

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

ISSN 2522-4743



***Матеріали III Інтернет-конференції  
«ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
СПЕЦІАЛІСТІВ: ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ»***

***III Internet Conference Proceedings  
"FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL TRAINING  
OF SPECIALISTS: ISSUES AND STRATEGIES"***

***ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ  
[Електронний ресурс]  
ONLINE BOOK OF ABSTRACTS***

*20 лютого 2019  
February 20, 2019*

Кропивницький – 2019  
Kropyvnytskyi – 2019

**Збірник тез доповідей [Електронний ресурс] III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії». – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. – 271 с.**

**Online Book of abstracts of the III International scientific and practical Internet conference “Foreing language in professional training of specialists: issues and strategies”. – Kropyvnytskyi: EPC of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 2019. – 271 p.**

*Друкується за рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 7 від 28. 01. 2019 року)*

**РЕДКОЛЕГІЯ:**

**Світлана Іванівна Шандрук**, доктор наук, професор  
(Кропивницький, Україна);

**Ліна Леонідівна Смірнова**, доктор філософії, доцент  
(Кропивницький, Україна);

**Assoc. Prof. Dr. Eda Ustunel** (Mugla, Turkey);

**PhDr. Edita Poórová, Ph.D.** (Trnava, Slovakia)

**ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:**

**Світлана Іванівна Шандрук**, доктор наук, професор  
(Кропивницький, Україна);

**Ліна Леонідівна Смірнова**, доктор філософії, доцент  
(Кропивницький, Україна);

*Оргкомітет не несе відповідальності за зміст науковий праць та достовірність наведених фактологічних та статистичних даних.*

# ЗМІСТ

## Section 1.

### Critical issues of contemporary philology. Literature and Cultural Studies

<b>Людмила Алещенко</b> СЕМАНТИЧНА КОНСТАНТА “REVENGE” В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІЙ СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	11
<b>Юлія Біленька</b> ВИКОРИСТАННЯ КОМЕНТУЮЧИХ МАРКЕРІВ АНГЛОМОВНОЇ МОЛОДІЖНОЇ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	13
<b>Ірина Білецька</b> СЕМАНТИЧНА ДЕРИВАЦІЯ В СУЧАСНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	15
<b>Рибалко Дарина</b> СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ БІБЛЕЇЗМІВ В РОМАНІ «ПОВЕРНЕННЯ ДОН КІХОТА» Г. К. ЧЕСТЕРТОНА .....	17
<b>Ірина Школа</b> СЕРВАНТЕСІВЬСЬКИЙ ДИСКУРС В РОМАНІ “ОРЛАНДО” В. ВУЛФ.....	20
<b>Конончук І.В.</b> СПІВВІДНОШЕННЯ МИСЛЕННЯ ТА МОВИ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ .....	22
<b>Геннадій Прокоф'єв</b> РОЛЬ МАРКЕРІВ У ПРАГМАТИЧНІЙ СТРУКТУРІ ДИСКУРСУ .....	24
<b>Valerii Bohdan</b> AN ISOLATED CONNECTIVE WORD AS A CHARACTERISTIC FEATURE OF AN EXPRESSIVE RHEME .....	26
<b>Юлія Божко</b> СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ПРИЙМЕННИКОВО- ВІДМІНКОВОЇ МОДЕЛІ .....	28
<b>Марія Биба</b> КОМПАРАТИВНА КОГНІТИВНА МОДЕЛЬ В СТРУКТУРІ КОНЦЕПТУ COREA В ІСПАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ .....	31
<b>Марія Чикіль</b> ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЗОРОВИХ ОЦІННИХ ЗНАЧЕНЬ У ТЕКСТІ ПОВІСТІ ПАМЕЛИ ТРЕВЕРС "МЕРІ ПОППІНС" .....	33
<b>Oleksii Dovbnia</b> CONCEPTUAL METAPHOR ‘POLITICS IS A CARD GAME’ IN DONALD TRUMP’S PUBLIC SPEECHES.....	36
<b>Olga Goncharova</b> LINGUISTIC BREXPANSION .....	39
<b>Tetiana Kibalnikova</b> VISUAL SYNAESTHETIC METAPHORS WITH THE COMPONENT OF COLOUR IN THE LYRICAL POETRY BY EMILY DICKINSON .....	41
<b>Марія Кирилюк</b> МОВНІ АСПЕКТИ ДІГІТАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ МЕДІАПРОСТОРІ.....	43
<b>Інна Лаухіна</b> КОМУНІКАТИВНА РЕАЛІЗАЦІЯ БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ ЛЮДИНИ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ І ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ).....	45
<b>Наталія Мастилко</b> МОДЕЛЮВАННЯ ТА АНАЛОГІЯ В СЛОВОТВОРІ .....	49

<b>Ліля Міхальчук</b> ТИПИ ЦІННОСТЕЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ РЕКЛАМІ АВТОМОБІЛЯ .....	51
<b>Наталія Ольховська</b> СИНЕРГЕТИЧНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ АГРАРНОГО ДИСКУРСУ .....	53
<b>Ольга Побережник</b> ЯВИЩЕ КОНВЕРГЕНЦІЇ В ПИСЬМОВОМУ ЕЛЕКТРОННОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ) .....	56
<b>Оксана Пономарьова</b> РОЛЬ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ У КОНСТРУЮВАННІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ .....	59
<b>Ірина Постоленко</b> ВЗАЄМОДІЯ БРИТАНСЬКИХ ШКІЛ ІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНИМ ДОВКІЛЛЯМ ТА БАТЬКАМИ УЧНІВ .....	61
<b>Svitlana Shandruk</b> COGNITIVE APPROACH TO SECOND-LANGUAGE ACQUISITION: ESL ASPECT.....	63
<b>Лариса Соловійова</b> ІНФОРМАТИВНА СТРУКТУРА І ХАРАКТЕР НОМІНАЦІЇ АКСІОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ N + N, A + N, PARTICIPLE + N У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	65
<b>Ірина Вайнорене</b> КАУЗАЛЬНА ДОМІНАНТА “ЕФФЕКТ” В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: КОРПУСНИЙ ПІДХІД .....	67
<b>Т.В. Ведернікова</b> МОВНО – СТИЛІСТИЧНІ АСПЕКТИ СЛЕНГУ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ .....	69
<b>Марія Фока</b> АФОРИЗМИ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ ПІДТЕКСТУ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ-КАЗКИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ» А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ) .....	72
<b>Віктор Режко, Ольга Хом'якова</b> ПРОТИСТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТА РОСІЙСЬКОГО ПОБУТУ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ ТВОРЧОСТІ В.Т. НАРІЖНОГО .....	74
<b>Алла Сердюк</b> ФОНЕТИЧНІ ТА ОРФОГРАФІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ТУРЕЦЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ СИСТЕМИ КОНСОНАНТИЗМУ).....	77

## Section 2.

### Foreign language teaching techniques

<b>Olena Karasova</b> DISCUSSION AS A FORM OF STUDENTS' INDEPENDENT CLASSROOM WORK IN ENGLISH LEARNING.....	80
<b>Ольга Долгушева</b> ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНГЛОМОВНИХ КУЛІНАРНИХ РЕЦЕПТІВ.....	82
<b>Галина Іванчук</b> ВПЛИВ ФІЛОСОФІЇ ДЬЮЇ НА РОЗВИТОК НАВЧАННЯ США .....	85
<b>Людмила Веремюк</b> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	88
<b>Віктор Литвиненко</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ .....	90

<b>Gaukhar Akhmetova</b> CASE-STUDY AS AN INNOVATIVE METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING .....	93
<b>Світлана Амеліна</b> ТРАДИЦІЙНІ Й НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ.....	96
<b>Hanna Apalat</b> SPOKEN GRAMMAR IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE .....	98
<b>Безлюдна Віта Валеріївна, Безлюдний Роман Олександрович</b> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ВЕБ-КВЕСТ» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО .....	100
<b>Оксана Бігич</b> ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: АВТЕНТИЧНИЙ МУЛЬТФІЛЬМ «СОСО» .....	103
<b>Яків Бойко</b> ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТІ.....	105
<b>Chernenko A.V.</b> INTERACTIVE TEACHING METHODS IN EDUCATIONAL PROCESS .....	108
<b>Yaroslav Chernionkov</b> INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES AS AN IMPORTANT CONDITION OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE.....	110
<b>Наталія Дудик, Тетяна Зевченко</b> ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	113
<b>Валентина Гутник</b> РОЛЬ І МІСЦЕ АУДІОТЕКСТІВ У ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ .....	115
<b>Edita Hornáčková Klapicová</b> SINK OR FLOAT: TEACHING EFL TO VERY YOUNG LEARNERS THROUGH REAL- LIFE EXPERIENCE.....	118
<b>Оксана Губіна</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	121
<b>Ангеліна Колісніченко</b> ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕРЕШКОДИ НА ШЛЯХУ ДО УСПІХУ .....	123
<b>Пона Kostikova</b> CHALLENGES OF PLAYING GAMES AT ENGLISH LESSONS.....	125
<b>Nataliia Kovalenko</b> SMARTPHONES IN THE CLASSROOM .....	127
<b>Віта Лагодзінська</b> THE COMMUNICATIVE COMPETENCE: IMPORTANCE AND DEVELOPMENT.....	129
<b>Наталія Леміш</b> ЗАСТОСУВАННЯ КОРПУСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ .....	130
<b>Людмила Пікулицька</b> ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ.....	133

<b>Тетяна Рідель</b> ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕЛІНГВІСТИЧНОМУ ВНЗ.....	135
<b>Руснак Діана</b> ФОРМУВАННЯ ЕТНОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МЕДІЙНОЇ РЕКЛАМИ .....	138
<b>Богдана Салюк</b> ІНФОГРАФІКА І MIND MAP ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	141
<b>Савенко Тетяна</b> ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	143
<b>Nataliia Shulga</b> COMMUNICATIVE APPROACH IN LANGUAGE TEACHING.....	145
<b>Aliona Solodchuk</b> INTEGRATIVE LISTENING LEARNING SKILLS: TECHNOLOGY AND METHODOLOGY.....	147
<b>Валентина Стрілець</b> РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ.....	149
<b>Olha Svyrydiuk</b> NEW TECHNOLOGY IN LANGUAGE LEARNING .....	152
<b>Заїка Вікторія</b> ЮТУБ-КАНАЛ «TÍO SPANISH: APRENDER ESPAÑOL» ЯК ДОПОМІЖНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСПАНОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	154
<b>Тетяна Зевченко, Наталія Дудик</b> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	156
<b>Тетяна Капітан</b> СПЕЦИФІКА МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	159
<b>Людмила Голубнича</b> ВІДНОШЕННЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	163
<b>Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL, Şeyma KAYA</b> THE EFFECT OF GROUPWORK TRAINING ON THE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS COOPERATIVE WORK .....	165
<b>Natalia Nahorna</b> LEGO EDUCATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL SKILLS .....	172
<b>Olha Kozii</b> READING AND ANALYZING TEXTS AS AN INTEGRAL PART OF A FOREIGN LANGUAGE STUDYING.....	173
<b>Тетяна Комісаренко</b> МЕТОДИ ЕФЕКТИВНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	176
<b>Liudmyla Lysenko</b> DEVELOPING CREATIVE ESL WRITING ACTIVITIES.....	177

---

**Section 3.**  
**Foreign languages as means for professional training of specialists**  
**(theory and practice)**

---

<b>Іван Бахов</b> ПРОЦЕСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ РОЗВИТОК ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	181
<b>Тетяна Ващенко</b> SIGNIFICANCE OF INNOVATIVE LESSON IN TEACHING .....	183
<b>Ганна Вінцевська</b> ШКІЛЬНА ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	186
<b>Svitlana Derkach</b> THE ROLE OF GROUP WORKING IN SCIENTIFIC SOURCES .....	187
<b>Світлана Деркач, Олена Хлівіцька</b> МОТИВАЦІЙНІ ПРИЧИНИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	188
<b>Москаленко С.А.</b> ІНОЗЕМНА МОВА – ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ .....	191
<b>Марія Алексеева</b> РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕКСТОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ .....	192
<b>Marina Bilotserkovets</b> MULTIMEDIA PROJECTS IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF HEURISTIC LEARNING FOREIGN LANGUAGES BY STUDENTS.....	195
<b>Ілона Бойчевська</b> ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	197
<b>Яна Бондарук</b> ІНШОМОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ .....	199
<b>Бориско Наталія Федорівна</b> СУЧАСНІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ КОМПЛЕКСИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	201
<b>Ірина Чучмій</b> ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО- РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ТА ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ .....	204
<b>Юлія Фернос</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» В АГРАРНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	207
<b>Тетяна Фоменко</b> ЗАСТОСУВАННЯ KEYС-МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНИХ ВИЩАХ.....	209
<b>Alla Gembaruk</b> SCHOOL EXPERIENCE: NEW APPROCHES TO ITS ORGANISATION .....	212
<b>Гуліч О.О.</b> КОМУНІКАТИВНА ОРІЄНТОВАНИСТЬ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	214
<b>Олена Габелко</b> ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ .....	216

<b>Тетяна Колбіна</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	219
<b>Вікторія Колісник</b> ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ООСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	222
<b>Олег Комар</b> БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ КАР'ЄРИ.....	224
<b>Ольга Комар</b> СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	226
<b>Олена Кондратьєва</b> ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕЛЕКАНАЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЖУРНАЛІСТАМИ.....	229
<b>Tetiana Krysenko, Tetiana Sukhanova</b> WORD FORMATION ACTIVITY WHEN LEARNING THE LIFE SCIENCES TERMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....	230
<b>Lysytska Olena</b> CONTENT OF THE ENGLISH COURSE AT LAW UNIVERSITIES: NEW ASPECTS.....	233
<b>Marchenko T.A.</b> ACADEMIC WRITING FOR UKRAINIAN PH.D. STUDENTS .....	234
<b>Марія Нечитайло</b> ДО ПИТАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ВИВЧЕННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ РОБОТИ ЧЛЕНІВ ЕКІПАЖУ ПАСАЖИРСЬКОЇ КАБІНИ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН.....	236
<b>Viacheslav Oleksenko</b> POTENTIAL FOR IMPROVING THE STUDENTS`KNOWLEDGE .....	239
<b>Ілона Палагута</b> РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	241
<b>Наталія Павлик, Алла Зернецька</b> ПЕРЕПИТУВАННЯ ЯК РІЗНОВИД АДРЕСАНТНО-СПРЯМОВАНИХ ФАТИЧНИХ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ ПІДТРИМКИ КОНТАКТУ АДРЕСАТА.....	243
<b>Вікторія Павлюк</b> ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І СТРАТЕГІЇ .....	245
<b>Božena Petrášová</b> KRITICKÝ POHLED NA VYBRANÉ KOMPARATÍVNE FRAZEOLOGIZMY NA INTERNETE A V SLOVNÍKU.....	247
<b>Євгенія Процько</b> ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ» У ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	250
<b>Юлія Щербина</b> РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ ЯК ЗАПОРУКА ЇХ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	252
<b>Віра Циганенко</b> РЕФЕРУВАННЯ ЯК ШЛЯХ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФАРМАЦЕВТІВ .....	254



<b>Інна Єрастова-Михалусь</b> ПЕДАГОГІЧНІ ЦІЛІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	257
<b>Natalia Bozhko</b> FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF A PROFESSIONAL PREPARATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHER FOR THE ORGANIZATION OF MENTAL ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL .....	260
<b>Lina Smirnova</b> MEDIA COMMUNICATION TOOLS IN TEACHING ESP .....	263

---

**Section 4.**

**English for science and technology**

---

<b>Слошенко-Задніпровська Наталія Костянтинівна</b> АНГЛІЙСЬКА ДЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ТА ПРИКЛАДНИХ НАУК .....	268
--	-----



---

**Section 1.**

**Critical issues of  
contemporary philology.**

**Literature and  
Cultural Studies**

---

# СЕМАНТИЧНА КОНСТАНТА “REVENGE” В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІЙ СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Людмила Алещенко (Умань, Україна)

Згідно з теоретичною моделлю дослідження семантичної константи *revenge* в англійській мовній репрезентації, що включає в себе три рівня: семантичний, синтаксичний та прагматичний проводиться вивчення номінативного значення мовного знаку, що об'єктивує константу.

Дослідженням особливостей семантичної константи *revenge* займалися, як вітчизняні так і зарубіжні вчені-мовознавці, зокрема А.Вежбицька, В.І. Карасик, Г.Г. Слишкін, О.С Кубрякова., Ш. Баллі., Л.О. Чернейко., G. Lakoff., M. Johnson та інші.

Процес мовного семіозу є результатом формування прямого номінативного значення знаку в системі мови. Оскільки саме значення слів відображає образ мислення і спосіб життя мовного співтовариства, тому лексикографічний аналіз мовного знаку дозволяє встановити базові компоненти його семантики і виявити відносини між ними [1, с.263-305]. Тому в сукупності семантична константа “*revenge*” за даними тлумачних словників, словників-синонімів та антонімів, словників тезаурусів номінує в сучасній англійській мові більш ніж 284 лексичними одиницями. Найбільш числена група виділена за ознакою: 1) емоційного-психологічного стану, що відповідають лексемі помста. Наприклад: *enmity, feud, gloat, grudge, grudgeful, implacable, inexorable, irreconcilable, irreconcilability, implacability, malice, malicious*.

Наступна сукупність мовних засобів об'єднана на підставі ознаки: 2) акціональність: *avenge, be out to get, get back at, get somebody for this, have accounts to settle*.

Таким чином, мовні знаки, що номінують семантичну константу *Revenge* представлені у всіх частинах мови. Наприклад мовний знак *revenge* і його найближчий синонім *vengeance* мають повні морфологічні парадигми і включають форми *revenge(v), revengeful(adj), revengfully (adv), revenger(n)* та *avenge (v), avenger (n)*. Крім того, вони виявляють семантичну диференціацію, зокрема мовний – знак *revenge* є спільною номінацією “**помсти**”.

Спираючись на відоме положення, що концепт формується навколо якоїсь “ціннісно-акцентованої точки свідомості” в якості мовного репрезентанта, актуалізує цю центральну точку, був визначений мовний знак *revenge*. Вибір цієї ядерної одиниці обґрунтовується наступними фактами: субстантивний предикат **revenge** є стилістично нейтральним, відображає найбільшу кількість концептуальних ознак досліджуваного феномена [3, с. 76]. Субстантив *revenge* є віддієслівним іменем, утвореним способом граматичної конверсії. Він референт до того ж фрагменту пізнаваного світу, що і дієслово *revenge* [4, с.229].

Помста стає об'єктом міркувань, оцінювання, виявлення її прихованих, імовірнісних, асоціативних характеристик. Транспозиція вербатива *revenge* в субстантиві функціональна, так як призводить до зміни вихідної синтаксичної

функції знака та розвитку нових лексичних значень. Revenge - іменник абстрактного і подієвого характеру, оскільки, з одного боку, він номінує етичне поняття, почуття, емоційно-психологічний стан, з іншого, вказує на вчинок або міжособистісну ситуацію. Дійсно, в реальному світі неможливо виявити дії, що позначаються цим знаком. Абстрактна природа концептуалізованого феномена диктує переважання сигніфікативного шару значення над денотативним у мовному знаку, що фіксує його [6].

Знак revenge називає сутність абстрактну, яка в силу низки причин (важливості феномена, номінативної зручності використання в зверненні семантично більш «стислу», згорнуту одиницю) зазнала гносеологічної обробки і отримала закріплення у відповідному мовному знаку. А. Соломоник зазначає: будь-який фрагмент, який індивід вводить (саме вводить, усвідомлено і самостійно, але не будь-який фрагмент його сприйняття взагалі) в фокус своєї уваги стає сегментом його реальності [4, с.23].

Концепт “revenge” в англійській мові зазвичай включає елементи “vindictiveness” – мстивості, та іноді “justifiable anger” – виправданий гнів. Лексема “revenge” частіше вживається для позначення бажання або наміру завдати шкоди, або отримати задоволення від цього. Крім того, лексема “revenge” включає не тільки бажання покарати або власне покарання за заподіяну образу (самому мстителю чи його сім’ї), а тому часто ще несе елемент “unlawfulness” – незаконність, а вчинок, через який кривдинка карають може бути образливим з об’єктивної точки зору – “Revenge” – usually unlawful action to punish someone who has or may have done wrong to oneself, one’s family, friends etc” [2].

Таким чином з боку семантики лексема “revenge” дозволяє припустити те, що в силу значного семантичного збігу концепт revenge/ помста в англійській мові можна використовувати в якості дослідженні самого концепту. Можна зробити висновок про те, що характерне поняття англійського знаку “**revenge**” називає будь-яку дію негативного характеру щодо суб’єкта – виконавця, а саме людину – мстиву. Дослідження мови не повинно обмежуватися встановленням його значення, оскільки в кожному конкретному випадку мовний знак обумовлюється по-різному,

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание [Текст] / А. Вежбицкая / пер. с англ. / отв. ред. М. А. Кронгауз. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Зусман В.Г. Концепт в системе гуманитарного знания // Вопросы литературы. – 2003. – № 2. – С. 3-30.
3. Карасик, В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования [Текст] / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. труд. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – С. 75–80.
4. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения [Текст] / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
5. Соломоник, А. Позитивная семиотика (о знаках, знаковых системах и семиотической деятельности) / А. Соломоник // Образование: исследовано в мире / ред. Г. Крейдлин. – М.: OIMRU, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oim.ru>
6. Чернейко, Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени [текст] / Л. О. Чернейко. – М., 1997. – 363 с.

# ВИКОРИСТАННЯ КОМЕНТУЮЧИХ МАРКЕРІВ АНГЛОМОВНОЇ МОЛОДІЖНОЇ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Юлія Біленька (Умань, Україна )

Основними рисами лінгвістики є антропоцентризм, функціональна і комунікативна спрямованість. Дискурс стає найважливішою категорією міжособистісного спілкування. У результаті чого, зростає інтерес і до слів, які формують його структуру, – дискурсивних маркерів.

Актуальним питанням є ознайомлення та використання дискурсивних маркерів англомовної молодіжної онлайн-комунікації під час вивчення студентами іноземної мови, зокрема англійської. Сьогодення ставить перед нами, викладачами та студентами, свої вимоги. Однією з яких, і є знання про дискурсивні маркери англомовної молодіжної онлайн-комунікації. Це дозволить студентам не лише краще розуміти носіїв мови їхньої вікової категорії, а й вільно спілкуватися з ними як в усній, так і у письмовій формі, зокрема в соціальних мережах, різних блогах.

Нами була розглянута класифікація дискурсивних маркерів за Брюсом Фрейзером і перевірена її актуальність стосовно англомовної молодіжної онлайн-комунікації. Б. Фрайзером була запропонована наступна класифікація дискурсивних маркерів: коментуючі маркери, паралельні маркери, організаційні маркери.

Детально зупиняєм нашу увагу на класифікації коментуючих маркерів.

Коментуючі маркери – це маркери, які спрямовані на уточнення змісту висловлювання і/або ставлення автора до цього висловлювання та/або сигналізують, що таке висловлювання є коментарем до попереднього [3, с.384].

Так у прикладах 1 – 3 коментуючими маркерами є *frankly, actually, luckily*:

1. *She said it to them, **frankly**, she didn't want to do it.*
2. *He was there **actually**, he was impressed by her look.*
3. *We were in a terrible rush. **Luckily** we didn't get into that traffic.*

Коментуючі маркери підрозділяються на менші підгрупи: маркери оцінки, маркери манери мови, маркери впевненості/невпевненості, маркери подальшого ефекту, маркери джерела інформації, пом'якшуючі маркери.

Маркери оцінки – це вид ДМ, що сигналізує те, як автор оцінює інформацію, яку передає в своєму висловлюванні. Ці маркери регулюють потік інформації в дискурсі, так як функціонують на рівні смислів та ідей, що передаються відправником повідомлення. Наприклад: "***Oddly**, I didn't notice the mistake*", відправник повідомлення передає інформацію про дві важливі речі: те, що він не помітив помилку, і те, що він вважає це дивним, невластивим йому.

У наступному прикладі: "*I know him well. **Amazingly**, we are not dating*", автор також повідомляє дві речі: те, що вона не зустрічається з людиною, про яку йдеться, і те, що це дивно, з її точки зору, оскільки вона досить добре знає його.

Наступною підгрупою коментуючих маркерів є маркери манери мови. Вони сигналізують те, в який спосіб висловлюється відправник повідомлення. Наведемо приклади:

1. **Frankly**, I've never done it.

2. **Seriously**, you are going with me.

У першому прикладі відправник повідомлення передає наступну інформацію: він ніколи цього не робив і говорить про це чесно. У другому прикладі відправник повідомлення говорить, що адресат йде з ним, і що він говорить про це серйозно.

Наступним йдуть маркери впевненості/невпевненості. Коментуючі дискурсивні маркери цього типу сигналізують про ступінь впевненості/невпевненості відправника повідомлення у правильності або точності переданої ним інформації.

Так, у першому прикладі: "**Certainly** one of @MooreMaya's best @Jumpman23 PEs. See the rest -> pic.twitter.com/NP WD 1 IB AG" автор впевнений, що інформація вірна, а у другому "**Possibly** the best photo I've ever seen ofpic.twitter.com/ablPhb4rqW" автор висловлює легку ступінь непевненості.

Маркери подальшого ефекту вживаються із метою пояснення того, навіщо автор надсилає таке повідомлення. Так, у перших двох прикладах відправник повідомлення вживає дискурсивні маркери для того, щоб дати співбесідникові зрозуміти, що далі слідує відповідно приклад, ілюстрація чи пояснення.

1. **To exemplify**, Kim Kardashian.

2. **To further illustrate my point on** makeup witchcraft wizardry <https://vine.co/v/Mdwnj>.

Ще однією групою маркерів виступають маркери джерела інформації. Дискурсивні маркери цього типу сигналізують, що відправник повідомлення не є прямим джерелом інформації, яку він передає, і вказує тим самим на тип джерела інформації. У першому прикладі в якості дискурсивного маркера джерела інформації вживається хештег #itissaid, а в другому #theysay.

1. **#itissaid** that everyl wants 2 be loved. This is untrue. Love is not an entitlement nor is it a universal goal. It is an anomaly, a construct.

2. @FactsInYourFace: The average American breaks about five laws every day." #Rulesaremadetobebroken #theysay ©

Останніми є маркери пом'якшення. Дискурсивні маркери цього типу спрямовані на пом'якшення висловлювання. Відправник повідомлення вважає, що інформація, яку він повідомляє, може негативно впливати або на співрозмовника, або на нього самого, або на весь дискурс в цілому, тому він вважає, що доцільно вжити дискурсивний маркер пом'якшення для ослаблення ефекту повідомлення. Наведемо приклади дискурсивних маркерів пом'якшення, зафіксованих нами у молодіжній онлайн-комунікації:

1. A1. **Matt** I want to repeatedly punch you in the throat.

B1. **If I may interrupt**. I realize I'm late, but tomorrow is Throat Punch Thursday.

*CI. You may not interrupt actually A2. You can interrupt if you'd like C2. Don't listen to her, she's a nerd B2. Which is why I asked. Sort of.*

Цей приклад цікавий тим, що ілюструє непередбачуваність онлайн-комунікації в плані реакції користувачів на те чи інше повідомлення автора.

Таким чином, використання дискурсивних маркерів англомовної молодіжної онлайн-комунікації під час вивчення англійської мови заглиблює студентів у реальні умови комунікації, підвищує інтерес до вивчення мови, збагачує словниковий запас, дозволяє краще розуміти співрозмовника, удосконалює навички письма.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Americachat [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.americachat.net/>. – Title from the screen.

2. Facebook [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <https://facebook.com/>. – Title from the screen.

3. Fraser B. An Approach to Discourse Markers *IB*. Fraser *II* Journal of Pragmatics. – 1990. – Vol. 14. – P. 383 – 398.

4. Talkbass [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.talkbass.com/>. – Title from the screen.

## СЕМАНТИЧНА ДЕРИВАЦІЯ В СУЧАСНІЙ ПОЛІТИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Ірина Білецька (Умань, Україна)

На сучасному етапі розвитку лінгвістики політична термінологія є однією з тих галузей, де словотворчі процеси відбуваються найбільш активно. Серед них чільне місце займає семантична деривація.

З метою встановлення ролі семантичної деривації у словотворі політичних термінів в якості джерел ілюстративного матеріалу були відібрані кілька найбільш авторитетних інтернет-словників і глосаріїв нових термінів, зокрема, «Eurospeak», «The Word Spy», «Glossary on Information Society» та ін. Звернення першочергово до джерел Інтернету зумовлено тим, що вони оперативніше реагують на зміни в мові, містять більш сучасну і повну інформацію, оскільки їх публікація займає набагато менше часу, ніж друкованих видань.

У ході дослідження проаналізовані нові терміни в галузі політології і похідні від них слова загальнолітературної мови. Процес семантичної деривації на кожні 100 слів був характерний для 26 термінів. Встановлено, що політичні терміни взаємодіють шляхом термінологізації і детермінологізації як зі словами загальнолітературної мови, так і з термінами інших наукових галузей.

Так, наприклад, відбулося звуження значення слова *enlargement*, яке в якості політичного терміна в контексті обговорення проблем, пов'язаних з європейською інтеграцією, має значення «the process of expansion of the EU through the admission of new members» і використовується досить активно, наприклад: *This enlargement will bring opportunity and hope to millions of Europeans* [1].

Термін *dipstick* спочатку вживався в автомобільній термінології в значенні «a long, thin piece of metal that reaches down into the sump where the car's oil resides at rest used to determine if you need to add oil to the car». Потім він піддався детермінологізації і став вживатися, зокрема, в школах як «asking questions about the current lesson as it goes along». В політичній термінології він набув значення «to take the measure of a person or a situation», наприклад: *In private, Secretary Powell, an amateur automotive mechanic, complains that old friends spend too much time sympathetically taking his temperature – «dip-sticking me», as he puts it.*

Досить широко поширене утворення політичних термінів від власних імен, назв компаній і художніх творів. Так, наприклад, назва торгівельної марки автомобілів «Вольво» ввійшла до складу термінологічного словосполучення *Volvo Democrat* у значенні «a white, well-educated, moderately affluent, liberal, suburban professional»: *The sea of Swedish cars flooding north of Montana and frenetically searching for parking made it seem that every Volvo Democrat west of La Cienega was on hand* [2].

Термін *Washington read* має значення «the perusal of a book in a bookstore that consists of checking the index for references to oneself and reading only those parts of the book», наприклад: *There was the usual jesting about the «Washington read», which consists of a flip through the index in search of one's name. «I always thought what I'd do was list people in the index but not put them in the book», said former Carter press secretary turned political columnist Jody Powell* [1].

Окрім включення до термінологічної системи слів загальнолітературної мови і термінів інших наук, можна також говорити про триваючу детермінологізацію політичних термінів. Термін *roadmap* визначається як «initially the «plan» for peace in the Middle East, now used in business to mean any kind of plan». Він отримав широке поширення в значенні «план», «програма дій» щодо врегулювання конфлікту на Близькому Сході, а потім став активно використовуватися і в інших сферах, особливо науковій та діловій: *Our roadmap is similar to a long-range strategic plan, in the sense that it will inform and guide our steps towards our scientific goals* [2].

Крім того, на 100 проаналізованих термінів припадає 33 складних, які були утворені шляхом поєднання політичних термінів і слів літературної мови, що втратили частину свого значення, ввійшовши до складу фразеологічної одиниці. Таке термінологічне словосполучення, як *imperial overstretch* має значення «the extension of an empire beyond its ability to maintain or expand its military and economic commitments»: *Might Washington, like Rome, fall victim to imperial overstretch? Could military force abroad eventually have to be withdrawn because of bankruptcy at home?* [1]. У цьому випадку термін *imperial* поєднується зі словом загальнолітературної мови, в результаті чого утворюється термінологічне словосполучення.

Термін *deliberative poll* (an opinion poll conducted after respondents have been given information related to the poll's issues, as well as time to discuss and deliberate upon the information) також є аналогічним результатом: *After choosing a representative national sample of more than 700 people, political*



*scientists conducted what is called a deliberative poll. They created a group of well-informed voters by giving them home computers and exposing them to the candidates' commercials and policy positions [1].*

Термін *headline risk* («the risk associated with something or someone that has the potential to generate an excessive amount of negative publicity») виступає як поєднання двох загальнономовних слів, у результаті чого утворюється термін. Варто зазначити, що він одночасно вживається і в політиці, і в бізнесі: *Public relations professionals tell their clients to avoid headline risk at all costs [2].*

Таким чином, зміна значення й утворення фразеологічних одиниць відіграють значну роль у сучасному словотворі. Більше половини неологізмів у галузі політології утворюються за їх допомогою. Крім того, процес детермінологізації політичних термінів також відіграє роль у сучасній англійській мові.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Glossary on Information Society [Electronic Resource]. – Mode of Access : <http://www.iis.ru/glossary/ispolicy.en.html>
2. The word spy: the word lover's guide to new words [electronic resource]. – mode of access: <https://www.wordspy.com/>

## СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ БІБЛЕЇЗМІВ В РОМАНІ «ПОВЕРНЕННЯ ДОН КІХОТА» Г. К. ЧЕСТЕРТОНА

Рибалко Дарина (Бердянськ, Україна)

Упродовж віків Біблія впливає на духовне життя англійського та українського народів. Вона є джерелом моральних та етичних істин і настанов. Сентенції з Біблії часто вживаються в текстах художніх творів. У романі Г. К. Честертонна «Повернення Дон Кіхота», на наш погляд, біблеїзми створюють особливе стилістичне забарвлення оповіді, своєрідний код, що дозволяє повністю розкрити глибинні смисли, закладені автором у тексті.

Роман «Повернення Дон Кіхота» Г. К. Честертонна насичений релігійними ідеями біблійними ремінісценціями, алюзіями, біблійними фразеологізмами та лексикою. Саме за їх допомогою автор намагався донести до людства важливість і сутність християнського віровчення та моральних цінностей.

Релігійні мотиви у творі простежуються в різних площинах тексту: 1) у філософській – безпосередніх роздумах, що базуються на двох складових: релігія розумна, і той, хто виступає проти розуму, не може бути дійсно віруючою людиною; релігія завжди співчутлива і сердечна; 2) описовій – краса землі незмінно подається як боже творіння. У пейзажних замальовках відчувається присутність чогось неземного, небесного; 3) символічній – застосування християнських символів та кольорів; 4) стилістичній – насичення тексту християнською лексикою, що є виразником теологічної моралі (кара, диво, гріх, священний, Біблія); 5) моральній – основним у романі є мотив примирення, всепрощення та покаяння.

Письменник не обійшов увагою біблійний сюжет «Таємна Вечеря» – подія новозавітної історії, остання трапеза Ісуса Христа зі Своїми дванадцятьма найближчими учнями, під час якої Він встановив таїнство Євхаристії і передбачив зраду одного із учнів. Це надважлива подія до якої Г.-К. Честертон відноситься з особливою повагою: «Some association of ideas led Wister to echo unconsciously the complaint of Olive Ashley and remark that the red used for the wings of one of the angels was something of a lost technical secret. When one considered how the Last Supper had faded» [15, с.46] – з якоїсь асоціації ідей Уістер згадав скаргу Олівії Ешлі на те, що тепер втрачений секрет червоної фарби, якою намальовані крила якогось янгола. Подумати тільки, вицвітає «Таємна вечеря» (тут і надалі переклад автора. Д. Рибалко).

Фразеологізм «Таємна Вечеря», використовується автором не лише в первинному сенсі, він переосмислюється відповідно до ідеї твору. У розмові про те, що людство втратило секрет червоної фарби, якою були намальовані крила янгола Г. К. Честертон зауважує: «Тільки подумати. Вицвітає «Таємна Вечеря». [15, с. 47] – Застосування фразеологізму у такому контексті, на нашу думку, означає те, що сучасні люди забули Бога та втратили моральні цінності і метою героїв твору та їх автора є їх відродження.

Ще з Біблії у творі згадується Апокаліпсис: «In one corner was the image of the many-headed monster of the Apocalypse; and even to the careless eye of her companion, its tint glowed across the ages with a red that had the purity of flame». [15, с. 129] – у кутку було багатоголове чудовисько з Апокаліпсису, і навіть легковажний Меррел відчув, що воно сяє крізь століття червоним світлом чистого полум'я. У Святому Письмі Апокаліпсис трактується як символ знищення зла, тріумф Господа. Таємні сили, що здійснюють глобальний сатаністський задум, – це і є чудовисько з Апокаліпсису – звір з моря, якого згадує письменник. «Червоне світло» із книги Буття символізує світанок, початок нового.

Також Г. К. Честертон неодноразово згадує Вавилон. Він є символом змішання мов і звуків, шум і гам, місце, де веселяться, а не працюють: «He approached first the long line of Babylonian buildings that bore the title of «The Imperial Stores» in gold letters rather larger than the windows». [15, с.77] – Розпочав він з довгого ряду вавилонських будівель, що називалися «Універсальним магазином», про що повідомляли золоті букви завбільшки з вікна.

Твір насичений біблійною лексикою: «I think if they gilt any word now it would be Gold». [15, с. 43] – Я думаю, що якщо вони позолочені будь-яке слово тепер буде золото; «And it's no good asking him. I wish to God it were». [15, с. 56] – Це погана ідея запитувати в нього. Як би я хотів, щоб тут був Бог; «Only the devil had been a little like the gold and crimson angeb». [15, с. 16] – Тільки диявол був трохи схожий на золото і червоного янгола та ін.

У Християнстві Бог означає Творець Всесвіту. Янгол – означає «посланець», виконавець волі Божої [15, с. 20]. У розумінні автора Бог – це найвища сила, від якої залежить доля людини, це найвища цінність.

У «Поверненні Дон Кіхота» Г.-К. Честертон використовує кольоративну лексику як біблійний символ. Так, золотий колір крил є символом Божественних принципів, знак земної і небесної величі, подвиг християнського мучеництва: «And there he saw, away in the middle distance, at the end of the long lawn, something that amazed him as much as a company of angels with haloes and golden wings». [15, с. 64] – І там він побачив вдалині, на середині дистанції, в кінці довгого газону, те, що вразило його, це були янголи із золотими крилами.

Червоний колір – це символ мудрості: «This red will do very well for our modern purpose, said Murrel equably». [15, с. 135] – Мюрел заявив, що червоний колір вплине на їхню пропозицію. Зелений – символізує перемогу життя над смертю, загибель. Зелений дракон в одних джерелах означає чудовиськ [25, с. 93], в інших – біди і страшні нещастя [25, с. 54], а в третьому – безпосередньо стародавнього змія, диявола [23, с. 67]: «Green Dragon, with so resolute a movement that the other two men naturally followed him».

Білий колір дороги надає значення чистоти, істини, світла, святого життя: «But Olive was looking from the high lawn up the long white road that wandered away to the sunset and seemed to melt its silver in that copper and gold». [15, с. 214] – Олівія дивилася із зеленої висоти на довгу дорогу, яка розчиняла своє срібло в міді та золоті заходу.

Велике значення у Г.-К. Честертоні мають порівняння. Він бачить у хмарі херувима, який у Святому Письмі є зображенням духовної сили, що символізує постійне служіння і перебування в Божій присутності: «The trees seemed to stand on tiptoe as if ready to soar into the air, in the wake of the great pink and white cloud that went before him overhead like a cherubic herald in the sky». [15, с. 14] – Дерева піднімалися навшпиньки, немов збиралися злетіти до біло-рожевої хмари, що плила перед ними геральдичним херувимом.

Письменник порівнює стрілу та голуба, який має оливкову гілочку, саме він є символом миру в християнстві: «Wasn't I talking about this very thing before it flew in at the window, like the dove with the olive branch?». [15, с. 253] – Я ж про це і говорив, коли стріла влетіла, немов голуб з оливковою гілкою. У Біблії орел означає велич і всемогутність Бога. Орел, що несе жертву, розглядався як знак перемоги високого над низьким. Тобто, письменник вказує на те, що людина яка має такий профіль сильна духом, непереможна: «Her profile was what is called aquiline and its thinness made it a little too literally like an eagle». [15, с. 121] – Профіль у неї був орлиний і такий тонкий, що мимоволі нагадував птаха.

Отже, Г.-К. Честертон у романі «Повернення Дон Кіхота» часто звертається до біблійної тематики, використовує велику кількість біблеїзмів та біблійних лексем, говорить про глобальні для людства проблеми. Це все створює враження урочистості і активізує думку читача про релігію, наголошує на моральних нормах людини та її місця у житті. Головна ідея використання автором стилістичних функцій біблеїзмів – це повернення людям віри в Бога, відновлення загальнолюдських цінностей.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Chesterton G. K. The Return of Don Quixote: novel / Gilbert Keith Chesterton. – House of Stratus, 2008. – 230 p.
2. Dictionary of Idioms. – Chambers Harrap Publishers Ltd., 1999. – 457 p.
3. Dzera O. Typology of Biblical Idioms: English–Ukrainian Binary Opposition. – Oksana Dzera // Лінгвістичні студії : міжнародний зб. наук. праць. – Київ – Вінниця : ДонНУ, 2015. – Випуск 30. – С. 55-62.
4. Oxford Idioms Dictionary. – Oxford University Press, 2009. – 860 p.
5. The Holy Bible. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.holybible.com/resources/KJV\\_DFND/index.php?Book=67&mode=2](http://www.holybible.com/resources/KJV_DFND/index.php?Book=67&mode=2)>

## СЕРВАНТЕСІВСЬКИЙ ДИСКУРС В РОМАНІ “ОРЛАНДО” В. ВУЛФ

Ірина Школа (Бердянськ, Україна)

Як справедливо зауважують літературознавці (К. Айкен, Г. Лі, Н. Морженкова, Н. Соловійова), роман “Орландо” не привернув достатню увагу читачів та критиків і переосмислення його значення в літературі ХХ ст. та творчості В. Вулф ще не завершено. Цей твір, на нашу думку, має глибокий філософський підтекст та насичений великою кількістю мовних знаків і прагнення пробитися крізь них до істини та сутності життя змушує героя/героїню відчувати їх відносність. Саме прагнення авторки захистити внутрішню свободу творчої людини, яка має можливість створювати та змінювати світ, трансформувати реальність, на наш погляд, зближує героя/героїню В. Вулф з Дон Кіхотом. Обоження мистецтва, зокрема літератури, як слушно зауважує Г. Блум [1], стає єдиною релігією для В. Вулф у романі “Орландо”. Саме тому двадцять біографічних років, які проживає у творі головний герой/героїня, вміщують триста років історії англійської літератури.

Навіть сама письменниця зізнавалася в щоденнику: “Правда в тому, що я розпочала його (роман “Орландо”) як жарт, але продовжила роботу цілком серйозно” [4, 128].

Під час сприйняття тексту образи та події роману “Орландо” усвідомлюються як належні не тільки до одного твору, а й до літературної традиції загалом. Саме на цю особливість звертає увагу Н. Бушманова. Дослідниця робить висновок про те, що дискурс В. Вулф “...зорієнтовано на створення інтертекстуальної рамки за допомогою фальшивих текстів, імітацій інших творів; “дзеркальних ситуацій”, тобто відтворення стереотипних реакцій героїв і через них читачів” [2, 189]. Таким чином, поєднання клішованих літературних елементів у творі англійської письменниці створює подібний до М. Сервантеса трагікомічний ефект. “Дон Кіхот” М. Сервантеса та “Орландо” В. Вулф – глибоко філософські романи, в яких розгортається гра в літературу та відбувається комунікація з реципієнтом у трикутнику автор – текст – читач. Як і М. Сервантес, англійська письменниця звертається до взаємодії минулого і теперішнього, історії і сучасності та вдається до пародійності. Як справедливо

зауважує Дж. Тротманн, “Орландо” багато в чому є авторською пародією на теми та прийоми, які В. Вулф розробляє у своїх попередніх романах” [3, 102].

Тільки подолавши всі існуючі межі (соціальні, гендерні, вікові, культурні, історичні) та опустившись до самого “низу”, Орландо знову відроджується, щоб самоідентифікуватися як поет, як людина європейської культури.

Подібну властивість тексту змінювати реальність ми спостерігаємо також у М. Сервантеса. Зауважимо, що рецепція “Дон Кіхота” у творі англійської письменниці особлива тому, що це – роман, в якому кіхотичний герой змінює стать, перетворюючись на жінку. На нашу думку, підштовхнути авторку до такого експерименту з Орландо могли як кростендерні перевдягання персонажів власне іспанського роману, так і наявний в англійській літературі приклад Ш. Леннокс, яка свого часу створила переконливий жіночий образ Дон Кіхота.

За допомогою такого нетрадиційного прийому В. Вулф не тільки порушує гендерні питання, а й глибше розкриває описаний М. Сервантесом феномен впливу літератури, художнього тексту на реальну дійсність, оскільки причиною всіх трансформацій, що відбуваються з Орландо, є бурхлива уява та прагнення творчості. “Орландо” – це перш за все роман про літературу, головна героїня/герой якого не тільки письменниця/письменник, а й літературний критик, здатний критичним поглядом охопити англійську літературу за триста років (від В. Шекспіра до Т. Гарді). Події, описані авторкою, відбуваються в Англії, що пізнає себе в літературі і через літературу. Характерно, що В. Вулф навмисно підкреслює в романі, що перед нами не живі люди, а вигадані персонажі та не реальна дійсність, а фіктивний простір художнього тексту.

Історія про те, як хлопець перетворюється на жінку, має барокові риси, вона вигадлива та химерна. Спершу Орландо – це прекрасний молодий чоловік, який одного дня стає жінкою: “Орландо став жінкою. (...) Зміна статі, змінивши долю, зовсім не змінила його особистість. Обличчя, як свідчать портрети, залишилося таким самим...” [5, 466] (Тут і надалі в перекладі автора. І.Школа). На погляд В. Вулф, усе змінюється у світі, крім людини. Ні час, ні навіть зміна статі не робить її героя/героїню іншим психологічно. Таким чином, Орландо змушений/змушена дивитися на світ крізь призму кожної епохи, не змінюючись при цьому сам/сама.

Подорож Орландо, як і подорож Дон Кіхота, є, насправді, пошуком себе. Спробувавши себе в тілі чоловіка та жінки, героїня знаходить духовну цілісність через материнство. Однак і ця трансформація відбувається тільки з тілом героїні, не змінюючи її душу, хоча, проаналізувавши прихований зміст роману, стає зрозуміло, що герой/героїня В. Вулф – істота з самого початку вагітна, але духовно, оскільки зі століття в століття Орландо виношує свою поему “Дуб”, прагнучи зробити її досконалою.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Блум Г. Західний канон : книги на тлі епох / Гарольд Блум ; [пер. з англ. за ред. Р. Семківа]. – К. : Факт, 2007. – 720 с.

2. Бушманова Н. И. Проблема интертекста в литературе английского модернизма (проза Д. Х. Лоренса и В. Вулф) : дис. ... доктора филологических наук : 10.01.05 / Наталья Игоревна Бушманова. – Москва, 1996. – 401 с.

3. Trautmann J. Virginia Woolfs Orlando and Vila Sackvill-West / Joan Trautmann // Critical Essays on V. Woolf [ed. M. Beja]. – Boston : G.K. Hall, 1985. – 230 p.

4. Woolf V. A Writer's Diary. Being Extracts from the Diary of V. Woolf / Virginia Woolf. – London : HogarA Press, 1969. – 355 p.

5. Woolf V. Orlando : novel / Virginia Woolf // Selected Works of Virginia Woolf. – London : Wordsworth Editions . – 2005. – P. 393–560.

## **СПІВВІДНОШЕННЯ МИСЛЕННЯ ТА МОВИ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ**

**Конончук І.В. (Київ, Україна)**

Віра в визначальний вплив мови на духовний розвиток народу лежала в основі філософії мови Вільгельма фон Гумбольдта. "Один з найвидатніших людей Німеччини" (В. Томсен), видатний представник німецького класичного гуманізму, Гумбольдт був людиною універсальних знань і різнобічної державної діяльності, філолог-класик, основоположник загального мовознавства, антрополог, юрист, філософ та дипломат, міністр в уряді Пруссії, академік Берлінської академії, засновник Берлінського університету . Останню працю Гумбольдта – тритомне дослідження "Про мову каві на острові Ява" – було надруковано після його смерті. В теоретичному вступі до цієї роботи, який мав назву "Про розходження будови людської мови та її вплив на духовний розвиток людства", Гумбольдт писав: "У кожній мові закладено самобутне бачення світу. Як окремий звук постає між предметом та людиною, так і вся мова, в цілому, виступає між людиною і природою, що впливає на нього зсередини і ззовні [...]. І кожна мова описує навколо народу, якому вона належить, коло, звідки людині дано вийти лише остільки, оскільки вона тут же вступає в коло іншої мови " [4].

