)* TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS USING TED TALKS	**408**
Аліна Покотинська *(м. Вінниця)* СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	**410**
Марія Порицька *(м. Вінниця)*	**413**

ЕКСЦЕНТРИЧНІСТЬ ЯК ПРОЯВ «ДИВАКА» – ГЕРОЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	
Інна Постемська *(м. Вінниця)* ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ВВІЧЛИВОСТІ В МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ «ВВІЧЛИВА ВІДМОВА»	**415**
Влад Приходько (*м. Вінниця)* VIOLATION OF COMMUNICATIVE NORMS IN SOCIAL NETWORKS	**417**
Анастасія Пташник(*м. Вінниця)* КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА ЯК НОВІТНІЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ НАУКИ	**419**
Вікторія Пшетюк *(м.Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	**421**
Катерина Рахматуліна*(м. Вінниця)* ВІДОБРАЖЕННЯ ВІЙСЬКОВОГО ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ КУРТА ВОННЕГУТА У ЙОГО РОМАНІ «БОЙНЯ НОМЕР 5»	**424**
Ірина Семеренко *(м. Вінниця)* ВИРАЖЕННЯ ПОЗИЦІЇ АВТОРА У РОМАНІ У.ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРОК МАРНОСЛАВСТВА»	**426**
Юлія Сидлецька *(м. Острог)* ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ КОМПОНЕНТОМ КОЛЬОРУ В НОВИННОМУ ДИСКУРСІ ОНЛАЙН-ВИДАНЬ “THEGUARDIAN” ТА “DIEWELT”	**428**
Тетяна Сідлецька *(м. Вінниця)* ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ: РОБОТА З АУДІОТЕКСТОМ	**430**
Марина Скакун *(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	**434**
Тетяна Слободянюк (Гусак)*(м. Вінниця)* РОЛЬ АНТИТЕЗИ В ЗОБРАЖЕННІ ОБРАЗІВ РОМАНУ ІРВІНА ШОУ «БАГАЧ, БІДНЯК»	**436**
Ольга Слуцька *(м.Вінниця)*	**438**

НОМИНАЦИЯ ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М.А.БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»	
Тетяна Соловйова*(м.Вінниця)* ВОПРОС О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФЭНТЕЗИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	**440**
Вікторія Стопа *(м. Вінниця)* ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТСНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	**442**
Ірина Сукманюк *(м. Хмельницький)* МІЖНАРОДНЕ ПАРТНЕРСТВО – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	**445**
Тетяна Сукманюк *(м. Хмельницький)* СЕМАНТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ТИПИ ЕПІТЕТІВ У ПЕРЕКЛАДІ БРИТАНСЬКИХ ТА АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ	**447**
Ольга Ткач *(м.Вінниця)* ДОСЛІДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР СУЧАСНИМИ ЛІНГВІСТАМИ	**449**
Наталія Ткачук*(м. Вінниця)* КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ	**452**
ЗорянаФедорова *(м .Вінниця)* ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВНА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ	**454**
Світлана Фрасинюк*(м. Вінниця)* ЛИСТ ЯК ЗАСІБ ОСВОЄННЯ ПИСЕМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	**455**
Наталія Харіна *(м.Київ)* ВЖИВАННЯ ОЦІННОГО ЗНАЧЕННЯ ЯК АКСІОЛОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ В МЕДІА ТЕКСТАХ	**457**
Василина Хринівська *(м. Вінниця)* ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	**459**
Ростислава Цегельник *(м. Вінниця)* КОМУНІКАТИВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ РІЗНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ТИПІВ ДІАЛОГІВ	**461**
Олена Чечельницька*(м. Вінниця)* ГРУПОВА РОБОТА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ТВОРЧОЇ	**463**

СПІВПРАЦІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
Іванка Шелудько*(м. Старобільськ)* ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РИМОВАНИХ ЖАРТІВ І ПІСЕНЬ У СЕРІАЛІ «ДРУЗІ»	**465**
Аліна Шкварко*(м. Вінниця)* INNOVATIVE TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH IN THE TRAININGSYSTEM OF FUTURE ECONOMISTS	**468**
Уляна Шпак *(м. Вінниця)* ТВОРЧІСТЬ Е. СЕТОНА-ТОМПСОНА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО УЧНЯ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ» НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	**471**
Ольга Шульгач *(м.Острог)* ПРАГМАТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТИЛІСТИЧНИХ ОДИНИЦЬ СЕРІАЛУ «CHARMED»	**473**
Вікторія Щебетюк*(м. Вінниця)* СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ Н.ГОТОРНА «ПУРПУРОВА ЛІТЕРА»	**475**
Анастасія Яремко*(м. Вінниця)* ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	**477**
Валерія Яцишина*(м. Вінниця)* ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ОСНОВИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ	**479**