За Гумбольдтом, мова "є одна з форм, в яких духовна сила людини вступає у вічно діючий процес". Вона - "орган внутрішнього буття – саме це буття, крок за кроком, досягає внутрішнього пізнання та зовнішнього вияву". Мова має, принаймні, одну важливу перевагу перед усіма іншими проявами духовної сили людини: перед правовими поглядами народів, перед їх державними установами, перед наукою та мистецтвом, звичаями, творіннями та справами. А саме - це те, що з усієї відвертості людського духу вона, безумовно, перша. Вона - найперша з ознак, що відрізняють людину від інших творінь природи, вона – перший та необхідний щабель, відштовхуючись від якого людство може рухатися далі. "Мова тісно переплетена з духовним розвитком людства та супроводжує його локального прогресу чи регресу, віддзеркалюючи кожен етап культури". Мова найменш пов'язана із свідомістю: "Мова виникає з таких глибин людської природи, що в ній ніколи не можна побачити навмисного творіння народів. Їй притаманний очевидний для нас, хоча й незрозумілий самодіяльний початок, і, в цьому плані, вона зовсім не продукт

будь-чєї діяльності, а мимовільна еманация духу, не творіння народів, а, їх внутрішня доля, яка дісталася їм у спадок. Вони користуються нею, самі не знаючи, як її створили"[4]. Ідея про повністю несвідомий розвиток мови та неможливість втручання у мову потім отримала розвиток у Ф. де Соссюра та інших лінгвістів. Людина не може ні мислити, ні розвиватися без мови: "Створення мови обумовлено внутрішньої потребою людства. Мова - не просто зовнішній засіб спілкування людей, підтримки громадських зв'язків, його закладено у саму природу людини. Вона є необхідною для розвитку духовних сил і формування світогляду, а цього людина зможе досягти тільки тоді, коли її власне мислення матиме зв'язок з мисленням громадськості"[7].

О. О. Потебня перебував під сильним впливом ідей В. фон Гумбольдта, однак переосмислив їх у психологічному контексті. Філолог займався вивченням співвідношення мислення і мови, в тому числі, в історичному аспекті, виявляючи, перш за все на слов'янському матеріалі, історичні зміни у мисленні народу. О.О.Потебня відомий також своєю теорією внутрішньої форми слова, в якій конкретизував ідеї В. фон Гумбольдта. Внутрішня форма слова – це його "найближче етимологічне значення", яка усвідомлюється носіями мови (наприклад, у слова стіл зберігається образний зв'язок зі стелити); завдяки внутрішній формі слово може отримувати нові значення через метафору. Саме в трактуванні О.О.Потебні "внутрішня форма" стала загальноживаним терміном у російській граматичній традиції.

Так на конгресі з філософії у Гейдельберзі у 1966 розглядалися питання мови, логіки та семантики. Це є актуальним і для сучасної педагогіки. Необхідно вказати на те, що конгрес „Німецької спілки з виховання”, який відбувся в Гетенгені у 1966 році під патронатом О.Ф. Больнова, був цілком присвячений проблемам мови.

Антропологічна педагогіка Больнова обов'язково натрапляє на мову. Бажання досліджувати мову у Больнова з'явилося завдяки Гансу Ліппсу, яке проявилось у творі "Філософія мови В. ф. Гумбольдта", та у доповіді „Проста мораль“ на третьому конгресі у Бремені (1950). Мова в її значенні для освіти людини та одночасно для самостановлення людини утворює з того часу, важливе коло питань у педагогічно-антропологічній думці Больнова. Його постановка питання виходить з того, „у якій мірі антропологічний спосіб підходить для того, щоб зробити виховне значення мови більш глибоким, ніж це було можливим до цього часу [2]. Це визначає перспективу його педагогічно-антропологічного дослідження мови. При цьому мова не йде ні про закони структури мови, чим займаються лінгвісти, ні про мову як засіб виховання або учбовий матеріал. Найцікавішим для Больнова є антропологічна функція усної мови у загальному зв'язку з людським життям.

О.Ф. Больнов досліджував мову у двох напрямках. Перший – розкриття світу мовою, другий – самостановлення людини. Ґрунтуючись на ідеях В. фон Гумбольдта, Больнов стверджує, що різні мови завдяки лексиці розширюють поняття про дійсність різноманітними способами. Не тільки те, що я розумію, обумовлено таким чином мовою, але й спосіб, як я розумію це, та як я це залучаю до свого світу. Назва, наприклад, "не додається додатково до раніше

відомого предмету, а назва перетворює його в дещо визначене "[5]. Тут Больнов висловлюється проти розповсюджені точки зору на завдання виховання та, перш за все, шкільних занять, які полягають, в тому, щоб сприяти спогляданню дітьми чітких понять. Больнов заперечує таку думку, це було б передумовою, що всім поняттям можна було б дати дефініцію. Помилково, перш за все тому, що в принципі, поняття, які піддаються визначенню, є там, де "можлива конструктивна систематична будова. Як тільки ми переходимо на мову щоденного життя, ця можливість припиняється дуже швидко, не будучи поміченою як недолік у нашому подоланні життя"[4]. Цей факт Больнов формулює зі свого боку наступним чином : " Мова навіть не відображує дійсність, яка була вже у наявності, а пояснює її за допомогою певного поділу та інтерпретацій , на основі чого потім вибудовує власний світ"[4].

Це означає, що людське сприйняття реальності завжди керується визначеним мовою розумінням світу та життя. " Мова не копіює світ з його структурою , а в певній мірі несе свою власну. Вона – творець" [5]. Мова будує світ символів, так що людина живе вже в інтерпретованому світі та може не помічати так звану голу реальність. У мові такою ідеалізованою формою виявляється герменевтичне ставлення людини до світу.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Амеліна С.М. Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. -76.c
2. Bollnow O.F. Wilhelm von Humboldts Sprachphilosophie, in: Zeitschrift für Deutsche Bildung, 1938, S. 111.
3. Bollnow O.F. Die Bedeutung der Sprache für die sittliche Erziehung, in: Bildung und Erziehung, 20. Jahrg. , Heft 6,1967, S. 406.
4. Bollnow O.F. Erziehung zum Gespräch, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7 Beiheft, 1968, S. 217-229
5. Lipps Hans „Die Verbindlichkeit der Sprache“ (1938), in: Die Verbindlichkeit der Sprache, 2. Aufl., 1958, S. 116
6. Холодович А. А. О «Курсе общей лингвистики» Ф. де Соссюра // Ф. де Соссюр. Труды по языкознанию. М., 1977, с. 9-29.

## РОЛЬ МАРКЕРІВ У ПРАГМАТИЧНІЙ СТРУКТУРІ ДИСКУРСУ

Геннадій Прокоф'єв (Умань, Україна)

Однією з основних категорій комунікативної лінгвістики є поняття дискурсу, яке зокрема може означати текст, що характеризується певними лексичними, семантичними, синтаксичними, прагматичними особливостями, які вирізняють його на тлі інших можливих текстів. У кожному з дискурсів існує свій варіант комунікативної поведінки, що дозволяє розглядати їх як мовленнєві одиниці.

Внутрішня прагматична структура дискурсу утворюється взаємодією одиниць та стратегій нижчого рівня.

Дискурсивні маркери – це елементи, що показують, як побудовано текст. Вони виявляють зв'язок між тим, що говориться і було сказано раніше,



допомагають глибше зрозуміти структуру попередніх висловлень, показують ставлення автора до його власних слів та мовленнєвих дій співрозмовника. Існує так багато дискурсивних маркерів, що вважається в принципі неможливим укласти їхню вичерпну класифікацію (2, с. 151). Ми робимо спробу описати їх відповідно до основної прагматичної ролі, яку вони відіграють у мовленні, визнаючи при цьому те, що у кожному конкретному використанні реалізуються кілька комунікативних намірів, а також те, що іноді підставою для вибору маркера можуть бути суто стильові мотиви.

Існують дві основні прагматичні дискурсивні функції маркерів: текстоутворююча та модифікуюча.

До текстоутворюючої ролі віднесемо такі підфункції як:

- структурування (firstly, first of all, secondly, thirdly, lastly, finally, to begin with, in the first /second /third / place, for one thing, for another thing etc.);
- повернення до сказаного вище (as I was saying etc.);
- зосередження уваги (with reference to, speaking of, as far as...is concerned, as for etc.);
- зміна фокусу уваги (by the way, incidentally, right, all right, now, OK etc.);
- відсторонення ( anyway, anyhow, at any rate, at least etc.);
- згода (it is true, of course, certainly, stressed 'do' etc.);
- заперечення (however, even so, but, nevertheless, nonetheless, all the same, on the contrary etc.);
- порівняння (on the other hand, while, whereas, however, still, yet, similarly, in the same way etc.);
- додавання (moreover, furthermore, in addition, as well as that, another thing is, on top of that, what is more, besides, in any case etc.);
- пояснення прикладом (for instance, for example, in particular etc.);
- уточнення ( I mean, actually, that is to say, in other words etc.)
- підтвердження або коригування (actually, in fact, as a matter of fact, to tell the truth, well etc.);
- обумовлення (therefore, as a result, consequently, so, then etc.);
- узагальнення (on the whole, in general, by and large, in all /most /some cases, broadly speaking, to a great extent, to some extent etc.);
- висновок (in conclusion, to sum up, in short etc.).

Як свідчать приклади, текстоутворюючі маркери апелюють до об'єктивних рис та аспектів дискурсу.

Модифікуюча функція маркерів має здебільшого суб'єктивний характер і спрямована на підсилення (А) (boosting) або пом'якшення (Б) (attenuating) прагматичної сили висловлення (1, с. 166), що здійснюється за допомогою:

- засобів, які зорієнтовані на автора дискурсу

(А) candidly, frankly, honestly, truly, in all honesty, in my opinion, I believe, believe me, I assure you, I am certain, I ask you, I tell you, I warn you etc.

(Б) it seems to me, I gather, I guess, I reckon, if I'm not mistaken, unless I misunderstand you, unless I heard it incorrectly etc.;

- засобів, які апелюють до адресата

(A) after all, look, look here, no doubt, as you know, you see, you know what I mean, naturally, of course, it goes without saying etc.

(B) if you wouldn't mind, if it's not too much trouble, if you are sure it's OK, perhaps you could etc.;

- засобів, спрямованих на значення тексту

(A) certainly, it is certain (that), indubitably, without doubt, absolutely, completely, quite, totally, and I repeat, let me stress, I would emphasize, what is more, furthermore etc.

(B) could, may, might, possibly, probably, likely, allegedly, reportedly, presumably, supposedly, more or less, just, sort of, kind of etc.

Як можна побачити, засоби модифікації прагматичної сили включають перформативні висловлення, фрази, що реалізують фатичну функцію, зв'язуючі та оціночні слова та словосполучення різного синтаксичного статусу.

Наприкінці розглянемо приклад, в якому одночасно реалізуються текстоутворююча (затягування часу) та модифікуюча (зниження категоричності ствердження) стратегії автора, який використовує кілька дублюючих один одного маркерів:

“Why did you do that?” “Oh, well, you know, I don't, really, I mean, it just sort of seemed a good idea” (2, с. 159).

Отже, відокремлення певних взаємодоповнюючих аспектів комунікативного значення, хоча і дозволяє глибше проникнути в прагматичну структуру дискурсу, є досить умовним.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Holmes J. Modifying Illocutionary Force [Text] / J. Holmes // Journal of Pragmatics. – 1984. - Vol.8, №3. – P.345-365.
2. Swan M. Practical English Usage [Text] / M. Swan.– Oxford – N.Y.: Oxford University Press, 2002. – 654 p.

## AN ISOLATED CONNECTIVE WORD AS A CHARACTERISTIC FEATURE OF AN EXPRESSIVE RHEME

Valerii Bohdan (Berdiansk, Ukraine)

Unsatisfactory solutions to the problems of the status of adjoining constructions (AC) and the distinction between them and the other types of adjoining and parcelling have led to a renewed interest in the research into supra-sentence units [2; 5]. Having analysed the communicative organization of ACs and complex sentences, we have singled out existential, modal, and expressive types of rhemes in their structure [3]. While examining expressive rhemes, the attention of researchers is attracted by one of the means of stylistic (vivid and clear) singling out of the second part of a supra-sentence unit [1, p. 86] – a graphically separated adjoining connective word (ACW), which is homonymous to a coordinating or subordinating connective word. Separation of an ACW lies in its graphical isolation from the rest of the adjoined part (AP) by full stops or even a full stop and an exclamation mark. Although ACWs in such a graphical representation are

relatively infrequent, they are, nevertheless, a very characteristic feature of an expressive rheme. In this case, this ACW becomes a separate statement as in the examples below.

(1) Fine<sup>BU</sup>. Whatever<sup>AP</sup>. [I just wish I knew what you were talking about] (J. Grisham).

The ACW *Whatever*, which is formally separated from all sides by full stops (and hence by long pauses) into a separate statement, assumes a special significance here and an additional logical emphasis. The AC itself assumes laconism and significant expressiveness [7, p. 72]. We share Professor Viktoriia Samokhina's opinion who notes that in this function "the conjunction itself does not convey an independent message, it lacks the communicative outcome proper" (the translation is ours – Valerii Bohdan) [4, p. 29] only in relation to the ACWs that are homonymous to coordinating ACWs. Unlike them, the ACWs that are homonymous to subordinating ones can preserve their semantic value, even when they are isolated into a separate syntagma. For instance, *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2010) gives similar examples and explanation of such meanings for an isolated ACW *whatever*: "(informal, ironic) used as a reply to tell somebody that you do not care what happens or that you are not interested in what they are talking about" and "(informal) used to say that you do not mind what you do, have, etc. and that anything is acceptable" [6]. Thus, the ACW, in this case, concentrates and embodies the entire contents of the adjoined part (AP) of the AC. It should be noted that this property is not inherent in complex sentences at all due to the fact that their clauses (in comparison with the parts of ACs) preserve a greater structural, semantic, and intonation unity due to stronger links between them, and therefore it is impossible to put a full stop after a conjunction in a complex sentence.

Consequently, with such a formalisation of an AC, the ACWs that are homonymous to coordinating conjunctions can form an AP only together with an utterance following them whereas the ACWs homonymous to subordinating conjunctions can form a separate AP by themselves. We can eliminate a full stop after an ACW homonymous to a coordinating conjunction, thus merging both parts of an AP. In this case, of course, an AP will lose part of the communicative intention of an author, but such a transformation is quite possible whereas merging of an ACW homonymous to a subordinating conjunction (*whatever*) with an utterance following it is impossible (because then it will form a completely different semantic and syntactic relationship than when it is separated from the two sides by full stops, and thus the semantic well-formedness of the merged utterance will be broken).

From our point of view, a fundamental difference between ACWs homonymous to coordinating and subordinating conjunctions with such a formalisation of an AP of the AC is that the separated former ones are obligatory followed by the next thought (for the expression of which they were used), while the latter ones can stand alone and end both a paragraph (as in (2)) and even the whole of a supra-phrasal unity:

(2) *If I could take home enough to show beyond doubt that the plundering of his house had its roof in the sale of a painting in Australia, it should get the police off his neck, the life back to his spirit, and Regina into a decent grave*<sup>BU</sup>.

*If*.<sup>AP 1</sup>

*And I would have to be quick, or it would be too late to matter*<sup>AP 2</sup> (D. Francis).

In this example, the ACW *If* is singled out by the author with a certain communicative intention (to focus attention on the doubts of the interlocutor) not just into a separate AP1, but into a separate paragraph. It is obvious that the narrator's thought is being formed on the spur of the moment, and he still does not know what he is going to say at the next moment. The AP2 together with the ACW homonymous to the coordinating conjunction begins a new paragraph and ends the unit (*And I would have to be ...*). Such a graphic formalisation of AP1 as well as long pauses before and after it undoubtedly increase its semantic value, informational significance and help the author to focus (to attract, capture, concentrate, direct, draw) the reader's attention on the information provided after the isolated ACW.

## REFERENCES

1. Богдан В.В. Критерії розрізнення приєднувальних конструкцій і споріднених синтаксичних одиниць // Науковий вісник Чернівецьк. ун-ту. Серія «Германська філологія»: зб. наук. праць / наук. ред. Левицький В. В. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 532. – С. 85-96.

2. Богдан В. В. Синтактика, семантика, прагматика англомовних приєднувальних конструкцій і складних речень з підрядним зв'язком: монографія / В. В. Богдан. – Донецьк: «ЛАНДОН-XXI», 2011. – 263 с.

3. Богдан В. В. Щодо особливостей вираження експресивної реми в приєднувальних конструкціях і складнопідрядних реченнях // Науковий вісник Чернівецьк. ун-ту: збірник наукових праць. – Вип. 341: Германська філологія. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 13-19.

4. Дмитренко В. А. Присоединительная конструкция в аспекте коммуникативного членения / В. А. Дмитренко // Вестник Харьков. ун-та. Серія «Романо-германська філологія». – Харьков, 1995. – Вип. 384. – Т. 1. – С. 26-30.

5. Пустовар О. В. Номінативний і комунікативний аспекти парцеляції в сучасній німецькій мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. В. Пустовар – Донецьк, 2006. – 20 с.

6. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Electronic resource] / A. S. Hornby. – Access mode: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/whatever\\_1?q=whatever](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/whatever_1?q=whatever).

7. Kukharenko V. A. A Book of Practice in Stylistics: A manual / V. A. Kukharenko – Vinnytsia: Nova Knyha, 2003. – 160 p.

## СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ПРИЙМЕНИКОВО-ВІДМІНКОВОЇ МОДЕЛІ

Юлія Божко (м.Харків, Україна)

Модель фразеологізмів, граматичною будовою яких є прийменниково-відмінкова форма, визначається як прийменниково-відмінкова модель українських фразеологізмів. Формула моделі – “прийменник + відмінкова

форма самостійного слова”. Роль самостійного слова можуть виконувати: іменник (*без жартів, без кінця, без сліду, в дорогу, від Адама, від душі, до нитки, за безцінь, за дідів, за плечима, з плеча, з вітерцем, з копита, на безвік, на бігу, на волосок, на мазі, на пні, під градусом, під боком, під замок, під корінь, під мухою, під носом, під рукою, під шумок, по вінця, по горло, по серцю, про запас*), прикметник (субстантивований) (*від лукавого, до останнього, на батьківських*), займенник (*про мене, про себе*), числівник (*до одного, за трьох*), вигук (*на біс*). У ролі прийменника виступають переважно первинні прийменники.

Існує декілька поглядів на процес творення фразеологізмів прийменниково-відмінкової моделі. Л.Г. Авксентьев стверджує, що “фразеологічна одиниця утворюється з вільних прийменниково-відмінкових структур шляхом метафоризації, в результаті якої прийменники послабляють свої формотворчі функції, а повнозначне слово переосмислюється, набуває нового, фразеологічного значення” [4, с.42].

На думку М.Ф. Алефіренка, фразеотворення подібних структур починається адвербіалізацією сполуки, яка потім “...переростає в її ідіоматизацію” [1,с.65]. На етапі ідіоматизації відбувається формування фразеологічного значення.

Н.О. Зубець зазначає, що одним з найважливіших шляхів поповнення складу мінімальних ідіом є еліпсис. Вона стверджує, що значна кількість цих одиниць виникла “... в результаті пропуску членів, відновлення яких може бути дуже легким, або таке відновлення непотрібне. З позиції синхронного аналізу одні звороти повністю втратили другий повнозначний компонент, інші ж можуть уживатися як в усіченій (еліпсованій), так і в “повній” формі. Так, мінідіома *ані крихти* вживається без обов’язкового компонента “хліба”, який став інформаційно зайвим. Фразеологічний центр перемістився в бік другого іменника, заперечення збереглося, і фразеологізм набув значення “анітрохи, ніскільки”. Використання мінідіоми *по маленькій* пов’язується перш за все з екстралінгвістичними причинами. Вживаючись зі словами “випити”, “вихилити”, вона означає “небагато, трохи, невелику кількість”. “Запрошення випити за певних життєвих обставин може супроводжуватися жестом, мімікою, тому словесне позначення посуду, з якого хотіли пити (пляшка, чарка і т. ін.) стає зайвим, у силу вступає закон економії мовних засобів” [3, с.12-13]. Н.О. Зубець вважає, що “... основними причинами еліпсису фразеологічних одиниць, які призвели до утворення мінідіом, можна назвати такі: дія закону економії мовних засобів (*на тонку, по чистій, до цурочки, ні на дрібку*), втрата зв’язку з вихідним образом (*на батьківських, на парі, на волосині, по кістках, до смішного*), екстралінгвістичні причини (*по маленькій, не при своїх*)” [3,с. 13-14].

М.Т.Демський вважає, що дериваційною базою для творення фразеологізмів прийменниково-відмінкової моделі послужили різного роду прийменниково-відмінкові конструкції. Він поділяє досліджувані фразеологічні одиниці на адвербіальні та ад’єктивні [2, с.42].

У ролі дериваційної бази для адвербіальних фразем, на його думку, виступають конструкції з прийменниками *без*: *без тьми, без промаху, без упину; в/у*: *в ключ, в кулак, у спину; від*: *від серця, від руки, від коліски; до*: *до ніг, до ладу, до ноги; з/зі*: *зі скрипом, з нальоту, з порога; за*: *за віхоть; з-за*: *з-за рогу, з-за моря; з-під*: *з-під лоба, з-під поли; на*: *на гвалт, на зорі; над*: *над життя; перед*: *перед носом, перед очима; під*: *під боком; по*: *по шию, по коліна; при*: *при нагоді; про*: *про мене, про себе; просто*: *просто неба; проти*: *проти ночі, проти неділі; поза*: *поза очі, поза плечі; серед*: *серед ночі, серед зими, серед дороги.*

Дериваційною базою для ад'єктивних фразем служать конструкції з прийменниками *без*: *без міри* – “великий”, “значний” (Сватають Килину за одного вдівця; багатиря без міри) (Ю.Федькович); *без душі* – “мертвий” (два з них лежали вже без душі) (О. Маковей); *в/у*: *в руках* – “залежний” (Виходило ніби так, що він у сина в руках) (Г. Хоткевич); *в літах* – “старший віком” (Один з їздців, мужчина вже в літах, був у рицарському строю...) (Ю. Федькович); *від*: *від світа* – “страшний”, “зухвалий” (Від світа злодій) (Галицько-руські народні приповідки); *від серця* – “щирий” (...звертався до мирян з такими від серця словами...) (О. Ільченко); *до*: *до пояса* – “довгий” (У мене коса до пояса) (нар.пісня); *з*: *з розумом* – “розумний” (Новопризначеному голові троянівці були раді: хлопець молодий, з розумом, такий діло поведе) (Г. Тютюнник); *з перцем* – “дошкульний” (...Січ на теє домагання. Прислала з перчиком вітання) (В.Іванович); *на*: *на пні* – “незжатиий” (...людське жито стояло на пні) (І. Нечуй-Левицький); *на відданні* – “доросла” (Зайшли вони до хати, де була дівка на відданні) (казка); *під*: *під чаркою* – “захмелілий” (Тільки не думайте, що я під чаркою. Ані-ні!) (В. Кучер); *по*: *по кістки* – “неглибокий” (Не бійся, вода по кістки не здужає затопити вас) (І. Франко); *по вуха* – “глибокий” (Болото по вуха) (Галицько-руські народні приповідки).

М.Т.Демський визнає, “...що питання про включення до класу фразем утворень типу *на носі* “дуже близько”, “незабаром”, *під носом* “поряд”, “дуже близько”, *за горами* “дуже далеко” тощо належить до дискусійних” [2, с. 41].

Таким чином , фіксуємо різні погляди на механізм формування досліджуваних одиниць.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології. – Х.: Вища шк. Вид-во при Харків.ун-ті, 1987. – 135 с.
2. Демський М.Т. Деривація фразем на базі існуючих // Українське мовознавство. – 1984. – № 2. – С. 90-98.
3. Зубець Н.О. Мінімальні ідіоми в українській мові: Автореф. дис. ... канд.. філол. наук. – Дніпропетровськ, 1997. – 20с.
4. Ужченко В.Д Авксентьев Л.Г Українська фразеологія. – Х.: Основа, 1990. – 168 с.

# КОМПАРАТИВНА КОГНІТИВНА МОДЕЛЬ В СТРУКТУРІ КОНЦЕПТУ COREA В ІСПАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Марія Биба (Запоріжжя, Україна)

Дослідження сприйняття одного народу очима іншого з позицій його мовного вираження в сучасній лінгвістиці відносно нові (приблизно 12-15 років) [Пименова 2018, с.105]. До дослідження концептів країн/держав зверталися дослідники на матеріалі різних мов (концепти АМЕРИКА, КИТАЙ, ГЕРМАНІЯ, ФРАНЦІЯ тощо). Проте концепт COREA ще не потрапляв у фокус сучасних лінгвістичних досліджень, що і зумовлює **новизну** пропонованої наукової розвідки.

**Об'єктом** дослідження виступає концепт COREA в іспанській лінгвокультурі, **предметом** постають мовленнєві засоби репрезентації компаративної когнітивної моделі в структурі концепту COREA в іспанській лінгвокультурі. **Матеріалом** для дослідження послуговували тексти сучасної іспанської преси.

Концепт COREA для іспанської мовної спільноти є інокультурним. Під інокультурним (запозиченим) розуміється концепт, що був привнесений до національної концептосфери з інших концептосфер на противагу споконвічним концептам, що зародилися саме в цій національній концептосфері [Пименова 2007, с. 83]. Здатність концептів потрапляти в іншу культуру пов'язана із багатшаровим культурним досвідом, сконцентрованим в індивідуальній та колективній мовній свідомості, з фіксацією чужими концептами цінностей іншої культури, виокремленням тих смислових об'єктів, яких у ній немає [Карасик 2002, с. 177–178]. При цьому носію лінгвокультури, яка запозичує, доводиться якимось чином вбудовувати інокультурні концепти у власну концептуальну систему та інтерпретувати інокультурні смисли [Новикова 2005, с. 46–47]. Функція інтеркультурної трансляції концептуального змісту полягає у забезпеченні міжкультурного діалогу та збереженні загальнолюдських цінностей через контакти національних культур [Димитрова 2001, с. 68].

Аналіз словникової статті з іспанського енциклопедичного словника дозволив виокремити наступні когнітивні ознаки, що утворюють змістовий мінімум понятійного субстрату концепту: 1) Корея – це півострів на північному-сході Азії, на південь від Маньчжурії між Жовтим та Японським морем; 2) розділена на дві держави за 38 паралеллю п.ш. – КНДР та Республіку Корею [Gran Diccionario Enciclopédico].

До цих ознак у змісті концепту COREA також додаються і ті, що виокремлюються на базі дефініцій номінацій *Corea del Norte* та *Corea del Sur*: 1) столиця Північної Кореї Пхеньян, Південної – Сеул; 2) офіційна мова обох Кореї – корейська; 3) валюта обох Кореї – вона; 4) релігія у Північній Кореї – буддизм, шаманство; у Південній Кореї – буддизм, протестантизм, католицизм; 5) має кордони: Північна Корея з Китаєм та Південною Кореєю, Південна Корея – з Північною Кореєю; 6) рельєф: у Північній Кореї переважають гори, у

Південній Кореї на сході – гори, на заході – рівнини; 6) клімат обох Кореї континентальний, мусонний; 7) етнічна група – корейська, в Північній Кореї – також невелика китайська діаспора.

Так, вже на рівні понятійного субстрату виокремлюється компаративна когнітивна модель у структурі концепту COREA, яка базується на двох ключових компонентах – *Corea del Norte* та *Corea del Sur*. Зазначена когнітивна модель представлена не тільки лексикографічно, але і дискурсивно в іспанській лінгвокультурі:

*...datos escalofriantes, como que en la actualidad los norcoreanos son más bajos que los surcoreanos (cuando la genética de ambos es la misma) debido a esa hambruna terrible de los años noventa (El País 21-11-2018).*

*...Corea del Sur es súper futurista, hipertecnologizada, y Corea del Norte está en la Guerra Fría, analógica, con las reglas de un siglo XX territorial y de fronteras”, explica Grieco (El País 06-11-2018).*

*Aunque la Constitución de Corea del Norte permite, en teoría, la libertad de culto, este país limita la práctica religiosa a un puñado de lugares aprobados por el régimen y estrictamente vigilados... En cambio, Corea del Sur es el segundo país asiático en cuanto a proporción de creyentes católicos, solo por detrás de Filipinas (El País 09-10-2018).*

Контекстуальні приклади демонструють і той факт, що концепт COREA в іспанській лінгвокультурі містить стереотипні уявлення про Корею, як позитивно, так і негативно оцінні: Північна Корея набуває негативної оцінки (*datos escalofriantes, hambruna terrible, estrictamente vigilados*), в той час як Південна Корея – позитивної (*súper futurista, hipertecnologizada*).

Згідно аналізу емпіричного матеріалу в іспанській лінгвокультурі компаративна когнітивна модель у структурі концепту COREA містить й інші компоненти. Зокрема, окрім вище зазначеного порівняння двох Кореї між собою, в іспанській лінгвокультурі наявні й інші вектори порівняння, а саме Корея → Іспанія, Корея → латиноамериканські країни, Корея → США, Корея → інші країни азіатського регіону тощо:

*Ojos argentinos sobre Corea del Norte (El País 06-11-2018)*

*El interior rural es el refugio de los “poco confiables”, y la vida es mucho más dura, como “en los campos de China antes de la apertura de los años ochenta” (El País 06-11-2018).*

*“Mi madre creó una pequeña Corea en casa”, recuerda esta licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. “Se hablaba en coreano y seguíamos su dieta tradicional”, ésa que ha logrado que en este país asiático no haya hasta hoy (casi) obesos, según reflejan los datos de la OCDE año tras año. En 2017, la tasa se situaba en un 5,3% -sólo mejorada en Japón, con un 3,7%-. En el otro extremo, EEUU y México, con un 38,2% y 32,4%, respectivamente. Un abismo que pesa (El Mundo 20-11-2018).*

*“La fermentación es a la cocina coreana lo que el sofrito a la española”, explica en la sala poco antes del servicio de comida (El Mundo 20-11-2018).*

Таким чином, в іспанській лінгвокультурі у змісті концепту COREA компаративна когнітивна модель є стрижневою, що зумовлено по-перше



специфікою самого феномену, що концептуалізується; по-друге – характером аналізованого ментального утворення, що для іспанської мовної спільноти є інокультурним.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Димитрова Е. В. Трансляция эмотивных смыслов русского концепта "тоска" во французскую лингвокультуру : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Волгоград, 2001. 173 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 476 с.
3. Новикова Т. Б. Заимствование лингвокультурных концептов: на материале английского и русского языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Волгоград, 2005. 210 с.
4. Пименова М. В. Коды культуры и проблема классификации концептов. Язык. Текст. Дискурс. Вып. 5. Ставрополь : ПГЛУ, 2007. С. 79–86.
5. Пименова М.В., Волкова Е.В. Концепт Франция в индивидуально-авторской картине мира М. И. Цветаевой // Гуманитарный вектор. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-frantsiya-v-individualno-avtorskoy-kartine-mira-m-i-tsvetaevoj> (дата обращения: 20.01.2019).
6. Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado McGraw-hill. Barcelona. España : Grafos, S.A. Arte Sobre Papel, 2002. 1872 p.
7. El Mundo. URL: <https://www.elmundo.es/> (дата звернення: 20.01.2019).
8. El País. URL: <https://elpais.com/> (дата звернення: 20.01.2019).

## ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЗОРОВИХ ОЦІННИХ ЗНАЧЕНЬ У ТЕКСТІ ПОВІСТІ ПАМЕЛИ ТРЕВЕРС "МЕРІ ПОПІНС"

Марія Чикіль (м. Бердянськ, Україна)

У мові, що відображає складний і різноманітний світ, взаємодію людини та довкілля репрезентовано в різних аспектах, одним із яких є оцінювальний. Антропоцентричний підхід до вивчення мовних явищ є домінантою сучасної лінгвістики. Набуває актуальності оцінний аспект спілкування, що зумовлено важливістю оцінювальної діяльності в культурному й соціальному житті людини.

Аксіологія являє собою один з актуальних ракурсів сучасних лінгвістичних досліджень. У науковій літературі, що з'явилася в останні десятиріччя, оцінка стала самостійним об'єктом вивчення в аспекті семантики, прагматики, теорії комунікації, когнітології. Найбільша кількість робіт присвячена вивченню її лексико-семантичного втілення. На сьогодні досить докладно вивчено і загальні проблеми лінгвістичної категорії оцінки, і семантику частковооцінних предикатів в діахронічному розвитку або на відповідному часовому зрізі, проаналізовано як певні види оцінки (наприклад, лексика із сенсорною / етичною / естетичною оцінкою), так і синкретичність декількох видів, наприклад, морально-естетичної оцінки.

Значний внесок у вивчення лінгвістичної категорії оцінки зробили Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булигіна, А. Вежбицька, О. М. Вольф, В. Г. Гак, О. А. Івін, Т. А. Космеда, Т. В. Маркелова, А. Ф. Папіна, Л. О. Сергеева, Е. О. Столярова, В. М. Телія, О. Д. Шмельов. Н. Д. Арутюнова розглядає оцінку як категорію логічну й застосовує методи комунікативного й

логічного аналізу. О. М. Вольф аналізувала оцінку як специфічний вид аксіологічної модальності, розробила основи функціональної семантики оцінки. Проте до сьогодні в науці не було аналізу мовного втілення сенсорних, а саме зорових оцінних значень на усіх рівнях мови в тексті англійської повісті для дітей "Мері Поппінс".

**Мета дослідження** – з'ясувати мовні засоби вираження зорових оцінних значень у тексті повісті "Мері Поппінс".

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язати такі **завдання**:

– дати робоче визначення поняття "оцінка" та з'ясувати його місце у сучасній науковій парадигмі, схарактеризувавши наявні у науковій літературі класифікації оцінних значень;

– описати сенсорні зорові оцінні значення, виявлені у дослідженому тексті;

– репрезентувати засоби вербалізації зорової оцінки.

**Об'єктом дослідження** є категорія оцінки, реалізована у тексті повісті "Мері Поппінс".

**Предмет дослідження** – мовні засоби вираження емоційних оцінних значень у тексті зазначеної повісті.

**Матеріалом дослідження** слугував текст повісті Памели Треверс "Мері Поппінс". Усього було проаналізовано 73 мікротексти, що виражають зорові оцінні значення.

Авторське тлумачення оцінки базується на врахуванні чинника "ставлення носіїв мови до об'єкта, зумовлене визнанням або невизнанням його цінності з огляду на відповідність або невідповідність його якостей певним ціннісним критеріям".

У сучасній лінгвістиці існує велика кількість класифікацій значень категорії оцінки. У дослідженні за основу взято класифікацію частковооцінних слів А. Ф. Папіної, яка, розширивши й конкретизувавши класифікацію Н. Д. Арутюнової, визначає емоційні, естетичні, етичні, сенсорні (зорові та слухові), кількісні, раціональні, логічні оцінки. Проаналізований матеріал зумовив необхідність доповнити зазначену класифікацію соціальною оцінкою (услід за Т. А. Космедою).

На основі узагальнення наявних у науковій літературі класифікацій оцінних значень створено таку: **кількісна** (квантитативна) оцінка; **емоційна** оцінка; **естетична** оцінка; **етична** оцінка; **сенсорна** оцінка; **раціональна** оцінка; **логічна** оцінка; **соціальна** оцінка.

Наше дослідження присвячено вивченню одного з різновидів сенсорної оцінки – зорової оцінки. Взагалі, сенсорна оцінка відображає безпосередню реакцію п'яти органів чуття на різні об'єкти дійсності та має такі різновиди: *зорова* – оцінка, що зумовлена показниками світла та кольору; *слухова* – формує ряди підвищення або зниження звуку); оцінка *смаку* – оцінні значення, що характеризують приемні або неприемні смаки); *тактильна* оцінка – приемні або неприемні відчуття від дотику); оцінка *одоративних вражень* – оцінка приемних або неприемних запахів).

Памела Треверс майстерно створює колірний словесний образ за допомогою характерних деталей, зі знанням контрастів і світлотіней, колірної

перспективи. Як основні кольори у тексті оригіналу розглядаються прикметники *white, black, red, green, yellow, blue, brown, pink, violet, grey, purple*. Відтінки передаються наступними способами: зверненням до однослівних синонімів або елементів відповідної лексико-семантичної групи, або за допомогою використання словотворчих способів словосполучення. Використовуються також словосполучення, що дозволяють формувати вказівки на відтінки одного кольору, а також на змішані кольори і відтінки. Серед таких способів, що утворюють кольоропозначення і мають при собі конкретизуючі прикметники, можна виділити наступні підгрупи:

1. кольоропозначення з конкретизуючими прикметниками, вказуючими на інтенсивність кольору, наприклад: *A spoon was attached to the neck of the bottle, and into this Mary Poppins poured a **dark crimson** fluid* [6, 17]. Вказаних кольоропозначень в тексті повісті було знайдено й описано 21;

2. прикметники, які включають найменування предметів навколишнього світу (22 приклади). Наприклад, в описі полісмена можемо знайти такі зорові оцінки: *He will push his helmet slightly to one side, scratch his head thoughtfully, and then he will point his **huge white-gloved finger** and say: 'First to your right, second to your left, sharp right again, and you're there. Good-morning'* [6, 1];

3. Прикметники, що позначають демінутивну ознаку, в тексті повісті є найменш уживаними і представлені 6 одиницями: *But Mary Poppins, her face as stern as before, was pouring out a dose for Jane. It ran into the spoon, **silvery, greeny, yellowy*** [6, 18].

Зорові оцінні значення в тексті повісті вербалізовані не тільки кольоропозначеннями, а й позначеннями "світло-темрява": *The trees themselves, turning and bending in the **half light**, looked as though they had gone mad and were dancing their roots out of the ground* [6, 12]; *There he is!" said Michael, pointing suddenly to a shape that banged heavily against the gate. Jane peered through the **gathering darkness*** [6, 13]. Зазначених мікротекстів було виявлено 24.

Дослідивши мовні засоби вираження зорових оцінних значень в тексті повісті П.Треверс "Мері Поппінс", можемо зазначити, що вказані оцінки вербалізовані переважно за допомогою прикметників – колоративів, але в багатьох мікротекстах зорова оцінка реалізована разом із іншими видами сенсорних оцінок. Отже, перспектива вивчення оцінних значень, реалізованих в текстах художньої літератури визначається теоретичними та практичними потребами, адже за останній час зріс інтерес вчених до ідентифікації й опису засобів вираження категорії оцінки.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры : I – XV, 1999. – 896 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – [3-е изд.] – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.
3. Космеда Т.А. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики : формування і розвиток категорії оцінки / Т. А. Космеда. – Л. : ЛНУ ім. Франка, 2000. – 350 с.

4. Папина А.Ф. Текст : его единицы и глобальные категории : учебник для студентов – журналистов и филологов / А. Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
5. Travers P. L. Mary Poppins / P. L. Travers. – London: Harper Collins, 1996. – 60 p.

## CONCEPTUAL METAPHOR ‘POLITICS IS A CARD GAME’ IN DONALD TRUMP’S PUBLIC SPEECHES

Oleksii Dovbnia (Kropyvnytskyi, Ukraine)

There is a common belief that metaphors are only used by writers and poets, but they are actually ingrained in our everyday life. As stated by George Lakoff and Mark Johnson in their highly influential work *Metaphors We Live By* (1980), „our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature” [4]. When it comes to political discourse, metaphors help support political positioning or push a certain ideology, establishing the speaker as a desirable candidate [3].

**The main objective** of this case study is to investigate the mapping between the source domain of CARD GAME and the target domain of POLITICS. **The object** of the research is the use cases of metaphorical expression that pertain to the domain CARD GAME in Donald Trump’s political speeches. **The subject** is lexico-semantic peculiarities of card metaphors verbalization in Donald Trump’s discourse. **The corpus of experimental material** comprises eight public speeches and interviews of Trump’s for the period from 2015 to 2019.

Politicians are generally perceived as gamblers in ongoing political activities [1]. President Trump is no stranger to card metaphors given that his very last name is actually a card term, which is ingrained in the English language. According to the Merriam-Webster dictionary, the word *trump* is defined as ‘a card of a suit any of whose cards will win over a card that is not of this suit’ [6]. Hence, there are also multiple expressions that contain the word, such as *trump card* (an overriding factor that helps get leverage in the competition) or *come/turn up trumps* (to do or provide what is necessary in order to succeed).

Just like in an ordinary game of cards, the metaphor ‘POLITICS IS A CARD GAME’ signifies a fierce competition between politicians, and playing the right card is crucial in order to win one. Given that Trump opposes the so-called ‘identity politics’, it comes as no surprise that President’s political discourse is saturated with card-related metaphors aimed at exposing his rival’s attempts to pander to specific social groups.

(1) *"The only thing she's got going is the woman's card, and the beautiful thing is, women don't like her"* [8].

In Example 1, Trump uses a card metaphor to allude to the fact that Hillary Clinton’s campaign is solely based on her gender because of her historic achievement – she became the very first woman to be the nominee of the two major parties. However, Trump claimed [7] that Clinton wouldn’t be able to scrap 5 percent of the vote without resorting to identity politics and her glass-ceiling-breaker status.

(2) *We **have all the cards**, but we don't know how to use them. We don't even know that we have the cards, because our leaders don't understand the game* [9].

(3) *Because people are giving away chips, they're **giving away all these chips*** [10].

In Example 2, during the announcement of his presidential campaign, Trump metaphorically states that the US is still the position of power (it has the best cards in the game). However, the political strategy of the previous administration didn't allow them to use the US potential to a full extent given that the leaders don't realize how the game works. The particular use case of the 'POLITICS IS A CARD GAME' signifies the incompetence of the previous administration. In Example 3, in a similar fashion, Trump is using the gambling term *chip* in order to describe the incompetence of the previous administration in dealing with the Palestinian conflict.

(4) *So we want regulation, but it's got to be cut to a minimum and do the trick. And I think that Italy will **follow suit*** [11].

The word *suit*, despite being commonly used in the English language, is an inherent card term. Play a card of the same suit, to follow the example or actions of someone else.

Trump hopes that Italy will follow the hands-off regulatory approach, adopted by the US. Trump generally takes the anti-regulatory stance since too many regulations stifle the business growth.

(5) *And it was all **stacked against** Brian and I was the one that went for Brian and Brian won* [12].

The expression *to be stacked against smb* also originated in gambling, and it generally has a negative connotation, meaning that the cards have been dishonestly prearranged in such a way that the opponent has no chance to win. In this particular remark, Trump refers to Georgia's gubernatorial race that was won by Republican Brian Kemp. Stacey Abrams, according to Trump, was predisposed to win since she had media establishment and celebrates behind her back (hence, the cards had been stacked in her favor).

(7) *Over the past few weeks, every American has now seen the **profound stakes** in the upcoming election* [13].

(8) *And I have a feeling that they'd **up the ante** very much. I think they would, and if they wouldn't I would really have to say yes* [14].

The expression "*high stakes*" also originated in the gambling world. The lexeme *stake* occurs more often in business discourse than in political discourse [2]. However, given that Trump is a businessman who decided to make a foray into politics, business expressions are also prevalent in this speech. In Example 7, Trump alludes to the fact that the 2016 election was of paramount importance for the American people, so they had to choose the right leader.

When it comes to increasing what is currently at stake, Trump uses the expression "*up the ante*" (a native poker term that means raising the stakes of a hand in poker). In the New York Times interview, Trump argued that he would withdraw the US military forces from the US if they didn't increase their contributions.

This study has confirmed that card game metaphors are pervasive in Donald Trump's political discourse. The use cases of the 'POLITICS IS A CARD GAME' metaphor that were described in this article prove that Trump sees politics as a competitive game with its incurring risks, and only the most skilled players are able to score a victory. In his speeches, Trump urges the Americans to use their chances while Trump takes well-thought risks to achieve goals. In Trump's discourse, card game metaphors are used in a wide array of contexts (whether he takes a jab at this opponent's campaign, which is driven by identity politics, advocates for a new economic approach, or supports his candidate during a highly competitive reelection).

This study could serve as a stepping stone to future research on the discursive potential of card gaming metaphors in political speeches. In the future, one could examine how card metaphors are used by representatives of different political ideologies.

### REFERENCES

1. Arcimavičienė, L. Moral Grounds of Sports Metaphor in Political Discourse / Liudmila Arcimavičienė. [Electronic source] – Access mode: [http://www.su.lt/bylos/mokslo\\_leidiniai/filologija/2008\\_13/arcimaviciene.pdf](http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/filologija/2008_13/arcimaviciene.pdf)
2. Augustyn, R., Mierzwińska-Hajnos, A. New Insights into the Language and Cognition Interface / Rafał Augustyn, Agnieszka Mierzwińska-Hajnos. [Electronic source] – Access mode: <https://books.google.com.ua/books?id=ind7DwAAQBAJ&pg=PR7&lpg=PR7&dq>
3. Charteris-Black, J. Britain as a container: Immigration metaphors in the 2005 election campaign.' / Jonathan Charteris-Black // *Discourse & Society*. – 17 (5). – 2006. – P. 563–581.
4. Lakoff, G., Johnson, M. : *Metaphors We Live By* / George Lakoff, Mark Johnson. Chicago University Press, 1980. [Electronic source] – Access mode: [https://nyshalong.com/public/archive/20150131/20150131\\_ref.pdf](https://nyshalong.com/public/archive/20150131/20150131_ref.pdf)
5. Onysko, A. Conceptual Metaphors in Donald Trump's Political Speeches: Framing his Topics and (Self-) Constructing his Persona / Alexander Onysko. [Electronic source] – Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/330528204\\_Conceptual\\_Metaphors\\_in\\_Donald\\_Trump's\\_Political\\_Speeches\\_Framing\\_his\\_Topics\\_and\\_Self-Constructing\\_his\\_Persona](https://www.researchgate.net/publication/330528204_Conceptual_Metaphors_in_Donald_Trump's_Political_Speeches_Framing_his_Topics_and_Self-Constructing_his_Persona)
6. Politico: How Should Clinton Play the 'Woman Card'? – [Electronic source] – Access mode: <https://www.politico.com/magazine/story/2016/06/hillary-clinton-2016-woman-card-gender-213951>
7. The Merriam-Webster Dictionary – [Electronic source] Access mode: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/trump>
8. [Electronic source] – Access mode: [https://www.washingtonpost.com/politics/trumps-womans-card-comment-escalates-gender-wars-of-2016-campaign/2016/04/27/fbe4c67a-0c2b-11e6-8ab8-9ad050f76d7d\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/politics/trumps-womans-card-comment-escalates-gender-wars-of-2016-campaign/2016/04/27/fbe4c67a-0c2b-11e6-8ab8-9ad050f76d7d_story.html)
9. [Electronic source] – Access mode: <https://www.washingtonpost.com/news/post-politics/wp/2015/06/16/full-text-donald-trump-announces-a-presidential-bid/>
10. [Electronic source] – Access mode: <https://www.c-span.org/video/?449195-1/president-trump-italian-prime-minister-conte-hold-joint-news-conference>
11. [Electronic source] – Access mode: <http://www.msnbc.com/rachel-maddow-show/trump-thinks-georgia-race-was-stacked-against-kemp-it-wasnt>
12. [Electronic source] – Access mode: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=195&v=tIoiIJHLels](https://www.youtube.com/watch?time_continue=195&v=tIoiIJHLels)
13. [Electronic source] – Access mode: <https://www.c-span.org/video/?452582-1/president-trump-rally-topeka-kansas>

## LINGUISTIC BREXPANSION

**Olga Goncharova (Kharkiv, Ukraine)**

The UK's 2016 referendum in which the entire country had to make a decision on the withdrawal from the European Union caused the appearance of a multitude of neologisms in English. The recent publications of journalists, researchers and bloggers have already fixed hundreds of new Brexit-induced coinages which have been elicited from a variety of sources such as news media, internet forums, blogs, Facebook, Twitter, Brexit and anti-Brexit slogans. Needless to say, that their number is constantly growing as the political and economic crisis conceptualized by Brexit has not overcome yet.

It is a fact that the word Brexit which is a blend of British (or Britain) and exit, probably on the pattern of Grexit (i.e. Greece + exit) [1; 2], fuelled the emergence of other creative coinages “either as a model, a source word, or merely as an inspiration” [4]. The prototypic word-formation pattern ‘name (part) of the country + exit’ burst into numerous “hypothetical scenarios of other countries leaving the EU” (Lalić-Krstin & Silaški):

Auxit = Austria + exit

Bexit = Belgium + exit

Chexit = Czech + exit

Frexit = France + exit

Irexit / Irexit = Ireland + exit (and other similar examples with Spain, Deutschland, Finland, Germany, Italy, Netherlands, Portugal, Luxembourg, Poland etc).

Soon after that the pattern was transformed into ‘any exit by someone / something’, e.g.:

Mexit = Messi + exit (Lionel Messi's retirement from international football)

Trexit = Trump + exit (from or by Donald Trump)

Texit = Texas + exit (for the Lone Star State)

Crexit = crisis + exit (rescue from crisis)

As a source word, Brexit stimulated creating new blends that is itself a unique linguistic phenomenon. Researchers Lalić-Krstin and Silaški argue that “Blends are rarely used to form other blends as their interpretation would potentially be quite difficult. <...> The fact that brex-/bre-/br- is highly recognizable in blends is further evidence that brexit is firmly established and institutionalized in the English lexicon” [4]. The list of ‘Brexit + something’ portmanteaus is enormous:

Braccident = Brexit + accident

Branalysis = Brexit + analysis

Breferendum = Brexit + referendum

Bregret = Brexit + regret

Brenial = Brexit + denial

Brepression = Brexit + depression

Brethink = Brexit + rethink

Branger = Brexit + anger

Brexperts = Brexit + experts

Brex-Pitt = Brexit + Pitt ('Brexit' by Brad Pitt, i.e. his divorce from Angelina Jolie)

Bremaniac = Brexit + maniac

Bremoaner = Brexit + moaner

Brextmas = Brexit + Christmas (Happy Christmas for Brexiteers) etc.

Finally, a large number of new coinages have been created in the process of wordplay inspired by Brexit since observers and residents, as Kelly states, "searched for words and leaned on humor to understand, cope with, celebrate, or try to articulate such a dramatic and chaotic experience. Brexit wordplay was a way to participate in and make sense of this historic moment in real time" [3]. In other words, the neologisms are witty; besides that, they are eye-and-ear-catching due to their novelty, and attractive by their wordplay potential [5]. Among the lexical inventions enthused by Brexit as a political, sociocultural and linguistic trend are the following:

Retireland = retire + land

Quitally = quit + Italy

Peakxit = peak + Brexit (invented by Kelly [3])

Byegium = bye + Belgium

Caleavefornia = California + leave

Slovakout = Slovakia + out

One of the latest neologisms obtained at the end of December 2018 is Breunion (Britain + union), which is a constituent of a Dutch pop band name. The Breunion Boys, as they call themselves, search to get the United Kingdom back into the European family through the power of music and their hit single Britain Come Back [8].

Indeed, we are only at the halfway point on the road of full acquisition of Brexitsphere; Brexitology and Brexittranslatology (why not?) look forward to their Bresearchers.

## REFERENCES

1. English Oxford Dictionaries. Accessed at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/brexit>.

2. Fontaine, L. (2017) The early semantics of the neologism BREXIT: a lexicogrammatical approach. *Functional Linguistics* 2017 4:6. [Electronic source] – Access mode: <https://doi.org/10.1186/s40554-017-0040-x>.

3. Kelly, J. (2016) Branger. Debression. Oexit. Zumxit. Why Did Brexit Trigger a Brexplosion of Wordplay? [Electronic source] – Access mode: <https://slate.com/human-interest/2016/06/why-has-brexit-sparked-an-explosion-of-wordplay.html>.

4. Lalić-Krstin, G., Silaški, N. (2018) From Brexit to Bregret: An account of some Brexit-induced neologisms in English. *English Today*, 34(2), 3-8. Cambridge University Press 2018. Accessed at: <https://doi.org/10.1017/S0266078417000530>.

5. Lehrer A. Understanding trendy neologisms (2003) *Rivista di Linguistica*, 15.2, 371-384. [Electronic source] – Access mode: <https://pdfs.semanticscholar.org/9d20/62cbd1538ba2913443201e44767fe4b061da>.



6. Miteva D. (2017) Observations of the current Brexplosion: Boom of Brexit-related blendings. [Electronic source] – Access mode: <http://journals.mu-varna.bg/index.php/conf/article/download/3885/3430>.
7. Neologisms (new words), 2014 onwards (2018). Grant Pearson Brown Consulting Ltd. [Electronic source] – Access mode: <https://www.gpb.eu/2018/09/neologisms-new-words.html>.
8. [Electronic source] – Access mode: <https://breunionboys.net>.

## VISUAL SYNAESTHETIC METAPHORS WITH THE COMPONENT OF *COLOUR* IN THE LYRICAL POETRY BY EMILY DICKINSON

Tetiana Kibalnikova (Kropyvnytskyi, Ukraine)

The term “synaesthesia” basically relates to neuropsychology, which considers this kind of “intersensoriality (hearing colours or seeing sounds and other such forms of cross-modal stimulation) as a very rare genetic condition which has to do with the brains of certain individuals being ‘cross-wired’” [6]. In Linguistics and Literary Studies, synaesthesia is “a metaphorical process by which one sense modality is described or characterized in terms of another” [8]. Thus, synaesthesia is viewed as a specific kind of metaphor.

Synaesthetic metaphors have been studied in the aspect of their semantic, stylistic and cognitive potential [4; 7]; however, little attention has been paid to their specific individual author’s interpretation, which testifies to the **topicality** of the chosen topic. Therefore, the **aim** of the given case study is to reveal individual author’s connotations of visual synaesthetic metaphors with the component of color in the lyrical poetry by Emily Dickinson.

Emily Dickinson’s poetic mapping of the world comprises a variety of synaesthetic metaphors, which describe one sensory experience with the help of lexis belonging to others. The poetess resorts to five basic senses in order to express herself. Among the five basic senses E. Dickinson favors sight. The world she sees is variegated enough, though the color spectrum is limited to her favorite *blue, purple, red / scarlet, golden* and *white*. Synaesthetic metaphors with the component of color create sensory images that combine color with acoustic and tactile characteristics: *inns of molten Blue (I Taste a Liquor Never Brewed)*, *golden finger on her lip; Prodigal of blue, spending scarlet like a woman... (Nature)*, *golden fleece (One of the Ones...)*, *The purple could not keep the east (The Day Came Slow...)*, *Inspiriting habiliments / Of indigo and brown (Before You Thought of Spring...)*, *in the blanket red, April woods are red (Whose are the little beds...)*, *an arc of white (A Spider Sewed at Night...)*

Emily Dickinson uses colors in reference to things that are inherently colorless. Hence, the poetess paints her emotions with blurred or bright hues. In the poem *‘Pain – has an Element of Blank – ’*, the speaker claims that pain can block experience, and a person sees or remembers nothing. *Nothing* is blank, having no color, bordering on death. In another lyrical piece, *‘SOME rainbow*

coming from the fair!', the poetess resorts to an oxymoronic expression *bright detachment*.

In poetic discourse, colors commonly acquire symbolic meanings. In E. Dickinson's lyrical pieces, colors visualize her individual author's experience. One of her favorite colors is blue. Psychologically, blue is "the color of trust. Blue, the shade of the sea and the sky, is thought to induce calm and convey tranquility, serenity and peace. The popular color instills confidence and inspires feelings of trust, loyalty, integrity and responsibility. Cool blue is conservative and can also be perceived as aloof" [1]. Being one of the coolest colors in the spectrum, E. Dickinson's blue is associated with warmth: *inns of molten Blue (I Taste a Liquor Never Brewed)*, *mild blue eyes*.

Purple is another frequently used color, which has experienced a transposition of meaning. In the color spectrum, it occupies a position between the warm and the cool colors. Traditionally, it stands for balance and nobility or Royalty because of the purple color of royal garments [5, p. 3-4]. The poetess associates it with divinity and spirituality she sees in the images of nature. She traces purple in the rainbow: *a Peacock's purple*. Purple is the color of the sky / the clouds: *The purple could not keep the east (The Day Came Slow...)*, *a purple stile (A Day)*, *Where Ships of Purple -- gently toss (Where Ships of Purple -- gently toss)*, *a Purple Tar ("A Sloop of Amber slips away)*, etc. In all these examples, purple adds poetic or romantic flavor to the metaphorical images of nature.

E. Dickinson's visual synaesthetic metaphors with the component of color may involve not only eyesight but also other senses (acoustic, tactile, gustatory, etc). Her sensory images point to the slightest details, which seem to be trifling at first sight. Thus, metaphors based on the combination of senses allow the poetess to express her individual mapping of the world more acutely, precisely.

The given case study is only an attempt to specify the role of sensory images in shaping an individual artistic mapping of the world. We advocate **further research** on more complex synaesthetic metaphors involving a number of senses.

#### REFERENCES

1. Color Meaning and Psychology of Red, Blue, Green, Yellow, Orange, Pink and Violet Colors. (2019, February 14). Retrieved from: <https://graf1x.com/color-psychology-emotion-meaning-poster/>
2. Day, Sean (1996). Synaesthesia and Synaesthetic Metaphors. Retrieved from <http://www.daysyn.com/Day1996.pdf>.
3. Dickinson, Emily (1924). Complete Poems. Retrieved from <https://www.bartleby.com/113/index2.html>.
4. Freeman, Margaret H. (2002). Poetry and the scope of metaphor: Toward a cognitive theory of literature. In *Metaphors and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*, B.; N.Y.: Mouton de Gruyter, 2002, (pp. 253–281).
5. Hassan, Hazha Salih (2013). Symbolism of Purple in Emily Dickinson's Poetry. Retrieved from <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=83214>
6. Howes, David (2015). Cultural Synaesthesia: Neuropsychological versus Anthropological Approaches to the Study of Intersensoriality. In Rosenthal Victor (Eds), *Synesthesia and Intermodality*, *Intellectica*, 55, (pp.139-158)
7. Lakoff, George (1980). *Metaphors we live by*. 1st ed. / G. Lakoff, M. Johnson, Chicago: University of Chicago Press, 1980.

## МОВНІ АСПЕКТИ ДІГІТАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ МЕДІАПРОСТОРИ

Марія Кирилюк (Умань, Україна)

Як кваліфікуюча прикмета нових медіа розглядається наразі дігитальність, яка суттєво впливає на мову та комунікацію. Під дігитальною комунікацією (ДК) розуміють комунікацію з допомогою комп'ютера в інтернеті (*online-*, *e-mail-*комунікація, *Chat*, *Facebook*, *Twitter*, *Blog etc.*). Дослідженням специфіки комунікації такого роду, її мовних аспектів та соціально-культурних впливів займається цілий ряд традиційних наукових галузей (лексикографія, історія мови, соціо- та психолінгвістика, прагматика, мовна дидактика та ін.), на часі виявляються наукові студії ДК в руслі корпусної та комп'ютерної лінгвістики, філософії мови і теорії мовленнєвих актів тощо. Об'єктом наукових інтересів німецьких мовознавців (*Torsten Siever*, *Johannes Bittner*, *Sandro M. Moraldo*, *Peter Schlobinski etc.*) стають мовні та комунікативні аспекти ДК, які визначають тенденції розвитку сучасної німецької мови.

**Метою даної статті** є дослідити зміни, яких зазнає німецька мова та комунікація через дігитальні медіа, з'ясувати її соціальнокультурні впливи.

Оцінюючи вплив комунікації в інтернеті на орфографічні стандарти німецької мови, дослідники констатують, що в чатах та приватних блогах спостерігається свого роду «безтурботність» у поводженні з писемними нормами, тоді як в професійних блогах, веб-сайтах установ та фірм чи в офіційних електронних повідомленнях дотримуються чинних правил правопису [1]. На думку дослідника проблем дігитальної комунікації Й. Біттнера (*Johannes Bittner*), нові форми комунікації засвідчують меншу орієнтацію на правописні норми німецької мови та більшу толерантність до помилок при написанні повідомлень чи постів в чатах. Йдеться, таким чином, про своєрідну гібридну мову між усною та писемною. Дігитальна комунікація формує нову знакову парадигму, яка відрізняється від аналогової і в якій відмовляються від жорсткого протиставлення усного та писемного мовлення [3].

Погоджуються з такою точкою зору і інші дослідники (*Lutz Kuntzsch*), коли підтверджують зближення усного та писемного, розмовний характер та толерантність до некоректності з позицій мовного стандарту, притаманних новим формам комунікації [2]. Таку позицію розділяє і С. Моральдо (*Sandro M. Moraldo*), італійський германіст, дослідник в галузі контактної та медіалінгвістики, розглядаючи таке поводження з мовою молодих людей як прояв мовного креативу. Досліджуючи комунікацію в Твіттері, мовознавець засвідчує наближеність повідомлень за обсягом (мах. 140 знаків) та їх синтаксичними особливостями до телеграфного стилю.

Дискусійним, однак, залишається питання, чи означені тенденції викликані самими по собі сучасними формами комунікації чи особливостями мовного вжитку сучасних Інтернет-користувачів, передусім молоді. У цьому сенсі слід згадати протиставлення користувачів інтернету в руслі ДК як *“Digital Natives vs Digital Immigrants”*. У першому випадку (DN) йдеться про користувачів року народження після 1980, а в іншому (DI) – до 1980. Оцінюючи мовні особливості дописів у фейсбуці в залежності від віку дописувачів, дослідники відмічають, що люди старшого віку, правда молодші 60-ти, пишуть тексти більші за обсягом, аніж молодші, котрі, в свою чергу, частіше вдаються до діалектів та активного використання як другої мови англійської. Молоде покоління сповідує у своїй комунікації у фейсбуці концептуальну усномовність (короткість тексту, застосування розмовного та діалектного мовлення тощо), тоді як старше покоління традиційно схиляється до мовного стандарту [5].

Кожного разу предметом дискусії в колі дослідників та зацікавлених у дотриманні культури мовлення стає питання, чи йдеться у зв'язку із застосуванням діджитальних медіа про прогресивні тенденції у розвитку мови чи про її занепад і в якій мірі та яке місце вищезначені явища мають зайняти в мовній освіті. Звісно, нові способи комунікації розвивають власні притаманні їм форми. Вважається, що, як правило, користувачі соціальних мереж здатні диференціювати сфери спілкування та диференційовано підходити до комунікації в її різних формах.

На думку професора Петера Шлобінські (Peter Schlobinski), голови Товариства німецької мови та професор германістики університету ГанOVERA, цифрова революція об'єднує всі досягнення попередніх революцій засобів масової інформації: мультимедіа та модальність, конвергенція засобів масової інформації та трансмедіальність є ключовими поняттями цього процесу [6].

Одним із наслідків цього виявляється, зокрема, зростання голосових повідомлень (*Sprachnachrichten*). Основною їх перевагою, згідно з представницьким дослідженням *forsa* на замовлення Товариства німецької мови (*Gesellschaft für deutsche Sprache*), є мовна економія. 54% респондентів називають економію часу або швидкість як вирішальний фактор. Це означає, що голосові повідомлення в основному використовуються для конкретних комунікативних вимог, письмових мовних повідомлень тощо. Значення письма в цифровому просторі не зникне з цієї причини, тоді як використання систем розпізнавання мови (*Siri, Alexa*) збільшує мовну взаємодію з цифровими медіа-об'єктами, забезпечуючи введення стандартної мови на відміну від текстів, в яких суттєво порушуються орфографічні норми.

У свою чергу, посилене спілкування в соціальних мережах призводить до все більш інтенсивної і стислої взаємодії. Щільність зв'язку таким чином зростає, але глибина та його зміст частково зменшується. Як наслідок, ми бачимо багато «поверхневих», іноді безглузких постів у соціальних мережах, руйнуються бар'єри поваги, спостерігається дефрагментацію соціальної згуртованості, пов'язаними з менш респектабельними формами спілкування, щоправда у відповідності до загальносупільних тенденцій.

Акумулюючи усі попередні досягнення, сучасний «медіаморфоз», за словами Шлобінські, призводить до інтегрованої, всеохоплюючої системи комунікації, *unimedium*, яка глобалізує мову і спілкування в новій якості. Це робить спілкування вільно конвертованим, коли форми мови певним чином зливаються і розчиняються. Однак письмова та розмовна мова, як дві основні форми мови, продовжують використовуватися відповідно до їхніх функціональних можливостей. Для соціальних, сильно інтерактивних, спонтанних форм спілкування, розмовна мова може перерости у провідне середовище, тоді як засвоєння знань вимагає письмової мови та інших систем символів, таких як математична мова, доповнена ілюстраціями та відео. Вирішальним фактором є функціональність, за якою слідує форми висловлювання (письмо, зображення, звук тощо) [6].

Таким чином, можна вважати, що мовною реальністю для дігитальної комунікації є формування нової знакової парадигми, яка відрізняється від аналогової і в якій відмовляються від жорсткого протиставлення усного та писемного мовлення, а твориться свого роду гібридна мова, де письмо наближено до усного мовлення, де креативно підходять до мовних стандартів, нехтуючи правилами з метою мовної економії.

Подальші дослідження мовних та комунікативних аспектів окремих форм дігитальної комунікації як і соціальної поведінки комунікантів різних вікових та соціальних груп видаються перспективним для нових наукових розвідок.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Der Sprachdienst, Heft 6/2011, S.185.
2. Der Sprachdienst, Heft 4/2003, S.153-155.
3. Der Sprachdienst, Heft 2/2012, S. 91- 92.
4. Der Sprachdienst, Heft 4/2014, S.181.
5. Der Sprachdienst, Heft 1/2016, S. 53, 54.
6. Wie digitale Technik die Sprachkultur verändert : Interview mit Prof. Dr. Peter Schlobinski, Vorsitzender der Gesellschaft für deutsche Sprache, 24.01.2019. [electronic resource, access: [https://www.meinungsbarometer.info/beitrag/Die-Re-Standardisierung-der-Schriftsprache-durch-Sprachassistenten\\_3261.html](https://www.meinungsbarometer.info/beitrag/Die-Re-Standardisierung-der-Schriftsprache-durch-Sprachassistenten_3261.html)]

## КОМУНІКАТИВНА РЕАЛІЗАЦІЯ БАЗОВИХ ЕМОЦІЙ ЛЮДИНИ: ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ І ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)

Інна Лаухіна (м. Умань, Україна)

У сучасному мовознавстві активно розвивається такий напрямок досліджень, як антропоцентрична семантика, головним завданням якої є семантичне моделювання і реконструкція мовної картини світу людини. Вагоме значення у житті будь-якої особистості мають емоції, які є відображенням ставлення індивіда до навколишньої дійсності та пов'язані з його ментальністю, світоглядом, культурним і духовним життям. Вивчення вербального вираження емоційних станів людини в руслі останніх антропоцентричних досліджень визначило актуальність обраної теми.

Між культурою, мовою і емоціями існують складні взаємозв'язки, опосередковані цілим комплексом соціально спадкових знань і відношень, закріплених у семантиці слів і виразів. Емоції людини відображені передусім у фразеологічних одиницях (ФО), пареміях і конвенційних метафорах.

Фразеологічний фонд мови найбільшою мірою виражає особливості світосприйняття її носіїв, що здійснюється через культурні коди, основними з яких є *соматичний, біоморфний, предметний, міфологічний* [5, с. 20].

1. Носієм соматичного коду культури виступає тіло людини. Так, наприклад, у французькій лінгвокультурі печінка розглядається як символ хоробрості, а її знебарвлення інтерпретується як ознака страху, звідки виникла внутрішня форма ФО: *avoir les foies blancs* (боятися). Внутрішня форма низки французьких ФО містить такі соматизми, як селезінка (*rate*) із семантикою радості (*désopiler la rate; s'épanouir, se dilater la rate*), жовч (*bile*) із семантикою гніву (*allumer la bile, avoir de la bile, échauffer la bile à qn*).

Внутрішня форма українських ФО із семантикою базових емоцій містить соматизми голова із семантикою смутку (*повісити голову*); очі із семантикою гніву (*спопелити очима*); рука із семантикою гніву (*під гарячу руку*).

2. Біоморфний код культури виражає уявлення людини про світ живої природи. Так, наприклад, у французькій лінгвокультурі *троянда* сприймається як символ радості, насолоди: *être dans ses roses* (бути радісним). Слово *кіт* у французькій ФО *avoir une mine de chat fâché* означає «бути в стані гніву, злості; бути розлюченим, як тигр»; а в українській фразеології лексема *кіт* входить до складу таких ФО: як кіт на сало (*поглядати*) (*ласо, пожадливо, заздрісно*); як кіт до миші (*кидатися*) (*жадібно, пристрадно*).

3. Предметний код культури пов'язаний з предметами, які заповнюють простір і належать до навколишнього світу. У французькій мові є група ФО, у яких містяться предметні порівняння, не зрозумілі для українців: *triste comme un bonnet de nuit* (*сумний, як нічний ковпак*), *triste comme une porte* (*сумний, як двері*). В українській мові внутрішня форма ФО містить образи таких предметів, як, наприклад, ніж зі значенням негативних емоцій (*як ніж гострий у серце, як ножем у серце полоснути*); тарілка зі значенням «невпевнено, зніяковіло» (*не в своїй тарілці*).

4. До міфологічного коду належить так звана «вторинна реальність» (*чорти, ангели, відьми*). Вони побутують у культурі як персонажі або елементи фольклору, мають певні стереотипи. Наприклад, *чорт*, за народними віруваннями, постійно втручається в життя людей, завдає їм шкоди, провокує на погані вчинки. В українській мові є вислів *злий як чорт*, у французькому фразеологічному фонді є багато дієслівних ФО зі словом *diable* із семантикою негативних емоцій: *avoir une peur du diable de* (*жахатися*), *avoir le diable au corps* (*розлютитися*), *se battre comme un diable* (*накидатися на когось у стані люті*) [8].

5. У внутрішній формі ФО існують інші джерела культурної інтерпретації. На думку В. М. Телії, «у мові закріплюються і фразеологізуються саме ті образні вислови, які асоціюються з національно-

культурними еталонами, стереотипами, міфологемами і т. ін. і які при вживанні в мовленні відтворюють характерний для тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти менталітет» [5, с. 33]. Так, одним із джерел культурно значущої інтерпретації явищ дійсності та їх відображення в мові є повір'я, перекази, легенди, міфи. Фразеологічний корпус французької мови містить ФО із семантикою злості, роздратування: *sur une mauvaise herbe* (бути не в душі), в основі якої лежить давнє повір'я про чудодійну силу трав: деякі з них діяли на психіку чи настрій тих, хто їх торкався або ходив по них.

Український фразеологічний корпус містить ФО із семантикою гніву – метати громи й блискавки. Походження цього вислову пов'язане з віруваннями наших предків-язичників у бога Перуна, який їздив по небу в колісниці й пускав вогненні стріли-блискавки [2].

6. Іншим джерелом культурної інтерпретації є система образів-еталонів, закріплених у стійких порівняннях. На думку В. М. Телії, це «характерологічно образна підміна властивості людини або предмета якоюсь реалією – персоною, річчю, твариною, які стають знаком домінуючої в них з точки зору побутово-культурного досвіду властивості» [5, с. 22].

Так, у французьких традиційних еталонних порівняннях радість асоціюється із птахом: *gai comme un merle* (веселий як співучий дрізд), *gai comme un pinson* (веселий як зяблик), *gai comme une alouette* (веселий як жайворонок), *gai comme un oiseau* (веселий як пташка). Натомість у фразеологічному фонді української мови є ФО, у складі якого є назва пташки, але асоціюється вона із почуттям суму – *надутися мов сич*. В українському фольклорі сич вважався пташкою нещастя, її зовнішній вигляд і тужливі звуки викликали почуття зажури й передвіщали неминучу біду або смерть [1].

7. Джерелом культурної інтерпретації є також слова і словосполучення, які набувають символічного значення. При цьому матеріальним експонентом цього заміщення є не реалія, а назва. Наприклад, в українській ідіомі *серце обкипає кров'ю* і французькій *avoir le coeur percé* (*il a le coeur percé* – у нього серце розривається) не реальне «серце» є символічним носієм, а назва, значення якої заміщується символічною інтерпретацією: *серце* – орган почуттів [6].

8. Одним із джерел культурної інтерпретації є образи християнства й відповідні етичні установки. Так, численні ФО пов'язані з біблійними міфами про створення світу, всесвітній потоп, життя святих. Наприклад, в українській і французькій мовах є ФО *бути на сьомому небі* і *être ravi au septième ciel* (дуже задоволений, радісний), які ґрунтуються на Біблії, де розповідається про різні сфери неба. На сьомій сфері (сьомому небі) знаходиться рай, звідси зв'язок цього образу із семантикою радості [4].

9. Не менш важливим джерелом культурної інтерпретації є образи з художньої літератури, філософії, історії, тобто з тих форм діяльності людей, які втілюють інтелектуальне надбання нації й людства загалом. Наприклад, внутрішня форма французької ФО *gai comme Roger Bon Temps* містить ім'я, яке стало загальним на позначення веселої людини: священик і поет XV ст. Роже де Коллері підписував свої твори *bontemps*, що відповідало його веселій вдачі.

Базові емоції людини репрезентуються також пареміями. Наприклад, в українському пареміологічному фонді досить широко представлені прислів'я із семантикою різних емоційних станів людини (гніву, радості, суму, страху): *Гнів без сили – у бік колька; У страху великі очі; Хоч нічого їсти, та весело жити; Журбою поля не переїдеш.* У французьких пареміях так само відображається багатогранний емоційний світ людини: *La gaieté ne se mange pas; Qui a du pain nargue le chagrin; Qui a peur des feuilles ne va point au bois; Courroux est vain sans forte main* [7].

Крім фразеології і паремій, експонентами культурних знаків можуть бути метафори, в основі яких завжди лежить порівняння різних фрагментів дійсності. Для лінгвокультурологічного аналізу метафоричних епітетів ми використали «Словник епітетів української мови» С. Я. Ярмоленка і словник «Dictionnaire général de la langue française», які містять метафоризовані ознаки базових емоцій людини. Ми виділили такі семантичні типи метафоричних епітетів: 1) антропоморфні (божевільний гнів); 2) зооморфні (хижа радість); 3) натурморфні (весняний сум).

Семантичний аналіз типів метафор в українській і французькій мовах виявив значне поширення антропоморфних метафор, які ґрунтуються на персоніфікації й уособленні. Номінації базових емоцій людини сполучаються з прикметниками, які описують різні риси людського характеру (*безсилий гнів, милосердний гнів; безтурботна радість, задумлива радість; мовчазний сум, елегантний сум*). Так, наприклад, у французькій мові радість (*une joie méchante, tendre, intime, maligne, âpre, inaffable, bruante*) може бути злою, жорстокою, ніжною, інтимною, аскетичною, підступною.

У зооморфних метафорах емоції часто уподібнюються діям тварин (*дикий гнів, звіряча радість, собача туга*). Натурморфні метафори ілюструють уподібнення емоцій явищам природи (*вогняний гнів, холодний гнів; калинове диво, земна радість, морозна радість, промениста радість; чабрецевий сум, осінній сум*) [3].

Таким чином, культурна зумовленість базових емоцій людини полягає у тому, що вони вербалізуються у ФО, пареміях, метафорах. Внутрішня форма ФО може містити такі коди культури, як соматичний, біоморфний, предметний, міфологічний. Іншими джерелами культурної інтерпретації фразеологізмів є повір'я, легенди, слова-символи, образи-еталони, закріплені у порівняннях, образи християнства або художньої літератури, історії тощо. У пареміях відображається специфіка пізнавального та емоційного досвіду того чи іншого етносу. У метафорах виявляється існування прихованих зв'язків між різними природними феноменами.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси – К.: Довіра, 2007. – 262 с.
2. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. – Минск: Тетра Системе, 2004. – 256 с.
3. Словник епітетів української мови / С. П. Бибик, С. Я. Єрмоленко, Л. О. Пустовіт. – К.: Довіра, 1998. – 431 с.
4. Словник фразеологізмів української мови / уклад. В. М. Білоноженко та ін. – К.: Наук. думка, 2008. – 1104 с.



5. Телия В. Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991. – С. 5-35.

6. Українські прислів'я та приказки / Упоряд. С. Мишанича та М. Пазяка. – К.: Дніпро, 1983. – 390 с.

7. Dictionnaire général de la langue française. – P. 1871-1978.

8. Ekman P. Expression and the Nature of Emotion // Approaches to Emotion. Lawrence Erlbaum Associates: Publishers, 1984.

## МОДЕЛЮВАННЯ ТА АНАЛОГІЯ В СЛОВОТВОРІ

Наталія Мастилко (м. Умань, Україна)

Номінативна діяльність, пов'язана з практичним оволодінням, пізнанням і віддзеркаленням об'єктивного світу, для людини не вичерпується ні простим відтворенням вже готових найменувань, ні створенням абсолютно нових імен. Історія розвитку будь-якої мови, поповнення її словникового складу, що відображає багатовіковий історичний досвід людини, результат тривалого процесу пізнання навколишньої дійсності, переконливо показує, що лексика мови не може збільшуватися безмежно.

Основним засобом розв'язання суперечностей між обмеженістю мовних знаків і нескінченністю понять, які потрібно висловити остаточною кількістю мовних засобів, є звернення до переосмислення вже існуючих у мові номінативних засобів. Пристосування вже готових мовних форм можливо завдяки здатності людського мислення асоціативно пов'язувати предмети і явища навколишнього світу в результаті спільності ознак і якостей у різних предметів, а також в результаті спільності або близькості створюваних ними вражень [3].

Аналогія проявляється на всіх рівнях будови мови і має основоположне значення для її розвитку і функціонування, дозволяючи тому, хто говорить, легко переходити від корпусу відомих їй форм до створення нових. Принцип аналогії лежить в основі і словотвору, і фразотворення. Аналогія є специфічним, двоїтим за своїм характером явищем, одним із найбільш загальних принципів утворення та функціонування одиниць усіх мовних рівнів, що базується на законі економії мовних засобів і на асоціативному мисленні.

«Аналогія не тільки відіграла значну роль у розвитку мови, але і в подальшому буде брати участь в уніфікації мовних явищ. Це стосується, щонайменше, аналогії в словотворенні, якій доведеться і надалі справлятися з постійно зростаючою кількістю новоутворень» [1].

Розвиток сучасної лінгвістики, її дослідження дозволяють говорити і про когнітивні підстави аналогії, оскільки в її основі лежить когнітивна операція порівняння нового об'єкта дійсності з вже існуючим і названим. У результаті в дії одного з найбільш яскравих типів аналогії – словотвірчої – можна углядіти один із проявів складного взаємозв'язку мови і мислення, тісного переплетення концептуальної і мовної картини світу.

Вивчення аналогії як когнітивної операції, що сприяє поширенню форми, взятої в якості зразка, на інші створювані в тому ж ряду форми, дає можливість уточнити саме словотвір як «відповідальний» за моделювання нових одиниць номінації за зразком старих і в той же час забезпечує в цьому процесі здатність людини наповнювати «старі міхи» новим змістом і тим самим поповнювати сформовані ряди одиниць новими за своїм когнітивному змістом одиницями і взагалі змінювати існуючі правила моделювання одиниць у діахронічному плані [1, с. 77].

Словотворче моделювання є одним їх плідних методів дослідження лексики, так як одночасно враховує і структуру, і семантику окремих лексичних одиниць. Основною його класифікаційною одиницею є словотворча модель.

У лінгвістичній літературі по-різному трактувалося поняття словотворчої моделі як одиниці системи словотвору. У вітчизняному мовознавстві кінця ХХ століття принципи словотворчого моделювання знайшли реалізацію в роботах ряду авторів (О. Земська, О. Кубрякова, В. Лопатін, Р. Мурясов, П. Соболева, М. Степанова, К. Улуханов). «Словотвір формується, існує і функціонує як галузь моделювання мотивованих (вторинних) найменувань» [2, с. 55]. Утворення нових слів здійснюється в мові в переважній більшості випадків у відповідності з існуючими словами, представленими у вигляді певних зразків.

Разом з тим, словотвір кінця 70-х – початку 80-х років ХХ століття, який розвивався в рамках ономасіологічного напрямку, все більшою мірою орієнтується на динамічні властивості словотворчого процесу, що в цілому відповідало переорієнтації світової лінгвістики в бік функціональної парадигми [2].

Вихід за межі аналізу пар слів, звернення до теорії мовної діяльності спричинили виникнення у вітчизняному мовознавстві відразу декількох моделей словотворчого процесу. Всі ці теорії об'єднувала установка на те, що динамічна модель словотворчого процесу повинна представляти послідовність розумової діяльності людини щодо створення похідного слова, яка полягає у відображенні явищ об'єктивної дійсності, осмисленні результатів цього відображення (концептуалізації) й у виборі засобів мовної реалізації концептів.

Словотворча модель може також розглядатися як алгоритм, завдяки якому можна отримати бажаний результат – похідне або складне слово. Сюди можна віднести word formation rules генеративістів, трансформаційні моделі, моделі універбації. Такі алгоритми можуть бути або дуже суворими, або, навпаки, мати лише мінімальну кількість обмежень.

У вітчизняному мовознавстві словотвір отримав свій особливий статус, будучи безпосередньо пов'язаним і з граматиною, і з лексикологією. І, дійсно, він демонструє регулярність, що наближається до граматичної.

Розвиток сучасних когнітивних досліджень дав імпульс появі когнітивного словотвору, який розглядає словотворчу модель як стислу формулу певних знань про об'єкти, процеси і ознаки в похідні слова, розуміння яких «у тексті або дискурсі слід вивчати як застосування деяких когнітивних операцій щодо

відновлення ... повних структур знань, скороченими аналогами яких вони є» [3, с. 17].

Аналізуючи похідне слово, можна визначити, які ознаки об'єкта включаються в семантичну структуру його позначення і які концептуальні складові утворюють його основу. Очевидно, що похідні слова, утворені за однією словотворчою моделлю, демонструють повторюваність таких концептуальних складових.

Для дослідника важливим виявляється процес, коли з мовної реалізації він намагається відновити всю концептуальну структуру, а також концептуальну сферу, до якої вона належить, тобто, ніби поєднавши точки на карті, виділити структуру знання, пов'язану певним похідним словом. Когнітивні обмеження малих правил в словотворі як раз і пов'язані з тим, як розподіляється інформація в похідних словах, утворених за кожним із правил, яка інформація повинна бути обов'язково експлікована, а яка – ні.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондарчук Г. Г. Механизмы аналогии в синхронии и диахронии / Г. Г. Бондарчук. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 87 с.
2. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование / Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1965. – 78 с.
3. Кубрякова Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективации в языке) / Е. С. Кубрякова // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1999. – Т. 58. – С. 5–6.
4. Серебренников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И. Роль человеческого фактора в языке / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова // Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

## ТИПИ ЦІННОСТЕЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ РЕКЛАМІ АВТОМОБІЛЯ

Ліля Міхальчук (м. Умань, Україна)

Загальновідомо, що рекламний дискурс безпосередньо пов'язаний з культурними цінностями, які виступають основними інструментами реалізації прагматичної функції – залучення та переконання потенційних покупців. Прагматика реклами представляє значиму дискурсивну категорію, оскільки сприяє реалізації ряду комунікативних функцій, в число яких входять: персуазивна-маркетингова (комунікація з метою просування товарів на ринку і стимулювання покупок), фатична (комунікація з метою встановлення і підтримки контакту між учасниками комунікативного акту), соціокультурна (комунікація, що формує психологію масового споживання, яка впливає на спосіб життя) [1; 3]. Саметому при дослідженні рекламного дискурсу важливе місце відводиться опису його аксіологічної складової, утвореної насамперед цінностями, які задають ціннісні орієнтири поведінки людей, що належать окремим етнокультурним співтовариствам.

У літературі існують різні класифікації цінностей, засновані на різних підставах:

1. за ступінню абстрактності об'єкту оцінки: конкретні (ціна, умови кредитування, знижки, тощо) та абстрактні (соціальний статус, свобода, престиж, індивідуальність, тощо) [5, 110];

2. за метою оцінки: пізнавальні, утилітарні, етичні, естетичні, тощо [2, 40];

3. за суб'єктом оцінки: корисні, привабливі, пізнавальні, функціональні, тощо [6, 138].

До найбільш загальних типологій цінностей відноситься дихотомія матеріальні і духовні цінності з подальшим підрозділом на чотири основні класи: суперморальні, моральні, утилітарні, субутилітарні цінності [4, 43]. Реклама спрямована в основному на групу утилітарних цінностей, рідше моральних, до яких відносяться цінності турботи про інших людей, про природу. Одночасно з цим, протягом останнього часу спостерігається звернення реклами до субутилітарних цінностей, серед яких можна відзначити угамування голоду, спраги, при цьому в рекламі відкрито пропагується пріоритет потреб першого порядку над іншими категоріями цінностей.

Дослідник Р. Поллей перераховує культурні цінності, які виявляються на основі синхронного контент-аналізу друкованих рекламних оголошень. Учений виділяє наступні види цінностей: ефективність, продуктивність, довговічність, безпека, сім'я, природа, свобода, моральність, здоров'я, статус, незалежність, традиція, молодість, сексуальність, індивідуальність, дорожнеча, популярність, зручність, технологічність, сучасність, мудрість, скромність, пригода, дешевизна, задоволення, чари, приналежність тощо.

У працях, присвячених аналізу цінностей в рекламному дискурсі, дослідники часто звертаються до проблеми співвіднесення виділених цінностей з універсальними вимірами культури, розробленими голландським дослідником Г.Хофстеде, які дозволяють встановити відмінності між націями і культурами. В основі універсальної теорії культури лежить положення про те, що цінність можна віднести до одного з наступних вимірів культури:

- індивідуалізм - колективізм;
- індекс дистанції влади;
- неприйняття невизначеності;
- маскуліність-фемініність;
- короткострокова - довгострокова орієнтація на майбутнє.

Об'єктивовані мовою цінності, що містяться в англійських текстах, які рекламують автомобіль, були співвіднесені з універсальними вимірами культури, запропонованими Г.Хофстеде: маскуліність – фемініність, тип дистанції влади; ступінь неприйняття невизначеності. Перший вимір характеризує рівень важливості в суспільстві традиційно чоловічих цінностей, таких як: амбіції, прагнення до влади і матеріалізм, і традиційно жіночих цінностей, таких як: людські відносини. У другому вимірі низький індекс дистанції влади означає, що в культурі очікуються і приймаються демократичні відносини з владою, а члени суспільства розглядаються як рівні. Високий індекс дистанції влади означає, що наділені меншою владою члени суспільства приймають своє місце і усвідомлюють існування формальних ієрархічних структур. Третій вимір, що стосується неприйняття невизначеності

характеризує реакцію суспільства на незнайомі ситуації, непередбачені події і зміни.

У науковій літературі неодноразово робилися спроби інтеграції дискретного підходу до дослідження культурних цінностей з вимірами культури, запропонованими Г.Хофстеде. Прикладом дослідження, інтегруючим два підходи, є робота Альберс-Міллер, в якій на основі списку культурних цінностей Р.Поллейя отримані результати контент-аналізу друкованих рекламних оголошень, опублікованих в одинадцяти країнах, а саме Бразилії, Чилі, Мексики, США, Індії, Японії, Тайваню, Ізраїлю, Фінляндії, Франції і Південна Африки. Отримані результати були співвіднесені з вимірами Г.Хофстеде. Виявилось, що половина або 21 з початкових 42 цінностей, запропонованих Р.Поллеем, асоціюються з одним з чотирьох вимірювань.

Отже, цінності в англійській рекламі автомобіля утворюють модули ціннісної концептуалізації цієї категорії товару, які виділяються на підставі категоризації типів ціннісних ознак, подібних в смисловому плані, що дозволяє об'єднати цінності в групи, які задають певні моделі поведінки.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Белова, М.А. Стилистические приемы в рекламном тексте как средство воздействия на ценностные ориентации аудитории / М.А. Белова // Ценности и смыслы. – 2010. – № 1. – С. 110 – 117.

2. Борботько, В.Г. Игровое начало в деятельности языкового сознания / В.Г. Борботько // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. статей. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 40 – 54.

3. Гаран, Е.П. Лингвокультурологические аспекты интерпретации рекламного дискурса: на материале русского и английского языков : дис. .... канд. филол. наук: 10.02.19 / Гаран Евгения Петровна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 159с.

4. Карасик, В.И. Лингвистическое моделирование ценностей / В.И. Карасик // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 1 (39). – С. 43 – 50.

5. Кочетова, Л. А. Динамика стратагемно-тактической организации рекламного дискурса / Л.А. Кочетова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 3 (21). Ч. 2. С. 109 – 115.

6. Красавский, Н.А. Печатный рекламный текст как отражение системы ценностей социума / Н.А. Красавский // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева. – М.: Флинта: Наука, 2011. – С. 138 – 146.

## СИНЕРГЕТИЧНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ АГРАРНОГО ДИСКУРСУ

**Наталія Ольховська (Київ, Україна)**

Синергетика – наука про самоорганізацію та саморозвиток складних систем виникла у 60-ті роки ХХ ст. та швидко набула застосування в різних галузях науки. Л.В. Щигло виділяє в сучасні лінгвосинергетиці такі напрямки: 1) психолінгвістичний підхід, або психолінгвістика (І.А. Герман, В.А. Пищальникова, О.О. Залевська, І.Ю. Моїсєєв, Г.Г. Москальчук та ін.), 2) функціональна лінгвосинергетика (Н. Давидова, О.В. Пономаренко,

І.В. Савіна, Д.С. Храмченко та ін.), 3) лінгвістична синергетика (Р.Г. Піотровський, Л.К. Бабурін, І.А. Крилова), 4) діахронічна лінгвосинергетика (Т.І. Домброван, Ж. Багана, О.В. Бондаренко), 5) контрадиктно-синергетичний підхід (контрадиктно-синергетична лінгвістика) (Н.Л. Мишкіна, О.С. Гребьонкіна та ін.), 6) лінгвосинергетичний підхід в жанроведенні – байки (Л.С. Піхтовнікова), притчі (С.Д. Курінна), 7) гештальт-синергетичний підхід (Л.В. Кушніна, Л.В. Энбаева), 8) семіотико-синергетичний підхід (Н.С. Олізько) [5].

Дослідження взаємодії стилєвих рис аграрного дискурсу на фонетичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному, композиційному, текстовому і на рівні дискурсу засвідчує наявні ознаки системності та ієрархії [1], що дає підстави вважати мову аграрного дискурсу динамічною, відкритою та ієрархічно побудованою мовною системою, що реагує на вимоги атрактора й обмеження репелера та на зміни навколишнього середовища.

Здатність будь-якої системи до самоорганізації обумовлена її віддаленістю від стану рівноваги, ієрархічність та здатність різних рівнів системи моделювати один одного та середовище. За таких умов вступають у дію такі можливості мови як деривація, валентність мовних одиниць, варіантне синтаксичне узгодження та надфразова єдність тексту.

У системах, які самоорганізуються, є наявними атрактори та репелери, що за допомогою таких понять як екстралінгвістичні умови, пресуппозиція, інтенції комунікантів, мовної картини світу допомагають пояснити створення будь-якого тексту та контексту.

Аграрний дискурс, як і будь-який інший вид дискурсу, виникає під впливом певної мети та обмежень, які пов'язані безпосередньо з інтенціями автора тексту, нормами викладення, екстралінгвістичними умовами та архетипами комунікантів. З точки зору дискурсу всі цілі є атракторами – об'єктами, що направляють процеси організації системи, а обмеження – анти-атрактори (репелери), які відштовхують під час організації системи все, що не відповідає нормі. Будь-який процес відбору лексичних засобів сприяє компресії інформації та зникненню невизначеності, тобто ентропії [4, с. 49].

Учасниками аграрного дискурсу можуть бути як компетентні освічені спеціалісти, так і прості робітники різних ланок сільського господарства. З огляди на моделі учасників, запропоновані Н.М. Пільгуй [2, с. 119], автором аграрного дискурсу можуть бути учений/дослідник/винахідник, інженер/експерт/спеціаліст, робітник/ неосвічений фахівець. Таким чином інтенції автора дискурсу разом з екстралінгвістичними умовами та нормами науково-технічного стилю є з точки зору синергетики атракторами і репелерами, які виконують вирішальну роль в самоорганізації аграрного дискурсу. Самоорганізація проявляється не в тому, що текст виникає незалежно від автора, а в тім, що автор є водночас «знаряддям» атракторів і репелерів та творчим конструктором тексту.

Основна мета будь-якого дискурсу полягає в організації комунікативної взаємодії адресанта й адресата і при цьому в контексті сказати більше, ніж містить текст. У різних типах дискурсу це реалізується по-різному.

Максимально – в художньому дискурсі, а мінімально – в математичних текстах, патентних формулах, наказах та ін. Майже повна відсутність дискурсу означає відсутність контексту більшого за семантичним обсягом ніж сам текст. Оперуючи термінологію, які ввів І.Р. Гальперін, можна спостерігати в таких текстах перевагу текстової інформації при майже повній відсутності концептуальної і підтекстової інформації.

Аграрний дискурс незалежно від типу тексту виконує функції акумулювання знань з різних галузей сільського господарства та їх передача адресатові – вченому, інженеру, робітнику.

Інтертекстуальність, яка має місце в аграрному дискурсі, та вихід за межі вже відомих парадигм сприяють запозиченню нових понять та термінів, які є по суті концептуальними метафорами. На думку Л.С. Піхтовникової метафора утворює відносне протистояння тексту і контексту в науковому дискурсі. У стані кризи будь-якої науки це протистояння може досягати ступеня поляризації [3, с. 101].

Концептуальні метафори зв'язують в єдине весь науковий текст та створюють в ньому парадигматичні зв'язки. У такий спосіб параметр «метафоризатор» реалізує конкурентну взаємодію вимог атрактора і репелера. До вимог репелера належать чіткість та послідовність викладення матеріалу, а до вимог атрактора – подача матеріалу, який містить новизну. Вимога щодо чіткості та ясності передбачає опору на попередні знання, тобто на інтертекстуальність аграрного дискурсу.

Наявність в аграрному дискурсі параметрів порядку, які виражаються відносним протистоянням чіткості й доступності викладу та новизни матеріалу, є важливими але не єдиним фактором самоорганізації. Іншим фактором є активний елемент – автор, суб'єкт дискурсу, який зі своїми параметрами мовної особистості належить до атрактора. В синергетиці дискурсу відносини між суб'єктом та об'єктами самоорганізації трансформуються.

Представлені підходи та положення лінгвосинергетики можуть бути застосовані до аграрного дискурсу. Дослідження взаємодії стильових рис аграрного дискурсу дають підстави вважати його мову динамічною, відкритою та ієрархічно побудованою мовною системою, що реагує на вимоги атрактора й обмеження репелера та на зміни навколишнього середовища. В самоорганізації аграрного дискурсу задіяно такі параметри порядку як інтертекстуальність та метафоризація, протистояння яких створює динамічну стійкість тексту та вираження новизни разом з дотриманням наукової чіткості.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Пільгуй Н.М. Мовленнева реалізація стильових рис агротехнічного дискурсу / Н. М. Пільгуй (Колесник) // Актуальні проблеми філології: мовознавство, перекладознавство, методика викладання філологічних дисциплін : І міжвуз. наук. конф., 28–29 травня 2010 р. : тези доп. – Маріуполь : ПГТУ, 2010. – С. 76–80.

2. Пільгуй Н.М. Прагматика наукових текстів агротехнічного дискурсу. – Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/simpoz8/95.pdf>

3. Піхтовникова Л.С. Научный дискурс в свете основных положений синергетики. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/8505/1/25.pdf>

4. Пихтовникова Л.С. Синергетический метод для исследования дискурса в прагматилистическом аспекте / Л.С. Пихтовникова // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків, ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – С. 48-52.

5. Щигло Л. В. Мова як об'єкт синергетичного вивчення. – Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/simpoz8/95.pdf>

## ЯВИЩЕ КОНВЕРГЕНЦІЇ В ПИСЬМОВОМУ ЕЛЕКТРОННОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)

Ольга Побережник (м. Умань, Україна)

Сьогодні Інтернет став невід'ємною складовою суспільного життя та важливим каналом комунікації для мільйонів користувачів. Це зумовило появу третьої форми мовлення, що існує наразі поряд з усним та письмовим і має цілу низку специфічних характеристик. Посилена увага мовознавців до їх виявлення та вивчення і зумовила актуальність обраної теми.

Спілкування в мережі Інтернет має низку особливостей, які виявляються, насамперед, у порушенні правил орфографії та породженні нових графічних варіантів англійської та французької мов. Такі зміни у писемному мовленні зумовлені трьома факторами: 1) розкутістю спілкування, що виявляється, зокрема, у вільному варіюванні способів графічної передачі; 2) автоматизованістю рухів руки при наборі тексту й мінімізацією часових витрат, що відсуває на другий план орфографічну правильність тексту; 3) механізмом зворотного зв'язку, що обмежує варіативність [1].

З огляду на це у графічному ресурсі англійської і французької мов відбуваються такі видозміни: 1) графічні скорочення; 2) ініціальні графічні скорочення; 3) консонантне письмо; 4) скорочення складів; 5) використання алфавітних назв букв і назв чисел при фіксації слів у їх розмовно-фонетичній формі. У результаті численні графічні варіанти, що використовуються в англійських і французьких інтернет-повідомленнях, спрощуються. Це можна назвати конвергенцією способів написання звуків [5, с. 120].

Розглянемо це більш детально на прикладах.

*Французька мова.*

1. Звук [k] позначається на письмі такими буквами та буквосполученнями *c; qu; q; ch; k*. За В. Гаком [2, с. 46], при позначенні [k] на частку букви *c* припадає 53%, на частку буквосполучення *qu* – 45%, а на частку *q* і *ch* – 2%. Буква *k* використовується тільки при написанні запозичених слів і є найменш частотним способом написання звука [k]. У чатах найчастіше (58%) звук [k] позначається буквою *k*, при цьому відбувається скорочення кількості друкованих знаків: *kan (quand); kel (quelle) kon (qu'on)*, але спостерігається й заміна однієї букви іншою: *avek (avec)*.

2. Французька графічна система має вісім способів передачі звуку [s]: *s; ç; c; ss; x; t (+ i); se; cc*. 69% припадає на літери *s* і *ss*, на частку букв *c* і *ç* – 26%, на частку літери *t* в поєднанні *ci* – 3,3%, і відповідно 1,7% залишається на частку



букв *x*, *se* і *ss* [2, с. 41]. В електронному спілкуванні звук [s] найчастіше передається літерою *s*, і ця конвергенція цілком обґрунтована, тому що таке написання не заважає адекватному декодуванню слів. Аналіз корпусу дослідження показує, що використання літери *s* рідко супроводжується скороченням кількості друкованих символів. У фразі *HE HE BEIN VI CFAIT POUR SA* (*Hé-hé, ben oui, c'est fait pour ça*) буква *s* стоїть на місці *ç*: *sa* (*ça*). Більшість випадків конвергенції способів передачі звуку [s] припадає на *ça* у фактичному *ça va*, що обумовлено частотою його вживання.

3. Звук [z] передається трьома способами: *s*; *z*; *x*, зокрема буква *s* в інтервокальній позиції передає звук [z] у 90% випадків [2, с. 42]. В електронному спілкуванні найбільш поширеним варіантом передачі звуку [z] є буква *z*. Це суперечить правилам французької орфографії, але не суперечить законам графіки: *aise* (*aise*); *biizzzzzzzz* (*bise*).

4. У словах грецького походження звук [f] передається буквосполученням *ph*, однак у чатах такі слова найчастіше пишуться через *f*: *foto*.

5. У французькій графіці є чотири способи передачі на письмі звука [o]: *o*; *au*; *eau*; *ô*. У чатах прагнуть передавати звук [o] буквою *o*, застосовуючи в даному випадку фонетичний принцип орфографії: *de la farine et de l'o* (*de la farine et de l'eau*); *bocou* (*beaucoup*); *o moins* (*au moins*); *fote* (*faute*); *fo que* (*il faut que*).

6. У чатах відбуваються взаємні заміни способів передачі [e]: *é*; *er*; *ez*: *é* – *>er*: *j'avai oublier* (*j'avais oublié*); *je suis plier de rire* (*je suis plié de rire*); *é* – *>ez*: *vous avez passez une bonne soirée* (*vous avez passé une bonne soirée*); *er* – *>é*: *va passé une super nuit* (*va passer une super nuit*); *partie mangé* (*partie manger*); *jai teme pas besoin d epayé* (*je n'ai même pas besoin de payer*); *je vais allé compensé* (*je vais aller compenser*) [3].

7. Звук [ɑ̃] передається буквосполученням *en*, *an*, *em*, *am* і франкомовні відвідувачі чатів нерідко заміняють його: *ken* (*quand*); *antandre* (*entendre*).

8. У словах з подвоєними приголосними один з них часто випадає: *Com si ils le savaient pa* (*Comme si ils ne le savaient pas*).

9. Невимовлювані приголосні та консонантні сполуки на письмі опускаються, спрощуються і взаємозамінюються (неозвучена *s* опускається як в особових закінченнях дієслів: *tu minteresse* (*tu m'intéresses*); *va y* (*vas-y*), так і в кінці слів у випадках історико-етимологічного написання: *jai teme pa de nvelles* (*je n'ai même pas de nouvelles*); *trè* (*très*).

#### Англійська мова.

1. Так, дифтонг [ai] може передаватися буквою *i* у відкритому складі, а також сполученням *igh* (пор. *time* і *light*). Найбільш популярними в англійському електронному дискурсі є передача слів *night* і *tonight* як відповідно *nite* і *tonite* (30% від загальної кількості досліджуваної лексики).

2. У фразі *touks is a giant when it comes to charactor* (*Touks is a giant, when it comes to character*) можна побачити зміни написання слова *character* – кінцеве *-er* замінюється на *-or*. Ці дві морфемні частоти часто використовуються в кінці слів і передають один і той самий звук [e], тому користувачі часто плутають їх у своїх повідомленнях. Так само міняється *om* на *um* (*blossom* замість

*blossum*), при заміні *-an* на *-en* (*Tarzen* замість *Tarzan*), у всіх випадках ненаголошені голосні вимовляються як [e] – ['bɪosəm, 'tɑrzn] [4].

3. Звук [z>:] може бути графічно представлений сполученням *all* (як у *call*) і рідше *-al* (як в *Almighty*). Користувачі друкують слово *all* (*use*), яке часто використовується в тих ситуаціях, коли людина хоче звернутися до всіх учасників чату одночасно, без останньої літери: *nite al* (*Good night, all*).

4. Звук [l] може передаватися буквосполученнями *loo* (*blood, bloody* – [bLvd, 'bUdi]), *ou* (*rough, cousin* – [rɒl, kAz(a)n]), а також буквою *u* в закритому складі (*must, sun* [mAst, sAn]). Англійські користувачі так само намагаються спростити написання: *love: Luv, bloody: bluddee*, скорочення від *cousin: cuz*.

5. Для передачі звука [u:] може використовуватися буква *o* (як у *move* [mu:v]), а також сполучення *oo* (як у *look* [lu:k], *too* [tu:]).

6. Серед дифтонгів трансформації найчастіше зазнають способи передачі на письмі звука [ei] – 83% від загальної кількості нестандартних написань дифтонгів, частіше у словах *no* і *oh*: *nou, aw*.

7. Досить часто трапляються графічні варіанти форм множини іменників: *the video's are for classes; suddam's son's; 200 bodys; lots of good men and woman*. У цьому разі спостерігається варіативність графічного маркування множини, пов'язана з омофонією морфеми *-s*, яка для цього й використовується, і морфеми *'s* – маркера місцевого відмінка: *bodys (bodies)', lots of good men and woman (Lots of good men and women)*[5].

Таким чином, у досліджуваних мовах морфологічний, традиційно-історичний та етимологічний принципи орфографії є слабко мотивовані. На синхронному рівні застосування цих принципів зумовлює існування в мові графічної асиметрії, наслідком чого є поява конвергенції способів графічної фіксації звуків, яка виражається у вільному варіюванні прийнятних мовною системою графічних варіантів. Можна виділити два види конвергенції написання звуків англійської і французької мов: 1) проста конвергенція, яка ґрунтується на існуючій у мовній системі графічній асиметрії; 2) комплексна конвергенція, яка поєднує графічну асиметрію і структуру складу, положення графеми відносно наголошеного складу, оточення графеми та ін.

В англійському електронному дискурсі конвергенція представлена 9% від загальної кількості зафіксованих написань, у французькому – 26%. Таку відмінність можна пояснити тим, що більшість англійських графічних варіантів запозичені з мови ЗМІ та реклами, тоді як у французькій мові конвергенція є живим процесом, у результаті якого утворюються нові варіанти, а в англійській мові використовуються вже відомі моделі.

Відзначимо, що для англійської мови конвергенція способів графічної передачі звуків не є новою, і мова вже має готові форми. Отже у англійському корпусі дослідження спостерігається менше мовної творчості, що базується на принципі конвергенції порівняно з французькою мовою.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бубнова Г. И. Влияние канала порождения на реализацию дискурсивных стратегий / Г. И. Бубнова // Новые технологии в филологическом образовании. – Якутск, 2002. – С. 18.

2. Гак В. Г. Структура языка и лингвистическая теория / В. Г. Гак // Современные проблемы романистики: прагматика, семантика, синтаксис: Тезисы докладов VI всесоюзной конференции по романскому языкознанию. Том I. – Москва: Воронеж, 1991. – С. 41-42.

3. Михайлов В. А. Особливості розвитку інформаційно-комунікативного середовища сучасного суспільства / В. А. Михайлов, С. В. Михайлов. – [Електронний ресурс] –Режим доступу: [http://www.russcomm.ru/rca\\_biblio/m/mihaylov-mihaylov.shtml](http://www.russcomm.ru/rca_biblio/m/mihaylov-mihaylov.shtml)

4. Besse J.-M. Phonologie, phonographie et morphographie à l'épreuve de la production écrite. Revue française de linguistique appliquée / J.-M. Besse, S.Gargiulo, A. Ricci. – Volume VIII, juin, 2003. – P. 15-34.

5. Pierozak I. Les pratiques discursives des internautes / I. Pierozak // Le français moderne. – Volume LXVIII. – 2000. – P. 109-129.

## **РОЛЬ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ У КОНСТРУЮВАННІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

**Оксана Пономарьова (м. Умань, Україна)**

Мова в цілому, і особливо лексика, є основною формою об'єктивізації мовної свідомості багатьох поколінь людей, які є носіями тієї чи іншої мови. Як зазначає Г. А. Брутян, кожна нова іноземна мова змінює фокус розгляду оточуючого нас світу, звертає нашу увагу на нові аспекти джерела раніше відтвореного знання, виступає як додатковий екстралогічний фактор осмислення всього того, що відбувається навколо нас [1, с. 55].

Однією з форм конструювання мовної картини світу лексичними засобами є різні парадигматичні угруповання слів, які називають семантичними полями. У сучасному мовознавстві семантичне поле визначається як «група слів зі спільною гіперсемою, тобто єдиним (інтегральним) значенням для усієї групи» [3, с. 305]. Семантичне поле характеризується такими основними властивостями: зв'язком слів або їх окремих значень, системним характером цих зв'язків, взаємозалежністю і взаємовизначенням лексичних одиниць, відносною автономністю поля, безперервністю позначення його смислового простору, взаємозв'язком семантичних полів у межах усього словника, про що свідчить можливість приналежності одного і того ж багатозначного слова до різних семантичних полів.

Поняття семантичного поля було введено Й. Тріром у 20-30-х роках ХХ століття, під яким німецький філолог розумів структуру певної понятійної сфери або кола понять, як вони функціонують в мовній свідомості певної мовної спільноти. Проблема трактування семантичного поля отримала подальше висвітлення у роботах Ю. М. Караулова, який по-новому дефініціював це поняття, запропонувавши нові принципи конструювання лексики в ідеографічному словнику. На думку дослідника, мовна модель світу повинна бути організована за законами мови, а концептуальна модель світу – за законами фізичного світу, але при цьому вони тісно пов'язані. Основним змістовним елементом мовної моделі світу є семантичне поле, а одиницями концептуальної моделі світу – константи свідомості. Концептуальна модель світу містить інформацію, представлену в поняттях, а в основі мовної моделі

світу лежать знання, закріплені в семантичних категоріях, семантичних полях.

Існує два погляди на визначення поняття «лексико-семантичне поле». У першому випадку лексико-семантичне поле виступає лише як певна сукупність лексичних одиниць (наприклад, такої думки притримуються Ю. М. Караулов, М. П. Кочерган, А. М. Кузнецова). У другому випадку це поняття розглядають не лише як групу лексики, але і як фрагмент дійсності, репрезентований у мові відповідною лексикою (наприклад, О. С. Ахманова, С. В. Семчинський, Д. Е. Розенталь й М. О. Теленкової). Ми притримуємося останнього погляду, адже лексико-семантичне поле – це елемент дійсності, який відображається в мові за допомогою сукупності слів, об'єднаних спільною архісемою.

Структура семантичного поля представлена центром і периферією. Мовні знаки, в смисловій структурі яких домінує положення займає ознака, яка співпадає з поняттям, що інтегрує поле, утворює його ядро. Мовні знаки, які містять цю ознаку в субординативній позиції, відносяться до периферії поля [2, с. 234]. Ядро семантичного поля виражає спільну з поняттям семантичну ознаку. Для виділення периферії важливо визначити вторинні семантичні ознаки, які можуть бути виявлені за допомогою контексту.

Семантичне поле можна розглядати як засіб репрезентації дійсності, як лінгвістичну категорію або ж метод опису лексичного складу мови. Дослідження лексичного складу мови шляхом членування його на семантичні поля є одним з основних методів структурної семантики, який дає загальне, але водночас досить чітке уявлення про значення слів, їх взаємодію в межах багатозначного слова в цілісній лексико-семантичній структурі мови. Описуючи семантичні поля, необхідно враховувати ієрархічну підпорядкованість компонентів смислу в структурі значення. Крім того, при реконструюванні поля доцільно також враховувати асоціативні зв'язки слів.

Процедура виокремлення лексико-семантичної групи (семантичного поля) вимагає постійного вдосконалення. В останні роки найбільшого поширення набула так звана трансформаційно-пояснювальна або компонентна методика: два слова вважаються семантично пов'язаними одне з одним, якщо в їхніх тлумаченнях зустрічається хоча б один спільний компонент. Таким чином, виділяють два типи лексико-семантичних груп: 1) групи, елементи яких об'єднані значеннями певного слова – ідентифікатора, домінанта, ядра; 2) групи, елементи яких об'єднані одним загальним значенням (семантичним компонентом). Однак ця методика має певні недоліки: певні труднощі виникають при виокремленні семантичних полів і встановленні їхніх меж. Дослідники часто самі обирають інтегральну ознаку, за наявності або відсутності якої в значенні слів визначається склад поля, а не виводять його, ґрунтуючись на мовному матеріалі. Це призводить до суб'єктивізму при визначенні складу семантичного поля. У деяких випадках буває важко чітко окреслити межі поля в силу недискретності семантичного простору мови: деякі периферійні елементи потрапляють в розпливчасту семантичну зону і виявляються здатними або переступати межі семантичних полів або взагалі не

потрапляють в жодне з них. Тому однією з важливих проблем досі залишається проблема розробки надійних прийомів визначення складу семантичного поля.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Брутян Г. А. Гипотеза Сепира – Уорфа. Ереван: Луйс, 1968. 66с.
2. Рубцов И. Н. Семантические поля как способ реализации языковых картин мира // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. № 60. С. 231–236.
3. Українська мова: енциклопедія / НАН України, Ін-т мовозн. ім. О. О. Потебні, Ін-т укр. мови; редкол. В. М. Русанівський [та ін.]. Вид. 2-ге, випр. і допов. К.: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. 820 с.

## ВЗАЄМОДІЯ БРИТАНСЬКИХ ШКІЛ ІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНИМ ДОВКІЛЛЯМ ТА БАТЬКАМИ УЧНІВ

**Ірина Постоленко (м. Умань, Україна)**

У Сполученому Королівстві школи завжди прагнули мати тісні зв'язки з соціокультурним довкіллям. Особливо Англія та Уельс, де побудовано чимало сучасних шкіл, в яких учні мають можливість користуватися бібліотеками, басейнами, спортивними залами, клубами, кімнатами відпочинку тощо [3, с. 101]. Діяльність клубів, асоціацій, спілок і товариств сприяють соціалізації учнів через культурне дозвілля. Популярними британськими клубами та організаціями є: «Орден Герцога Единбурзького» (The Duke of Edinburgh's Award), «Національна молодіжна агенція» (National Youth Agency), «Молодіжна спілка» (Youthlink), «Скаутська асоціація» (Scout Association), «Друзі Землі» (Friends of the Earth) та ін., які пропагують здоровий спосіб життя, охорону довкілля тощо. Більшість національних молодіжних організацій мають філії в багатьох графствах по всій Британії і тісно співпрацюють з іншими службами, громадами та школами. Характерним для Великої Британії є також об'єднання молодіжних організацій в асоціації, клуби, консорціуми, трасти та інші утворення, котрі тісно співпрацюють з місцевими громадами, школами, іншими соціокультурними інститутами, самостійно координуючи свою діяльність [1, с. 135].

До шкільної адміністрації входять представники громадськості, які можуть принести користь роботі школи, зокрема, допомогти в плануванні шкільного бюджету, надати учням можливість вивчати місцеву культуру та традиції. Британські школи є відкритими соціокультурному довкіллю, вони часто проводять дні відкритих дверей, під час яких батьки, родини учнів, а також представники громадськості відвідують навчальний заклад, шкільні уроки. Деякі британські школи є відкритими для відвідувачів раз на тиждень кожного навчального семестра. Учні мають можливість дізнаватися в межах курикулуму про специфіку регіону та його історію, багато шкіл відзначають свята місцевої громади, що можуть бути тісно пов'язаними з культурою національних меншин [3, с. 101].

Місцеві компанії нерідко співпрацюють з середніми школами, пропонуючи власний досвід роботи, а також надаючи можливість учням проходити

виробничу практику. Деякі бізнескомпанії гарантують учням роботу, за умови, що вони закінчать навчання в школі з високими результатами [3, с. 101].

Вивчаючи специфіку взаємодії школи з батьками, необхідно зауважити, що формально батьки не мають права вирішувати, що саме їхні діти мають вивчати в школі. Зміст навчання встановлюється комітетом центрального уряду, а в його склад батьки не входять. Шкільний курикулум ратифікується парламентом. Єдиним виключенням є релігійна та статева освіта, щодо її впровадження в навчений процес керівники шкіл зобов'язані радитися з батьками [2, с. 102].

Батьки зобов'язані допомагати учням у навчанні, як вдома, так і в школі. Вже звичною для Великої Британії стала практика батьків-волонтерів (зазвичай матерів), які регулярно працюють у школі поруч з учителями. Деякі школи навіть забезпечують батькам платню за їхню діяльність у навчальному закладі. Зазвичай, робота батьків у школі полягає в тому, що вони допомагають учням виконувати певні види робіт, слухають, як учні читають, організовують роботу учнів у невеликих групах, реалізують власні здібності і досвід під час роботи з учнями, особливо у процесі опанування ремесел, комп'ютерної грамоти, кулінарії та мов. Батьки створюють і очолюють позакласні клуби з читання [2, с. 112].

Школи пропонують батькам програми, з переліком функцій і рекомендацій, завдяки чому батьки та члени сім'ї можуть бути активно задіяні в роботу педагогічного колективу. Все більше шкіл заздалегідь пропонують батькам план роботи школи на цілий рік, щоб ті могли продумати, яким чином запропонувати свою допомогу в організації педагогічного процесу в школі. У початкових школах Англії та Уельсу спостерігається активне залучення батьків у роботу шкіл, особливо це помітно в період, коли діти навчаються читати. Саме батьківська допомога допомагає учням оволодіти грамотністю читання. У 70–80-х роках ХХ століття домашнє завдання, як вид діяльності, перестало бути актуальним. Проте сьогодні політики наголошують на необхідності виконання домашніх завдань учнями на всіх етапах навчання. Тому деякі школи звертаються до батьків з проханням допомогти учням виконувати завдання, які вчитель дає для опрацювання дома [4, с. 56].

У багатьох початкових та середніх школах створено майстерні для вечірніх занять (*evening curriculum workshops*), в яких учні працюють разом з батьками над виконанням завдань з математики, інформатики та інших предметів [3, с. 102].

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Слюсаренко Н. В. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії : навчальний посібник / Н. В. Слюсаренко, Н. С. Мороз. – Херсон : Айлант, 2008. – 178 с.
2. Hargreaves David H. Social Relations in a Secondary School / David H. Hargreaves. – Florence, KY : Routledge, 1998. – 238 p.
3. Saint John-Brooks C. Parents as partners in schooling / Caroline Saint John-Brooks. – 1997. – 208 p.
4. Waller H. Linking Home and School: Partnership in Practice in Primary Education / H. Waller and J. Waller. – London : David Fulton, 1998. – 222 p.

# COGNITIVE APPROACH TO SECOND-LANGUAGE ACQUISITION: ESL ASPECT

**Svitlana Shandruk (Kropyvnytskyi, Ukraine)**

The academic discipline of second-language acquisition (SLA) is a subdiscipline of applied linguistics. It is broad-based and relatively new. As well as the various branches of linguistics, second-language acquisition is also closely related to psychology, cognitive psychology, and education. To separate the academic discipline from the learning process itself, the terms second-language acquisition research, second-language studies, and second-language acquisition studies are also used. SLA research began as an interdisciplinary field, and because of this it is difficult to identify a precise starting date [3]. However, it does appear to have developed a great deal since the mid-1960s. The term acquisition was originally used to emphasize the subconscious nature of the learning process, but in recent years learning and acquisition have become largely synonymous.

Second-language acquisition can incorporate heritage language learning, but it does not usually incorporate bilingualism. A complete theory of SLA must include both a property theory, of what the domain of knowledge is and how it is represented, and a transition theory, of how learners get from one knowledge state to another. Thus SLA is a subject of cognitive science par excellence (E. Bialystok, B. McLaughlin, M. Harrington, R. Schmidt and others) [2]. Writers in fields such as education and psychology, however, often use bilingualism loosely to refer to all forms of multilingualism. Second-language acquisition is also not to be contrasted with the acquisition of a foreign language; learning of second languages and learning of foreign languages involve the same fundamental processes in different situations.

Internal factors affecting second-language acquisition are those which stem from the learner's own mind. Attempts to account for the internal mechanisms of second-language acquisition can be divided into three general strands: cognitive, sociocultural, and linguistic. These explanations are not all compatible, and often differ significantly.

Much modern research in second-language acquisition (R. Rueda, D. August, C. Goldenberg, J. Plass, D. Chun, R. Mayer, D. Leutner and others) has taken a cognitive approach [1]. Cognitive research is concerned with the mental processes involved in language acquisition, and how they can explain the nature of learners' language knowledge. This area of research is based in the more general area of cognitive science, and uses many concepts and models used in more general cognitive theories of learning. As such, cognitive theories view second-language acquisition as a special case of more general learning mechanisms in the brain. This puts them in direct contrast with linguistic theories, which posit that language acquisition uses a unique process different from other types of learning.

Cognitive approaches, including Functional linguistics (T. Bates, B. MacWhinney and others), Emergentism (J. Elman, B. MacWhinney and others), Cognitive linguistics (R. Langacker, D. Ungerer, R. Schmid and others), and

Constructivist child language researchers (P. Brooks, C. Slobin, M. Tomasello and others), view the linguistic sign as a set of mappings between phonological forms and conceptual meanings or communicative intentions [2]. They hold that simple associative learning mechanisms operating in and across the human systems for perception, motor-action and cognition as they are exposed to language data as part of a communicatively-rich human social environment by an organism eager to exploit the functionality of language are what drives the emergence of complex language representations.

In the early days of second-language acquisition research interlanguage was seen as the basic representation of second-language knowledge; however, more recent research has taken a number of different approaches in characterizing the mental representation of language knowledge [1; 97-98]. There are theories that hypothesize that learner language is inherently variable, and there is the functionalist perspective that sees acquisition of language as intimately tied to the function it provides. Some researchers make the distinction between implicit and explicit language knowledge, and some between declarative and procedural language knowledge. There have also been approaches that argue for a dual-mode system in which some language knowledge is stored as rules and other language knowledge as items.

The mental processes that underlie second-language acquisition can be broken down into micro-processes and macro-processes. Micro-processes include attention; working memory; integration and restructuring, the process by which learners change their interlanguage systems; and monitoring, the conscious attending of learners to their own language output. Macro-processes include the distinction between intentional learning and incidental learning; and also the distinction between explicit and implicit learning. Some of the notable cognitive theories of second-language acquisition include the nativization model, the multidimensional model and processability theory, emergentist models, the competition model, and skill-acquisition theories [3].

There is a difference between language acquisition and language learning. Just as everyone needs to develop skills in a variety of curricular areas, everyone can benefit from learning a foreign language, whether it is because of the cognitive advantages or the exposure to and understanding of other cultures.

To sum it up, according to the Cognitivists, even a very limited amount of language data may be sufficient to reveal the underlying rules, and once the rule is known, it can be used or applied to produce an infinite number of sentences. The Cognitivists, tend to look at only that part of the language, where general rules apply, because for them language learning is the process whereby the rules of language are discovered and internalized.

#### REFERENCES

1. Chamot A. The CALLA Handbook / Anna Uhl Chamot, J. Michael O'Mally. – NY: Brookline Books, 1994. – 340 p.
2. Ellis N. Cognitive Approaches to SLA / N. Ellis // ARAL, 2012. – Vol.XIX. – pp. 4-28.
3. Second-language acquisition [Электронный ресурс] / Wikipedia. – Режим доступа: [http://en.wikipedia.org/wiki/Second-language\\_acquisition#cite\\_note-FOOTNOTEVanPattenBenati20105-50](http://en.wikipedia.org/wiki/Second-language_acquisition#cite_note-FOOTNOTEVanPattenBenati20105-50).



# ІНФОРМАТИВНА СТРУКТУРА І ХАРАКТЕР НОМІНАЦІЇ АКСІОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ N + N, A + N, PARTICIPLE + N У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Лариса Соловйова (м. Житомир, Україна)

Слово має складну макроструктуру, яка складається із сукупності взаємопов'язаних структур: семантичної, граматичної, фонетичної та інформативної. Фонетична, граматична та семантична структури слова досить детально представлені у лінгвістичних студіях, в той час як вивчення інформативної структури слова не отримало достатнього висвітлення, що і є на часі. Метою нашої розвідки є виявлення інформативної структури і характеру номінації аксіологічних моделей N + N, A + N, participle + N у сучасній англійській мові.

На думку Д.І. Квеселевича, інформативна структура слова та інших одиниць номінації потенційно може включати в себе як інформацію про сигніфікат, так і інформацію про денотат. Обсяг даних інформації першого роду пропонується іменувати обсягом сигніфіката (ОС), другого роду – обсягом денотата (ОД). ОС у свідомості індивідуума співвідноситься з сигніфікатом, а ОД – з конкретним денотатом знакової ситуації [1].

В цілому ми згодні з таким розумінням інформативної структури слова, разом з тим зазначимо, що денотація не є віднесенням до предмету, здійсненим словом, а лише виділенням ознаки, властивості цього предмета, що лежить в основі типізованого уявлення про предмет, як представника певного класу і закріпленого у свідомості людини у вигляді певного образу [3].

Іншими словами, денотат – це ідеальний об'єкт, інваріант класу предметів, що не існує фактично в реальній дійсності. На мовленнєвому рівні слова співвідносяться не з денотатами, а з конкретними матеріальними носіями виражених у денотаті ознак, тобто із референтами. Заміщення понять денотат слова і його референт є не виправданим, так як тим самим ототожнюється механізм мовної номінації з механізмом мовної ідентифікації (референції).

Щоб уникнути ототожнення понять “денотат” і “референт” вважаємо правомірним “конкретний денотат знакової ситуації” іменувати референтом і вести мову про обсяг сигніфіката (ОС) і обсяг референта (ОР).

Мовна інформація завдяки своєму вибірковому характеру покликана диференціювати суттєві й побічні, випадкові ознаки предмета, тобто відсівати шуми від корисних сигналів. В результаті пізнавальної діяльності людина виявляє безліч найрізноманітніших ознак і властивостей у тих чи інших предметах, проте в словах, що використовуються для їх позначення, закріплюються тільки деякі з цих ознак, що виступають в якості інформації, яка характеризує позначувані явища [2: 36].

У зв'язку з цим ми розрізняємо сигніфікативні й референтні ознаки, що знаходять своє вираження у сигніфікативних і референтних атрибутах. Крім цих атрибутів Д.І. Квеселевич пропонує розрізняти атрибути-маркери

сигніфіката (МС) і денотата (МД) (в нашому розумінні – референта (МР) – артиклі, вказівні, присвійні й деякі інші види займенників, числівники.

У комунікативному акті можливі наступні основні інформативні структури референції: МС + ОС – *a man*, МР + ОС – *the man*, МС + /ОР + ОС/ – *a tall man*, МР + /ОР + ОС/ – *the tall man*, МС + /ОС + ОС/ – *a heavy man* (актор, який виконує трагічні ролі), МР + /ОС + ОС/ – *the heavy man*, МС + /ОР + ОС + ОС/ – *a famous heavy man*, МР + /ОР + ОС + ОС/ – *the famous heavy man*, МС + ОС<sup>2</sup> – *a badman* (бандит, грабіжник), МР + ОС<sup>2</sup> – *the badman*, МС + /ОР + ОС<sup>2</sup>/ – *a wounded badman*, МР + /ОР + ОС<sup>2</sup>/ – *the wounded badman*.

Під ОС<sup>2</sup> розуміємо структуру складної однослівної одиниці номінації, що виникла в результаті її високої частоти вживання і ідіоматизації.

В аксіологічних моделях N+N, A+N, Participle+N референт представлено розчленовано, тобто він складається з ядра та атрибута. Характер атрибута зумовлює інформативну структуру і характер номінації моделі.

Аксіологічний атрибут змінного словосполучення є референтним, тому що він виражає референтні (побічні, індивідуальні, неінгерентні) ознаки, які не входять в обсяг сигніфікату. Інформативна структура такого словосполучення може бути представлена як ОР + ОС, наприклад: *good (bad, noble, sly, daring, etc.) action*; *good (bad, delicious, tasteless, wholesome, etc.) food*; *good (bad, dull, interesting, etc.) novel*.

Неінгерентність атрибута надає номінації змінного словосполучення роздільний неідіоматичний характер.

Аксіологічний атрибут словостягнення слід вважати напівсигніфікативним, адже в словостягненнях спостерігається семантичне зближення компонентів, тяжіння до цілності номінації, до ідіоматизації, притаманної складному слову [1: 33].

Інформативна структура словостягнення – ОС + ОС, наприклад: *bad case* – тяжкохворий, *bad actor* – негідник, небезпечна людина; *bad will* – заповіт, що на має юридичної сили; *good sport (sort)* – славний хлопець; *the good people* – ельфи, феї; *the beautiful people* – вище, порядне товариство, *bleeding heart* – людина, схильна проявляти зайве співчуття іншим; *bopping gang* – група молодих хуліганів.

Словосполучення позначає поняття окремо, а слово – глобально, цілісно [1: 76]. Компоненти складного слова, спільно виражаючи сигніфікат, зливаються в одне семантичне та інформативне ціле (ОС<sup>2</sup>), що відбивається в цілісній ідіоматичній номінації, наприклад: *badlands* – 1.с.г. неродючий ґрунт, 2.геол. місцевість, сильно зруйнована ерозією, 3.топ. горбиста (перетята) місцевість; *bad-mouth* – наклепник; *poor-boy* – жарг. паскуда, погань, мотлох (про непрацююче обладнання); *rubber-stamp* – бюрократ, канцелярська душа; *goodwill* – доброзичливість; *blue-chip* – високоякісний; *back-alley* – непривабливий, сумнівний; *bareknuckle* – безцеремонний, нахабний.

Таким чином, характер атрибута зумовлює інформативну структуру і характер номінації аксіологічних моделей N+N, A+N, Participle+N. Аксіологічний атрибут змінного словосполучення є референтним, аксіологічний атрибут словостягнення слід вважати напівсигніфікативним. У

складному слові аксіологічний атрибут зливається з ядром в одне семантичне та інформативне ціле, спільно висловлюючи сигніфікат.

Перспективою подальшого дослідження, на наш погляд, є комплексний аналіз функціонування аксіологічних моделей N+N, A+N, Participle+N у різних типах дискурсу.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Квеселевич Д.И. Интеграция словосочетания в современном английском языке / Д.И. Квеселевич. – К.: Высшая школа, 1983. – 84 с.
2. Кузнецов А.М. Структурно-семантические параметры в лексике. На материале английского языка / А.М. Кузнецов. – М.: Наука, 1980. – 160 с.
3. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения / М. В. Никитин. – М. Либроком, 2009. – 168 с.

## КАУЗАЛЬНА ДОМІНАНТА «EFFECT» В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: КОРПУСНИЙ ПІДХІД

Ірина Вайнорене (м. Київ, Україна)

Лінгвістичні факти можуть фіксувати поодинокі випадки вживання певних мовних одиниць або цілу множину таких випадків. Як відомо, поодиноких фактів не достатньо для підтвердження / спростування теорії, а отже об'єктивність висновків щодо типовості / специфічності окремого явища в будь-якій мові завжди залежить від частотності його емпіричного відтворення. Зважаючи на такий стан справ, для сучасних мовознавчих досліджень **актуальним** є корпусний підхід, у межах якого розвідки виконуються «на основі текстових або акустичних корпусів з інтенсивним залученням комп'ютера на етапах збирання, збереження та аналізу даних» (Карпова 2010, с. 62; Мейзерська 2014, с. 53), що забезпечує ефективне розв'язання різних завдань на базі реальних текстів. Важливу роль тут відіграє зосередженість корпусної лінгвістики на вживанні мови та кількісних, а не лише якісних показниках, про що зауважував Дж. Ліч, виділяючи її основні принципи і застосування (Ліч 2011, с. 158).

У центрі нашого дослідження знаходиться каузальна домінанта «effect» в англійській мові як одна із складових каузального комплексу, що репрезентує явище каузальності у свідомості людини у вигляді ментально-логічного конструкту (дет. див. Леміш 2015, с. 4). Своєрідність дискретизації реальної дійсності різними мовами зумовлює потребу у вивченні засобів її відображення в мовних картинах світу, зокрема й для каузального фрагменту, представленого у цій розвідці домінантою «effect». З огляду на це нашою **метою** є встановлення сполучуваності зазначеної домінанти на основі *British National Corpus* (BYU-BNC, що є найбільш авторитетним електронним зібранням корпусів анотованих текстів різних жанрів обсягом більше 100 млн слів), а також визначення її найтиповіших комбінацій.

За результатами попереднього дослідження колокацій з каузальною домінантою «effect» в англійській та українській мовах на матеріалі

тлумачних і комбінаторних словників нами було отримано дані, відповідно до яких для англійської мови характерні п'ять типів колокацій з лівобічною сполучуваністю (дієслово / прикметник / прийменник / займенник / сполучник + effect) і два – з правобічною (effect + that/which-clause / прийменник) (Вайнорене 2017, с. 57.) Звісно, що отриману інформацію можна використовувати у навчанні іноземних мов і при перекладі, але це не дає змоги вийти на рівень національної свідомості англійців щодо розуміння ними ефекту як каузальної домінанти. Вихід на такий рівень саме й забезпечує корпусний підхід.

На матеріалі *British National Corpus* (BYU-BNC) було виявлено вживання лексеми «effect» з глибиною від 1 до 4 одиниць. Наприклад, для глибини 1 перші 100 результатів (37410 вживань) мають такий вигляд: the – 6290; of – 5733; on – 3404; in – 2530; “.” – 2321; “,” – 2039; that – 986; is – 828; to – 740; an – 692; this – 599; and – 546; into – 521; no – 467; its – 421; was – 351; from – 330; “ ’” – 325; greenhouse – 275; with – 270; upon – 266; a – 237; same – 224; take – 223; what – 213; their – 191; any – 179; as – 179; little – 169; give – 161; adverse – 157; for – 154; immediate – 153; overall – 148; will – 138; “(” – 138; it – 132; can – 131; which – 131; direct – 127; good – 124; profound – 123; significant – 121; by – 119; cumulative – 117; would – 116; dramatic – 111; desired – 110; “;” – 110; “:” – 109; has – 109; or – 107; opposite – 102; some – 97; at – 96; devastating – 93; knock-on – 92; similar – 91; “)” – 89; beneficial – 86; have – 85; great – 82; positive – 80; net – 79; much – 73; may – 70; detrimental – 68; took – 68; main – 65; practical – 62; takes – 61; one – 59; when – 57; combined – 56; they – 56; full – 55; maximum – 54; best – 53; important – 53; if – 53; “?” – 51; negative – 50; legal – 50; “ “ ” – 50; such – 49; general – 48; damaging – 46; not – 44; protective – 43; until – 43; only – 43; he – 42; side – 41; without – 41; could – 41; marked – 40; greater – 40; another – 40; major – 39; than – 39.

Для глибини 4 перші 100 результатів (4649 вживань) мають такий вигляд: upon – 353; greenhouse – 279; cause – 240; overall – 196; direct – 183; immediate – 179; adverse – 166; dramatic – 140; profound – 133; cumulative – 127; desired – 120; opposite – 120; devastating – 111; net – 104; knock-on – 96; beneficial – 92; accounting – 78; reducing – 72; combined – 72; detrimental – 70; causal – 57; damaging – 52; indirect – 51; assess – 48; inhibitory – 47; protective – 47; circumstance – 38; deterrent – 36; inhibition – 36; disastrous – 35; lasting – 35; deleterious – 34; substitution – 33; exert – 31; enhanced – 30; real-balance – 28; aggregate – 28; multiplier – 27; latent – 26; therapeutic – 26; cooling – 25; warming – 25; noticeable – 24; distorting, healing, ozone – по 23; stimulatory, trophic, gastrin – по 22; Doppler, magical, differential, stunning – по 21; domino, placebo, vitamin, Keynes – по 20; disincentive, calming, maternal, secretion – по 19; supplementation, reinforcing, limiting – по 18; traumatic, gravitational, harmful – по 17; ripple, magnitude, morale – по 16; soothing, ethanol, depressing, dietary – по 15; retrospective – 14; synergistic, counteract, primacy, mutations, drastic – по 13; flypaper, destabilising, marbled, spin-off, maximal, hypnotic, unsettling, catastrophic, negligible, stylistic, startling, potent – по 12; backwash, corrosive, exerts, cohort, enhancing, restricting, statistically, heightened – по 11.

Із здобутих даних можна зробити висновок, що незалежно від глибини утворення колокацій з лексемою «effect» найчастотнішою з лівобічною сполучуваністю є модель *прикметник + effect*, причому колокації з певною групою прикметників є особливо розповсюдженими, як-от: *greenhouse effect* (275 / 279 – для першої і четвертої глибини відповідно), *adverse effect* (157 / 166), *immediate effect* (153 / 179), *overall effect* (148 / 196), *profound effect* (123 / 133) тощо, що свідчить про час настання і розміри ефекту. Однак, найбільш суттєві результати щодо усвідомлення англійцями існування та реалізації ефекту дає частотність моделі *дієслово + effect*: для глибини 1 – *take / takes effect* (223 / 61), *give effect* (161), *has effect* (109); для глибини 4 – *cause effect* (240), *assess effect* (48), *exert / exerts effect* (31 / 11).

Отже, корпусний підхід дає змогу визначити «effect» як каузальну домінанту, що інтерпретується англійцями як певне явище / подія, яке / яку можна викликати, реалізувати, здійснити, а головне – відчутти завдяки її обов'язковому унаочненню (миттєво чи через деякий час, в малих або глобальних рамках), що можна оцінити. Відтак застосування корпусного підходу у вивченні лінгвістичних явищ є надзвичайно перспективним, оскільки дає вагомі результати для розуміння національної свідомості різних етносів і специфіки її відображення в мовах.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Вайнорене, І.П. 2017. Колокації з каузальною домінантою «ефект» в англійській та українській мовах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 16. С. 52-61.
2. Карпова, О.М. 2010. *Английская лексикография: учебное пособие*. Москва: Академия. 176 с.
3. Леміш, Н.Є. 2015. *Комуникативно-прагматичні та структурно-семантичні характеристики каузального комплексу в сучасних германських, романських та слов'янських мовах: зіставно-типологічний аспект*. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філологічних наук. Київ: КНЛУ. 36 с.
4. Мейзерська, І.В. 2014. Корпусний підхід у сучасній лінгвістиці: перспективи і можливості застосування. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ*. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. Вип. 28. С. 53-58.
5. Baker, P., Hardie, A., McEnery, T. 2006. *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 187 p.
6. British National Corpus (BYU-BNC). [electronic resource, access: <https://corpus.byu.edu/bnc/>]
7. Leech, G. 2011. Principles and Applications of Corpus Linguistics. *Perspectives on Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. P. 155-170.

## МОВНО – СТИЛІСТИЧНІ АСПЕКТИ СЛЕНГУ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

**Т.В. Ведернікова (м. Харків, Україна)**

Термін «сленг» прийшов у вітчизняну лінгвістику з англійської мови. В англомовній культурі прийнято використовувати термін «сленг» для позначення некодифікованої мови. Під «сленгом» розуміють різновид

розмовного мовлення, яка оцінюється суспільством як підкреслено неофіційна («побутова», «фамільярна», «довірлива») [1, с.98]. При цьому «сленгу» властиво запозичати одиниці арго і жаргонів, метафорично переосмислюючи і розширюючи їх значення. Маються на увазі різновиди мови з штучно завищеною експресією, мовною грою, модною неологією.

Етимологія слова сленг невідома. Вперше термін був зафіксований в 1750 році зі значенням «мова вулиці». В даний час в словниках зустрічається як мінімум два основних тлумачення слова сленг. По-перше, особлива мова підгруп чи субкультур суспільства, і, по-друге, лексика широкого вживання для неформального спілкування»[4,с.283]. Причому, друге значення в сучасній лексикографії превалює над першим. «Сленг займає проміжне положення між усіма відомими словами і виразами для неформального спілкування і лексикою вузьких соціальних груп» [4,с.285]. Тому в англійській лексикографії проблема полягає не в тому, щоб відокремити сленг від жаргону і арго, а в тому, щоб зафіксувати перехід слів із сленгу в розмовну мову.

В даний час сленг є однією з найцікавіших мовних систем сучасної лінгвістики. У взаємовідносинах американців велику роль відіграє культура мови і її стилістика так званий «сленг». Проблема сленгу цікавила і цікавить лінгвістів як за кордоном, так і в нашій країні, адже в живій мові немає нічого зайвого та другорядного.

Між літературною розмовною лексикою і фразеологією та деякими групами нелітературної лексики немає чіткої межі. Розмовна лексика майже непомітно переходить в розряд слів, які вже не включаються в норми літературного вживання. Особливо близько до розряду загальноживаною літературною розмовною лексикою підходять слова так званого «сленгу».

В американській лексикографії термін «сленг» набув широкого поширення приблизно на початку минулого століття. У сучасній зарубіжній лексикографії поняття «сленг» змішується з такими поняттями як «діалектизм», «жаргонізм», «вульгаризм», «розмовна мова», «просторіччя»[2, с. 124].

Однак, незважаючи на те, що багатьма зарубіжними теоретиками лексикології висловлені найрізноманітніші і суперечливі точки зору з питання «сленгу», всі вони приходять до одного і того ж висновку: «сленгу» не місце в англійському літературній мові. Це пояснюється тим, що поняття «сленг» в англійській лексикографії змішується зі словами і фразеологізмами, абсолютно різнорідними з точки зору їх стилістичного забарвлення і сфер вживання.

У різних словниках з позначкою «сленг» наводяться наступні розряди слів і словосполучень:

Слова, які стосуються злочинському жаргону, наприклад: *barker* – в значенні револьвер; *to dance* – бути повішеним; *to crush* – втекти; *idea pot* – в значенні голова. Іншими прикладами слів – жаргонізмів і виразів можуть служити: *dirt* – в значенні гроші; *coke* – ковток кока-коли, відомого в США напою; *dotty* – божевільний.

Слова, пов'язані з іншим жаргоном, наприклад: *big-boy* – в значенні великокаліберна гармата; *knitting needle* – в значенні шабля (з військової

лексики); to eat the ginger – виступати в кращій ролі; smacking – в значенні має величезний успіх; dark (буквально темний) в значенні закритий (з театральної лексики); dead hooper в значенні поганий танцюрист; sleeper – в значенні курс лекцій (зі студентської лексики) і ін.

Так, в англійській і американській лексикографії з'являються різновиди «сленгу»: військовий «сленг», спортивний «сленг», театральний «сленг», студентський «сленг», парламентський і навіть релігійний «сленг». Розмовні слова і вирази – неологізми, властиві лише живому неофіційному спілкуванню, також зараховуються до «сленгу». Основні якості цих слів – свіжість їх вживання, новизна, несподіванка їх застосування. Але саме ці риси і сприяють зарахуванню таких слів в категорію «сленгу». Наприклад, такі слова і вирази, як for good – назавжди, to have a hunch – передчувати, show – в значенні театр, зараховуються до «сленгу»; to get someone – в значенні зрозуміти, cut-throat – в значенні вбивця, і багато інших коллокалізмів в ряді словників теж мають примітку «сленг».

Різницю між літературними розмовними словами і деякими словами, зарахованими до «сленгу», настільки важко визначити, що в авторитетних англійських і американських словниках з'являються подвійні стилістичні примітки: (розм.) або (сленг). Такі, наприклад, слова: chink – гроші; fishy – підозрілий; governor – батько; hum (від humbug) обман і ін.

Під «сленг» підводяться також випадкові утворення, що виникли в результаті літературних асоціацій і значення яких обумовлено їх смисловими зв'язками з вихідним поняттям. Так, наприклад, «Скорочений словник сленгу» фіксує слово Scrooge в значенні злий і скупий чоловік з позначкою «сленг». Слово це походить від імен героя твору Діккенса "A Christmas Carol".

Коливання в віднесенні того чи іншого слова до певного стилістичному розряду слів – цілком закономірне явище, тому що «мова перебуває в процесі постійного розвитку, і слова з однієї сфери спілкування неминуче потрапляють в іншу сферу спілкування і починають своє існування вже як самостійні і повноправні її члени» [3, с.81].

Однак «сленг» охоплює надто вже багато стилістичних розрядів слів, найрізноманітніших за своєю сутністю і функціями. До «сленгу» зараховуються навіть просторічні фонетичні, морфологічні та синтаксичні форми. З іншого боку, багато слів і виразів, що відносяться до «сленгу», є цілком літературними словами, найчастіше неологізмами – іноді емоційно забарвленими. А неологізми можуть з'являтися в самих різних сферах вживання мови.

Саме тому, що під терміном «сленг» об'єднуються різноманітні явища, однією з найбільш характерних рис цього лексичного шару є його нестійкість. Багато слів і зворотів, що почали своє існування як «сленгові», в даний час міцно увійшли в англійську літературну мову. Вивчення сленгу може становити особливий інтерес для професійних перекладачів, викладачів, людей, які цікавляться англійською мовою, готових до повноцінного сприйняття сучасної, не завжди літературного розмовної мови, що проникає в американську літературу і культуру.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гінзбург Р.З. Лексикологія англійської мови. – М.: Вища школа, 1979. – 326 с.
2. Горелов І. Комунікація //Лінгвістичний енциклопедичний словник. – М., 1990. – 475 с.
3. Копиленко М.М. Про семантичну природу молодіжного жаргону // Соціально-лінгвістичне дослідження. – М., 1990. – С. 75-87.
4. Dictionary of American Slang by H. Wentworth & S.B. Flexner. Second Supplemented Edition. N.Y.: Thomas Y. Crowell. 1975.

## АФОРИЗМИ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ ПІДТЕКСТУ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ-КАЗКИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ» А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ)

Марія Фока (м. Кропивницький, Україна)

З активним розвитком теорії підтексту в літературознавстві (І. Арнольд, І. Баженова, О. Брудний, О. Вейзе, І. Гальперін, Л. Голякова, К. Долинін, Є. Єрмакова, Л. Ісаєва, Л. Кайда, О. Камчатнов, Є. Квятковський, В. Кикоть, Г. Колшанський, Н. Копистянська, З. Кулікова, В. Кухаренко, Є. Леліс, Е. Магазанік, А. Матчук, В. Миркін, Н. Муравйова, Т. Сільман, І. Солоділова, Н. Тимків, Д. Урнов, К. Рауан та ін.) виакцентується потреба в детальному вивченні, узагальненні та систематизації окремих питань, пов'язаних з прихованим смислом художнього твору. Одним з таких актуальних питань є афоризми як спосіб творення підтексту, розгляд якого становить мету доповіді.

Смислове поле афоризму набагато ширше за сказане, воно потребує від читача інтелектуальної напруги: додумування, аналізу, переосмислення, а розкодування закладеної інформації породжує момент «радість відкриття», тобто, вивільнення естетичної енергії. Таким чином афоризми безпосередньо пов'язані з підтекстом, адже стають способом творення імпліцитного плану висловлювання.

Літературні афоризми як самостійний жанр виникли з народних прислів'їв і приказок, першими їхніми зразками вважають «Афоризми» Гіппократа. Надзвичайного поширення афоризми набули в епоху Відродження, а їх інтенсивний розвиток припадає на добу класицизму (Б. Паскаль, М. Монтень, Ф. Ларошфуко та ін.). До того ж афористичні висловлювання також вкраплюються в тексти інших жанрів, значно поглиблюючи їх змістове наповнення, і яскравим прикладом цього явища слугує повість-казка «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері.

Особливої змістової глибини твору «Маленький принц» надає багатство авторських афоризмів. У лаконічній формі А. де Сент-Екзюпері формулює свої думки стосовно того чи того життєвого явища. Ці висловлювання складають філософію життя автора та впливають не стільки на емоції й почуття читача, скільки на його свідомість. Фактично кожен розділ повісті концентрує художню думку-імпульс, що підштовхує реципієнта до роздумів. Один зі способів такого



згущення смислу полягає у створенні коротких і містких у змістовому плані висловлювань, які згодом увиразнюються та набувають узагальненості.

Деякі афористичні висловлювання мають прозору семантику, тому не потребують спеціального коментаря. Це насамперед зрозумілі сентенції: «Від кожного слід вимагати того, що він може виконати» [1, с. 36], «Ніколи не знаєш, що може трапитися...» [1, с. 45], «Серед людей теж самотньо...» [1, с. 54], «Треба бути терплячим...» [1, с. 63], «Нікому ніколи не подобається його теперішнє місце...» [1, с. 67], «Набагато тяжче судити себе, ніж ближнього. Якщо ти здатний судити себе, тоді ти справжній мудрець» [1, с. 37] і т. д.

Інші ж висловлювання для осягнення закладеного в них змісту вимагають інтелектуальної напруги: замислення, осмислення, часто й переосмислення. Наприклад, у повісті є ціла низка афоризмів, що об'єднуються навколо опозиції *дорослі – діти*. В образі дитини уособлюється «Я» будь-якої дорослої людини, тобто дитяча здатність бачити та відчувати істинне (згадаймо відомий вислів «Вустами дитини говорить істина»). Водночас дорослі часто забувають про справжні цінності, перестають щиро й відкрито сприймати світ, а отже, утрачають найважливіше: «Усі дорослі спершу були дітьми. (Але мало хто з них пам'ятає про це)» [1, с. 5]. Люди концентруються навколо матеріального та меркантильного, забуваючи про духовне й моральне: «...Дорослі люблять цифри» [1, с. 16] і «Дорослі обожнюють цифри...» [1, с. 53]; та штучно надають собі великого значення: «Вони [дорослі. – М.Ф.] вважають, ніби займають багато місця» [1, с. 53].

У пізнанні істинного перевага надається саме дитині, що бачить справжнє й непідробне: «Тільки діти знають, чого шукають» [1, с. 68]. І лише дорослий, який зумів зберегти в собі дитину, може пізнати істинне. Ця органічна єдність постає у висловлюванні: «Дорослі, коли самі, ніколи нічого не розуміють...» [1, с. 7].

Осібнo стоять афоризми, пов'язані зі стосунками близьких людей. Крилатим став вислів: «За тих, кого приручив, ти відповідаєш довіку» [1, с. 66], – головний смисл якого полягає в тому, що ми відповідаємо за близьких людей, тож маємо оберігати їх, піклуватися про них, бути завжди поруч з ними. Тільки тоді, коли ми відкриваємо серце близьким людям, коли вони починають довіряти нам, можемо справді пізнати їх, відкрити для себе їх справжнє «Я»: «Не приручиш – не зрозумієш...» [1, с. 63]. З другого боку, якщо ми дозволили себе полюбити та самі полюбили, відкрили своє серце й душу, треба бути готовим до найгіршого, бо життя непередбачуване: «Якщо дав себе приручити, є ризик, що доведеться плакати...» [1, с. 75].

Важливо пам'ятати, що істинне не є очевидним, у його виявленні не можна керуватися раціональним. Ця думка звучить в афоризмі: «...Бачать насправді тільки серцем. Очі головного не бачать» [1, с. 66]. Життєву мудрість концентрують слова: «Шукати треба серцем» [1, с. 74].

Тему взаємовідносин між близькими людьми доповнюють також інші висловлювання філософського характеру. В афоризмі: «Саме час, який ти змарнував на свою троянду, надає їй такого великого значення» [1, с. 66] –

приховано думку, що насправді люди цінують тільки тих, у кого багато вклали, з ким провели життя та розділили радощі й незгоди.

Інший відомий вислів афористичного характеру – «Мова – джерело непорозумінь» [1, с. 63] – можна інтерпретувати як із суто лінгвістичних позицій, маючи на увазі труднощі при передаванні словом найтонших нюансів думки, так і пов'язати з прагненням свідомо завуалювати свої думки. У зв'язку з цим письменник наголошує: маємо пам'ятати, що оцінювати людину маємо не за словами, а за вчинками («Я мав би судити про квітку з її дій, а не слів» [1, с. 30]).

Отже, афоризми стають одним зі способів творення підтексту художнього твору, прикладом чого слугує повість-казка «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері. Насиченість твору великою кількістю афористичних висловлювань надає йому особливої змістової глибини, увиразнює його імпліцитний план, потребує від читача занурення в неказане, де криється істина.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Сент-Екзюпері А. (де) Маленький принц. Листи та публіцистика / Пер. з франц. П. В. Таращука, С. В. Бойка. Харків: Фоліо, 2016. 221 с.

## ПРОТИСТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТА РОСІЙСЬКОГО ПОБУТУ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ ТВОРЧОСТІ В.Т. НАРІЖНОГО

**Віктор Режко, Ольга Хом'якова (м. Харків, Україна)**

Художня антитеза «Україна – Росія» стала звичайним явищем в українській літературі ХІХ століття. Але не меншого поширення ця антитеза набула й у літературі російській, передусім у творах російськомовних письменників, вихідців з України. Звичайно, найбільшого розголосу в довколелітературної громадськості це явище набуло у зв'язку із творчістю раннього М. Гоголя, яким палко захоплювався російський читач. Навіть В. Белінський, проїжджаючи Україною, у листах неодноразово відзначав різючу відмінність українського побуту від сірого й злиденного російського життя. Та першим цієї теми торкнувся В.Наріжний (1780 – 1825).

Літературна творчість В.Наріжного припала на часи, коли в російській літературі панувала художня еkleктика, що отримала назву передромантизм. У прозі письменника відчуваються ознаки естетики сентименталізму, просвітницького реалізму, романтизму. Значним є вплив на його творчість популярних на той час у Європі жанрів пригодницького та розбійницького роману. Саме ознаки пригодницького жанру притамані першій повісті на українську тематику «Запорожець». Цим твором автор намагається спростувати поширену в російському суспільстві думку про українське козацтво, як про зібрання малоосвіченої та малокультурної голоти. У повісті ватажком запорожців виявляється шляхетний французький аристократ, що змушений був через переслідування ворогів тікати з батьківщини. На смертному одрі він розкриває своїм синам, звитяжним козакам, що мають

велику повагу в війську, таємницю їхнього народження від шляхетних французьких дворян та розповідає про свої поневіряння й пригоди у країнах Європи. Там, дізнавшись, що є така країна, де живуть мужні героїчні воїни, він вирішив пов'язати з нею свою долю. Таким чином, попри відсутність явної антитези, є всі підстави вбачати в цьому творі приховану полеміку з російським офіційним ставленням до України та її історії. Вона виявляється і в спробі створити романтизовані образи благородних українських козаків, європейськи освічених і вихованих, і у спробах усіляко підкреслити тісні зв'язки України з Європою, адже на відміну від України, Московія на той час економічно, політично й культурно перебувала далеко за межами європейської цивілізації.

Ще однією спробою ідеалізації й романтизації українського козацтва й українського життя взагалі можна вважати роман В.Наріжного «Бурсак». Хоча твір містить чимало критичних роздумів про систему схоластичної освіти доби козаччини, вочевидь навіяними досвідом сучасних авторів шкіль, Наріжний лишається вірним тенденції до поетизації українського побуту, моральності, суспільного життя в Україні загалом. Письменник вдається до ідеалізації української влади, демократичного устрою козацького товариства, козацького братерства. Не випадково всі козаки в романі – освічені люди, які цінують освіту та слугують взірцем шляхетності в поведінці.

Образ «малоросійського розбійника» Семена Гаркуші був одним із найпопулярніших образів народних легенд та оповідей, що, починаючи з другої половини XVIII століття, поширювалися Правобережною Україною. Життя і пригоди цього історичного героя обростали найрізноманітнішими чутками, набуваючи як казково-фантастичних, так і приземлено-реалістичних рис. Не випадково до цієї загадкової постаті зверталися провідні історики та письменники першої половини XIX століття, серед яких О.М. Сомов, Г.Ф. Квітка-Основ'яненко, Г.П. Данилевський, А.М. Лазаревський та інші, адже постать Гаркуші сприймалася тогочасним українським суспільством як знакова й показова для епохи знищення запорізького козацтва, закріпачення й поневолення українського селянства. Історія фіксує чимало випадків, коли розбійницькі групи, які місцеві мешканці називали «гайдамаками», «запорожцями» та «харцизами», здійснюючи напади на купців, селян і поміщиків, прикривалися іменем Гаркуші, поширюючи різноманітні чутки про нього як про свого отамана.

В. Наріжний одним із перших звернувся до художнього осмислення постаті Гаркуші. Цей незавершений текст письменника як і інші його твори містить численні сентиментально-моралізаторські сентенції автора, які супроводжують усі події в житті героя, що зображений як жертвою обставин несправедливого суспільного ладу, так і жертвою власної необачності, нестриманості й навіть жорстокості, що виявлялася від перших кроків героя, який став на шлях помсти. На цьому шляху письменник змушує свого героя не лише карати панів, а й позбавляти життя селян, дітей, жінок та старих. Такі дії в романі сам Гаркуша виправдовує непоступливістю, трусистою та покірливістю селян, що відмовилися виконувати його заклики до видачі

жорстоких панів, їхнім небажанням чинити спротив. Показово, що Гаркуша в романі покладає на себе функції представника правосуддя, вирішуючи, як і кого карати. Привертає увагу, що кожна така дія тягне за собою неминучі роздуми героя про його право на подібні вчинки. Разом із автором Гаркуша не без підстав знаходить собі виправдання, а Наріжний, називаючи свого героя «месником беззаконням», втілює думку про загальний взаємозв'язок явищ життя, коли кожний, навіть незначний недобрий вчинок тягне за собою величезний потік драматичних подій, детермінованих негідною поведінкою будь-якої владоможної особи. Так, образа, яку несправедливо на початку роману зазнав Гаркуша, стала причиною його подальшого розбійництва, а свавілля й розбещеність панів, стали причиною розбійництва Олімпії, яка зазнала насильства з боку молодого пана Турбона, а згодом від його дружини, «безбожної паньї, чортоподібної Євфросії».

В. Наріжний народився на Полтавщині й не міг не знати про часи козаччини, часи незакріпаченої України. Вочевидь, антивладні настрої його твору є втіленням суто українського за духом протестного пафосу, настроїв народу й представників інтелігенції, які відстоювали право на боротьбу за власну гідність проти державного свавілля. Та це лише один з художніх вимірів твору, що вказує на його проукраїнські настрої. Інший вимір – побутово-етнографічний – являв собою справжнє художнє новаторство в російській літературі. На нашу думку, роман є однією з перших спроб створити, користуючись відомим висловом, справжню “енциклопедію” тогочасного українського життя. Автор охоплює широке коло соціальних верств населення: селянства, духовенства, чиновництва, поміщиків і міщан. Він привертає увагу до соціального розшарування серед селянства, де вирізняє дворецьких, челядь, двірню, сільську старшину, простих селян і полупанків, та намагається відтворити їхній побут і звичаї. Письменник вдається до численних авторських коментарів, намагаючись пояснити російськомовному читачеві особливості українського одягу, кухні, весільних обрядів, широко вживає в тексті українізми та історизми. Наріжний в романі не оминає увагою і тему виховання української молоді в Російській імперії. Випереджаючи «Пана Халявського» Квітки-Основ'яненка, він у сатиричних тонах змальовує картини схоластичної церковної освіти, що калічить не лише душі, а й тіла учнів. Автор, на нашу думку, алюзорно пов'язує схоластичну освіту й кричущу розбещеність церковників саме із московським правлінням, адже його твори, присвячені добі козацтва, демонструють чимало картин шанобливого ставлення до церкви й до релігії.

Можна впевнено сказати, що російські письменники – вихідці з України – не полишали духовного зв'язку із Батьківщиною. Мимохіть порівнюючи життя й побут «тут і там», вони не лише знайомили російського читача з українською культурою, громадським життям і побутом, а й доносили до свідомості чужинців думку про переваги всього українського. Про це свідчать твори про Україну В. Наріжного, О. Сомова, М. Гоголя та інших російськомовних письменників.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Білецький О. Українська проза першої половини ХІХ століття (від Г. Квітки до прози «Основи») // Білецький О. Збір. Праць: У 5 т. Т. 2. – К., 1965.
2. Задорожна Л. М. Історія української літератури кінця ХVІІІ – 60-х років ХІХ століття. – К., 2008.
3. Нарезный В. Т. Бурсак // Нарезный В. Т. Избр. Соч.: В 2 т. Т. 2. – М., 1956.

## ФОНЕТИЧНІ ТА ОРФОГРАФІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ТУРЕЦЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ СИСТЕМИ КОНСОНАНТИЗМУ)

Алла Сердюк (м. Бердянськ, Україна)

Запозичення відіграють велику роль у розвитку та збагаченні мови, вони є своєрідними маркерами руху слів, політичного, економічного, культурного розвитку спільноти, формуванні й розвитку картини світу.

Вивчення цього явища має велике значення у реалізації стратегій взаєморозуміння, що у руслі антропометричної парадигми набуває особливої актуальності. Тому ми поділяємо думку про те, що засвоєні слова відіграють роль навчального мосту між мовами («un rôle de pont d'apprentissage entre les langues») [1, с. 200].

Загальновідомо, що найуживанішими запозиченнями у турецькій мові і парсизми, арабізми та романізми. Однак, саме французька мова відіграла найважливішу роль в оксиденталізації турецької. Тому метою нашої розвідки і є вивчення цього впливу. Джерелом фактичного матеріалу нам послужив роман Алі Сабахаттіна «Мадона у хутровому манто» («Kürk Mantolu Madonna»), з якого методом суцільної вибірки було зафіксовано понад 1000 контекстів із французькими запозиченнями.

Відмітимо найбільш типові тенденції фонетичних та орфографічних запозичень у системі консонантизму.

Буква **c** може бути трансформована різними способами: **c – s**; **c – k**; **c – g**. Це залежить від її позиції у французькій мові: перед голосними **e**, **i**, **y** вона вимовляється як **s**; в інших позиціях – як **k**. Ми бачимо результати у наступних запозиченнях: **c – k** (*décolleté – dekolte*, *casquette – kasket*, *dactylo – daktilo*, *bicyclette – bisiklet*, *coma – koma*, *cristal – kristal*, *cour – kur*, *parc – park*, *crème – krem* тощо); **c – s** (*cèdre – sedit*, *service – servis*, *bicyclette – bisiklet*, *cinéma – sinema*, *cité – site* тощо); **c – g** (*casino – gazino*). Буква **g** може бути заміщена на **g**, **ğ** та **j**: *gramophone – gramofon*; *grève – grev*; *wagon – vagon*, *groupe – grup*, *galerie – galeri* та ін.; *photographe – fotoğraf*; *magasin – mağaza* тощо; *gigolo – jigolo*.

Літера **j** відповідає майже завжди турецькій літері **j**: *abat-jour – abajur*, *projet – proje*, *projecteur – projektör*. Однак, нами зафіксовано й запозичення, у якому **j** трансформується в **c** згідно із законами гармонії, властивої турецькій мові: *jaquette – ceket*.

Загальновідомо, що у французькій мові буква **s** в інтервокальній позиції вимовляється як **z**, тому вона трансформується у турецьку **z**: *vaso* – *vazo*, *musée* – *müze*, *visé* – *vize*. Буква **x** найчастіше вимовляється як **ks**, у турецькій вона відповідає сполученню приголосних **ks**: *taxi* – *taksi*, *lux* – *luks*.

Нами виявлено дві тенденції модифікацій буквосполучення **ch**: французькі слова грецького походження мають зміни у турецькій **ch** – **k** (*orchestre* – *orkestra*, *technique* – *teknik*, *machine* – *makine*); власне французькі слова з **ch** змінюються наступним чином: **ch** – **ş** (*écharpe* – *eşarp*, *chauffeur* – *şoför*).

Звернемо увагу й на інші орфографічні зміни приголосних буквосполучень: **sch** – **ş** (*schématique* – *şematik*); **qu** – **k** (*Atlantique* – *Atlantik*, *banque* – *banka*, *électrique* – *elektrik*); **ph** (грецьке походження) – **f** (*gramophone* – *gramofon*, *microphone* – *mikrofon*, *téléphone* – *telefon*); **gn** – **ny** (*Allemagne* – *Almanya*, *Pologne* – *Polonya*, *bagno* – *banyo*). Однак, топонім *Rumanya* у французькій має іншу форму – *Roumanie*.

У турецькій мові не пишуться приголосні на кінці слова, якщо вони є німими у французькій: *paletot* – *palto*, *cabaret* – *kabare*, *carnet* – *karne*. Серед досліджуваних нами запозичень є й винятки: літера **t** не вимовляється у словах *avocat*, *passerport*. Однак, у турецькій ми маємо *avukat* та *pasaport*.

Ті приголосні, що вимовляються у кінці французьких слів, зберігають свої позиції і в турецькій також: *Noël* – *Noel*, *canal* – *kanal*, *cour* – *kur*, *parc* – *park* тощо. Щодо німої **h**, то вона не пишеться у турецьких словах: *hôtel* – *otel*.

Стосовно подвійних приголосних зазначимо, що вони скорочуються у запозиченнях: *dentelle* – *dantel*, *corridor* – *koridor*, *presse* – *pres*, *commode* – *komodin*, *bicyclette* – *bisiklet* тощо. Є також випадки, коли подвійні приголосні трансформуються в іншу літеру: *loggia* – *loca*.

Нами виявлені також і випадки оглушення приголосних (*arabe* – *arap*, *limonade* – *limonata*) і, навпаки, соноризацію (*lampe* – *lamba*). Французькі літери, які є відсутніми у турецькій мові, замінюються на букви, вимова яких адекватна у турецькій **ç** – **s** (*garçon* – *garson*); **w** – **v** (*wagon* – *vagon*).

Турецька мова передає досить чітко вимову запозичень, чому сприяє, безумовно, її латинізація. Ми можемо констатувати, що французькі запозичення займають важливе місце у картині світу Алі Сабахаттіна. Письменник точно дотримується правил асиміляції. Тим не менше, мова не йде про мовну та культурну оксиденталізацію: Алі Сабахаттін залишається по-справжньому турецьким письменником зі своїм неповторним стилем та власним баченням картини світу.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Moore D., Uni K. L'emprunt linguistique comme pont d'apprentissage. Quelques réflexions à partir de l'étude des emprunts au français, à l'arabe et au persan dans les langues turques / Revue japonaise de didactique du français. Vol. 10. № 2. Etudes françaises et francophones. 2015. P. 197 – 213.

2. Sabahattin A. *Kürk Mantolu Madonna*: roman. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları. 1998. 164 s.



---

**Section 2.**

**Foreign language  
teaching techniques**

---

# DISCUSSION AS A FORM OF STUDENTS' INDEPENDENT CLASSROOM WORK IN ENGLISH LEARNING

Olena Karasova (Kharkiv, Ukraine)

**Annotation.** *The article deals with the problem of students' independent classroom work activation using discussions for students' independent work organization at English classes nowadays.*

**Key words:** *activation, discussion, methods, students' independent work, students' independent work organization, techniques.*

**Actuality.** Training future specialists to be active, highly developed, independent, responsible, and progressive people with new ideas is one of the leading tasks nowadays. Discussion as a method of organizing class work can help to achieve the aims when organizing students' independent work in English learning.

**The analysis of recent researches and publications.** The issue of organizing students' discussions as a part of independent classwork in the pedagogical and methodological literature has been studied by many foreign scientists such as W. Erstad, Ch. Knapper, D. Lynch, K. Robertson as well as by the others. The studied publications proved the importance of students' independent work activation with the help of discussions in English learning.

**The purpose of the article.** The purpose of the article is to find out the factors and techniques which would be used in organizing and activating the students' independent work, and planning the curriculum for future specialists today.

**Research results.** The analyses of the studied materials [2, 4, 9] have shown that discussion in English learning is the most active form of thinking, which develops the skills of communication, collaboration, expressing students' own thoughts and ideas clearly and naturally.

For example, discussions in which we use different questions which coordinate students' thinking process and direct it in the necessary way can activate students' independent classwork and prepare students for real life and create persons with highly developed analytical way of thinking.

Thus, Will Erstad is sure that the ways to improve critical thinking are some questions at different stages of work such as identification, research, identifying biases, inference, determining relevance, curiosity. The basic questions with Who? What? Where? Why? How?, open-ended questions should be asked when facing a new situation, solving or investigating a new challenge or sources. Students' ability to analyze and evaluate situations is very important nowadays. [2]

The analyses of the studied materials [1, 3, 5, 7] have shown that discussions can be attributed to the most popular interactive methods of teaching English which help to organize, stimulate and activate students' independent classroom work.



For example, teachers all over the world use brainstorming to generate creative thoughts and ideas. The types of interactive brainstorming include structured and unstructured: reverse or negative thinking, nominal group relationships, online interaction such as chat, forums and email, team-idea mapping, group passing, individual brainstorming. Buzz session with dividing the class in two teams and making them to debate and exchange the information on a proper topic, incident process with its real life problems, Q&A sessions with the students' written questions on the cards to the teacher on a certain theme and the teacher' answers are very popular methods and approaches of students' independent classwork organization which include discussions nowadays. [3]

Such teaching technique as think-pair-share creates positive learning conditions to develop not only communicative skills, but also logical thinking when students make conclusions and evaluate the situation. Also, such teaching techniques can also stimulate activation of students' independent classroom work organization. [8]

The analyses of the studied materials [6,5, 7] have showed that activation of students' independent classwork can be organized by means of discussion in :students' group activities such as pick the winner, movie application, board rotation and students pair activation such as pair-share-repeat, wisdom from another, forced debate, optimist/pessimist.

**Conclusion.** To draw the conclusion, we can say that discussion as a form of students' independent classwork is a powerful tool of developing students' activity, creativity, independent thinking, flexibility in English learning. Its activation can improve educational process and create necessary educational environment.

#### REFERENCES

1. ESL Education: Strategies for teaching English language learners (2019), available at <https://education.cu-portland.edu/blog> (accessed 17 October 2012).
2. Erstad W. (2018). 6 Critical Thinking Skills You Need to Master Now available at <https://www.rasmussen.edu/student-experience/college> (accessed 1 December 2018)
3. Interactive Teaching Styles Used in the Classroom - TESOL Classes (2012), available at: <http://www.tesolclass.com>.(accessed 2 November 2012)
4. Knapper Ch. (2008), "Changing teaching practice: strategies and barriers. Paper presented at Taking stock: Symposium on teaching and learning research in higher education", Ontario. Ontario: Canada.
5. Knapen R. (2018). 20 interactive teaching activities for in the interactive classroom, available at <https://www.bookwidgets.com> (accessed 13 June 2018)
6. Lynch DJ (2008), "Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses", *College Student Journal*, pp.42:416–10.
7. McKeachie W., Svinicki M. (2006). *Teaching Tips: Strategies, Results, and Theory for Colledge and Unniversity Teachers*. Belmont. CA. Wadsworth.
8. Robertson K.(2006). Increase Student ineration with "Think-Pair-Shares" and " Circle Chats". [Colorincolorado.org](http://colorincolorado.org). Retrieved 5 March 2015

## ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНГЛОМОВНИХ КУЛІНАРНИХ РЕЦЕПТІВ

Ольга Долгушева (м. Кропивницький, Україна)

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Фахова підготовка учителів в Україні наразі перебуває у процесі реформування. Метою перебудови є входження української освіти до європейського освітнього простору. Останній своїм пріоритетом визначає набуття здобувачами освіти низки компетенцій, необхідних для розвитку особистісних якостей, здатності комунікувати для розв'язання різного роду завдань, у тому числі і професійних, спроможності самостійно здобувати знання й застосовувати їх у своїй діяльності тощо.

Освітні програми для майбутніх вчителів іноземної мови також мають бути орієнтовані на здатність педагогів підготувати школярів до життя у полікультурному, багатоетнічному світовому просторі. Тож соціокультурна компетенція (сукупність країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, соціолінгвістичного компонентів) та комунікативна компетенція стають визначальними у навчанні іноземної мови [6, с. 11; 4].

У процесі викладання іноземної мови не обійтися без автентичних навчальних матеріалів, які б сприяли збагаченню знань учнів про народ і країну, мову якої вивчається, національний характер, самобутність побуту, традицій та звичок, мовні одиниці з національно-культурним компонентом, знання національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки та їх урахування у реальних життєвих ситуаціях тощо. Одним із таких засобів навчання можуть слугувати тексти жанру «кулінарний рецепт». **Метою роботи** є з'ясування дидактичного потенціалу автентичних англомовних кулінарних рецептів та шляхів їх використання у навчанні іноземних мов та формуванні галузевих та інтегрованих компетентностей.

**Огляд останніх досліджень і публікацій.** Наразі наявні численні розвідки, присвячені рецепту та гастрономічному дискурсу в цілому. Більшість із них має лінгвістичну спрямованість. Зокрема, науковцями досліджувалися такі аспекти: рецепт як тип тексту та інтертексту, рецепт як прецедентний текст в рамках гастрономічного чи художнього дискурсу, рецепт та його заголовки як репрезентанти культури, рецепт як мовленнєвий жанр й сфери його функціонування, структурна побудова рецепту у різних сферах і стилях, лексична, морфологічна й синтаксична специфіка рецепту тощо [2; 3; 5].

Утім, мовознавчі здобутки окреслюють кілька перспективних напрямів у розкритті дидактичного потенціалу кулінарних рецептів при викладанні іноземної мови:

1. кулінарний рецепт як носій лінгвокультурної інформації слугує засобом формування лінгво- та соціокультурної компетенції;

2. кулінарний рецепт як тип тексту, що презентований вербально, сприяє розширенню мовного інвентарю: а) збагачення словникового запасу учнів (завдяки специфічному вживанню фразових дієслів, гастрономічної термінології, кулінарної міри, абревіатур, назв інгредієнтів та готових страв і под.); б) урізноманітнення граматичних й синтаксичних конструкцій (уживання речень у наказовому способі, безособових й еліптичних речень тощо);

3. кулінарний рецепт як чітко структурований текст може слугувати взірцем для власного продукування учнями усних і письмових мовленнєвих повідомлень, що потребують чіткої логічної побудови із використанням маркерів зв'язності й послідовності (*first, second, the next step, finally, etc.*);

4. автентичний іншомовний кулінарний рецепт як мовленнєвий жанр стане в пригоді при навчанні жанрово орієнтованого писемного мовлення (приміром, написання інструкцій) та розширенні знань учнів про макро- і мікроструктуру текстів різного жанрового спрямування та формуванню умінь адекватного використання мовного інвентарю у продукуванні власних висловлювань [1];

5. модифікація кулінарного рецепту в літературному творі постає джерелом стилістичної образності (наприклад, «*They [tomatoes] are so luscious that eating one should be a private act!*»; «*Fortunately in this fabulous recipe they have been tamed enough to save one's modesty!*» /Edwards-Jones, I. «Tuscany for Beginners»), відтак сприяє усвідомленому сприйняттю учнями естетичного потенціалу мови, що вивчається, та подальшому послуговуванню у власному усному чи писемному мовленні;

6. гастрономічний текст також є джерелом неологічних словоутворень (*cat café, globesity, concept café, food swamp*), що з навчальною метою може бути використано задля формування лексичної й морфологічної компетентностей учнів;

7. гастрономічна метафора (як троп у широкому значенні), що наявна не лише в рецептах чи текстах кулінарного дискурсу, а є елементом образної презентації дійсності, сприяє розширенню світогляду учнів, знань про способи когнітивного осягнення й категоризації реальності представниками різних етнічних спільнот, зв'язку мови і мислення.

Літературний компонент освітньої галузі «Мови і літератури» також не позбавлений зв'язку із дидактичним потенціалом кулінарного рецепту. Окремим вектором міждисциплінарних розвідок є вивчення гастрономічного дискурсу у різних його проявах у художніх творах. Особливо це стосується ціннісної та культурологічної ліній. Приміром, перша забезпечується шляхом емоційного сприйняття й творчого осмислення творів англomовних митців слова в контексті передачі моральних цінностей та соціальних норм, розв'язання етичних проблем особистості тощо. Дослідники, зокрема, акцентують увагу на повазі письменників та персонажів їхніх творів до страв, процесів їх приготування, сервірування й споживання, розкривають поняття гурманства тощо. На думку М. Петришин, кожен митець вдається до улюблених найменувань смаку, що «відображають його світогляд та естетичні

позиції, психологію, символізують певною мірою відповідну епоху, ментальність» [7, с. 44].

Культурологічна лінія передбачає засвоєння та критичне поцінування школярами національно-культурних особливостей народів-носіїв мови. Тож традиції національної кулінарії, самобутні назви страв, оціночні судження й національні стереотипи, пов'язані із харчовими уподобаннями, образна й концептуальна презентація гастрономічної культури та інші аспекти окреслюють коло питань, висвітлення яких сприятиме формуванню соціокультурної компетенції учнів.

Подальше використання дидактичного потенціалу англомовних кулінарних рецептів можливо здійснювати у формі інтегрованих уроків (з англійської мови, зарубіжної літератури, трудового навчання). Відтак, знання й уміння з англійської мови, що їх набувають учні при вивченні текстів рецептів і художніх творів з елементами гастрономічного дискурсу, можливо поєднати із освітньою галуззю «Технології». На заняттях з трудового навчання учнями опрацьовуються такі теми, як «Із історії культури споживання їжі», «Посуд, столовий інвентар, столові прибори та їх призначення», «Види напоїв» тощо. Практичні заняття охоплюють питання «Етикет за столом», «Традиції споживання їжі різних народів», інші [8]. Тож цілком доцільно організувати інтегровані уроки на кшталт «Чарівні страви» чи «За столом із Гаррі Поттером» за мотивами творів Дж. Роулінг, в яких присутні назви страв (як от, *Butterbeer Ice-Cream, Golden Snitch Cake, Hogwarts House Cake, Elves Curry Puffs*, тощо). Під час таких занять школярі з максимальною ефективністю можуть долучитися до практичного застосування набутих знань із різних предметів, розвитку здатності співпрацювати один з одним, використання мови для розв'язання прикладних завдань. Така міждисциплінарна взаємодія обумовлена завданнями інтеграції знань, умінь і навичок з основ наук, особистісно орієнтованим та діяльнісним підходом до формування комунікативної, міжпредметної естетичної, соціальної, інших компетентностей.

Отже, англомовні кулінарні рецепти вирізняються неабияким дидактичним потенціалом, що пов'язаний із його жанровими характеристиками, структурою та мовною організацією та функціональною спрямованістю, лінгво- й соціокультурною специфікою.

Перспективним бачиться окреслення дидактичного потенціалу текстів інших англомовних мовленнєвих жанрів.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Bubel, C., Spitz, A. The way to intercultural learning is through the stomach – Genre-based writing in the EFL classroom / Bubel, C., Spitz, A. // *Culinary Linguistics. The chef's special* / Edited by Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius and Susanne Ley. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. – P. 157-187.

2. Булыгина Е. Г., Мелехова А. В. Морфологические характеристики текстов немецких кулинарных рецептов [Електронний ресурс] / Е.Г. Булыгина, А. В. Мелехова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. – Т. 11. – С. 1661–1665. – Режим доступа до журн.: <http://e-koncept.ru/2016/86357.htm>. (дата звернення: 30.11.2018).

3. Буркова П. П. Кулинарный рецепт как особый тип текста (на материале русского и немецкого языков): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 «Теория языка», 10.02.01

«Русский язык»/ Полина Павловна Буркова; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2004. – 29 с.

4. Верховна Рада України. Закон України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [онлайн], 2013. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 05.02.2019).

5. Кантурова М. А. Речевой жанр кулинарного рецепта в текстах СМИ [Електронний ресурс] / Мария Александровна Кантурова // *Lingüistica juvenis*. Сборник научных трудов молодых ученых. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2010. – Вып. 12: Семантика языковых единиц в речевой деятельности. – С. 73-81. – Режим доступа до журн.: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1948/%D0%A1%D1%82%2012.pdf> (дата звернення: 4.01.2019).

6. Колодцько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.14 «Теорія і методика професійної освіти». Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 24 с.

7. Петришин М. Й. Семантика густативних прикметників в індивідуально-авторському вживанні (на матеріалі гомерівського епосу) / М.Й.Петришин // *STUDIA LINGUISTICA: Збірник наукових праць*. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. – Випуск 5. – Частина 2. – С. 44-48.

8. Сидоренко В.К. Трудове навчання (для дівчат): підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В.К.Сидоренко, Т.С.Мачача, В.П.Титаренко, С.П.Павх, Г.М.Гаврилюк. – Харків, 2013. – 240 с.

## ВПЛИВ ФІЛОСОФІЇ ДЬЮЇ НА РОЗВИТОК НАВЧАННЯ США

Галина Іванчук (м. Умань, Україна)

Значний вплив на розвиток не лише філософії прагматизму, а й світової педагогіки загалом здійснив відомий американський дослідник Дж.Дьюї. Його можна назвати філософом модернізму, адже він „прагнув осягнути динаміку цивілізації і культури ХХ ст., пружини, які штовхають країни до демократії і гуманізму, й водночас зрозуміти, які сили блокують їх. Він вірив у людський розум, у науку й наукові методи, в активну соціальну і моральну роль філософії у суспільстві, у відкриті системи думки і несприйняття догматизму та авторитаризму, в гуманістичні можливості ліберальної демократії, а головне – в освіту як основний важель демократизації” [6 с.172].

Філософ був переконаний, що освіта не мала успіху через одну надто суттєву помилку: змішування очищених, закінчених, підсумкових результатів дослідження із сирим, грубим предметом дослідження. Вона намагалася змусити учнів вивчати висновки, а не досліджувати проблеми, із залученням до цієї діяльності. Але, коли проблема не досліджується самостійно, не включаються інтереси чи мотивації, освіта перетворюється в шараду і пародію. Дьюї не мав сумніву в тому, що все, що відбувається в класі, не повинно бути нічим іншим, ніж мисленням, – незалежним, з уявою, винахідливим. Для досягнення такої мети він пропонував освітній процес у класі вибудовувати таким чином, щоб він перетворювався на процес наукового дослідження [1, с.167].

Грунтуючись на ідеї про те, що хороша освіта – це завжди самоперетворення, самовдосконалення, Дж.Дьюї вважав, що найбільшу перетворювальну силу філософія має лише за умови безпосереднього взаємозв'язку з творчим демократичним життям. З огляду на це, одну з проблем філософії освіти він убачав у «виробленні такої методики навчання, що не порушує реальної рівноваги між формальною та неформальною освітою, випадковим і зумисним. Якщо набуття інформації чи технічних, інтелектуальних навичок не буде впливати на формування почуття причетності до суспільства, тоді звичайний життєвий досвід втратить свій сенс, бо школа тільки надає форми знання... Подолання розбіжностей між тим, що людина знає завдяки свідомому навчанню і що вона знає несвідомо через засвоєння знань у співдіяльності з іншими, у процесі формування власного характеру, – важливе завдання на шляхах розвитку шкільництва» [1, с.167].

Отже, основний зміст освіти Дж.Дьюї визначав як „передавання досвіду засобами спілкування. Суть способу зв'язку полягає в тому, який внесок у збагачення досвіду юних членів спільноти робить спілкування. А тому допоки будь-яка домовленість чи згода має виховні наслідки, доти виховання буде однією з найважливіших цілей взаємодії між юними і дорослими” [2, с.167].

Дж.Дьюї визначає філософію як спробу „зрозуміти – тобто зібрати до купи різні деталі світу та життя в єдине ціле, яке охоплює все, що має стати чи то єдністю, чи то, як у дуалістичних системах, повинно звести численні деталі до невеличкої кількості остаточних принципів”. І продовжує, що тоді, коли філософію сприймали серйозно, „завжди припускали, що вона позначає здобуття мудрості, яка б вплинула на життєву поведінку” [2, с.168].

Відомо, що на поведінку впливають конкретні факти та закони науки. Проте, коли наука позначає не просто звіт про конкретні факти, які виявляються у світі, а й виявляє *загальне ставлення* до нього – а не конкретні речі, які слід робити, – тоді вона зливається із філософією. Це пов'язане з тим, що настрої, який лежить в основі цього, засвідчує ставлення не до якоїсь речі, ані навіть не до сукупності відомих речей, а до думок, які керують поведінкою [2, с.168]. У цьому зв'язку варто згадати таку характерну рису (за Дж.Дьюї) філософії, як остаточність. Стверджуючи притаманність філософії загальності та остаточності, Дж.Дьюї водночас звертає увагу на те, що означена остаточність не означає, що досвід закінчується і вичерпується, а означає „схильність проникати в глибші рівні значення – йти в глибину, а не перебувати на поверхні, виявляти зв'язки будь-якої події чи об'єкта і дотримуватися їх. Філософське ставлення загальне в тому розумінні, що воно нічого не сприймає відокремлено; воно намагається розмістити дію у її контексті – який і становить її значущість” [3, с.260].

Пов'язуючи філософію з мисленням, яке зумовлюється невдоволенням і має на меті подолати дискомфорт, Дж.Дьюї зазначає, що філософія – це „міркування про те, чого від нас вимагає все відоме – яке ставлення у відповідь воно викликає. Це ідея про те, що є можливим, а не фіксація довершеного факту. ... Вона дає припис, що потрібно зробити - що потрібно спробувати”. Її цінність полягає не у винайденні готових рішень, які можуть бути знайдені

лише у дії, а у визначенні труднощів і пропонуванні методів їх подолання. Отже, філософія у трактуванні Дж.Дьюї постає як „мислення, яке само себе усвідомило, яке узагальнило своє місце, функцію та значення у досвіді” [3, с.261]. Філософія в освіті забезпечує подолання рутинності, притаманної цьому процесу, вносить у нього методи дослідження.

На думку Дж.Дьюї, процес навчання починається підсвідомо майже з народження і безперервно формує сили особистості, насичуючи її свідомість, формуючи звички, створюючи уявлення, пробуджуючи почуття та емоції. Через таке підсвідоме навчання, зазначав Дж.Дьюї, „особистість поступово підходить до користування тими інтелектуальними та моральними здобутками, які виробило людство”; вона стає „спадкоємцем нагромадженого капіталу цивілізацій” [3, с.26].

У школі, започаткованій Дж.Дьюї, широко використовувався такий метод, як драматизація, зокрема на уроках читання. У цьому випадку оповідання не читається одним учнем, в зображується в особах, чим досягається повне розуміння його змісту. Захоплюючись розігруванням змісту оповідання, діти намагаються подолати труднощі фразеології, старанно вимовляють слова, підшуковують потрібну інтонацію.

В іншому випадку драматизація оповідання, вірша, казки завершувалася на сцені. Спочатку діти детально знайомилися з сюжетом і змістом твору, потім відбувалася розробка плану його інсценізації. Те, що задовольняло в епічному чи ліричному, часто може бути недостатнім у драматичному творі. Тому доводилося вводити нові персонажі, яких не було у творі, який пропонувався для драматизації. Детальна розробка плану визначала кількість дійових осіб, час і місце дії, костюми тощо. Потім складалася зав'язка, розгортання подій, розв'язка, визначалися характери дійових осіб, їхні взаємовідносини. Коли все це з'ясовувалося, дітям пропонувалося написати для себе ролі. Кожний мав самостійно скласти свою роль, наповнити її змістом, придумати текст.

Така робота, на думку Дж.Дьюї, дає значні можливості для засвоєння мови, розв'язання інших проблем, пов'язаних з навчанням. Діти стають більш винахідливими, збагачується їхній духовний багаж. До того ж, під час драматизації досить легко перевірити, наскільки учні зрозуміли те, що було закладено в її зміст. „Дії – це найкраща перевірка розуміння”, – стверджував Дьюї. Дійсно, якщо діти все зрозуміли – дії набувають послідовності, ясності, якщо ж предмет драматизації залишився для них незрозумілим, дії будуть розпорошеними і не співпадатимуть з вимогами конкретного предмету [4, с.22]. Зображення в особах виступало, так би мовити, дійсністю, яку діти бачать і відчують. Дьюї зазначав, що коли в молодших класах не можуть впоратися з яким-небудь завданням з арифметики, доволі часто зображення в особах цієї роботи слугує найкращим роз'ясненням, тому що основне утруднення полягає не в операції над числами, а в нерозумінні самої ситуації, яка розв'язується з цими числами. З цієї метою ним також пропонувалося організовувати ситуації, пов'язанні з життям, наприклад, створювати взуттєвий магазин, у якому діти зможуть купувати, продавати, одержувати гроші, тобто мати справу з конкретними числами, проводити з ними необхідні дії [5, с. 122].

Дьюї та його послідовники основну мету школи вбачали в тому, щоб сформувати в учнів характер. Однак при цьому заперечувалося формування конкретних рис. Адже, стверджували прагматисти, дитину неможливо підготувати до чогось конкретного [7, с.11]. Натомість її треба виховувати таким чином, щоб вона вміла аналізувати моральну ситуацію, до якої їй доведеться потрапити, й обирати той тип поведінки, який веде до успішного її розв'язання.

У проблемному навчанні, відповідно до концепції Дьюї, учитель швидше спрямовує цей процес, ніж керує ним. Він повинен „дозволяти школярам приймати навіть помилкові моральні рішення і відчувати наслідки своїх дій”. Унаслідок цього „учні швидше почнуть виправляти самі себе” [4, с.4-5].

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Древнекитайская философия: в 2 т. – М., 1994. – Т.1. – С.167–169.
2. Дьюї Джон. Демократія і освіта / Дьюї Джон. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.
3. Дьюї Джон. Мое педагогічне кредо / Дьюї Джон // Освіта сьогодні / [за ред. та передмовою Дж.Райнера]. – Нью-Йорк: Ван Рид пресс, 1940. – 273 с.
4. Дьюї Дж. Школа и общество / Дьюї Дж. – М., 1925. – 126 с.
5. Малькова З.А. Некоторые теории нравственного воспитания в американской педагогике / Малькова З.А. // Сов. педагогика. – 1966. – № 10. – С.120–130.
6. Юлина Н. Философия Дж.Дьюи и постмодернистский прагматизм Р.Рорти // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст / Юлина Н. – М., 1997. – с.172–174.
7. Moral principles of Education. – N.Y., 1959. – 127 p.

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Людмила Веремюк (м. Умань, Україна)

На етапі розвитку сучасного суспільства особливо актуальним стає формування суспільно-активної, творчої особистості, яка подає нові ідеї та приймає нестандартні рішення. Широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання. Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології (створення банка діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Іноземна мова» для проведення комп'ютерного тестування).

На думку Н. Ф. Тализіної, суттєвість сучасної технології навчання, полягає у визначенні найраціональніших способів досягнення навчальної мети. Водночас навчальний процес слід розглядати комплексно як систему, і не можна обмежуватись аналізом лише окремих її складових. Комплексне



використання сучасних методів навчання, технічних засобів навчання і носіїв навчальної інформації є однією з головних особливостей сучасної технології навчання [5, с.57].

С. О. Сисоева зазначає, що «технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, які дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже в цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструється технологія навчання відповідно до цілей і запланованих (бажаних) результатів навчального процесу» [4, с.40].

Важливою складовою інтерактивних технологій навчання іноземних мов є форма навчання. На сьогодні актуальним є питання щодо дистанційної форми навчання. Аналіз вітчизняної і зарубіжної теорії і практики дистанційного навчання як форми організації навчального процесу дозволяє визначити його характерні особливості щодо реалізації інтерактивного навчання іноземних мов. Серед них: 1) вільний доступ до навчальної інформації, що знаходиться в інформаційно-комп'ютерному навчальному середовищі; 2) гнучкість структури подання знань, тобто забезпечення для студентів права вибору навчального матеріалу різного рівня складності; 3) асинхронність навчання. Студенти вищих навчальних закладів навчаються, а викладач спілкується з ними у зручному місці і в зручному темпі; 4) комунікативність навчання. Постійний суб'єктно-суб'єктний діалог у навчальному процесі з використанням сервісів мережі Інтернет; 5) інтернаціональність навчання. Дистанційне навчання забезпечує зручну можливість експорту й імпорту освітніх послуг; 6) нова роль викладача. Він є консультантом і координатором навчального процесу; 7) нова роль студента. Студент стає «автономним», сам визначає засоби навчання, час та місце вивчення навчального матеріалу, консультації з викладачем [1].

Проектна робота передбачає створення проекту одним, двома чи групою осіб. Робота над проектом дозволяє задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а також її почуття, емоції, волюві якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності, засвоєння. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків; наведення аргументів і доказів. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку. Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей, а й усвідомленню, оцінці особистісних ресурсів, визначенню особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив [3].

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний компетентно-орієнтований підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування та розвитку міжкультурної компетенції. Одним із

принципів цього підходу є принцип інтерактивності, до якого належить проектна технологія. Застосування методу проектів створює умови, сприятливі для позитивних змін у знаннях та навичках. Головною метою проекту є формування таких ключових компетенцій як «уміння вчитися», загальнокультурної, соціальної. Мета проекту конкретизується через систему завдань: виявлення умов ефективного формування компетенцій: розробка моделей підтем; визначення оптимальних форм та засобів; розробка, апробація та впровадження в навчальний процес проекту відеофільму.

Отже, інтерактивні технології навчання іноземних мов передбачають врахування основних методичних принципів навчання іноземних мов комунікативності й ситуативно-тематичної організації навчання.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гриценко В. И. Дистанционное обучение: теория и практика : монографія / Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. – К.: Наукова думка, 2004. – 375 с.: ил., табл. – Библиогр.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – С. 135.
3. Свириденко І. Інтерактивні технології і методи навчання іноземних мов на немовних факультетах. - [Режим доступу] – <http://eprints.zu.edu.ua/22222/1/Свириденко%20І.М.%20-%20СТАТТЯ.pdf>
4. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
5. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно модульній системі : навч.-метод. посібник / С. М. Гончаров, А. А. Білецький, О. М. Губницька, Т. А. Костюкова; за ред. С. М. Гончарова. – Рівне : НУВГП, 2007. – 184 с.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

**Віктор Литвиненко (м. Умань, Україна)**

З моменту набуття Україною незалежності та зміцнення її як самостійної держави відбувається постійний розвиток системи освіти. В зв'язку з спрямованістю України до європейського мовного простору приділяється підвищена увага до викладання іноземних мов, оскільки це один з головних критеріїв інтеграції нашої держави в європейське та світове співтовариство. Задля цього перед Міністерством освіти України постає завдання модернізації освіти в цілому та іншомовної освіти зокрема, а також пошуку ефективних педагогічних новацій.

Реалізація інноваційних підходів значно полегшує та оптимізує навчальний процес. Проте головними перевагами прогресивних методик є розкриття потенціалу учнів у різноманітних сферах життєдіяльності, їх інтелектуальних, творчих якостей, сприянню підвищенню мотивації до навчання, активізація пізнавальної діяльності та спонукання до творчого

пошуку і самовдосконалення. Основним завданням у навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності учнів.

У сучасних дослідженнях комунікативного методу українські вчені (Ф. Бацевич, О. Вовченко, О.П. Петрашук, Т. Стеченко та ін.) пов'язують його з рівнем сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві [2, 18].

Розробкою проблеми комунікативної компетентності під час вивчення іноземних мов цікавилися багато відомих вчених і методистів у різних країнах, а саме І. Кондратюк, Н. Бордовська, О. Леонт'єв, А. Михальська, І. Максимова, Ю. Пасов, Л. Шипиліна, Б. Бурлесон (B. Burluson), С.Вілсон (S. Wilson) та інші. Застосування на уроках інтерактивних технологій, введення інновацій розглядали науковці І. Абрамова, Н. Анікеева, Н. Борисова, А. Вербицький, Р. Мильруд, Ю. Ємельянов та інші.

**Метою тез** є більш детальний розгляд особливостей інтерактивних технологій як одну з ефективних форм стимулювання учнів до вивчення іноземних мов на прикладі французької мови.

**Актуальність** дослідження полягає у тому, що володіння навичками іншомовної комунікативної компетентності стало розглядатися як засіб соціалізації, засіб, що об'єднує держави і народи. Саме тому сьогодні необхідно приділяти серйозну увагу ефективності та якості процесу навчання іноземних мов.

Новітня парадигма шкільної іншомовної освіти має комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою, враховуючи міжкультурне спрямування його змісту.

Досвід методистів доводить, що використання інтерактивних методик навчання значно збільшує діапазон термінологічної лексики за фахом, робить процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно значущим. Інтерактивні технології навчання сприяють стимулюванню когнітивних процесів та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні учнів.

Оскільки головною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності, викладач французької мови повинен створювати відповідну методику на нових засадах. Найбільш результативними є технології, спрямовані на встановлення атмосфери взаємоповаги між вчителем та учнями, залучення їх до активної комунікації. Застосування інтерактивних технологій на занятті з французької мови передбачає перетворення учня з об'єкта навчаючого впливу на суб'єкт активного творчого процесу, забезпечення сприятливих психологічних умов для співпраці викладача та студентів, стимулювання пізнавальної активності на занятті та після нього [3].

Інтерактивне навчання є професійно зорієнтованим, поєднуючи в собі проектну роботу, застосування телекомунікаційних технологій, комп'ютерні програми, презентації в програмному середовищі Microsoft Power Point, а також роботу в всесвітній мережі Internet.

Інтерактивна методика передбачає застосування на будь-якому етапі уроку мультимедійних технологій. Розглянемо тлумачення терміну «мультимедійна технологія».

Так, О. Пінчук під мультимедійною технологією вважає технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей [4, 56].

Серед переваг використання мультимедійних технологій у процесі вивчення французької мови можна виокремити наступні:

- Подача навчального матеріалу з використанням відео, аудіо, зображень і схем з метою активізації пізнавальних процесів учнів;
- Можливість індивідуального підходу до кожного учня, враховуючи темп засвоєння нових знань та диференціації завдань;
- Автоматизований контроль знань, умінь та навичок, з метою економії часу та збільшення об'єктивності в оцінюванні;
- Активізація уваги та пізнавальної діяльності через впровадження інтерактивного навчання;
- Підвищення активності учнів через потребу в реалізації їх творчих здібностей, ініціативності та самостійності;
- Занурення в атмосферу спілкування носіїв мови через впровадження у навчальний процес відповідних інформаційних систем.

Отже, удосконалення системи освіти є неможливою без урахування та використання новітніх засобів вивчення іноземної мови, серед яких має місце мультимедійне забезпечення. Перевагами інноваційних технологій є розкриття потенціалу учнів у різноманітних сферах життєдіяльності, активізація пізнавальної діяльності, ознайомлення з різноманітними матеріалами країнознавчого характеру, що допомагають краще засвоїти отримані знання. Крім цього, використання комп'ютерних технологій у викладанні французької мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, а також подолати монотонність заняття при формуванні комунікативної компетентності учнів під час вивчення французької мови.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Кондратюк І. Г. Активізація навчальної діяльності учнів на уроці // Англійська мова та література. – 2006. – № 15. – С. 2.
2. Мильруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземної мови // Іноземні мови в школі. – 2000. – № 5. – С.17 – 21.
3. Папіжук В. Використання автентичних матеріалів під час навчання французької мови як третьої іноземної у ВНЗ / Валентина Папіжук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Вип. 10. Ч. 2 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; [редкол. : Побірченко Н. С. (голов. ред.), Ярошинська О. О. (заступ. голов. ред.), Євтух М. Б. та ін.]. - Умань : Жовтий О. О., 2014. - 304 с. – С. 43-47.
4. Пінчук О. П. Проблема визначення мультимедія в освіті: технологічний аспект / О. П. Пінчук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 46. – С. 55-58.

# CASE-STUDY AS AN INNOVATIVE METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Gaukhar Akhmetova (Arkalyk, Kazakhstan)**

Nowadays English language plays a lot of roles in the modern era of globalization. Regardless of how one views English as a second language, globally, a lot of people are interested in acquiring English proficiency.

Many students learn better from examples than from logical development starting with basic principles. The use of case studies can therefore be a very effective classroom technique. The case study method is an active learning method, which requires participation and involvement from students in the classroom. The method of case-study provides students with an excellent opportunity to apply creatively the language material on the basis of their professional knowledge and allow them to adapt themselves to the real-life situations. The case method combines two elements: the case itself and the discussion of that case. Cases provide a rich contextual way to introduce new material and create opportunities for students to apply the material they have just learned. Effective cases are usually based on real events, but can be drawn from both the present and the past. A decision-maker faced with the situation described in a case can choose between several alternative courses of his action, and each of these alternatives may be supported by a logical argument. During the classroom discussion students carry out analytical work of explaining the relationships among events in the case, identify options, evaluate choices and predict the effects of actions.

A good case should meet the following requirements:

- comply with a clear aim of creation;
- have an appropriate level of difficulty;
- to illustrate several aspects of economic life;
- do not become outdated too quickly;
- to be relevant today;
- to illustrate typical situations;
- develop analytical thinking;
- to provoke a discussion;
- have multiple solutions.

Additionally the following steps should be executed during the case study introduction class:

1) read the case study thoroughly with your students. Here the teacher can deal with any lexical or grammatical issues. You may also like to ask your students to represent the background information in a visual form;

2) provide the students with some input on how they should analyze the case study:

- read the case several times;
- define the main issues/problems;
- set out objectives;
- identify solutions;

- select the best solution;
- decide on how the solution should be implemented;
- draw up an action plan to implement the chosen solution.

3) pre-teach the language required to discuss the case study. Note that it is important to select the skill you would like to focus on and teach the specific language. The advantages of the case-study method include:

- using the principles of problem-based learning – obtaining skills to solve real problems, the ability of a group to work in a single problem field, while the learning process essentially simulates the decision-making mechanism in life; not only knowledge and understanding of the terms, but also the ability to operate with them, building logical solutions to the problem, to argue their opinion;
- obtaining team job skills (Team Job Skills);
- development of skills of the simplest generalizations;
- obtaining presentation skills;
- obtaining the skills of a press conference, the ability to formulate a question, argue the answer.

The standard procedure for using case study method at lessons involves the following aspects:

1) students need to come to class prepared to discuss the case (students will understand the case better, if they are given careful introductory directions);

2) unless there are specific pedagogical reasons, key facts should be introduced in the written case and not added during the discussion. The safest way to discuss a case is to be sure that everyone has a clear understanding of the facts;

3) cases need to be complete enough so that the problem can be defined;

4) the size of the group should allow for free exchange among all participants.

5) facilitators need to be objective without being emotionally invested in the case. They should be aware of the larger goals of the case. The facilitator has to make the classroom safe for conversations. This doesn't happen right away. Students have to get to know each other and develop a certain level of trust;

6) facilitators should ask carefully designed questions. The first question that the teacher asks is crucial. The primary criterion is to get students to talk, preferably thoughtfully.

7) role-playing can help clarify some concepts by engaging students in problem solving from the perspectives of different key players.

A classroom case discussion is usually guided by the facilitator. Students are expected to participate in the discussion and present their views. In some cases, the teacher may adopt a particular view, and challenge the students to respond. During the discussion, while a student presents his point of view, others may question or challenge him. Case facilitators usually encourage innovative ways of looking at and analyzing problems, and arriving at possible alternatives. The interaction among students, and between the students and the facilitator, must take place in a constructive and positive manner. Such interactions help to improve the analytical, communication, and interpersonal skills of the students. During the controversy students must be careful that the contributions they make

to the discussion are relevant, and based on a sound analysis of the information presented in the case.

Case studies can be especially effective if they are paired with a reading assignment that introduces or explains a concept or analytical method that applies to the case. The amount of emphasis placed on the use of the reading during the case discussion depends on the complexity of the concept method. If it is straightforward, the focus of the discussion can be placed on the use of the analytical results. If the method is more complex, the teacher may need to walk students through its application and the interpretation of the results. In order to start the discussion in class, the teacher can start with an easy, noncontroversial question that all the students should be able to answer readily. Analysis of theoretical sources and pedagogical practices in teaching the English language makes it possible to determine the direction for investigation of the most efficient approaches and ways of solving the problem of development of the problematic active basis of teaching in the context of the case method implementation, namely: the necessity of development of the students' abilities to formulating an objective their own abilities, to cope with the process of working out professional tasks-activation and intensification of intellectual activities both of teachers and students' direction of the intact training process to the intensive thinking of the students', efficient realization of the students' creative activities formation process by means of developing their analytical constructive skills.

#### REFERENCES

1. Ellet W. The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases. // W. Ellet/ Harvard Business School Press, 2007 – 273 p.
2. George, A.L., Bennett, A. Case studies and theory development in the social sciences. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.
3. McKay, S. Researching second language classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
4. Patricia A. Duff. Case study research in applied linguistics. N. Y.: Lawrence Erlbaum, 2008. P. 233.

## ТРАДИЦІЙНІ Й НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Світлана Амеліна (м. Київ, Україна)

Зі зміною вимог до викладання іноземних мов, що передбачає такий рівень володіння ними, щоб випускники були здатні використовувати набуті знання як в письмовій, так і усній формі, зокрема, й у процесі професійної комунікації, відповідним чином змінюються, адаптуються або трансформуються існуючі методи навчання іноземним мовам, а також з'являються нові.

Незважаючи на те, що останнім часом традиційні методи вивчення іноземних мов переважно критикуються, все ж не варто повністю відмовлятися від їх використання, якщо це виправдано. Скажімо, під час вивчення латинської мови, яка не є «живою», але входить до навчальних планів усіх

фахівців гуманітарних спеціальностей, цілком доречним буде застосування граматики-перекладного методу. У контексті цього методу знання мови є важливішим, ніж мовні навички, адже використання латини пов'язане не з усним спілкуванням, а з читанням, розумінням і тлумаченням текстів (юриспруденція, філологія, історія тощо).

Так званий прямий метод навчання іноземним мовам, який, починаючи з другої половини 19 століття, став невід'ємною частиною опанування мов у сфері зарубіжної вищої освіти [1]. Акцент на вивченні «нових» або «живих» мов зумовив те, що на перший план вийшли аспекти розмовної мови. При цьому орієнтуючись на оволодіння природною мовою, практики надавали перевагу усному спілкуванню над вивченням граматичного матеріалу і перекладу. Важливим є також принцип одномовності, на якому ґрунтується прямий метод. Це означає уникнення використання рідної мови для пояснень чи представлення нового матеріалу. Доцільність використання зазначеного метода вбачаємо у випадку мультинаціональних груп, коли студентів не поєднує володіння однією мовою як рідною.

Аудіолінгвальний метод відносять, з одного боку, до відносно нових методів навчання, а, з іншого боку, він сам по собі не є новим, оскільки виник ще в 30-50 рр. минулого століття. В основу цього метода покладено розвиток здатності говорити, імітуючи та повторюючи мовленнєві шаблони. Методичні принципи цього метода базуються на пріоритетності усного говоріння перед письмовою комунікацією [3]. На наш погляд, аудіолінгвальний метод переживає свій «ренесанс» у наш час, коли популярним стало вивчення іноземних мов «за кермом». Серед студентів він теж набуває розповсюдження, адже слухати можна у будь-якому місці й у будь-який час. Щоправда, повторення за диктором у багатолюдних місцях є проблематичним, що все одно не знижує популярності цього метода. Засвоєння мовних моделей через імітацію і повторення з орієнтацією на повсякденні ситуації є, як свідчить практика, досить ефективним.

Метод посередництва коріниться у 1950-тих роках у Німеччині, де він був розроблений для викладання іноземних мов у середній школі. Однак, завдяки орієнтації на розвиток почуття мови цей метод дуже швидко розповсюдився і на вищу освіту. Традиційна мета поєднується з сучасними методами навчання, що передбачають активізацію того, хто вивчає мову. Значення нових слів подають у змістовому контексті [3]. Навчання є одномовним, однак, з певними винятками. Наприклад, для роз'яснення питань щодо граматичних, семантичних або стилістичних особливостей. Вивчення граматики відбувається в циклічній прогресії. Зважаючи на допуск використання рідної мови для деяких пояснень, доцільним є й часткова пропозиція вправ для перекладу. На нашу думку, метод посередництва може бути використаним у процесі вивчення іноземної мови для професійного спілкування майбутніми фахівцями різних спеціальностей. Зокрема, використання вправ на переклад сприяє досягненню адекватного співвіднесення термінології рідною й відповідною іноземною мовою, а відтак, і її адекватному засвоєнню.



Аудіовізуальний метод часто розглядають не як самостійний метод, а як різновид чи подальший розвиток аудіолінгвального методу. Основна увага під час застосування цього методу концентрується на візуальних елементах, тобто спирається на принципи наочності і візуальної опори. Сучасні методисти вважають найбільш вдалим використання цього методу на початковому етапі вивчення мови. Однак, вважаємо, що застосування такого засобу, як візуальні медіа є ефективним на усіх етапах вивчення іноземної мови, адже, за свідченням, фізіологів, більшість людей є візуалами, тобто засвоєння нової інформації шляхом візуалізації є найбільш результативним. До того ж аудіовізуальний метод дозволяє здійснювати акцентування на автентичних мовних ситуаціях, що сприяє підготовці студентів до іншомовного спілкування у реальності й дозволяє їм легше здійснити перехід від штучно створеної навчальної комунікації до реальної.

Комунікативний метод, який набуває дедалі більшого значення і поширення, є, за своєю сутністю, міжкультурним. Він спрямований на того, хто вивчає мову, й сам процес її вивчення. Цей метод вивчення іноземних мов поєднує, на думку науковців, когнітивний і комунікативний процеси, які проходять з опорою на рідну мову. До загальних принципів цього методу належить трансформація ролі викладача, який стає консультантом і фасилітатором; активізація студентів; постановка завдань, які вимагають співпраці; переважання соціальних форм, альтернативних фронтальному навчанню; відкритий і гнучкий спосіб організації навчального матеріалу [2, с. 12-14].

Розвиток методів вивчення іноземних мов свідчить, що не існує єдиного, універсального, «найкращого» методу для всіх студентів. Вибір методу залежить від низки чинників (ситуація, викладач, група, мета вивчення тощо). Крім того, використання методів вивчення іноземних мов значною мірою залежить також від суспільства, що відображається, зокрема, у впливі нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, не тільки викладач повинен визначати, який метод може бути оптимальним у засвоєнні іноземної мови. Значною мірою це залежить від самих студентів, їхніх здібностей і нахилів. Їх теж можна залучати до вибору й обговорення методу як безпосередніх учасників освітнього процесу. Особливо важливою є думка тих, хто вивчає іноземну мову, для організації самостійної роботи.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Рамкова Програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Л. С. Аззоліні, С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк, Н. П. Жданова. – Київ: Ленвіт, 2014. – 136 с.
2. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. – Kassel: Universität Kassel, 1993.
3. Wiechmann, J. Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. 5. Auflage. – Weinheim Basel: Beltz Verlag, 2010. – 195 S.

# SPOKEN GRAMMAR IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Hanna Apalat (Kropyvnytskyi, Ukraine)

As a result of emphasis on spoken communication a lot of researchers have begun to focus on describing features of spoken grammar in a great number of works [1; 4; 7; 8; 10]. But there is a controversy as to how spoken grammar should be taught and whether we should teach it. Due to current trends emphasising communicative language teaching and authenticity, recognizing the classroom role of spoken grammar it is more important than ever before [3].

Unlike written English, spoken English is usually spontaneous and unplanned and produced in real time with no opportunity for editing [2]. Besides, speech usually takes place face-to-face. Therefore, the nature and characteristics of conversational English itself lead to several distinct grammatical features of spoken English as speakers try to fulfill the interpersonal and interactive functions of spoken English in real time [3].

Not learning features of spoken grammar can impede students' ability to speak fluently and appropriately [5]. Learning about characteristics of spoken grammar and ways to teach them empowers teachers to improve their students' overall fluency and face-to-face conversation, increases the authenticity of speaking lessons and prevents students from speaking English like a textbook.

The features of spoken grammar include ellipses, heads, tails, fillers, backchannels, phrasal chunks.

Ellipsis is defined as omission of elements normally part of a certain structure.

Heads, also known as left-dislocation, are a way to introduce and orient listeners to a topic before giving information on the topic [2, p. 366]. Heads allow speakers to highlight the topic they want to talk about before commenting on it, giving both the speaker and the listener more processing time in real time communication [2].

Tails, also known as right-dislocation, are comments that are added to the end of a phrase. Tails have a range of functions, including clarifying a comment, expressing a personal attitude to an item [12]. Tails enable speakers to deal with a real time processing and instructiveness of speech by allowing speakers to both edit their comments and give evaluative statements of topics [6].

Fillers are words and utterances like "*er*", "*well*" etc. that do not have specific meaning but rather fill time and allow the speaker to gather his or her thoughts [13]. Backchannels are words and utterances like "*oh*", "*I see*" etc. that are used to acknowledge what the speaker is saying and encourage him or her to continue [9].

Phrasal chunks are fixed words or phrases that can combine with other elements but act as ready-made lexical units of language, just as words do [2]. Phrasal chunks can create vagueness "*sort of*", "*kind of*", modify and show politeness "*a little bit*" and mark discourse structure "*I mean*", "*you know*". All of them can act as conversation fillers, allowing the speaker to pause and think about what to say under the constraints of real time [2].

Even among researchers who support teaching spoken grammar to English as foreign language students, there is no consensus on the approach teachers should accept or the extent to which they should teach features of spoken grammar. The issues of spoken grammar include the need for authentic materials, the necessity of teaching spoken grammar for developing students' spoken communication skills in all contexts and the question whether to teach production or to focus on the recognition of spoken grammar characteristics.

Spoken grammar doesn't receive much attention in English Course books. Nevertheless there are some exercises devoted to the use of Vague Language and Ellipses in *Speakout Advanced*. Thus the students listen to the dialogue, do some comprehensive tasks then they are asked to look at the examples of vague language from the conversation. The students should answer the questions: *Why do the speakers use vague language? Does it sound formal or casual?*

Afterward there is classification of vague language (vague nouns: *thing, stuff, bit*; vague numbers *around, about fifty, more or less, fifty or so*; vague quantifiers: *one or two, a couple of, loads of, plenty of, a few*; generalisers: *sort of, kind of, you know*; list of completers: *and stuff, and so on, or something (like that)*).

The next task is to correct mistakes in the sentences. After that there is a speaking task: *Work in pairs, describe and discuss the portraits below. Use the following questions to help you.*

Ellipsis is another element of Spoken Grammar represented in this course. The students are to read the conversation and answer the questions:

1. *What words have been left out where you see ▲? Why is this?*
2. *Look at the words in bold. What words do they replace?*

Then the students are asked to read the rules and to answer the questions: which words have been left out of the phrases/ questions below?

*Ever been to Spain?*

*See you.*

So a "three I's" methodology of teaching spoken grammar is preserved: illustration, induction and interaction, where spoken data is first presented, spoken grammar is highlighted, and learners are then encouraged to draw their own conclusions about and develop their capacity to notice features of spoken English [1].

So, spoken grammar is merely highlighted in the above given examples. The majority of activities are *noticing tasks* [11]. For that reason this course emphasizes noticing and awareness-raising activities rather than production activities.

Evidently, there is a lack of production activities. The emphasis on phrasal chunks over syntactic structures common to conversation is ignored, making the coverage of spoken grammar incomplete.

#### REFERENCES

1. Carter R., McCarthy M. Grammar and the spoken language // *Applied Linguistics* 16(2). – 1995. – P. 141-158.
2. Cullen R., Kuo I. Spoken grammar and ELT course materials: A missing link? // *TESOL Quarterly* 41(2). – 2007. – P. 361-386.

3. Hilliard A. Spoken grammar and its role in the English language classroom. – Retrieved from [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/52-4\\_3\\_hilliard.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52-4_3_hilliard.pdf)
4. Hird J. It's different, spoken grammar. – Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2016/03/04/its-different-spoken-grammar>
5. Mumford S. An analysis of spoken grammar: The case for production // *ELT Journal* 63(2). – 2009. – P. 137-144.
6. Rühlemann C. Coming to terms with conversational grammar: 'Dislocation' and 'dysfluency' // *International Journal of Corpus Linguistics* 11(4). – 2006. – P. 385-409.
7. Sami A.A. Spoken grammar: An urgent necessity in the EFL Context // *English Language Teaching*; Vol. 7, No. 6. – 2014. – P. 19-25. – Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/36949/20660>
8. Seeger I. Spoken grammar and a register approach: approximating to natural speech in the communicative language classroom. – Retrieved from <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/ISeeger-SD-Spokengrammarandaregisterapproach-approximatingtonaturalspeechinthecommunicativelanguageclassroom.pdf>
9. Stenström A. An introduction to spoken interaction / A. Stenström. – London: Longman, 2004. – 238 p.
10. Timmis I. Native-speaker norms and international English: A classroom view // *ELT Journal* 56(3). – 2002. – P. 240-249.
11. Timmis I. Towards a framework for teaching spoken grammar // *ELT Journal* 59(2). – 2005. – P. 117-125.
12. Timmis I. 'Tails' of linguistic survival // *Applied Linguistics* 31(3). – 2010. – P.325-345.
13. Willis D. Rules, patterns and words: Grammar and lexis in English language teaching / D. Willis. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 248p.

#### **ILLUSTRATIVE MATERIAL**

Clare A., Wilson J.J. *Speakout Advanced Students' Book*. – 2nd Edition. – Pearson Education Limited, 2016. – 175 p.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ВЕБ-КВЕСТ» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО**

**Безлюдна Віта Валеріївна, Безлюдний Роман Олександрович  
(м. Умань, Україна)**

Як відомо, одним із завдань неперервної лінгвістичної освіти в нашій країні є сприяння розвитку діалогу між носіями різних мов і культур у цілях взаємного розуміння і збагачення, що передбачає формування полікультурної багатомовної особистості, яка володіє інтелектуальними, інформаційними і комунікативними потребами, здібностями і компетенціями, що дозволяють їй успішно діяти в умовах міжкультурного спілкування та професійної діяльності в ролі суб'єкта іншомовного пізнання й іншомовного спілкування.

Саме тому перед кожним педагогом стоїть завдання не тільки передати знання студентам в чистому вигляді, а й пробудити в них інтерес до цих знань, сформувані здібності до самоосвіти, до самостійного отримання знань і відпрацювання навичок і вмінь. Досягненню цих цілей служить технологія веб-квест (WebQuest), яка широко застосовується в практиці навчання іноземних мов в закладах вищої освіти України.

Веб-квест перекладається на українську мову як «пошук в мережі». Автор означеного поняття, професор Берні Додж, визначає веб-квест наступним чином: «Веб-квест – це пошукова діяльність (або діяльність, орієнтована на пошук), при якій вся інформація, якою оперує той, хто навчається, або її частина надходить з інтернет-джерел факультативно, доповнюючись відеоконференцією» [2].

Веб-квест має чітку структурую і передбачає глибоке й усебічне дослідження конкретно взятого проблемного питання, найчастіше стосується майбутньої професійної діяльності студентів. Багато викладачів сприймають веб-квест як простий набір посилань, з яких студентам необхідно витягти інформацію для подальшого її відтворення. Однак суть цієї технології полягає у постановці перед студентами проблеми, яка не має однозначного вирішення, при цьому посилання підбираються таким чином, щоб проблема висвітлювалася з різних сторін, але інформація в посиланнях не давала б точної відповіді на поставлене запитання.

Таким чином, з усього різноманіття матеріалів (текст, відео, графіки, зображення) студентам необхідно самостійно витягти потрібну інформацію і зробити свій власний висновок, працюючи при цьому в команді.

Основне завдання веб-квесту – дати студенту можливість самостійно здобути і засвоїти отримані знання. Робота повинна починатися із створення проблемної ситуації з метою мотивації до початку пошукової діяльності.

Після представлення теми викладач пропонує студентам різні завдання, складені відповідно до рівня їх мовної підготовки та сформованості їх основних компетенцій. Для успішного виконання завдань і здійснення цілеспрямованого пошуку інформації викладач надає посилання на джерела в Інтернеті. Результати пошукової діяльності можуть бути представлені у вигляді Інтернет-сторінки, презентації в Power point, усного виступу, друкованої брошури, відео- або в будь-який інший формі. Після виконання веб-квесту студентам необхідно здійснити рефлексію своєї роботи, а також дати оцінку роботі інших. Викладач, у свою чергу, оцінює пошукову діяльність студентів [1].

Таким чином, при використанні технології веб-квесту викладач вже більше не є основним джерелом інформації, а виконує лише консультативну роль, допомагаючи студентам ефективно засвоїти набуті знання і створюючи сприятливу навчальну та творчу атмосферу.

Технологія веб-квесту зазвичай передбачає наступну структуру:

- введення (огляд сценарію квесту, попередній план роботи);
- виконання завдання (формулювання проблемних завдань);
- посилання на джерела інформації;
- процес виконання завдань;
- оцінювання діяльності студентів;
- висновок (підведення підсумків).

Серед основних переваг застосування технології веб-квестів під час вивчення іноземної мови у ЗВО можна виділити наступні:

- занурення у віртуальне соціокультурне середовище країни, мова якої вивчається;
- високий рівень мотивації студентів;
- автентичність навчального матеріалу, представленого в Інтернеті;
- залучення студентів до самостійної творчо-пізнавальної діяльності;
- розвиток розумової діяльності;
- розвиток толерантності по відношенню до культури, традицій і звичаїв країни, мова якої вивчається;
- створення атмосфери співпраці і відповідальності за успіх спільної справи (розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль);
- розвиток навичок публічних виступів (публічний захист проекту, участь в дискусії);
- розвиток інформаційної компетенції студентів (використання ІТ для вирішення професійних завдань: для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, баз даних тощо) [1]..

Слід зазначити, що крім розвитку інформаційної компетенції студентів не менш важливо працювати і над інформаційною культурою викладача, оскільки при застосуванні квест-технологій він повинен бути готовий до швидкого пошуку й обробки інформації, а також до своєчасного оволодіння сучасними методами, засобами і технологіями, повинен вміти застосовувати їх у своїй діяльності як для рутинних, так і для неординарних ситуацій, що вимагають нетрадиційного творчого підходу.

Всі вищезгадані чинники, поряд з соціокультурно значущим характером інформації в мережі Інтернет, так само як і практичною цінністю результату виконання квесту, який може бути корисний студентам в їх подальшій навчальній та професійній діяльності, є однією із головних причин високої ефективності застосування технології веб-квесту на заняттях з іноземної мови у ЗВО.

### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Филончик, Е.И. Применение технологии «веб-квест» при обучении иностранному языку в вузе / Е.И. Филончик // Управление в социальных и экономических системах : м-лы XXV международной научно-практической конференции, г. Минск, 12 мая 2016 г. / редкол.: Н.В. Суша (предс.) и др. ; Минский инновационный ун-т. – Минск : Минский инновационный университет, 2016. [Электрон. ресурс] – Режим доступа : <http://elibrary.miu.by/conferences!/item.uses/issue.xxv/article.110.html>. – Дата доступа : 20.01.2019.

2. Dodge, B. Some thoughts about WebQuests [Электронный ресурс]. – Mode of access: [edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html), 1995-1997.

# ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: АВТЕНТИЧНИЙ МУЛЬТФІЛЬМ «СОСО»

Оксана Бігич (м. Київ, Україна)

На початку листопада в Мексиці відзначається День Мертвих – національне свято, яке в 2003 році ЮНЕСКО внесла до переліку нематеріальної культурної спадщини людства. Традиції святкування Дня Мертвих у Мексиці й інших іспаномовних країнах привертають увагу вчителів і викладачів іспанської мови.

Я вже аналізувала навчальні матеріали, присвячені традиціям святкування цього дня, двох професійних блогів: ProfeDeELE і LaClasedeELE [1; 2]. Запропоновані їхніми авторами види навчальної діяльності школярів і студентів (створення вівтаря близької померлої людини (приноситься її світлина) чи відомої персоналії іспаномовного світу й прикрашання його поробками (штучними квітами, перфорованими черепами гірляндами); приготування цукрових черепів і хлібу мертвих; нанесення макіяжу Катріни й участь у ході смерті, перегляд мультфільмів і прослуховування пісень) неоднозначно сприймаються вітчизняними вчителями й викладачами іспанської мови, зважаючи на відмінності вшанування пам'яті померлих у мексиканській і вітчизняній культурах.

Водночас формуванню у школярів і студентів міжкультурної комунікативної компетентності сприяє залучення до освітнього процесу сучасних засобів навчання іспанської мови, з-поміж яких наразі виокремлю автентичний мультфільм [3].

Автор професійного блогу ProfeDeELE [5] Даніель Ернандес і його співавтори уклали методичні розробки до автентичного повнометражного комп'ютерного музичного мультфільму «Сосо» (2017), вправи й завдання яких передбачають інтерактивний формат виконання.

Методична розробка «Actividades interactivas para la película de Coco» вміщує сім завдань. Перше завдання «Personajes de Coco» спирається на знання школярами й студентами персонажів мультфільму: за описом необхідно знайти їхні зображення. За умови правильної відповіді персонаж позначається зеленою «галочкою». Водночас у кожному описі є одна неточність, яку також треба позначити, наприклад: *Es una mujer más bien anciana. Tiene una bonita sonrisa. Lleva un delantal de color azul claro y unas sandalias de color marrón. Su pelo es canoso.* (Хибною є інформація про колір фартуха (голубий в описі й рожевий на малюнку) старої жінки).

Останнє сьоме завдання є опитувальником «Cuestionario sobre la película de Coco» щодо змісту мультфільму.

Завдання «Géneros musicales en Coco» передбачає кореляцію жанрів пісень, які ілюструють традиційну мексиканську музику, з їхнім описом; завдання «Lugares emblemáticos de México» – кореляцію визначних місць

Мексика з їхніми мультиплікаційними аналогами. Обидва завдання укладено в форматі тесту перехресного вибору.

Завдання «Famosos mexicanos» і «Famosos históricos en la película de Coco» спираються на знання відомих мексиканців, згаданих у мультфільмі – сучасних акторів, письменників, співаків, спортсменів, які озвучували мультперсонажі, й видатних історичних персоналій – акторів, митців, революціонерів, співаків. Варто натиснути на їхні ім'я й прізвище – з'являється біографія, текст якої потрібно заповнити пропусками (дієсловами в pretérito indefinido). Також пропонуються міні-аудіотексти, зміст яких треба співвіднести із зображенням відомої персоналії. При цьому в завданні «Famosos históricos en la película de Coco» згадується дев'ять відомих персоналій, водночас у списку Вікіпедії їх дванадцять [4].

Завдання «Ofrenda de la familia Rivera» передбачає перевірку знань школярами й студентами тематичних лексичних одиниць. Активізувавши кульки поряд з предметами прикрашеного вівтаря (одна з традицій Дня Мертвих), із запропонованих лексичних одиниць необхідно обрати правильну (з'являється на зеленому фоні).

Перше завдання «Comprensión de lectura / auditiva» методичної розробки «Los alebrijes de Coco» передбачає читання / аудіювання тексту про походження «el alebrije» – пістряво розфарбованої мексиканської народної іграшки, яка зображає фантастичну істоту; друге завдання «Crea tu propio alebrije» – ознайомлення з частинами тіла Пепіти – персонажу мультфільму й створення власної «el alebrije», обравши з-поміж запропонованих у таблиці зображення тварин, птахів, комах. При цьому завдання «Animales endémicos mexicanos» уможливорює перехід на сторінку художника Марео Флореса.

Використання дидактичних матеріалів цих методичних розробок студентами, які набувають фаху вчителя чи викладача іспанської мови, на практичних заняттях з методики чи під час педпрактики сприяє формуванню в них методичної компетентності, зокрема такого її складника як уміння залучати до освітнього процесу автентичні мультфільми з метою формування у школярів чи студентів різних видів іспаномовної комунікативної компетентності.

Для допомоги молодим учителям і викладачам іспанської мови, а також з нагоди 50-річчя проведення Олімпійських ігор у Мехіко цей же авторський колектив розробив навчальні матеріали «Unidad didáctica para trabajar la película Coco», опрацюванню яких передують перегляд школярами й студентами мультфільму «Coco». Тому завдання розподілено за етапами «до перегляду» – previsionado (El Día de Muertos; Predicción de contenidos; Vocabulario del Día de Muertos) і «після перегляду» – posvisionado (La familia Rivera. Las ofrendas o altares de Día de Muertos. Los alebrijes de Coco. Actividad: Comprensión lectora. Animales endémicos de México. Crea tu alebrije. La música en Coco. Canción «Recuérdame». «La llorona» (La llorona en Coco y en Frida, comparación). La música popular mexicana. Recorrido por México a través de Coco. Famosos de México. Reflexiones finales. Citas de la película. Reflexión final. Escribimos una



reseña. Evaluación). Також пропонується рубрика для вчителя й викладача іспанської мови.

Одним із завдань післяпереглядового етапу є «La Llorona» (La Llorona en Coyoacán y en Frida, comparación), успішне виконання якого передбачає знання школярами й студентами цієї мексиканської легенди. Тому для читання / аудіювання пропонується текст «La leyenda de la Llorona en la cultura popular Mexicana» (мовний рівень B1) з післятекстовим завданням.

Отже, присвячені Дню Мертвих навчальні матеріали професійного блогу ProfeDeELE розроблено з опертям на автентичний повнометражний комп'ютерний музичний мультфільм «Coyoacán» з метою формування у школярів і студентів міжкультурної, а також складників іспаномовної комунікативної компетентності.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бігич О. Б. Авторські блоги викладачів іспанської мови: суперники чи соратники. Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені Володимира Винниченка, 2018. – С. 23-25.

2. Бігич О. Б. Блоги як сучасні засоби формування міжкультурної компетентності. Науковий Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. – Вип. 29. – Том 2. – 2017. – С. 18-21.

3. Бігич О. Б. Мультфільм на уроці іноземної мови: Електронний ресурс. – Режим доступу [http://www.rusnauka.com/32\\_PVMN\\_2011/Pedagogica/5\\_97547.doc.htm](http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/5_97547.doc.htm)

4. Celebridades reales fallecidas de la cultura mexicana: Edición digital. – Modo de acceso [https://es.wikipedia.org/wiki/Coyoacán\\_\(película\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Coyoacán_(película))

5. ProfeDeELE: Edición digital. – Modo de acceso <https://www.profedelee.es>

## ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТІ

**Яків Бойко (м. Умань, Україна)**

Наразі використання інформаційних технологій – одна з умов успішного вивчення іноземних мов. Тому викладач іноземної мови повинен, окрім ґрунтовної фахової підготовки, володіти сучасною комунікативною методикою, використовувати інформаційні технології на усіх етапах навчання.

Застосування в процесі навчання іноземним мовам інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій сьогодні набувають особливого значення. Сучасний освітній процес передбачає розвиток в студентів творчих здібностей та креативного мислення. Вирішенню даного завдання сприяє використання проектних технологій у вивченні іноземних мов. В даному випадку новітні технології, які призначені для створення інформаційних продуктів різного виду та володіють величезним творчим потенціалом, стають ефективним інструментом в руках студентів.

Мультимедійні програми, телекомунікаційні технології та Інтернет допомагають швидко та ефективно збільшити лексичний запас, засвоїти

сприйняття усної мови, виробити правильну вимову. Мультимедійна технологія визначається як поєднання декількох видів інформації для вирішення певного завдання та презентуються за допомогою комп'ютера або іншої електронної апаратури.

Важливою перевагою Інтернету як засобу навчання є доступ до світових освітніх ресурсів. В мережі можливо знайти будь-яку інформацію, яка цікавить студентів. Тому, телекомунікаційні технології є частиною самоосвіти.

Сучасні інформаційні технології при вивченні іноземних мов дозволяють забезпечити проведення аудиторних занять і самостійної роботи, а також допомагають у формуванні усного мовлення, поповнити активний словниковий запас, розвинути навички двостороннього перекладу, перевірки орфографії, аналітичної обробки повідомлень, синтезу документів. Найвища ефективність застосування комп'ютерних інформаційних технологій у мовній підготовці досягається при їх комплексному, системному використанні.

Інформаційно-комунікаційні технології здатні:

- залучати студентів до процесу вивчення іноземних мов;
- робити з пасивних слухачів активних діячів;
- стимулювати пізнавальний інтерес до вивчення іноземних мов;
- надати навчальній роботі проблемний, творчий, дослідницький характер;
- багато в чому сприяти оновленню змістовної сторони предмета та забезпеченню сучасного матеріалу;
- індивідуалізувати процес навчання;
- розвивати самостійну діяльність студентів, яка спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя;
- сприяє підвищенню інтенсивності навчального процесу та активізує розумові процеси;
- покращувати рівень розвитку психологічних механізмів (уяви, пам'яті, уваги) та активізувати розумові процеси.

Найбільш зручними програмами є Microsoft Excel, Power Point, Paint, Publisher з пакету Microsoft Office. Такі програми дозволяють студентам та викладачам стати розробником власного програмного продукту. Під час презентації викладач показує таблиці, ефектні ілюстрації, відео та аудіо записи, добірки різних матеріалів, цитат тощо.

Одне з найпоширеніших електронних пристроїв, застосовуваних зараз в університеті – інтерактивна дошка. За допомогою такої дошки викладач може продемонструвати студентам графіки, діаграми, карти, таблиці.

Табличні процесори або електронні таблиці призначені, в основному, для обробки числових даних, але також можуть бути застосовані під час демонстрації презентацій студентами. За допомогою цього офісного додатка, можна створювати таблиці, графіки та діаграми. Excel дозволяє обробляти статистичні дані економічного та соціологічного характеру, проводити порівняльний аналіз таких даних тощо [3].

В цілому, застосування мультимедійних технологій і систематичне використання ПК в процесі викладання іноземних мов приводить до наступних результатів:

- 1) підвищення рівня використання наочності на заняттях;
- 2) підвищення продуктивності вивчення іноземних мов;
- 3) встановлення міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами;
- 4) відношення до ПК як до універсального інструменту, який можна використати для отримання інформації з різних іноземних джерел, де мова виступає як засобом для роботи в будь-якій області людської діяльності.

Під час вивчення іноземних мов можуть бути використані наступні засоби інформаційних та мультимедійних технологій:

- текст (демонстрований на екрані);
- звук;
- графічне зображення;
- фліпчарти;
- підбір ілюстративного матеріалу до уроку;
- діафільми, фрагменти відеофільмів;
- презентації (може поєднувати в собі всі перераховані вище засоби).

При створенні слайдів необхідно врахувати ряд основних вимог:

- Слайд повинен містити мінімальну кількість слів.
- Для написів і заголовків слід вживати чіткий великий шрифт, обмежити використання просто тексту. Лаконічність - одне з вихідних вимог при розробці сторінок слайду.

- Переважно виносити на слайд основну інформацію, визначення, терміни, які необхідно прочитувати вголос під час демонстрації презентації.

- Розмір літер, цифр, знаків, їх контрастність визначається необхідністю їх чіткого розгляду з останнього ряду.

- Забарвлення фону, букв, ліній повинні не викликає роздратування і втоми очей.

- Креслення, малюнки, фотографії та інші ілюстраційні матеріали повинні, по можливості, максимально рівномірно заповнювати все екранне поле, а також бути досить чіткими і зрозумілими для даної категорії студентів.

- Не перевантажувати слайди дрібною інформацією.

- На перегляд одного слайда слід відводити достатній час, щоб студенти могли сконцентрувати увагу на екранному зображенні, простежити послідовність дій, розглянути всі елементи слайда, зафіксувати кінцевий результат.

- Звуковий супровід слайдів не повинний носити різкий, відволікаючий, дратівливий характер.

Для забезпечення ефективності навчального процесу слід використовувати наступні інформаційні та мультимедійні технології, як презентації, діафільми, відеофільми, анімації, графічні зображення, ілюстрації, аудіо файли, текстову інформацію тощо.

Отже, новітні технології під час вивчення іноземних мов дають можливість застосувати індивідуальний підхід, сприяють розвитку самостійності студентів,

забезпечують сучасний та автентичний матеріал, який відповідає їх інтересам і потребам.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Кузьміна І.П. Використання сучасних інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://novyn.kpi.ua/2008-3/05\\_Kuzmina.pdf](http://novyn.kpi.ua/2008-3/05_Kuzmina.pdf)
2. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навчальний посібник. – Тернопіль:Астон, 2008. – 256 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета, 2001. – 7 липня. – С. 4-6

## INTERACTIVE TEACHING METHODS IN EDUCATIONAL PROCESS

**Chernenko A.V. (Kharkiv, Ukraine)**

In the 21st century information, media and technology skills are essentially required for modern teaching due to the environment of technology and media. Competent teachers must have critical thinking skills such as information literacy, media literacy and ICT (Information and Communication Technology) Literacy. (Geske & Ozola, 2008), (Kostikova, 2018).

Today modern educational technology focuses on teacher's ability to design not only a lesson, but also to create special pedagogical environment in which it is possible to implement active learning methods. Active learning methods encourage active thinking and practical activity in the process of mastering educational material. They suggest to immerse students in controlled communication, to engage in real events. This creates conditions in which students are forced to think in terms of a different scale, included in the solution to the problem of information at various levels.

It is important to attract the higher educational establishment teachers', post graduate and graduate students' attention to the peculiarities of interactive teaching and to introduce the basic ways of different method. We describe the use of interactive methods of teaching, which encourage interest in the profession. The dynamic growth of modern world, information increase, the importance of a person in a society, the period of intellectual changes demand to develop students' active actions. That's why interactive methods are very important in the educational process.

Active methods help to create a supportive learning environment in which it is possible to achieve understanding the problem (Barnes, Christensen, Hansen, 2000). Competent using a variety of active teaching methods helps to make the learning process not only interesting for students but also effective one.

Meyers and Jones (1993), Raux (2004), Morton (2002) have examined classroom learning methods and found that today's students learn more, retain more, and are more successful when active learning methods are employed in the classroom as opposed to traditional passive learning methods.

The interactive methods are modern ways of stimulating teaching, representing tools of learning which favor the interchange of ideas, experiences and knowledge. Interactivity is characterized by the desire for active cooperation and involvement with a deep active-participatory character. Learning is achieved through communication and collaboration. It is based on mutual relationships and it refers to the process of active learning, whereby, the learner acts on information in order to turn it into new, personal and internalized information.

Today, we should talk about the use of interactive methods of teaching, which encourage interest in the profession; promote the efficient acquisition of training material; form patterns of conduct; provide high motivation, strength, knowledge, team spirit and freedom of expression; and most importantly, contribute to the complex competences of future specialists. Using interactive methods turn the teaching process to interesting and attractive process of students' actions. In this way it is necessary to use discussion (thinking, forming self-opinions and ideas, making choice, drawing, painting, and writing), group work or pair work with students.

An overview of the modern teaching methods that are most widespread in the scientific and methodological literature is presented. It has the potential to form the competences of future professionals.

Mel Silberman (2001) derives alternatives to lecturing that you can use even if your participants have little prior knowledge of the subject being taught. These methods are: 1) Demonstration, 2) Case study, 3) Guided teaching, 4) Information search, 5) Jigsaw learning. Let's analyze them in details.

1. Demonstration. Instead of talking about a concept, procedure, or set of facts, you may be able to walk through a demonstration of the information in action. Involving participants in the demonstration, if possible, is important, so that they can actually hear, see, and touch the relevant learning materials. The demonstration advantage is that it adds showing to merely telling.

2. Case study. A case study can be likened to a written demonstration. You are providing an account of a real or fictitious situation, including sufficient detail to make it possible for groups to analyze the problems involved. You can also embed information in a case study that is normally given in lecture format. The major benefit of a case study is that abstract information is presented specifically.

3. Guided teaching. Instead of presenting a lecture, ask a series of questions to tap the knowledge of the group or obtain their hypotheses or conclusions. Record their ideas, if possible, and compare them to the lecture points you have in mind. The guided teaching method is a nice break from straight lecturing and allows you to learn what participants already know and understand before making your own instructional points. Because it utilizes a Socratic teaching technique, this method encourages self-discovery.

4. Information search. This method can be likened to an open-book test. Hand out worksheets containing questions about the topic. Tell the group search for the information, which you would normally cover in a lecture, in source materials such as handouts, documents, a textbook, reference guides, computer-accessed information, artifacts, and work-related equipment. The search can be performed

by small teams or individuals. You can even set up a friendly competition to encourage full participation.

5. Jigsaw learning is a variation of a study group. Rather than asking each group to study the same information, you can give different information to different groups and then form study groups composed of representatives of the initial groups. The beauty of jigsaw learning is that every single participant teaches something or brings his or her newly acquired knowledge to the learning task. It is an exciting alternative whenever the material to be learned can be segmented or “chunked” and when no segment can be taught before the others. Each participant learns something that, when combined with the material learned by the others, forms a coherent body of knowledge or skill.

So, we can come to the conclusion that teaching activity involves the use of methods, techniques and procedures that involve the student in the learning process, aiming to develop critical thinking, learning interest, to stimulate creativity, in the sense of forming him as an active participant in the training process. The option for one method or another is also in a close relationship with the teacher's personality and level of preparation, predisposition and the student group learning styles with which it is worked. Using interactive teaching methods in the classroom, we hope to have a self-confident, critical-thinking student who understands the fundamentals of learning process.

#### REFERENCES

1. Barnes, L. B., Christensen, C. R. & Hansen, E. J. (2000). *Teaching method and specific situations*. Trans. Engl. Ed. by A. I. Naumov. Moscow.
2. Geske, A., & Ozola, A. (2008). Factor influencing reading literacy at the primary school level. *Problems of Education in the 21st Century*. 1, 71-77.
3. Kostikova, I. I. (2018). Information and communication technologies in students' language learning. *International Journal of Education and Science*, 1(1-2), 7-14. DOI: 10.26697/ijes.2018.1-2.01
4. Meyers, C. & Jones, T.B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
5. Morton, L. P. (2002). Targeting Generation Y. *Public Relations Quarterly*. 47 (2), 46-48.
6. Raux, D. J. (2004). Implementing Active Learning in College Accounting Classes. *Explorations in Teaching and Learning*, 16 (1), 122-128.
7. Silberman, M. & Auerbach, C. *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Third edition. San Francisco, CA: Wilye Company.

## INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES AS AN IMPORTANT CONDITION OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

Yaroslav Chernionkov (Kropyvnytskyi, Ukraine)

Nowadays, education in Ukraine is characterized by a transition from traditional to innovative education. The concept of modernization of the modern educational system pays special attention to the organizations of independent work of students (IWS). The situation with the languages insists on strengthening

the role of the IWS and increasing the responsibility of the teacher for the development of skills of student's independent activity, stimulation of their professional and personal growth, upbringing of creative activity and initiative.

Different aspects of independent work of students are considered in the studies of native scientists: F. Aleksyuk, V. Bondar, V. Buryak, G. Getsov, N. Kichuk, L. Klymenko, N. Kuzmina, V. Lutsenko, P. Pidkassisty, M. Smetansky. The problem of independent work in the study of a foreign language has been highlighted in the works of N. Zhuravska, S. Zaskaleta, L. Onuchak, H. Cooper, S. North, H. Pillay, L. Painter.

**The purpose** of the article is to consider the peculiarities of teaching foreign language by professional guidance for students of non-linguistic specialties: self-independent work.

According to the results of annual tests of non-language higher educational institutions' freshmen, scientists L. Tomazenko and L. Khil'ko point out the discordant discrepancy between the requirements for the foreign language proficiency level of graduates of general education institutions and the actual level of language proficiency: students read and translate adapted texts with the dictionary; the reading technique is rather weak; almost all students have a bad pronunciation; the stock of words – less than 300-400 units, which is less than half the required stock for secondary school graduates, hence the dialogue and monologue broadcasting are also low – most of the time, first-year students can tell a few conversational topics – usually learned by heart; badly guided in grammar material [4, 200-204]. This quality of foreign language proficiency correlates with the level of A1 in terms of the Council of Europe.

The scientist Zaskaleta S. highlights the following forms of independent work in the study of a foreign language: classroom under the guidance of a teacher (at practical and laboratory classes); extra-curriculum with a teacher (consultations, preparation for class lessons); non-auditors without a teacher (in teaching practice, studying theory, performing home exercises, reading new foreign literature on specialty) [5, 113-116].

The analysis of scientific-pedagogical literature testifies to the availability of a number of possible classifications of independent work under conditions, according to the obligation to perform, according the level of autonomy, according to the way of accumulation of actual knowledge of the subject, according to the didactic purposes, [3, 306-410].

Under the foregoing, the content of the tasks of independent work of students should be determined by the communicative and cognitive needs of students, namely:

- To improve the skills and abilities of reading and translating academic texts taking into account grammatical and stylistic norms of foreign and Ukrainian languages;

- To deepen knowledge of grammar of a foreign language, grammatical structures necessary for understanding and generating statements of general and professional content;

- To develop literacy skills (in particular, performing different types of exercises, writing messages, presentations);
- To enrich the thematic and terminological thesaurus of the speaker with the forms typical of everyday and scientific spoken registers;
- To improve the competence of oral communication within the framework of the program;
- To deepen the existing knowledge of foreign-language phenomena and realities in line with modern ideas of intercultural communication [1, 312-316].

In our opinion, a qualitative independent work in "Foreign language for professional orientation" at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University may take place under certain conditions:

1. Means, methods. So, as students do this kind of work without a teacher's tutor, then teachers should provide the whole package of tasks, tools, methods, technologies, and most importantly, recommendations;

2. Skills, abilities. In order to engage in independent work in a foreign language, students must have formed skills and abilities from the school. Unfortunately, the situation is now catastrophic, because students do not know how to do different kinds of independent work;

3. Motivation. Motivation is important for activating students' independent work in any discipline. If the subject is foreign language at the linguistic university (faculty), the motivation is natural, then, as a rule, at non-linguistic higher educational establishments, in the absence of a real linguistic environment, artificial motivation is required.

Therefore, we consider it worthwhile to mention the main types of independent work of students of non-linguistic faculties in a foreign language:

- Independent work that provides preparation for classroom classes (performing various tasks and exercises, working with texts, preparing oral presentations of conversational topics, drafting dialogues).

- Work with the grammatical material: translation of sentences from the native language into foreign languages and vice versa, the use of correct timeline forms of the verb, filling passes, compiling questions of different types.

- Study of lexical units of expressions, stable phrases (thematic dictionaries for those being studied), the use and use of the active vocabulary on the topic.

- Work with the text: reading, oral and written translation of the text of the professional direction.

- Review in the original films, cartoons, various shows.

- Research work (preparation of abstracts and announcement of reports at student readings or scientific-practical conferences).

- A special place in the independent work of students is the work with electronic dictionaries (*Lingvo*, *Webster's Dictionary*, *Longman Dictionary*, *Macmillan English Dictionary*). Students should learn how to find quickly the word with all its meanings and possible grammatical forms, listen to the voiced transcription and consider examples of sentences with this word in order to understand better its meanings in different contexts.



• Participation in scientific circles, problem groups (improvement of all types of independent work in a relaxed atmosphere).

#### REFERENCES

1. Charchata L. Metodichni aspekty orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv nemovnykh fakultetiv z inozemnoi movy / L. Charchata // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seria : Pedahohichni nauky. - 2014. - Vyp. 14. - S. 311-317.

2. Chernionkov Yaroslav. The students of non-linguistic faculties and new requirements of studying foreign language. Online Book of abstracts of the second International scientific and practical Internet conference "Foreing language in professional training of specialists: issues and strategies". – Kropyvnytskyi: EPC of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 2018. – pp. 182-185.

3. Pedahohichni slovnyk / za red. Diisnoho chlena APN Ukrainy Yarmachenka M. D. – K. : Pedahohichna dumka, 2001. – 516 s.

4. Tomazenko L. V. Navchannia studentiv usnoyi komunikatsiyi yf zaniattiah z korektyvnoho kursu inozemnoyi movy [Corrective Course in Foreign Language : Teaching Speaking] / L. V. Tomazenko, L. A. Hilko // Pedahohichni almanakh [Pedagogic Almanac] : [zbirnyk naukovykh prats'] / redkol. V. V. Kuzmenko (holova) ta in. – Kherson : KVNZ "Khersonska akademiya neperervnoyi osvity", 2013. – Vypusk 18. – 303 s.

5. Zaskalieta S. H. Samostiina robota studentiv pry vyvchenni inozemnoi movy yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti / S. H. Zaskalieta // Materialy konferentsii „Psykhologo-pedahohichni ta linhvistychni aspekty vykladannia movoznavchykh dystsyplin”. – Kh., 2010. – S. 112–120.

## ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія Дудик, Тетяна Зевченко  
(м. Умань, Україна)

Важливим компонентом іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови є фонетична компетентність. Формування фонетичної компетенції, що є складовою іншомовної комунікативної компетентності, розпочинається у мовних закладах вищої освіти на початковому ступені навчання і є метою вступного корективного курсу. Фонетична компетенція є комплексним поняттям, а саме є здатністю до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння інших, що базується на відповідних навичках, знаннях та загальній фонетичній усвідомленості. Успішність формування фонетичної компетенції залежить від рівня сформованості її складових: фонетичних навичок, обсягу знань про фонетичну систему мови та динамічній взаємодії цих складових.

Фонетична компетенція та особливості її формування були предметом дослідження багатьох науковців: Л.Г. Стабурової, Л.І. Прокопової, Т.Д. Вербицької, Н.О. Красовської, Ю.В. Головач, В.В. Перлової, В.Ю. Кочубей, А.В. Долини, А.І. Атаршикової та інших.

Мета навчання фонетики у закладах вищої освіти полягає у тому, щоб закласти у довготривалу пам'ять студентів нормативний склад вимовних

елементів (фонем і інтоном) і автоматизувати їх відбір і комбінування. Досягнення цієї мети є можливим за умови створення відповідної підсистеми вправ, яка ґрунтується на особливостях груп, типів і видів вправ. Кожна вправа, незалежно від рівня її складності, включає обов'язкові компоненти: завдання до вправи, зразок виконання завдання і контроль виконання завдання.

Згідно загальнометодичного принципу комунікативності, завдання до вправи повинно мати комунікативне спрямування. Однак слід зауважити, що у процесі формування фонетичної компетенції частина некомунікативних вправ є значною, оскільки вправи на розвиток фонематичного та інтонаційного слуху, зокрема на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію мають некомунікативний характер.

Другим обов'язковим компонентом вправи для формування фонетичної компетенції є зразок виконання.

Третій компонент вправи – виконання завдання: формування фонетичних навичок вимагає вчасної корекції фонетичних помилок, ефективною є індивідуальна робота, а також види парної, командної та фронтальної роботи.

Останнім компонентом вправи є контроль. Критерієм оцінювання виступає фонетична правильність артикуляційних та інтонаційних навичок.

Ефективними формами є також взаємоконтроль та самоконтроль, які сприяють ранній професіоналізації навчального процесу, що для майбутніх учителів має велике значення.

Навчання фонетичного матеріалу або формування фонетичної компетенції передбачає оволодіння студентами основними вміннями та слухо-вимовними, ритміко-інтонаційними навичками.

У процесі навчання навички вимови формуються поетапно та мають характеризуватися якостями автоматизованості, сталості, гнучкості. Студенти повинні мати сформовані слухо-вимовні навички, такі як: правильно вимовляти короткі / довгі голосні, голосні / дифтонги, глухі / дзвінкі приголосні, вибухові / невибухові; мати сформовані інтонаційні навички; правильно ставити наголос у словах, у реченні; виділяти важливу інформацію логічним наголосом; виділяти тони в реченні і передавати варіації тону; передавати комунікативні функції висловлювань за допомогою відповідних інтонаційних моделей.

Студенти другого курсу повинні мати сформовані інтонаційні навички: передавати почуття за допомогою адекватно відібраних моделей і просодичних засобів (висота, темп, тембр, ритм тощо). Як майбутні вчителі студенти повинні володіти фундаментальними знаннями з фонетики англійської мови, ґрунтовно вивчати фонетичні явища, виробляти правильну вимову та інтонацію тощо.

Оволодіння правильною вимовою є необхідною умовою для здійснення ефективної іншомовної міжкультурної комунікації. Коректне фонетичне оформлення мовлення дає змогу не лише передавати зміст, а й виражати власне ставлення до співрозмовника та предмета розмови, впливати на комунікантів і в такий спосіб досягти мети висловлювання.

Фонетичну компетентність розглядають як здатність до правильного артикуляційного та інтонаційного висловлювання своїх думок і розуміння мовлення інших, яка базується на відповідних фонетичних навичках та знаннях. Саме від рівня сформованості вимовних навичок, від обсягу отриманих та засвоєних знань та динамічної взаємодії цих компонентів залежить ефективність формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гутник В.М. Вправи для формування фонетичної компетенції у комунікативному вступному корективному курсі / В.М. Гутник // Іноземні мови. – 2013. – №4. – С. 41-51.
2. Гутник В.М. Особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх вчителів у комунікативному вступному корективному курсі з німецької мови / В.М. Гутник // Іноземні мови. – 2016. – №1. – С. 24-30.
3. Дацьків О.П. Комплекс вправ для вдосконалення фонетичних навичок говоріння у майбутніх вчителів англійської мови засобами драматизації / О.П. Дацьків // Іноземні мови. – 2014. – №2. – С. 34-38.

## РОЛЬ І МІСЦЕ АУДІОТЕКСТІВ У ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ

Валентина Гутник (м. Київ, Україна)

Міжкультурну комунікацію, яка є необхідною реальністю у сучасному світі, уможлиблюють насамперед знання іноземної мови (ІМ). Особлива увага завжди приділялася фонетичному аспекту мовлення, досконале володіння яким може максимального приблизити мовця до носія ІМ, проте досягнення такого рівня пов'язане з неабиякими труднощами, зокрема з психолінгвістичними та дидактичними особливостями формування фонетичної компетентності (ФК).

ФК ми розуміємо як комплексне поняття, а саме як здатність до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння інших, що базується на відповідних навичках, знаннях та загальній фонетичній усвідомленості [1, с. 54]. Формування цієї компетентності розпочинається на початковому рівні навчання та вивчення ІМ, який слід вважати найважливішим і водночас найскладнішим, оскільки він є своєрідним “перехідним містком” між навчанням у школі та у ВЗО.

Вступний корективний курс (ВКК), який доцільно проводити саме на початковому рівні, має на меті формування ФК як складової іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), яка ґрунтується на основі знань про фонетичну систему мови в цілому й фонетичній усвідомленості; а також деавтоматизацію ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, сформованих під час навчання у школі, і їх корекцію.

Організація та проведення такого курсу зумовлюють необхідність створення оптимальної моделі курсу та укладання відповідних навчальних матеріалів, які б відповідали сучасним вимогам. Ми здійснили спробу

укладання такого ВКК і визначили вимоги до такого курсу. Він повинен відповідати сучасному розумінню комплексності – містити завдання для роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності. За способом організації ВКК має бути призначеним для інтегрованого навчання та вивчення ІМ. Зміст курсу має реалізовуватись у відповідних мінімумах – тематичному, функціональному та мовному з урахуванням існуючих між ними природних кореляцій. Сучасний ВКК має ґрунтуватись на положеннях комунікативного підходу у навчанні та вивченні ІМ, бути комунікативно спрямованим. Неодмінною вимогою до змісту ВКК є його спрямованість на формування навчальної автономії студента. Сучасний ВКК повинен вирізнятись професійно орієнтованим характером.

Такі вимоги зумовлюють необхідність відбору відповідного навчального матеріалу. Необхідним і першочерговим компонентом змісту предмету навчання комунікативного ВКК ми вважаємо **текстовий матеріал**, що слугує для подачі нового фонетичного та систематизації і повторення вивченого у загальноосвітній школі лексичного і граматичного матеріалу, а також для формування ФК в читанні та аудіюванні.

Відбір доцільно розпочинати з **аудіотекстів**, які слугують основою для формування ФК. Це насамперед *макродіалоги*, за допомогою яких вводиться новий фонетичний матеріал. Такі аудіотексти дають можливість знайомити студентів з новими фонетичними одиницями та явищами у зв'язному контексті, виокремити їх із контексту і працювати над ними більш детально, а потім, включити в мовлення на більш високому рівні, тобто пройти шлях від слухання до говоріння згідно з моделлю Дж. Хепворт [7]. Опрацювання таких аудіотекстів сприяє формуванню рецептивних артикуляційних та інтонаційних навичок. Комплексний характер ВКК та спрямованість на інтегроване навчання і вивчення ІМ зумовлюють необхідність подачі навчального матеріалу у цілісному комплексі – контексті.

Більшість аудіотекстів, включених нами до змісту ВКК, укладені у формі *діалогу*. Вибір саме діалогічного мовлення зумовлено тим, що діалог є найпростішою класичною формою мовленнєвого спілкування [10, с. 249].

Спираючись на твердження вчених про природність та первинність діалогу, ми включаємо до змісту ВКК аудіотексти переважно у формі діалогу і вважаємо, що саме *діалогічна форма спілкування* може спонукати студентів до активної комунікації.

При відборі текстів для аудіювання ми послуговуємося цілою низкою критеріїв. Найважливішим і загальноновизнаним критерієм відбору текстів для аудіювання прийнято вважати **автентичність**. Автентичний текст є еталоном (зразком) реальної комунікації зі властивими їй характеристиками – повторами, надлишковою емоційністю, менш чіткою організацією синтаксису [5, с.129].

У вітчизняній методиці викладання ІМ розрізняють *автентичні, напівавтентичні й укладені* (навчальні) аудіотексти [4, с. 290]. Науковці послуговуються також терміном “дидактизовані”, під яким розуміють тексти, укладені носіями мови для навчання цієї мови як іноземної. Ми користуємось

терміном *умовно-автентичні* тексти, оскільки текстовий матеріал, який ми включаємо до змісту ВКК, був укладений носієм мови, викладачем німецької мови Ангелікою Тесмер (ФРН), у навчальних цілях, відповідно до обраних тем, підтем, ситуацій, проблем, ролей, а також інших компонентів комунікативного, тематичного та мовного мінімумів з урахуванням вимог до цих мінімумів.

Аудіювання автентичних текстів створює умови для успішного формування ІКК та інших компетенцій, що входять до її складу. З фонетичної точки зору аудіювання автентичних фонетично різнобарвлених текстів сприяє формуванню у студентів нормативних “слухових еталонів”, які слугують основою для формування нормативних фонетичних навичок після деавтоматизації деформованих. Враховуючи це, ми включаємо до змісту ВКК десять макродіалогів, назви яких співзвучні із сформульованими підтемами.

Наступний критерій, яким ми керуємось при відборі текстів, є їх *тематична віднесеність*. До комунікативного ВКК ми відбираємо тексти, що узгоджуються з тематикою Типової програми [6]. **Критерій відповідності змісту текстів віковим особливостям та інтересам студентів** реалізується у відібраних текстах завдяки тематиці, підтемам, типовим ситуаціям та проблемам, які в свою чергу входять до комунікативного мінімуму.

Наступним критерієм відбору текстового матеріалу ми обираємо критерій *доступності*. Стосовно аудіотекстів ми слідом за О. А. Мацневою визначаємо його як комплексний, оскільки він стосується таких характеристик аудіотексту як *мовне оформлення, темп мовлення та тривалість звучання* [3, с. 76]. Доступність в плані мовного оформлення стосується лексичного, граматичного та фонетичного аспектів. Аудіотексти мають бути зразками німецької літературної мови, вони не повинні містити діалектно забарвлених лексичних одиниць і граматичних структур.

Як відомо, *темп мовлення* у будь-якій мові залежить від мовленнєвого досвіду, ступеню складності мовного матеріалу, індивідуальних якостей мовця, від важливості інформації. Існує ціла низка досліджень, в яких представлено результати обчислень середнього темпу мовлення у різних мовах. Для німецької мови з її особливостями ритміко-інтонаційної організації більш прийнятним є обчислення середнього темпу мовлення у складах: він становить 225 складів на хвилину [8, с. 15]. Є очевидним, що більш швидкий темп мовлення у німецькій мові, ніж в російській і українській, зумовлює труднощі при аудіюванні. До того ж на початковому ступені навчання та вивчення ІМ внутрішнє мовлення, а разом з тим і осмислення почутого відстає від звукового сприйняття внаслідок недостатньої мовної практики. Ці аргументи спонукають нас відібрати до комунікативного ВКК аудіотексти з темпом мовлення не більше ніж 225 складів на хвилину, що відповідає середньому темпу німецького мовлення.

Ми також беремо до уваги тривалість звучання аудіо текстів і вважаємо доцільним включити до змісту комунікативного ВКК аудіотексти тривалістю не більше 3 хвилин.

Керуючись визначеними критеріями, ми включаємо до змісту комунікативного ВКК такі типи аудіотекстів: *короткі діалоги, розмови по телефону, короткі історії, опозиції слів, ритмогрупи, римовки, вірші пісні* Уве Кінда, *прислів'я* (всього 125), *скоромовки* (всього 27), та *завдання до вправ*. Відібрані аудіотексти представлені в аудіоформаті (для студентів і викладачів) та у друкованому вигляді (для викладачів).

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцова и С. Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Гутник В. М. Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Гутник. – Київ, 2017. – 399 с.
3. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / О. А. Мацнева. – Київ, 2009. – 261с.
4. 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.
5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Мейер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К.: Ленвіт, 2015. – 444 с.
6. Borisko N., Gutnik W., Klimentjewa M. u.a. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 S.
7. Hepworth J. C. The Importance and Implication of the “Critical Period” for Second Language Learning. – English language teaching journal, 1974, v. VIII, No. 4. – P. 273-283.
8. Schelten-Cornish S. Die Bedeutung der Sprachgeschwindigkeit für die Sprachtherapie. / Susan Schelten-Cornish // Die Sprachheilarbeit. – Konstanz, Passau, Schieferberg, Oldendorf – 2007. – Heft 52 (4). – S. 136 – 145.

## SINK OR FLOAT: TEACHING EFL TO VERY YOUNG LEARNERS THROUGH REAL-LIFE EXPERIENCE

**Edita Hornáčková Klápicová (Nitra, Slovakia)**

Preschool institutions in Europe often build foreign language instruction into their curriculum. The amount of classroom hours is often very restricted, sometimes to just one hour per week. The number of children in the foreign language classroom may vary and there are also other factors that affect the learning process, such as, the presence of a native speaker and, above all, the teaching techniques and strategies used in the foreign language classroom. The present paper offers some practical tips for teaching a foreign language to very young learners in a natural and effective way.

“Real communication involves ideas, emotions, feelings, appropriateness and adaptability” (Chauhan 2004). Very young learners should be able to acquire a foreign language in a natural setting through active interaction. Due to their age,

this group of learners are still getting to know the world around them and developing skills in their mother tongue. Consequently, learning a second language may occur very naturally and become meaningful, if it happens through real-life experience.

The present paper is part of a research project carried out in a kindergarten in lower Austria. The aim of the project was to prove the possibility of achieving bilinguality in children through their English lessons in kindergarten. The aim of the present paper is to show some of the teaching techniques and classroom activities enhancing natural acquisition of English as a foreign language.

According to Schuman's (1996) language acquisition theory, "whatever concept/cognitive development a child masters in the native language is transferred to the second language" (Gadušová 2004, 35). Teachers "create meaningful communicative situations in the classroom, as close to mother language acquisition as possible, while learners are exposed to a variety of printed, auditory, and visual materials in the target language" (ibid. 35-36). Learning by experience; being involved mentally, physically, and emotionally in classroom activities; and having the opportunity to do "hands-on" experiences with materials provide a very successful learning environment for preschool children. Most of the activities used in the present project followed this concept, one of which will be presented in this paper.

### 1. *Sink or float*

An intriguing activity, always captivating the attention of the child and immersing him into the world of science is the "sink or float" experiment performed with different objects placed in a transparent plastic or glass container filled with water.

#### 1. Preparation

The following props were used in the experiment: two large plastic containers filled with water, a number of objects different in weight, shape, material, and color.

#### 2. Procedure

Learners were introduced to the activity by first reviewing some vocabulary words, such as *water*, *container*, *transparent*, *full*, *heavy*, *light*, *plastic*, *glass*, etc. Consequently, the words *sink* and *float* were introduced and explained through visual demonstration. Learners were invited to first observe how the experiment was done – by placing different objects into the containers filled with water and testing which of them went to the bottom of the container – or *sank*, and which stayed on the surface – or *float*ed. Later on, individual learners were invited to pick an object and put it in water, while the rest of the learners were asked to guess whether that particular object was going to *sink* or *float*. The learners cooperated extremely well in this activity either through the physical action of choosing an object and placing it in the container or by engaging in a vivid conversation about their guesses on which objects would *sink* or *float*.

#### 3. Achieved skills

Through this activity, the learners were able to achieve the following skills:

- a) Phonological features: pronunciation, prosodic features: stress, rhythm, and intonation; aspects of connected speech: assimilation, elision, and linking;
- b) Vocabulary and meaning: *sink, float, water, container, transparent, full, heavy, light, plastic, glass, guess, think, pick, choose, rubber duck, car, doll, cup, coin, pencil, paper, lemon, comb, brush, egg, ball, heart, etc.*
- c) Grammar: the simple past tense, the present participle forms, auxiliary verbs, the active voice and the passive voice of verbs, singular and plural forms of nouns, regular and irregular forms of verbs, pronouns, quantifiers, etc.;
- d) Sentence structure: statements, forming questions, prepositional phrases, word order, noun phrases, verb phrases, adverbial phrases, etc.;
- e) Style: the colloquial style, the polite style, common expressions, expressive vocabulary, etc.;
- f) Pragmatic aspects: turn-taking rules; speech acts of asking questions, etc.;
- g) Listening skills: through listening to the instructor and peers;
- h) Speaking skills: through interaction with the instructor and peers;
- i) Social skills: through active participation in the activity, responding to questions, taking part in actions, interaction with the instructor and peers;
- j) Communicative skills: providing answers to questions, engagement in dialogues;
- k) Sociolinguistic competence: providing the appropriate words or expressions in a given context;
- l) Discourse competence: through the exposure to the structure of a longer text in speech, and
- m) Strategic competence: through the learners' attempt to maintain communication.

#### 4. Conclusion

This “hands-on” activity provided a real-life experience through which the learners were able to learn new things about the functioning of the world with the use of the target language. English as a foreign language was not an obstacle, while the learners were discovering new things around them and labelling them with names in English. The learners soon comprehended the meaning of the verbs *sink* and *float* and actively used these words in their discussion. Through this activity, learners were engaged mentally, physically, emotionally, and socially, while acquiring new linguistic skills. This highly motivating teaching strategy also had a positive influence on building the learners' self-confidence in using the target language in communication and on eliminating the learners' anxiety from learning. The atmosphere in the classroom was relaxed and friendly, providing the learners' with the opportunity to acquire the target language in a natural, spontaneous, and stimulating manner.

#### Acknowledgement

The author gratefully acknowledges the contribution of the Scientific Grant Agency of the Slovak Republic under the grant 1/0454/18.

#### REFERENCES

1. Chauhan, V. Drama Techniques for Teaching English. The Internet TESL Journal, Vol. X, No. 10, October 2004. Web. 13 Nov. 2017.



## **ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Оксана Губіна (м. Суми, Україна)**

Особливої актуальності набувають інноваційні технології в навчанні іноземних мов у сучасній вітчизняній системі освіти в умовах інтеграції останньої у європейську освітню систему. Даний процес супроводжується застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних вмінь, навичок та компетентностей.

Серед сучасних ІКТ, які роблять процес навчання іноземних мов гнучкішим та доступнішим є такі як:

1. Фліп відео. Використання портативних відеореєстраторів для фільмування презентацій, експериментів, лекцій, практичних занять, а також інших видів навчальної діяльності. Дані відео студенти завантажують до Web сайту університету або Facebook, обмінюються думками, а кращі з відео можуть бути використані у студентських проектах або дослідженнях.

2. SMS. Використання мобільних технологій для встановлення зворотнього зв'язку зі студентами. За допомогою власних телефонів студенти надсилають текстові відповіді на номер PAYG. Надіслані повідомлення обробляються в Excel і потім складається графічне представлення результатів, або надсилаються до хмар Wordle для створення візуальної презентації. Можливо також використання інших технологій, таких як: MS Excel, Nokia PC Suite, Bluetooth, хмарні технології. Результати студентських робіт також можуть обговорюватись на лекціях та практичних заняттях.

3. Система «Відповідь аудиторії». Використання спеціальних мобільних пристроїв, найчастіше смартфонів, уможливорює зворотній зв'язок студентів із викладачами та активізує їхню участь у навчальному процесі. Дана технологія можлива для занять у невеликих групах й побудована таким чином, що в разі виникнення труднощів із засвоєнням інформації, студентами надсилаються повідомлення викладачу, який, ураховуючи дану інформацію додатково роз'яснює матеріал. Існують різні сценарії інтерактивного навчання, під час яких можна використовувати дану технологію, наприклад: управління подіями (за допомогою голосування в аудиторії студенти можуть безпосередньо сигналізувати, який підхід має бути використаним для представлення матеріалу чи рішення певних задач у межах поточного курсу, відповідно сприяючи управлінню подією), регулювання швидкості (студенти оцінюють швидкість лекції, ураховуючи повідомлення, лектор може змінювати темпи викладання навчального матеріалу), відображення змісту (студенти сигнализують про труднощі в засвоєнні матеріалу, а викладач пояснює незрозуміле) [4].

4. Echo360, яка являє собою навчальну платформу, що має хмарне сервісне обслуговування. На платформі централізовано зберігаються лекції та гіперпосилання на джерела інформації, які студент може проглянути в будь-який час. В он-лайн режимі студенти можуть робити нотатки, задавати питання щодо записаних лекцій, а також копіювати та зберігати окремі частини чи повну версію презентацій, слайдів або лекцій.

5. Screenshot. Використання даної технології можливе за умови використання планшетного ПК. Завдяки Screenshot студенти мають можливість робити знімки екрану з поясненнями матеріалу протягом занять. Знімки екрана можуть бути доступними через систему WebCT.

6. Автоматизоване оцінювання Computer-Aided Assessment. Автоматизоване комп'ютерне оцінювання охоплює всі форми оцінювання: сумативне (тести, які сприяють оцінюванню формальної кваліфікації) або формативне (тести, які сприяють оцінюванню та удосконаленню процесу навчання) та відбувається за допомогою комп'ютерів. Однією з найпоширеніших форм комп'ютерної оцінки в системі відкритого навчання є он-лайн вікторини або іспити.

7. Е-портфоліо. Індивідуальний профіль студента, де зберігаються електронні файли із особистою інформацією, результатами навчання, зображеннями, мультимедіа, записами у блозі, гіперпосиланнями [3].

У межах навчання іноземних мов також використовуються такі технології як: подкаст, Second Life, e-book readers та Wimba Voice Board, що підвищує не тільки якість навчання й інтерактивність та гнучкість навчальних програм.

1. Подкасти, що представляють собою епізодичні серії цифрових аудіо- або відеофайлів, які студенти можуть завантажувати та прослуховувати на комп'ютерах, мобільних додатках або портативних медіа програвачах. Подкасти розповсюджуються через веб-канал університету Blackboard. Використання технології подкастів сприяє збагаченню навчальних підходів до викладання. Прослуховування подкастів можливо через mp3, mp4 плеєри та AAC файли. Головними характеристиками подкастів є їхня портативність та мобільність.

2. Second Life – це віртуальне 3D середовище, де студенти можуть будувати свої знання через зображення, голоси та синхронні/асинхронні інтерактивні справи. Використання технології Second Life сприяє покращенню інтерактивної роботи між викладачами та студентами, особливо завдяки дошці оголошень веб-каналу Blackboard. Також маючи можливість асинхронного зв'язку, студент може виконувати завдання у зручний для нього час та місці. Second Life уможливорює віртуальні зустрічі «обличчям до обличчя», розмовний або текстовий чат, імітацію реальних сценаріїв тощо.

3. E-book reader – портативний пристрій для читання електронних книг. Серед спеціалізованих пристроїв є смартфони, планшети, iPad та комп'ютери із відповідним програмним забезпеченням. Через пристрій студентам надсилаються роздаткові матеріали, а також електронні таблиці, файли фільмів, програми, звукові та інші файли PowerPoint в одному портативному,

читабельному пакеті. Перевагами даної технології є її гнучкість та мобільність – навчальний матеріал можна вивчати у зручному місці та часі [2].

4. Wimba Voice Board – це набір веб-інструментів, які забезпечують синхронну та асинхронні голосові види роботи, а саме: аудіо-дискусії, конференції, лекції, подкасти, інструкції, голосові он-лайн презентації тощо. Навчання завдяки даній технології є більш емоційним та цікавим, а тому його перевагами є відчуття «реального» та «особистого», що зближує студентів у спільній взаємодії, наближуючи навчання до класного середовища, одночасно уможлиблюючи дистанційне навчання [1].

Запровадження у навчальний процес названих вище ІК-засобів підтверджують переваги використання інноваційних технологій: підвищення гнучкості та мобільності навчання, зниження ізоляції студентів шляхом надання додаткових можливостей для участі викладачів та студентів у навчанні, активізація розвитку навичок інноваційного навчання.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Deimann, M., Sloep, P. (2013). How does Open Education Work? *Openness and Education (Advances in Digital Education and Lifelong Learning)*, 1, 1–23. Doi/abs/10.1108/S2051-2295(2013)0000000001

2. *Delivering University Curricula: Knowledge, Learning and INnovation Gains (DUCKLING)*. SMEL project University of Leicester. Retrieved from: [http://www2.le.ac.uk/departments/beyond-distance-research-alliance/projects/duckling?uol\\_r=f5d83a92](http://www2.le.ac.uk/departments/beyond-distance-research-alliance/projects/duckling?uol_r=f5d83a92)

3. *Integrative Technologies Project*. Retrieved from: <https://projects.exeter.ac.uk/integrate/>

4. *International Education: Global Growth and Prosperity*. National strategy program. Retrieved from: <http://www.webarchive.nationalarchives.gov.uk/...global-growth...> 24/

## ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕРЕШКОДИ НА ШЛЯХУ ДО УСПІХУ

**Ангеліна Колісніченко (м.Умань, Україна)**

Кожний новий етап розвитку суспільства обов'язково супроводжується впровадженням нових освітніх технологій. Досить часто, при цьому, такі нові технології можуть бути вже знайомими, і навіть, активно застосовуватись протягом певного часу раніше. Проте останнім часом, говорячи про нові технології, ми асоціюємо цей термін з інформаційно-комунікаційними? тобто цифровими технологіями. Це природньо для сучасного темпу та напряду розвитку, крім того доцільно для удосконалення освітньої підготовки нового покоління фахівців у різних сферах діяльності суспільства.

Така увага до цифрових технологій пов'язана з тим, що вони є частиною нових знань повсякденного життя, "міцними зв'язками між людьми, артефактами та освітніми закладами, які генерують, діляться і підтримують специфічні знання про людський і природний світ" [1; 17]. Питання впливу навчальних технологій на якість освіти ставала предметом досліджень в Україні і за кордоном. Серед іноземних науковців є ряд досліджень, що

стосуються впливу цифрових даних та закодованого керування сучасним життям у системах освіти. Крім того є здобутки щодо детального вивчення наслідків цифрової інформації технології для професійної практики, відповідальності та освіти [2; 117].

Цифрове середовище стає вимогою щоденного життя. На усіх етапах навчання інтерес до цифрових технологій зростає як з боку учнів так і з боку прогресивних вчителів. Хоча є висновки досліджень, що для підлітків інформаційні технології є доступніші ніж для молодших школярів. Так, наприклад, до 2015 року, 87 відсотків підлітків від 13 до 17 років у США мають доступ до інтернету через мобільні телефони [3; 93]. В Україні таких вимірювань ще не проводилось, хоча до 2018 року спостерігається тенденція до збільшення використання мобільних телефонів як гаджету, що надає доступ до інтернету, а отже корисним для навчання.

Активне навчання цифровим технологіям вчителів англійської мови зазнавало певного гальмування. Це пов'язано з рядом перешкод, які постали перед українськими учасниками освітнього процесу. Варто розмежувати перешкоди на групи відповідно до їхнього впливу на учасників навчання: вчителів, учнів та загальні.

Загальними перешкодами, що призвели до уникання цифрових технологій у процесі навчання мовам була практична відсутність матеріального забезпечення. Для успішного впровадження необхідно було одразу кілька матеріальних чинників: гаджети (комп'ютери, планшети, ноутбуки або смартфони), безперервний доступ до інтернету і для вчителя, і для учнів (причому як на заняттях, так і вдома). За відсутності хоча б одного із зазначених чинників навчання вчителів англійської мови цифровим технологіям втрачає сенс, адже їхнє застосування стає неможливе. За умови матеріального забезпечення може постати інша проблема, суть якої у цифровій освіченості, причому як вчителів так і учнів. Для прикладу, якщо вчитель вміє використовувати додатки браузера для подачі матеріалу, то не всі учні знаються на відповідних додатках. Адже для використання онлайн програми необхідно пройти ряд інструктивних кроків: віднайти необхідну програму у браузері, зареєструватися, ознайомитися з особливостями використання програми, тощо. Проте для вирішення такої проблеми можна застосувати інтегроване навчання та разом із вчителем інформатики підготувати учнів до такої діяльності.

Перешкоди з якими зустрічається безпосередньо вчитель, за умови подолання усіх попередньо зазначених проблем, пов'язані з вибором програмного забезпечення. Адже при виборі програм та їхнього наповнення необхідно дотриматись певних принципів: доступності, відповідності віку та рівня володіння мовою учнів, відповідності тематики, тощо. Для вирішення цієї проблеми вчитель може скористатися можливістю відвідати відповідні тренінги воркшопи та вебінари, скористатись подкастами, що пропонуються рекомендованими Міністерством освіти організаціями. Ще одна особливість впровадження цифрових технологій – їхня нормованість та місце у навчальному процесі. Фактично, мова йде про необхідність дотримання

чергування цифрових технологій з іншими, навіть у межах одного уроку, адже перенасичення процесу опанування мовою ІКТ може призвести не до урізноманітнення, а навпаки, до великої кількості малоефективних ігор, що не сприятимуть вивченню іноземної мови та не стимулюватимуть до розвитку відповідних навичок іншомовного спілкування.

Ще одна перешкода для вчителя – труднощі контролю. Маючи доступ до інтернету, учні можуть відволікатися та використати зайву можливість для ігор та спілкування в соціальних мережах. Тому робота онлайн має бути побудована таким чином, аби вимагати від учня відгуку на поставлені завдання та лімітувати час на їх проходження чи виконання.

Щодо перешкод, з якими зустрічаються учні, то за наявності усіх відповідних засобів, проблеми можуть виникнути з дотриманням часових рамок. Певні програми розраховані на одночасне виконання завдань, при цьому розрахувати швидкість виконання завдання досить важко, беручи до уваги особливості сприйняття матеріалу відповідно до типу учня, а також рівень володіння мовою. Таку проблему можна вирішувати індивідуальним підходом.

Отже ми визначили найпоширеніші перешкоди впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови та запропонували ряд заходів, які могли б допомогти їх усунути. Адже використання нових технологій можуть значно вплинути на рівень володіння англійською мовою та підвищити ефективність роботи вчителів. Крім цього при стрімкому розвитку ІТ сфери освіта мусить швидко реагувати на них і відповідно трансформуватись.

#### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Edwards P. A Vast Machine: Computer Models, Climate Data, and the Politics Of Global Warming. Cambridge, 2010. MA: MIT Press.
2. Fenwick T, Edwards R. Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education European Educational Research Journal 2016, Vol. 15(1) 117–131. Retrieved February 07 2019 from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904115608387>
3. Lenhart A. Teens, Social Media and Technology Overview 2015. Pew Research Center. Retrieved January 27 2016 from [http://www.pewinternet.org/files/2015/04/P1\\_TeensandTech\\_Update2015\\_0409151.pdf](http://www.pewinternet.org/files/2015/04/P1_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf)

## **CHALLENGES OF PLAYING GAMES AT ENGLISH LESSONS**

**Iлона Kostikova (Kharkiv, Ukraine)**

As it is known, language learning is a hard but interesting work. As we need meaningfulness in language learning, and authentic use of the language it is useful to follow and create many different techniques and procedures. That through creative procedure we can have an interactive environment which may lead to an improvement in learning a foreign language.

Games and especially English games are one of the techniques and procedures that the teacher may use in teaching a foreign language. Games are used not only as short warm-up activities or when there is some time left at the end of a lesson,

but they can be used at all stages, provided that they are suitable and carefully chosen [1]. There are some basic rules for using games.

Games must include everyone. It seems, firstly, this may be the hardest for the facilitator to achieve. When playing games for an extrinsic reward, the slower shier student may withdraw not wanting to be resented by his teammates for “blowing the game.” Smarter students with more outgoing personalities or confidence may be regarded as the hero or the ringer. For example, use “numbered heads together” where everyone in the group is given a number and they have to answer the question, or no one can answer a second time until everyone has answered once.

Secondly, if the game involves physical activity it is imperative to examine safety precautions and student (dis)abilities. It is possible to use games which involve the students leaving their desk and going somewhere else, such as the board, a certain spot in the room, etc. A multitude of things could have happened like tripping or running into something. In those games, the students have to walk. Running disqualifies them. Thirdly, each student brings their own personality to class. Balancing the passive and outgoing students as well as the geniuses and the average students is challenging.

The passive student in each group typically will not participate except for when it is their turn, because someone else is always more willing. Outgoing students tend to be impatient, loud and constantly in motion. Those actions will typically increase the passive nature of some students. For those reasons and many more, the facilitator may want to form teams or establish rules for participation, as previously recommended.

Games can be noisy. It is necessary to be strong enough to make a strong case for using games as a learning tool or come up with a quieter format for your game. And in the opposite, during physical games there may be pushing and other potentially harmful acts. The facilitator of the game must have clear rules and consequences for breaking those rules.

Competition can work positively as a motivator, as discussed previously, or negatively. Winning should never be the focus or goal of the game or the players. In some instances, the competitive edge of a student may take over and cause hurtful things to be said. In this instance, it is necessary to stop the game and address the situation. How we treat each other in class and continue by stating that even though we are playing a game, we are still in class. Furthermore, games are supposed to be fun and by saying those things the fun is being spoiled. It is also important to watch for intimidating or dominating personality traits from some students.

Usually they will yell at others or just use an angry tone. Not only does this ruin the fun of the game, but it also encourages other students to not play the game with this individual or to react similarly. In this instance, a teacher can try two tactics. The first, letting students work it out, did not work too well, because the entire group started to fight amongst themselves. Additionally, the negativity spread to other groups. The second tactic was a bit more involved but seemed to work better. It is necessary to interrupt and discuss with the group the observed

actions, unobserved actions, the players' feelings, game procedures and possible consequences. Sometimes it works, and sometimes it does not. In cases where it does not, a teacher can make a mental note about who is having trouble working together and try to separate them for a few group activities before trying pairing them together again. Ultimately, if the inappropriate behavior persists, then we no longer play games in that class.

Rules must be fair to everyone. The first time a teacher introduces a new game to students, a teacher is always nervous about how it will go. There are many "what ifs?" going through teacher's head. Often, after explaining the procedures and rules, a student may have a question that addresses something. Therefore, only after trial and error will the set of rules be complete, but a teacher can recommend trying to work out as many of the kinks before using the game in the classroom. If it does not work the first time, it is likely that the students and you may not be interested in trying it a second time.

Similarly, if the same student or group is consistently winning, it is necessary to change the dynamic. The easy answer is to change the group that is working together. A similar solution is to take the winning group and give them the same game to play with new or more challenging material. Since the players and the game have gotten more challenging, their learning experience is heightened.

To conclude the challenges of playing games at English lessons we can say that it is very important in explaining the usefulness and educational value that games can have in a classroom. It is becoming increasingly important and necessary for teachers to understand the game advantage and disadvantages, to justify their classroom procedures to themselves, administrators, parents and their students.

#### REFERENCES

1. Kostikova I. Language games in teaching English. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Харків, 2017. Вип.43. С. 174–184. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1243599>

## SMARTPHONES IN THE CLASSROOM

Nataliia Kovalenko (Uman, Ukraine)

**Today technology rules the world and Internet** plays a key role in business relations, entertainment, music, movies, tourism and almost every aspect of our everyday life. **Education is not an exception here.** Studies have shown that **95% of students** have access to some type of computer or mobile device – whether at school, at work, or at home. So, it's not surprising that the **evolution of classroom teaching methods** is moving in the direction of technology.

In this article we tried to find out what benefits technology brings to language learning and how it can be successfully applied by teachers during their English classes at high school and university. Primarily it's cell phones that keep teachers' attention today as they have undoubtedly become an integral part of modern society, and increasingly common among children and adolescents. Of course, with

the increasing popularity of cell phones among students comes the sharply contested debate as to whether or not they should be allowed in classrooms. While there is a valid case to be argued by parents and educators that cell phones are disruptive to the learning environment and can lead to negative behaviors such as cheating on exams and distracting students from tasks, cell phones can certainly enrich and become a useful educational tool in supplementing teaching instruction [2].

In fact, there are many more benefits of using phones at the lessons than just putting them away. Having mobile devices in the classroom allows students instant access to the latest news, information, statistics, etc. Virtually every question they have is at their fingertips, keeping them connected with what's going on around them and ensuring they are always well informed with the most up-to-date information [1].

One of good examples of **how smartphones enhance classroom learning** is the scavenger hunt exercise. Here, students must go through websites to find the information they need to fill out a worksheet, or **they are given a set of words in a list that correspond with a unit they are studying in class and are sent out on a picture scavenger hunt.** This will work particularly well with very concrete sets of vocabulary, words that the students would use and see examples of on a daily basis [4].

**For second language learners, visual clues are very important when it comes to communicating.** Unfortunately, real life language situations do not always give ESL students ideal situations for communicating in English, for example, language exchanged over the phone. Cell phone conversations can give students a chance to practice conversational skills without visual input to aid comprehension. Though they may be challenging, they will ultimately be beneficial to the students and their language studies.

Students can also use their devices to access free, online exercises that reinforce language and/or skills seen in class. Moreover, smartphones could be a real help in carrying out the surveys or even recording students' audio and video files. They can record themselves in action, which is perfect helping them receive feedback on specific tasks and activities. Survey Monkey is a fun app to add to your English classroom. It let teachers create surveys, which students can conveniently access from their phones and answer right away. This can be used as an assessment tool or as part of a portfolio of activities. For example, students could even design survey questions, fill them out, analyze results and then create a presentation of those results [3].

What is more here is that the use of smartphones and tablets allow students going paperless. If there are PDF versions available for the textbooks or materials they're using, this could allow instructors to simplify students' lives while being environmentally friendly. Besides no one likes lugging around big textbooks. Many digital course books are constantly updated and often more vivid, helpful, creative, and a lot cheaper than those old heavy books.

To sum up, the key issue for teachers here is to be creative with the use of smartphones as an additional tool for making learners study more and become



keen on foreign languages. Much like computers, students need to understand that their mobile phones aren't just for play, entertainment or personal use, but to be used as invaluable instrument of personal development, and it's our role as teachers to provide them with this knowledge. By allowing and encouraging cell phones in the ESL classroom, you will have a unique bank of resources at your fingertips, and your students', ready to move them toward language fluency in English.

#### REFERENCES

1. Hammond, E.C. & Assefa, M. (2007). Cell phones in the classroom. *Phys. Teach.* 45, 312
2. Villa, C. (2007). Bell-Jar Demonstration Using Cell Phones. *Phys. Teach.* 47, 59
3. [electronic resource, access: <http://www.nea.org/tools/56274.htm>]
4. [electronic resource, access: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/raquel-gonzaga/smartphones-learning-possibilities-efl-class-1>]

## THE COMMUNICATIVE COMPETENCE: IMPORTANCE AND DEVELOPMENT

**Віта Лагодзінська (м. Умань, Україна)**

Modern specialists should be competitive, so they should have professional knowledge, formed corresponding practical skills and abilities. In addition, they should find out the high level of communicative competence, follow basic literacy norms in professional activity.

Language is the most important aspect in the life of all beings. We use language to express inner thoughts, emotions, make sense of complex and abstract thoughts, to learn to communicate with others, to fulfill our needs, as well as to establish rules and maintain our culture.

Language can be defined as verbal, physical, biologically innate and a basic form of communication. All human languages share basic characteristics, some of them are organized rules that produce all the possible correct sentences of the language.

Nowadays the communicative competence remains one of the main features of high professional qualification. The term “communicative competence” is comprised of two words, the combination of which means “competence to communicate”.

Recent theoretical and empirical research on communicative competence is largely based on three models of communicative competence: the model of Canale and Swain, the model of Bachman and Palmer and the description of components of communicative language competence in the Common European Framework (CEF).

In the model of Canale and Swain, strategic competence is composed of knowledge of verbal and non-verbal communication strategies that are recalled to compensate for breakdowns in communication due to insufficient competence in one or more components of communicative competence. These strategies include

paraphrase, repetition, avoidance of words, structures or themes, guessing, changes of register and style, modifications of messages etc.

In Bachman and Palmer's model, organizational knowledge is composed of abilities engaged in a control over formal language structures, i.e. of grammatical and textual knowledge. Grammatical knowledge includes several rather independent areas of knowledge such as knowledge of vocabulary, morphology, syntax, phonology, and graphology. They enable recognition and production of grammatically correct sentences as well as comprehension of their propositional content. Textual knowledge enables comprehension and production of (spoken or written) texts. It covers the knowledge of conventions for combining sentences or utterances into texts, i.e. knowledge of cohesion (ways of marking semantic relationships among two or more sentences in a written text or utterances in a conversation) and knowledge of rhetorical organization (way of developing narrative texts, descriptions, comparisons, classifications etc.) or conversational organization (conventions for initiating, maintaining and closing conversations).

In the CEF, communicative competence is conceived only in terms of knowledge. It includes three basic components – language competence, sociolinguistic competence and pragmatic competence. The aspects of this competence are, as follows: language elements that mark social relationships, rules of appropriate behavior, and expressions of peoples' wisdom, differences in register, dialects and stress.

#### REFERENCES

1. Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford etc.: OUP.
2. Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1999). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: OUP.
3. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1– 47.

## ЗАСТОСУВАННЯ КОРПУСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Наталія Леміш (м. Київ, Україна)

Загальновідомо, що ми живемо в епоху глобалізації світу. Визначаючи глобалізацію як процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації, з-поміж основних її наслідків виділяємо безперервний обмін досвідом, стандартизацію технічних процесів і зближення культур різних країн. Це об'єктивний процес, який носить системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства. В результаті глобалізації світ стає більш зв'язаним і залежним від усіх його суб'єктів. Це безпосередньо стосується й інформаційних технологій, без яких сучасне життя просто не можливо уявити – воно не існує без них! Чи треба забороняти дітям / студентам користуватися сучасними досягненнями, коли вони на заняттях чи вдома? Чи бувають такі моменти, коли ми дійсно забуваємо про можливість підключитися до WiFi? Чи

існують сьогодні хоч якісь проекти, що створюються без інформаційних технологій, комп'ютерних програм?! Звісно, Ні!!! Забороняти не треба – треба вчити правильно користуватися!

Накопичення життєвого досвіду в різних сферах життя призводить до створення баз знань / баз даних. І це, звісно, не оминає й лінгвістику, одним з найважливіших завдань котрої наразі є створення різних типів корпусів текстів. Розмаїття корпусів вражає. Це й загальномовні та спеціалізовані корпуси; корпуси повних текстів чи фрагментів; дослідницькі та ілюстративні; письмового, усного мовлення та мішані; одномовні та багатомовні; синхронічні та діахронічні; статичні та динамічні; збалансовані та моніторингові; паралельні та порівняльні; малі, середні та великі тощо. Хто є цільовою аудиторією корпусів, зокрема паралельних? У першу чергу лінгвістичні дослідники, літературознавці, викладачі іноземних мов, перекладачі, редакторі, студенти. Що дає використання корпусу? Загальновідомо, що етап збору емпіричного матеріалу завжди займав дуже багато часу. Щоб знайти якісь потрібні контексти з різних авторів прози та поезії, було потрібно прочитати велику кількість книг і при цьому не було жодної впевненості, що читаючи той чи інший роман, можна було знайти хоча б один потрібний для конкретної лінгвістичної роботи контекст. Сьогодні з допомогою паралельного корпусу це можна буде зробити за кілька секунд одним натисканням клавіші! Таким чином розробка різних типів корпусів текстів є *актуальним* завданням українського мовознавства сьогодні. Для викладачів і студентів спеціальності 035.04 Германські мови та літератури (переклад включно, перша англійська) *першочерговим* завданням є створення паралельного корпусу текстів (художніх, наукових, юридичних тощо), на базі якого можна було б здійснювати аналіз перекладацьких трансформацій і виховувати професійних перекладачів. Про очевидність для науковців і пересічних користувачів необхідності розробки паралельних корпусів наголошують й українські дослідники Н. Дарчук, М. Лангенбах, В. Сорокін, Я. Ходаківська (2017, с. 29).

У 2018 р. кафедра прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу факультету іноземної філології НПУ імені М.П. Драгоманова розпочала роботу по створенню Багатомовного корпусу під керівництвом декана доктора філологічних наук професора Зернецької А.А., до складу якого буде входити кілька корпусів / підкорпусів, зокрема Англо-український паралельний корпус текстів для студентів спеціальності «Переклад» (робоча назва).

З огляду на те, що одним з найзручніших і найнадійніших у сучасній науці інструментом визнано конкорданси, які дозволяють виявляти лексичну і граматичну сполучуваність лексем, їхню повну синтагматичну характеристику, максимально спрощують процес пошуку контекстуально залежного відповідника при перекладі, то за основу паралельного корпусу кафедри вирішено взяти програму *Multiconcord*, яка будує конкорданси, працюючи із шістьма мовами: англійською, німецькою, французькою, грецькою, італійською та датською. Зазначена програма побудована таким чином, що корпус паралельних текстів є повністю інтегрованим, дозволяючи

здійснювати пошук за різними мовами (одна з мов обирається за оригінал, решта 5 – цільові), словами, словоформами, словосполученнями з романів, драм, оповідань, публіцистики тощо. *Multiconcord* дозволяє встановлювати лексичні відповідники (найпростіший випадок), а також індексувати цілі фрагменти речень і текстів.

Загалом, паралельний корпус задумано як двомовний, тобто якщо користувач обирає за мову-джерело англійську мову, то зліва на екрані будуть з'являтися абзаци цією мовою, а справа – українською мовою як цільовою. Якщо ж мовою-джерелом вказати українську, то цільовою мовою буде англійська, відповідно зліва будуть розташовані абзаци українською мовою, а справа – англійською. Після того, як буде обрано мову-джерело, користувач зможе ввести у спеціальне пошукове вікно лексичну одиницю (окрему лексему або стале словосполучення) безпосередньо цією мовою, для якої програма буде фіксувати кількість вживань в мові-оригіналі і виводити зліва на екрані абзаци, в яких зустрічається ця лексична одиниця (лексема або стале словосполучення будуть за жирнюватися або виділятися певним кольором у виведених на екран реченнях). Справа будуть подані відповідні абзаци цільовою мовою. В ідеалі вбачається зробити активними усі слова текстів паралельного корпусу з прив'язкою до тлумачних онлайн словників мови-джерела і цільової мови, а також перекладного онлайн словника. Подібно до *Multiconcord* можна також зробити доступ до пошуку в мові-оригіналу усіх слів, що закінчуються на певний суфікс (напр., *\*able*), або починаються на окремий префікс (напр., *sub\**), або навіть з визначеними префіксом і суфіксом (напр., *in\*ly*).

Впроваджуючи корпусний підхід у науково-дослідницьку діяльність студентів і викладачів кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу, кожна група студентів бакалаврату і студентів-магістрантів спеціальності 035.04 Германські мови та літератури (переклад включно, перша англійська) отримала на 2018-2019 н.р. теми для дослідження, які розроблено з урахуванням вивчення конкретного мовного явища на базі одного оцифрованого англомовного бестселера ХХІ ст. та його професійно виконаного перекладу українською мовою, тобто фрагменту майбутнього паралельного корпусу текстів. Загалом паралельний корпус буде репрезентувати собою відкриту динамічну систему для поповнення текстів, редагування структури і параметрів (Леміш 2017).

Підсумовуючи, наголосимо, що паралельні корпуси разом з багатомовними суміжними і порівняльними є найбільш важливими типами корпусів для навчання перекладачів, використовуючись в перекладній лексикографії, порівняльних лексичних і граматичних розвідках, вивченні теорії та практики перекладу, викладанні мов і розробці систем машинного перекладу.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дарчук, Н.П., Лангенбах, М.О., Сорокін, В.М., Ходаківська, Я.В. 2017. Паралельний корпус текстів ПарКУМ. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 15. С. 28–35.

2. Леміш, Н.С. 2017. Корпусна метарозмітка спеціальних текстів з лінгвоантропології. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 15. С. 139–152.

3. Multiconcord: the Lingua Multilingual Parallel Concordancer for Windows. [electronic resource, access: <https://translate.google.com/#en/uk/>]

## **ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ**

**Людмила Пікулицька (м. Суми, Україна)**

Початковий етап навчання, за думкою усіх викладачів та методистів, є найскладнішим та найважливішим періодом, який визначає подальше вивчення іноземної мови. За цей період виникає безліч запитань: «Що вибрати? Як поєднати фонетику, граматику, лексику? Яке повинно бути співвідношення читання, письма, мовлення, слухання? Які методики найефективніші?»

Щоб зрозуміти специфіку навчання, доцільно зупинитися на поясненні самого терміну «початковий етап навчання». В умовах навчання іноземних студентів у ВНЗ України початковим етапом називають рік навчання на підготовчих відділеннях. У методичній літературі та на практиці початковим вважають період 2 – 4 місяці. Задачею цього етапу є правильне використання базових структур, засвоєння граматичних форм, набуття вмінь читання та письма. Якщо ж студенти набули цих вмінь, то ціль досягнута.

На початковому етапі вивчення всі викладачі зіштовхуються з певними труднощами викладання мови.

Перша методична проблема, яка виникає перед викладачем, який починає викладати українську мову як іноземну, - це як можна точніше визначити ціль навчання, розумно розподілити навантаження. Безумовно, усі провідні методисти схиляються до думки про необхідність інтенсивного навчання мови, особливо в період постанови мовленнєвих навичок. Бажано, щоб на цьому етапі була інтенсивною робота на заняттях та вдома, по можливості були проведені індивідуальні заняття та консультації для студентів.

Проблема аспектного або комплексного навчання мови на початковому етапі вирішується наступним шляхом: на сьогодні усі методисти наголошують про необхідність вступного фонетичного курсу, тривалість якого визначається багатьма факторами: ціллю навчання, схожістю фонетичної системи рідної мови студента з фонетичною системою української мови. Найчастіше це фонетично-розмовний курс, де провідне місце належить фонетиці.

Друга методична проблема – це визначення місця рідної мови чи мови-посередника на заняттях з української мови. Під час семантизації можуть бути використані переклад, зіставлення. Для закріплення отриманих знань використовують неперекладний спосіб. До перекладу слід звертатися лише для швидкого контролювання знань та вмінь. Слід пам'ятати, що дуже важливим є

робота студента без використання мови-посередника. Як вважають методисти, викладання мусить бути мовою, яка вивчається. Звичайно, на занятті має місце переклад слів та запис їх студентами, але мовлення студента не повинно бути рідною мовою. Теж стосується й викладача. Він не повинен пояснювати матеріал рідною мовою студента. Навіть під час презентації лексики на початковому етапі викладач звертає увагу на наочні засоби пояснення, поступово навчає студентів умінню визначати значення слова в контексті, ситуації без перекладу. Принцип наочності розглядається не як допоміжний, а як один з основних принципів у навчанні іноземній мові, тому що наочність так само не відділена від навчання іноземній мові, як мова не відділена від реальності. Наочність дуже бажана, дає гарні результати. До неперекладних способів семантизації, зокрема належить такий наочний спосіб, як, наприклад, візуальний.

Третя проблема – це визначення принципів відбору лексики для початкового етапу навчання. Для початкового етапу характерний строгий відбір лексики. На цьому етапі лексика підкоряється фонетиці та враховуються фонетичні труднощі. Рекомендують таку сферу лексики: побут (побутова лексика), газета (суспільно-політична лексика) та спеціальна лексика. Тематичні принципи відбору лексики повинні бути чітко узгоджені. Необхідно враховувати лексичні зв'язки слів – спільнокореневі слова, сполучуваність слів. Слово завжди дається в реченні – знання ізольованих слів також необхідні, але активізація завжди найкраща в реченні. Кожне нове слово одночасно засвоюється в фонетичному та графічному «образі». Слід не забувати, що для початкового етапу притаманне обмежене використання різних синонімів. Лексика має бути активною під час мовлення.

На початковому етапі навчання неабияку роль відіграє тематичний принцип. Граматика завжди поєднується з лексичною темою. Наприклад, тема «Супермаркет» із знахідним відмінком, «Моя кімната» з місцевим відмінком. Нова тема спочатку повинна засвоюватися усно, а потім вже має бути зорове сприйняття (читання, письмо). Це пояснюється тим, що на цьому етапі процес читання та письма дуже повільний. Усні тренування успішно долають ці перешкоди, тому що вони розвивають слух, слухове сприйняття та пам'ять.

Читання на початковому етапі буде корисним, якщо матеріали нескладні. Повільне читання складного тексту руйнує усне мовлення, сприяє появі неправильних конструкцій. Тож для текстів цього етапу характерна повторюваність слів, конструкцій.

Щодо письма, варто зазначити, тут також є свої принципи. На початковому етапі використовуються підстановчі вправи, складання розповідей, використовуючи запропоновані конструкції.

Практика викладання української мови як іноземної підтверджує і показує необхідність паралельної роботи усного мовлення, читання, письма. Під час такого поєднання студент витрачає менше часу для досягнення певного рівня оволодіння мовою.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 344с.
2. Чеснакова Н.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснакова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

## ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕЛІНГВІСТИЧНОМУ ВНЗ

Тетяна Рідель (м.Суми, Україна)

Слово «мотив» часто використовують для позначення таких психологічних явищ як прагнення, бажання, задум, страх і інших, які відображаються в людині у вигляді готовності до діяльності, що веде до певної мети [3, с. 71]. Діяльність людини спрямовується безліччю мотивів, сукупність і внутрішній процес взаємодії яких називається мотивацією.

Мотивація – це спонукання до дії сукупністю різних мотивів, створення конкретного стану особистості, який визначає, наскільки активно і з якою спрямованістю людина діє в певній ситуації [3, с. 71]. Коли згадуємо про мотивації студентів, то ми говоримо про їх бажання, прагнення брати участь у процесі навчання.

Проблема мотивації у вивченні іноземної мови, на думку М. Роста [2], є важливою. І в дійсності проблеми у мотивації виникають хоча б тому, що: 1) немає великих можливостей включити студентів в середовище спілкування іноземною мовою; 2) немає достатньої кількості носіїв мови, з якими можна було б спілкуватися; 3) у суспільстві не склалося стійкого переконання у необхідності вивчати іноземні мови. З огляду на інші причини студент повинен мати просто екстраординарну внутрішню і зовнішню мотивацію, щоб вивчати іноземну мову. Не дарма К. Еймс наводить цитату Т. Белла: «Є три речі, про які ви повинні пам'ятати в освіті. Перша річ – мотивація. Друга річ – мотивація. Третя – мотивація» [1].

Мотивація визначається як орієнтація на цілі. Ця орієнтація може бути позитивною, негативною або амбівалентною (двоїстою). Можна сказати, що мотивація забезпечує джерело енергії, яка несе відповідальність за те, чому студент вирішив прикласти зусилля, як довго він готовий підтримувати діяльність, як наполегливо він переслідуватиме ціль, наскільки сильно він відчуває себе пов'язаним з діяльністю [2]. Таким чином, підтримка цього джерела позитивної енергії має велике значення для остаточного успіху у вивченні іноземної мови. Все, що викладач іноземної мови робить на занятті, має в кінцевому рахунку дві мети. Однією з них є подальший розвиток мовленнєвих навичок, а іншою – створення мотивації для продовження навчання.

Говорячи про викладача, слід згадати, що студенти проявляють велику мотивацію до вивчення предмета, якщо викладач їм подобається, ніж з тими, хто не подобається. Основною особливістю будь-якого успішного педагога є

його особистість. Викладач повинен бути цікавою, привабливою, упевненою і оптимістичною людиною з багатьма творчими ідеями. Він повинен уміти не тільки передавати знання, а й поспілкуватися зі студентами і підтримувати позитивні стосунки з ними.

Ще один момент – це ентузіазм викладача. Якщо він з великим ентузіазмом дає інформацію за темою, студенти будуть більш схильні вірити, що тема має для них значення. Тобто ентузіазм викладача також може мотивувати студентів.

І, звичайно ж, не викликає сумніву той факт, що викладач повинен бути професіоналом своєї справи. Він зобов'язаний постійно розвивати свої мовленнєві навички, вдосконалюватися: спілкуватися з носіями мови, перекладати складні тексти, слухати автентичні аудіо записи та дивитися фільми іноземною мовою, щоб стежити за тенденціями в мові.

Зміст навчання у викладанні іноземної мови повинен бути актуальним і відповідати життєвим потребам студента.

Крім того, позитивні усні схвалення, заохочення і похвала можуть сильно вплинути на мотивацію студентів. Похвала за зусилля може допомогти їм розвинути впевненість у собі. Оцінюючи відповідь студента, ми намагаємося оцінити не тільки знання, уміння і навички, а й прогрес та витрачений час.

Публічні виступи дуже впливають на мотивацію студентів. Страх публічних виступів є поширеною фобією більшості людей. Наші студенти, спілкуючись в невеликих групах, напрацьовують практику публічних виступів, що допомагає їм висловлюватися чіткіше і підвищити самооцінку.

Навколишнє середовище – інший ключовий елемент мотивації студентів. Перш за все, середовище має бути доступним. Викладач може використовувати три основних принципи керівництва – твердий, справедливий, дружній, – викладач повинен створити сприятливу атмосферу на занятті, будучи твердим, послідовним, справедливим і доступним.

Проектна робота під час вивчення іноземної мови може стати тим фактором, який створить позитивне емоційне і пізнавальне середовище. Формуючи невеликі проектні групи, до складу яких входять як сильні студенти, так і з середнім рівнем підготовки, ми включаємо в роботу всіх учнів.

Спеціально розроблена система вправ, виконуючи які студенти відчували б результат своєї діяльності, теж призводить до підвищення мотивації до вивчення іноземної мови у ВНЗ.

Отже, підсумовуючи все вищесказане, можна запропонувати кілька практичних шляхів підвищення мотивації студентів при вивченні іноземної мови.

- Дайте студентам право вибору. Наприклад, дозвольте їм вибрати тип завдання, яке вони зроблять, форму – усну або письмову, переказ тексту або діалог за темою, що вивчається.

- Визначте цілі і критерії. Студенти некомфортно почувають себе у групі, виконуючи завдання, якщо немає чітко визначених цілей, і вони не ознайомлені з критеріями вашої оцінки їх роботи. Студенти хочуть і повинні знати, що від них очікують, щоб залишатися мотивованими. На початку року



визначте чіткі цілі, правила і ваші очікування від студентів, щоб не виникало ніякої плутанини в період занять і сесійний період.

- Створіть сприятливе середовище. Безумовно, студенти повинні розуміти, що існують певні наслідки їх дій або бездіяльності. Однак набагато більше мотивують студентів позитивні установки, похвали, схвалення, ніж погрози про те, що буде, якщо дії не будуть виконані. Коли викладачі створюють безпечно, сприятливе середовище для студентів, підтверджуючи свою віру в здібності студента, а не роз'яснюють наслідки, студенти мають набагато більше шансів отримати і зберегти мотивацію для виконання роботи.

- Запропонуйте різнопланові види роботи. Не всі студенти будуть реагувати на заняттях однаковим чином. Для деяких практичний досвід краще. Інші можуть любити читати книги або працювати в групах. Для того, щоб зберегти мотивацію у всіх студентів, чергуйте ваші заняття так, щоб вони при різних перевагах зосереджувалися на речах, які вони люблять найбільше. Це допоможе студентам продовжувати співпрацю і залишатися сфокусованими.

- Використовуйте позитивну конкуренцію. Конкуренція в аудиторії не завжди негативне явище, в деяких випадках вона може мотивувати студентів докладати зусиль і працювати, щоб досягти успіху. Дружній дух суперництва в вашій групі можна пробудити через групові рольові ігри, пов'язані з використанням досліджуваного матеріалу, через мікроконференції з підготовкою презентацій.

- Пропонуйте винагороду. Кожен любить отримувати нагороди, а можливість студентам заробити їх є відмінним джерелом мотивації. Такі речі, як книга іноземною мовою, перегляд фільмів або просто похвала і комплімент на занятті, можуть змусити студентів працювати і дійсно прагнути досягнення мети. Вивчіть особистості і потреби ваших студентів, щоб визначити відповідні заохочення для вашої групи.

- Дайте студентам відчуття відповідальності. Скажімо, під час опитування чи обговорення тексту за темою вислухайте найбільш сильних студентів і призначте їх відповідальними за оцінювання решти групи. Такого роду відповідальність є відмінним способом, щоб скоординувати співтовариство і посилити у студентів почуття мотивації.

- Дозвольте студентам працювати разом.

- Хоча не всі студенти будуть сповнені ентузіазму, маючи можливість працювати в групах, багато хто визнає це досить позитивним, щоб спробувати вирішити проблеми спільно, проводити експерименти і працювати над проектами з іншими студентами. Соціальна взаємодія може змусити їх мотивувати один одного, щоб досягти поставленої мети. Викладачі повинні переконатися, щоб групи були збалансовані і справедливі.

- Будьте ентузіастом своєї роботи. Один з кращих способів, щоб ваші студенти залишалися мотивовані – це поділитися своїм ентузіазмом. Коли ви самі захоплені процесом роботи і навчання, студенти будуть підживлюватися вашою енергією.

- Допоможіть студентам знайти внутрішню мотивацію. Вони мають бути здатні генерувати свої власні мотивації.

- Встановлюйте високі, але досяжні цілі. Студенти повинні прагнути до певного рівня володіння іноземною мовою, і мають бути впевнені, що з вашою допомогою досягнуть цього рівня.

- Встановіть зворотній зв'язок і пропонуйте студентам можливості для вдосконалення.

- Відстежуйте прогрес. Студентам може бути важко побачити, наскільки далеко вони зайшли у вивченні предмету, особливо якщо предмет дається нелегко. Тому необхідно вербально озвучувати прогрес кожного студента, показуючи йому, чого він досягнув.

Здається, завдяки цим практичним пропозиціям, викладачі іноземної мови зможуть підвищити в майбутньому і вже підвищують зараз мотивацію студентів до вивчення іноземних мов.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Carol A. Ames. What teachers need to know [Електронний ресурс] // [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/ames90.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames90.pdf).

2. Michael Rost. Generating Student Motivation. Michael Rost Series Editor of World View [Електронний ресурс] // [www.longman.com/worldview](http://www.longman.com/worldview).

3. Ребрин Ю.И. Управление качеством: учебн. пособие. – Таганрог: Издательство ТРТУ, 2004. – 174 с.

## ФОРМУВАННЯ ЕТНОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МЕДІЙНОЇ РЕКЛАМИ

Руснак Діана (м. Чернівці, Україна)

В контексті міжкультурного підходу до навчання французької мови і культури формування етносоціокультурної компетентності (ЕСК) у студентів – майбутніх викладачів французької мови набуває особливого значення, оскільки саме ЕСК виступає концептуальною основою для формування міжкультурною комунікативною компетентністю (МКК) як однієї з цільових у вищому закладі освіти.

К. Пюрен (Ch. Puren), розглядаючи МКК як складову комплексної культурної компетентності, пов'язує її (міжкультурну компетентність) із поняттям соціальних репрезентацій [4]. Таку думку поділяє Г. Боуайє (H. Boyer), який вважає, що культурна компетентність складається із різноманітних колективних репрезентацій, які лежать в основі етносоціокультурної компетентності (ЕСК) як однієї із складових колективної ідентичності суспільства. Автор зазначає, що на відміну від культури-цивілізації (або *Культури з великої літери К*), до якої входять енциклопедичні знання в галузі літератури, мистецтва, історії тощо, ЕСК складається із елементів самоідентифікації суспільства: уявлень, цінностей, поведінки,

традицій, звичок, способу життя тощо, тобто всього того, що утворює менталітет народу [2, с. 3].

Таким чином, спираючись на визначення Г. Буайе [2], до змісту формування ЕСК у майбутніх викладачів французької мови можна включити *знання про колективні репрезентації* французького народу (цінності, переконання, стереотипи, упередження тощо); *соціопрагматичні знання* (правила етикету, ритуали, поведінка та звички французького суспільства); *соціолінгвістичні знання* (ідіоматичні / сталі вирази, прислів'я, цитати тощо), а також *навички та вміння* застосовувати ці знання на практиці.

На практичних заняттях з французької мови навчання міжкультурного спілкування відбувається загалом опосередковано, через залучення у навчальний процес різноманітних автентичних матеріалів, зокрема медіа-ресурсів. На особливу увагу заслуговує медійна реклама, яка містить майже усі види етносоціокультурної інформації. Ж. Бурбеа (G. Burbea) пояснює, що головний елемент у створенні реклами – це цільова група, кому ця реклама адресована, тобто населення, яке треба «звабити». Саме тому реклама повинна формуватися як система усталених знань, містити інформацію, яку розуміють члени суспільства для того, щоб бути для них зрозумілою і привабливою[3].

Як ми вже зазначали у попередніх дослідженнях, реклама використовує різноманітну інформацію культурологічного характеру: прислів'я, сталі вирази, крилаті фрази; уривки пісень, віршів; назви фільмів, книг; твори мистецтва; відомих людей (співаків, акторів, спортсменів і навіть політиків); історичні особи; стереотипні репрезентації тощо [1, с. 79].

Так, серія реклам, створених РМУ (Організація підтримки французької команди) до чемпіонату по футболу, що відбувався у Франції у 2012 році, використала етностереотипи, представляючи французів в образі півня, символу Франції, а команди інших країн – в образі їжі, яка асоціюється із цією країною: Англія – бекон (Рис.1: *Nous sommes prêts à ficeler les Anglais*), Бельгія – картопля фрі (Рис.2: *Une grosse envie de manger des frites*), а Швеція - хлібні грінки (Рис.3: *Nous sommes prêts à manger les Suédois*).



Рис. 1.



Рис.2.



Рис.3.

Яскравим прикладом використання авто- та гетеростереотипів є відеореклама французького автомобіля *Renault* ([https://www.youtube.com/watch?v=O\\_bvEoao2Ps](https://www.youtube.com/watch?v=O_bvEoao2Ps)), де Франція представлена в образі багету, Німеччина – в образі ковбаси, а Японія – в образі суші.

З дидактичної точки зору, опрацювання етностереотипів на практичних заняттях з французької мови дозволить студентам краще зрозуміти представників франкомовного суспільства, їхній спосіб себе ідентифікувати та їхнє бачення представників інших культур.

Разом з тим, рекламні слогани часто використовують прислів'я, сталі вирази, цитати із літературних творів в оригінальному вигляді або модифіковані. Наприклад, залізнична компанія *SNCF* використала у рекламному слогані цитату Ж.-П.Сартра «*L'enfer, c'est les autres*» (Рис. 3), слоган реклами мінеральної води *Contrex*: *Aide-toi, Contrex t'aidera* є переробленим прислів'ям *Aide-toi, le ciel t'aidera* (Рис. 4), що означає, що преш ніж звертатись до Бога з проханням про допомогу, потрібно самому докласти зусиль для вирішення складних ситуації та проблем.

У свою чергу, слоган урядової кампанії проти марнотратства харчів *Qui jette un oeuf, jette un boeuf* (Рис. 5) наслідує відоме прислів'я *Qui vole un oeuf vole un boeuf*, що означає, що той, хто вкрав якусь дрібницю, може вкрати більш цінну річ.



Рис. 3.



Рис. 4



Рис. 5.

Реклама використовує розповсюджені у суспільстві лексичні одиниці для того, щоб стати ближчою до споживача та легко йому запам'ятатись [3]. Прислів'я, сталі вирази або цитати із літературних творів утворюють прецедентну лексику, яка є зрозумілою всім члена суспільства на імпліцитному рівні і саме тому вона (прецедентна лексика) входить до складу ЕСК. Очевидно, що реклама, в якій вживається така лексика, дозволяє опрацювати на практичних заняттях соціолінгвістичний аспект ЕСК.

Підсумовуючи, зазначимо, що реклама виступає ідеальним засобом для поєднання навчання мови та культури на практичних заняттях з французької мови. Як автентичний матеріал, багатий на етносоціокультурну інформацію, вона дозволяє ознайомитись із репрезентації та уявлення народу, мова якого вивчається, з його звичками та способом життя, а також із прецедентною лексикою, таким чином сприяючи формуванню ЕСК у майбутніх викладачів французької мови.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Rusnak D. A. Exploiter la dimension culturelle de la publicité iconique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE / Руснак Д.А. // Науковий вісник Київського національного лінгвістичного університету . Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 29. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2018. – С. 72-82.

2. Boyer H. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère/ Henri Boyer // Études de linguistiques appliquée. – 2001. – n° 123-124. – P. 333-340.

3. Burbea G. Le défigement dans le slogan publicitaire français / Geogiana Burbea // Language and Literature – European Landmarks of Identity, Universitatea din Pitești . – 2007. – vol. 3. – n° 2 . – P. 306-312.

4. Puren Ch. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle / Christian Puren // Les Langues modernes. – 2002. – № 3. – P. 55 - 71.

## ІНФОГРАФІКА І MIND MAP ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Богдана Салюк (м. Бердянськ, Україна)

Успішне формування в учнів англомовної граматичної компетенції, необхідної для вирішення комунікативних завдань, може бути забезпечено завдяки системі вправ, що повинні відповідати вимогам вмотивованості, комунікативності, взаємопов'язаності навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, раціонального використання опор, автентичності навчального матеріалу тощо [1, с. 38].

У рамках цієї системи вправ з формування граматичної компетенції, на нашу думку, варто використовувати засоби візуалізації даних – інфографіку і mind map (інтелектуальна карта), які уможливають презентацію і пояснення мовного явища у доступній дітям візуальній формі.

**Метою** дослідження є розробка системи вправ з використанням інфографіки та mind map для формування граматичної компетентності учнів при вивченні англійських модальних дієслів.

На уроках англійської мови можна застосовувати інфографіку та mind map в залежності від теми, мети і завдань уроку. Перевага цих сучасних засобів наочності у тому, що з їх допомогою презентується будь-яке граматичне правило або конструкція, при цьому всі винятки, особливі випадки, а також приклади можна виділити окремо і зробити на них акцент. Крім того, вони зручні у використанні, показують зв'язки між явищами, розвивають логіку мислення, сприяють кращому запам'ятовуванню інформації, об'єднують велику кількість даних, розвивають креативність і мислення.

Застосування інфографіки і mind map на уроках англійської мови дозволяє мотивувати учнів опановувати іноземну мову, організувати індивідуальну, групову і колективну роботу, проектну діяльність, навчити користуватися словниками і довідниками.

Розглянемо приклади вправ із застосуванням візуалізації даних при вивченні модальних дієслів на етапі формування граматичної компетентності (стереотипно-ситуативний етап).

На цьому етапі навчання граматики увага приділяється створенню динамічного стереотипу в аналогічних ситуаціях мовлення. Перевага віддається умовно-комунікативним, рецептивно-репродуктивним вправам на

трансформацію або підстановку в зразок мовлення, постановку запитань, розширення, завершення, породження зразка мовлення на рівні фрази [1, с. 40].

Приклад вправи на підстановку і трансформацію граматичної структури. Розглянувши модальні дієслова зі значенням ймовірності, що представлені в інфографіці, вчитель пропонує різні комунікативні ситуації, а учні мають обіграти їх з використанням модальних дієслів і речень з інфографіки, видозмінюючи речення за потреби. Можливі ситуації: 1) *Somebody is calling the ring.* 2) *Somebody is coming to us.* 3) *Somebody has written this message.* 4) *Somebody has bought all food.*

Після ознайомлення учнів з інтелектуальною картою, що показує специфіку вживання декількох модальних дієслів, варто запропонувати створити власну карту з презентацією одного модального дієслова. Перед початком роботи вчитель пояснює мету завдання і задачі, пояснює принципи побудови карт, демонструє приклади *mind map*, знайомить зі спеціальними комп'ютерними програмами, наприклад *XMind*, за допомогою яких можна створити карти. Під час виконання цієї вправи діти мають можливість проявити навички спілкування і роботи в команді, власну креативність, додаючи цікаві приклади і малюнки, логіку та навички пошукової роботи тощо. Роль вчителя у цьому процесі – скеровувати діяльність учнів у напрямку точного виконання завдання. Виконавши завдання, учні презентують власні напрацювання у класі.

Іншим видом репродуктивної вправи з використанням інтелектуальної карти, що має на меті перевірку розуміння вивченої граматичної структури, є заповнення її схеми, що містить лише ключові поняття, а далі учень має продовжити правило і подати власні приклади.

Вправою на самостійне вживання нової граматичної структури в писемному мовленні на рівні фрази можна використати інфографіку, де запропоновані різні попереджувальні знаки, а завдання учня написати правило або попередження до дії з використанням відповідного модального дієслова.

Для вправи на самостійне вживання нової граматичної структури в усному мовленні можна використати інфографіку про значення модального дієслова *can*, і, використовуючи її як модель, дати учням різні основні дієслова, аби підставити їх в речення на інфографіці та проговорити ці новоутворені речення в парах або в групах.

Отже, модальні дієслова становлять невід'ємну частину активного граматичного мінімуму школярів, що є базою для вираження власних думок іноземною мовою. Застосування вправ з використанням інтелектуальних карт та інфографіки, зокрема на етапі формування граматичної компетентності, дозволяє учнями краще осмислити, запам'ятати, тренувати і засвоїти цей навчальний матеріал, що сприяє формуванню в них системи знань з граматики і здатності користуватися граматичними ресурсами англійської мови.



## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Мірошник І. Вправи для формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи / І. Мірошник // Іноземні мови. – 2011. – №2. – С. 37-46.
2. Склярєнко Н. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Склярєнко // Іноземні мови. – 2011. – №1. – С. 15-25.

## ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Савенко Тетяна (м. Кропивницький, Україна)

Лінгвістична компетенція є невід'ємною складовою комунікативної компетенції, тому дослідження цієї проблеми завжди залишається актуальним. У нашому дослідженні розглянуто деякі підходи до формування граматичних навичок уживання умовного способу англійського дієслова в усному і писемному мовленні.

Пропонуємо розглянути деякі види некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ, які використовуємо в процесі формування навичок уживання умовного способу і які опубліковано в навчальному посібнику «Практична граматики англійської мови» [1].

Важливим в укладанні вправ для набуття студентами мовленнєвих навичок уживання умовного способу в мовленні є слідування загальнодидактичним принципам доступності та послідовності. Принцип доступності реалізується через застосування навчальних матеріалів, які містять відомий студентам лексичний і граматичний матеріал, побудовані на розмовній тематиці, у якій студенти мають досвід спілкування рідною мовою. У цьому випадку реалізується також принцип «однієї труднощі», коли увага студентів та їх розумова й мовленнєва діяльність спрямовані саме на опанування певної граматичної структури. Принцип послідовності реалізується через поступове ускладнення – від елементарних некомунікативних вправ, спрямованих на здобуття студентами автоматизмів, до складніших – умовно-комунікативних усних і письмових, націлених на розвиток навичок уживання граматичних структур за запропонованими ситуаціями із чіткими інструкціями щодо здійснення мовленнєвих дій. На етапі вдосконалення навичок виконують комунікативні вправи, коли для реалізації комунікативного наміру студенти не зосереджені на певній граматичній структурі, а фокусують увагу на передачі інформації або на обміні інформацією в усному і писемному мовленні.

У навчанні вживання умовного способу дотримуємося комунікативно-орієнтованої методики, зокрема таких її принципів: розумово-мовленнєвої активності, функціональності та ситуативності.

На початковому етапі опанування умовного способу основним завданням студентів є набуття автоматизмів утворення й уживання необхідної форми дієслова. Для реалізації мети навчання запропоновано вправи із завданнями:

*Circle / underline the correct form of the verb.*

*Replace the infinitive in the brackets by the proper form of the Subjunctive 2 and Conditional Moods/ Suppositional or Subjunctive 1.*

*Comment on the use of the Suppositional and Subjunctive 1.*

*Complete the sentences using Conditional and Subjunctive 2.*

Завдання подано саме в такому порядку: від простішого до складнішого, кількість вправ може різнитися, що сприяє формуванню стійких навичок уживання умовного способу в мовленні. Слід зазначити, що вправи побудовано на матеріалі автентичної художньої літератури. Виконуючи такі вправи, студенти не лише опановують граматичну структуру, а й навчаються пояснювати їх уживання, що є важливим для студентів педагогічних спеціальностей. Наступним видом вправ є умовно-комунікативні, метою застосування яких у навчальному процесі є активізація набутих навичок в усному і писемному мовленні. Для цього використовують вправи на матеріалі прочитаного або прослуханого тексту. Прикладом можна бути завдання висловитися за прочитаним оповіданням або ситуацією, відповівши на запитання: *What would you do if ...*. Викладач формулює питання так, щоб студенти відповідали на них за змістом прочитаного/прослуханого тексту й уживали виучувані граматичні конструкції. Запитання можуть бути сформульовані студентами самостійно. Щоб полегшити здійснення мовленневих дій та уникнути труднощів, використовують зорові опори: на екран проєктують виучувані конструкції, що дозволяє скоротити час на обдумування відповіді.

Наведемо ще один вид умовно-комунікативної вправи, мета якої – розвиток навички вживання умовного способу в писемному мовленні. Студенти отримують завдання прочитати отриманий лист:

*Read the letter and use the verbs in brackets in the necessary form.*

У цьому випадку студенти зосереджені саме на змісті листа, правильність/неправильність ужитої форми дієслова залежить від того, наскільки вони зрозуміли прочитане повідомлення. Після виконання цього завдання студенти мають написати відповідь. Зміст отриманого листа зумовлює використання студентами дієслів в умовному способі. Таке завдання є комунікативним і націлене на розвиток писемних умінь.

Для розвитку вмінь усного мовлення – монологічних повідомлень та інтеракції – застосовують вправи із завданнями обмінятися думками за запропонованою ситуацією, висловити власне ставлення до події, прокоментувати подію тощо. Прикладом є такі завдання:

*Read the story and reproduce it as if you were ...*

*Make up a list of rules and advice you would give to a traveler. Discuss them with other students.*

*Comment on the proverbs/quotations.*

При виконанні таких вправ студенти можуть також прокоментувати правильність/неправильність уживання в мовленні виучуваних граматичних структур.

Наведені приклади вправ є частиною системи, яка запропонована в посібнику «Практична граматики англійської мови» й застосовується на



заняттях з практичної граматики та практики усного і писемного мовлення на 2 курсі факультету іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Савенко Т. В. *English Grammar*. Навчальний посібник / Т. В. Савенко. – Кропивницький : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2017. – 180 с.

## COMMUNICATIVE APPROACH IN LANGUAGE TEACHING

Nataliia Shulga (Uman, Ukraine)

English is essentially an international source of communication among the non-native speaker of other languages. It is known that English became a global language and is used in number of state institutions of European countries, as well as in Ukraine. Teachers, practitioners, and professionals use a range of teaching methods in their respective academic settings while teaching English. A number of research studies on the use and application of pedagogical strategies applied in the learning of English as a Foreign Language (EFL).

The one of approaches used in EFL is a communicative language teaching approach introduced in the course of teaching methods in the 60s-80s of the 21<sup>st</sup> century.

Regarding communicative language teaching (CLT), J. Lamie also observes a fundamental shift in English Language Teaching paradigms. The researcher reveals that the insufficient knowledge regarding the target language forms, meanings, and functions hinder the process of foreign language learning and also determines the role of teachers as change agents in the process of implementing innovation in curriculum. Thus, the role of communication in language teaching requires explicit awareness and attention on the part of curriculum planners/developers [2, 51-52].

In view of Kumar Dey, meaningful insights from applied linguistics reveal the importance of communicative competence rather than the practice of structures and lexis. He asserts communicative competence as an ability to use the linguistic system effectively and appropriately. It also determines the role of target language should be the vehicle for classroom communication. [1, 178-179].

On the contrary, Richards considers that communicative language teaching is partly responsible for such modifications as a response to the traditional views of second or foreign language learning process. Most of the traditional views focus primarily on the mastery of lexis and grammatical competence, such as the theory of habit formation implies language learning as a mechanical process. Richards contradicts based on mental development rather than the formation of good habits. He ignores the wrong assumptions produced under the influence of classical theories having no relevance to the latest development of cognitive psychology.

Richards et al) highlight some of the following key features of communicative language teaching:

- It focuses on meaning rather than form.

- Achievement of communicative competence is the desired goal.
- It implies learner-centered approach.
- Fluency is the primary goal of Communicative Approach (CA).
- Students are expected to interact with their fellows for sharing ideas.
- Use of dialogues focus on communicative functions.
- Intrinsic motivation makes communication more interesting.
- Task based teaching method is preferred for the accomplishment of certain objectives [4, 64-65].

Thus, CLT emphasizes the role of a teacher as a communicator initiating communication among students who can be divided into small groups during the activity performance. Such activities require innovative teaching strategies for creating classroom communication. In CLT students benefit from interaction with themselves and learning opportunities created or facilitated by a teacher. Communicative approach in CLT helps a teacher to involve students' language acquisition process in the form of role-playing activities, brainstorming, quizzes, etc.

Abovementioned activities cause the raise of interest and motivation in students towards a foreign language learning.

Language learners in environments utilizing CLT techniques, learn and practice the target language through the interaction with one another and the instructor, the study of "authentic texts" (those written in the target language for purposes other than language learning), and through the use of the language both in class and outside of class.

Learners converse about personal experiences with partners, and instructors teach topics outside of the realm of traditional grammar, in order to promote language skills in all types of situations. This method also claims to encourage learners to incorporate their personal experiences into their language learning environment, and to focus on the learning experience in addition to the learning of the target language.<sup>1</sup>

According to CLT, the goal of language education is the ability to communicate in the target language. This is in contrast to previous views in which grammatical competence was commonly given top priority. CLT also focuses on the teacher being a facilitator, rather than an instructor. Furthermore, the approach is a non-methodical system that does not use a textbook series to teach English, but rather works on developing sound oral/verbal skills prior to reading and writing [3].

Thus, communicative approach as a modern method of teaching languages contributed improvements in English language teaching. It becomes a matter of great concern for the professionals and practitioners to go for an appropriate teaching method addressing the language and academic needs of the students in a foreign language leaning context.

#### REFERENCES:

1. Kumar Dey, S. (2013). Teaching of English. India: Pearson.-205 p.
2. Lamie, J. (2005) Evaluating Change in English Language Teaching. Basingstoke: Palgrave Macmillan. – 116 p.

3. Nunan, David (1991-01-01). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*. 25 (2): 279–295.

4. Richards, J. Rogers, T. Approaches and Methods in Language Teaching [Electronic Version]. Retrieved February 8, 2019, access: [www.espacomarcio costa.com/.../approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-r.]

## **INTEGRATIVE LISTENING LEARNING SKILLS: TECHNOLOGY AND METHODOLOGY**

**Aliona Solodchuk (Uman, Ukraine)**

Technology plays a massive part in our everyday life. It makes sense that it is incorporated into learning. Technology fascinates us and engages us. Encouraging students to take part is arguably the most important part of any lesson plan, incorporating technology – especially creatively – could be the element that transforms a dull lesson into a captivating one.

As so much of learning comes from practice outside of the classroom, motivating students with innovative ideas is also important. If a student is interested in what is being taught, they are far more likely to seek more information on their own.

For those students who are less familiar with the technology used in the classroom, using it in lessons provides much-needed practice. Technology isn't set to take a back seat in learning, nor in life in general. So students value the opportunity to familiarise themselves with using different devices in different ways, not just in developing language skills. Opportunities to practice English in a real-life setting are far more readily available. This can be from news sites, through social media, or visit online forums. All of which provide a variety of language use that is difficult to replicate in the classroom. Computers, tablets and e-readers can be instrumental in learning English, offering interactive and motivating activities for students of all ages too. A great way for students to improve their skills is listening comprehension tasks. Students can have question-and-answer sessions, attend video-conferences and virtual field trips, interview professionals, and connect with students from other cultures and countries. Students can listen to podcasts to improve their listening comprehension. There are multiple podcasts tailored specifically for English language learners. Teachers can also have students create podcasts to give them opportunities to practice their speaking skills.

Learning listening has been developed and advanced especially in media and in learning materials used in the cities. There are many choices of listening materials such as CD, video applied in the classroom. However, there are many evidences that listening is lack attention of teachers [2]. When they applied many learning competencies in the classroom, listening skill was always accelerated or reduced. Learning course methodology is discussed and analyzed slightly, and there is a tendency from the teachers that listening is ordinary activity in life. The other factor is a lack of teachers' commitment to apply an appropriate approach in

listening like using integrative skill which affected listening as an indicator to teach it in haste. Reading and Listening skills were as primary in learning language skill. The relevance of critical listening with learning listening is to prepare the students in order to be the best solver, make the better decision, and long life education. It is important for the students to be independent thinker since there are many jobs needed skillful workers which have critical listening ability. All this time, critical listening ability has not absorbed yet to the students' soul so it could not be function maximally in the society. Today, many students are less to apply knowledge gotten from school to face their daily life problems since they cannot give some prove about some concepts and its connection to their problems.

Although, there was an internet that could be accessed by the students as a learning media. That utilization combination media could create the latest listening learning media product. According to Meskill multimedia could improve listening skill focused on [1]:

- (a) visual and text roles as a tool to organize language in texts;
- (b) video motivation aspect as a profit for language teaching;
- (c) media combinations could reach language target to give important input to language acquisition process
- (d) suitable environment to describe chart and discourse strategy for the students.

Listening skill referred to some theories such as from Morris, Grene et. al., Logan, Tarigan, Meskill, Richard & Rubin, Sutari, Ginther and Ockey [4]. Morris explained listening process such as hearing, attention, perception, evaluation, and response or reaction.[3] Gren dan Loban described listening process into hearing, understanding, evaluating, and responding. Besides, Logan gave some steps for listening process like comprehension, interpreting, and evaluating. Tarigan and Sutari also suggested that the term of hearing and listening were related element with different meanings in language teaching. Hearing was an activity of process to accept words or sentences accidentally whereas listening was listening activity done by fully attention, comprehension, appreciation, interpretation to get information, to get message, and to understand communicative meaning that have been expressed by the speaker. Moreover, Richard & Rubin said that listening did not only comprehend the utterances of speakers, but also understood visual aspect in activities of listening comprehension. Based on those explanations, listening was a process included activity of listening sound of language and visual aspect, identify, interpret, value, and do reaction for the content of meaning. This term was used as the fundamental in development of active integrative listening learning model. Thompson also described active integrative listening learning which could be done into some steps like prepare for listening activity, apply listening model, value listening effectiveness, and implement new goal in listening activity. So, formulated integrative active listening model is based on students center focused on pre- listening, while listening, and post listening activities. Such steps were unity and dynamic in learning integrated with attitude, knowledge, and behavior to achieve listening goal. In pre listening stage, there are some preparations like noticing and reflecting key words; in while listening, the students do listening

process by clarifying meaning and performance effectiveness; and in post listening stage, students reflected listening purpose by determining whether listening result accepted or not accepted [1].

Multimedia is a combination between sight and auditory. Learning media is applied interactive multimedia. It was called learning media because it was well designed to stimulate thinking, feeling, attention, and will of the students so learning process happened. Besides, learning media is one of dominant aspects after learning method which can improve learning process and achieve high learning result [5, p.2]. Because of that, interactive multimedia design was made suitable with learning model development.

#### REFERENCES

1. Arno, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 5, No. 1, pp. 63-69, January 2014
2. Field, J., Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press (2009).
3. Morris, Anton C. et. al.. College English. New York: Harcourt Boace & Word, Inc. (1969)
4. Ockey, G.J., "Construct Implications of Including Still Image or Video in Computer Based Listening Test". Language Testing, 24 (4), 517-537. (2007)
5. Sudjana, N. & A. Rivai., Media Pengajaran. Bandung: Sinar Baru Algesindo. [23] Sutari, I. et. al. (1997). Menyimak. Jakarta: Depdikbud. (2007).

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Валентина Стрілець (м. Полтава, Україна)

Формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі має відбуватися на основі підходів – ключових позицій, які визначають стратегію відповідного процесу навчання. Серед підходів, релевантних для формування тих чи інших компетентностей студентів цієї категорії, науковці, зокрема О. В. Гребенщикова, А. С. Леонова, О. В. Попова, Ю. В. Троїцька, виділяють контекстний підхід. Під контекстом розуміють відображену в свідомості людини систему внутрішніх і зовнішніх факторів й умов її поведінки і діяльності в конкретній ситуації, яка визначає смисл і значення цієї ситуації як цілого, а також її компонентів [1, с. 1].

Розглянемо, як реалізуються запропоновані А. А. Вербицьким [1, с. 4] принципи цього підходу для формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі.

1) Принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісно-сміслового включення студента в процес учіння підкреслює особистісну значущість запропонованого завдання для студента та усвідомлення його важливості для майбутньої професійної діяльності, що забезпечується за умови високого пізнавального інтересу до змісту навчального матеріалу: його тематики (наприклад, походження, розвідка, видобування, транспортування, зберігання,

переробка нафти й газу тощо в межах модуля «Переклад у нафтогазовій галузі») та відповідної термінології.

2) Принцип послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм й умов професійної діяльності фахівців передбачає створення в процесі фахової підготовки майбутніх письмових перекладачів квазі-професійного середовища, яке в сучасних умовах базується на використанні засобів інформаційно-комунікаційних технологій як загального, так і професійного призначення (баз даних, тезаурусів, електронних словників, корпусів текстів і програм-конкордансів, засобів машинного й автоматизованого перекладу текстів), а також поступове залучення студентів до виконання реальних перекладацьких проектів як у навчальному закладі (переклад проспектів, інформаційних листів, програм конференцій, наукових статей, анотацій, презентацій тощо), так і поза його межами: надання перекладацьких послуг для підприємств певної галузі, наприклад, нафтогазової (переклад веб-сайтів, інструкцій, специфікацій, проектної документації тощо).

3) Принцип проблемності змісту навчання і процесу його розгортання спирається на той факт, що кожне перекладацьке завдання є проблемним за своєю суттю, оскільки передбачає не один варіант вирішення. У психологічному плані його виконання активізує такі розумові операції, як аналіз, зіставлення, порівняння, синтез, абдукцію (висунення і спростування гіпотез), а також вимагає гнучкості й критичності мислення. У методичному плані викладач має розробити комплекс вправ і завдань з поступовим їх ускладненням завдяки підвищенню ступеня проблемності і мінімізації керування з боку викладача.

4) Розглядаючи принцип адекватності форм організації учіння студентів цілям і змісту навчання, зазначимо, що ціль навчання в межах нашого дослідження – формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі, а саме білінгвальної, екстралінгвістичної, операціональної (власне перекладацької), текстотипологічної, інформаційно-технологічної, навчально-стратегічної й особистісної компетенцій, а також відповідний зміст (його предметний і процесуальний аспекти) передбачають більшу питому вагу самостійної позааудиторної роботи в індивідуальному, парному й груповому режимах (за критерієм кількості учасників), а також з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (за критерієм засобів навчання).

5) Провідна роль спільної діяльності, діалогічного спілкування й міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу є сучасною освітньою парадигмою, згідно з якою викладач виконує роль консультанта, порадирика, організатора переважно парної й групової роботи студентів над вирішенням перекладацьких завдань проблемного характеру. Зазначимо, що дотримання цього принципу сприятиме формуванню соціально-комунікативної субкомпетенції майбутніх перекладачів.

6) Педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій навчання передбачає застосування проблемного навчання, ділової

гри, методу проектів, технології «портфоліо», кейс-методу, зокрема його модифікованого варіанту – методу електронного кейсу.

7) Згідно з принципом відкритості, для досягнення цілей навчання і виховання можуть використовуватися педагогічні технології, запропоновані в межах інших підходів (у нашому дослідженні – особистісно-діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-когнітивного й культурологічного), та емпіричний досвід викладачів.

8) Врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента – це універсальний принцип таких сучасних антропоцентричних дидактичних підходів, як особистісно-діяльнісний, аксіологічний і суб'єктний. У процесі навчання письмового перекладу викладач має враховувати мотиви студентів (пізнавальний, процесуальний, естетичний, прагматичний, мотив професійного досягнення [2, с. 99]); приналежність до когнітивно-лінгвістичного, комунікативно-мовленнєвого чи змішаного типу; психофізіологічні особливості пам'яті, сприйняття, розуміння, уваги; ступінь інтелектуального розвитку.

9) Єдність навчання і виховання особистості професіонала передбачає розвиток у майбутнього перекладача регулятивної й вольової сфери. Перша включає його готовність діяти в екстремальних умовах, стійкість до інтенсивного розумового напруження, а також уміння регулювати й контролювати свій освітній / виробничий процес, організувати своє робоче місце, ефективно розподіляти час, сили, дотримуватися термінів виконання. Друга охоплює такі якості як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, упевненість, організованість, самодисципліна, зібраність, здатність доводити розпочату справу (наприклад, перекладацький проект) до кінця [2, с. 101]. Крім того, у майбутнього перекладача мають бути сформовані такі морально-етичні якості, як почуття відповідальності за якість власної праці; об'єктивність та надійність; скромність, ввічливість, дотримання конфіденційності [3, с. 176].

Реалізація контекстного підходу через дотримання представлених принципів сприятиме ефективному формуванню у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому науково-технічному перекладі.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Вербицкий А. А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. 2004. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnyu-podhod-k-inoyazychnoy-podgotovke-studentov>.

2. Стрілець В. В. Психологічна модель студента – майбутнього письмового перекладача. *Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка і психологія*. 2018. № 29. С. 96–104.

3. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова книга, 2013. 376 с.

# NEW TECHNOLOGY IN LANGUAGE LEARNING

Olha Svyrydiuk (Uman, Ukraine)

Technology is very much part of language learning throughout the world at all different levels. We are as likely to find it in the primary sector as much as in adult education.

We no longer need to make the case for computers to be provided in education, because computers are there in abundance in all their modern forms. We may see traditional computers in labs, teachers and students walking around with laptops or tablet PCs, and many people will have a mobile phone in their pocket that is capable of doing rather more than the mainframe computers that started computer-assisted language learning in the 1960s. I do recognise that there are many kinds of digital divide, and that this is not true everywhere.

What is still sometimes an issue is the reliability of these technologies for classroom use. This can discourage teachers from making use of technology as often as they would want to. It's compounded by the fact that, if these teachers are working in schools, they are faced with classes of learners who may, on the surface at least, appear to be more digitally competent than their teachers are. Learners can therefore challenge their teachers, in ways that put the latter off using the technologies that could potentially make such a difference to what happens in the classroom.

In his recent book for the British Council, *Innovations in learning technologies for English language teaching*, Gary Motteram argue that digital technologies are ideally placed to help teachers working with learners, and learners working independently, to do the necessary 'languaging' (M. Swain) that makes their language development possible. He is talking here about doing things with language rather than just learning about language. Swain argues that learners can't simply develop based on input. We must engage with other people using that language, and try to make meaning together. Whenever I speak or write something, if I don't produce language with someone else in mind, I have no way of knowing whether others can understand what I say or write. Of course, I need to read and listen as well, but unless I progress to this further stage, I can't complete the process.

If we take writing as a starting point, technology in the form of word processors (and the many other ways we now have of producing text) allows us to work at the language. We go through a process of creating and re-creating text until it is fully comprehensible to others and is accurate. We can create a draft, show it to others and, based on feedback, can make changes to improve the text. The tools can also help us by showing that our spelling or grammar needs work, too. Technology makes this much easier, and makes it more likely that learners will engage with the editing process to produce the highest-quality text that they can. This writing can then be displayed for others to look at and comment on.

Trying to find ways for people to do meaningful spoken language practice in a class can be very challenging, particularly if, as a teacher, you lack confidence in your own spoken language skills. Linking your class to other classes around the



world, using tools such as video conferencing, can give a reason for a learner to ask a question and then try to understand the response. It might also provide support for the teacher, too. The technology mediates the process, getting language out there and giving feedback that shows whether someone has or hasn't understood what you have said.

Another area that technology supports very effectively is project work. We have always tried to encourage learners to learn about things through language. Getting learners to do work about topics that are of interest to them, or topics that are taught in other parts of the curriculum (sometimes called Content and Language Integrated Learning or CLIL) is a great way to improve their skills. Technology makes this possible wherever you are in the world. Teachers and learners can go online to read or listen to material about different areas of interest, and can then write or speak about what they have discovered, telling others in the class or other classes elsewhere in the world.

Mobile learning (or m-learning) is the ability to learn anywhere and at any time using a portable electronic device. Mobile learning is less structured than e-learning, but in my opinion complements the latter perfectly.

Our world today is obsessed with doing everything quickly, learning included. Self-study is obviously important in language learning. As little as one hour a week of self-study can boost a student's progress immensely. Yet the majority of students have chosen to study online due to time restrictions, and in their first lesson, they make it quite clear they have no time for homework. So, how do we motivate busy students to find the time?

As the use of mobile technology is increasing, why not offer students the possibility to study anytime, anyplace and at their own convenience through their mobile devices? I get my students started with small, realistic homework activities. I request that my students spend just five or ten minutes a day on English. I introduce them to some of the amazing apps available and encourage them to learn in a mobile way. And it works.

There are hundreds of mobile phone apps available and it's possible to find free options suited to students on a budget. Here are my top five free apps that students can use for extra practice:

British Council apps offer a huge choice for smart phones. You can look at the options on their webpage and download the apps on Google Play, Apple's App Store or using a QR code. I particularly like 'Johnny Grammar's Word Challenge' - it's a fun way to improve grammar.

Duolingo is a wonderful app that has just won the 'Best education start-up award'. It's designed like a game and is pretty addictive. It's free, contains no adverts and is very effective.

Two min English is free, has no adverts and contains more than two hundred two-minute video lessons on a variety of topics e.g., social English, business English, travel English, common mistakes in English, idioms and phrases.

Game to learn English powowbox is a multi-level game. Once downloaded, it appears as English tracker. The first three levels are free. You have to spot the

mistake - if you get it wrong, you receive a clear explanation. It's fun and easy to play.

Real English offers a variety of apps at different levels – business and conversation apps at beginner, intermediate, and advanced levels. The apps are free, but they contain adverts. Each app contains 20 lessons that focus on specific grammar/vocabulary areas. Each lesson is made up of five parts.

Why not encourage your students to be creative and use the technology at their literal fingertips to prepare homework activities? I've chosen a few apps and looked at some of their educational possibilities:

Whatsapp is a mobile messaging app which allows you to exchange messages. Users can create groups, send each other unlimited images, video and audio media messages over an internet connection.

#### REFERENCES

1. Motteram Gary (2013) The benefits of new technology in language learning Режим доступу: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/the-benefits-new-technology-language-learning>

2. Segev Emma (2014) Mobile learning: improve your English anytime, anywhere Режим доступу: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/mobile-learning-improve-english-anytime-anywhere>

## ЮТУБ-КАНАЛ «TÍO SPANISH: APRENDER ESPAÑOL» ЯК ДОПОМІЖНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІСПАНОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Заїка Вікторія (м. Київ, Україна)

Здатність до правильного інтонаційного й артикуляційного оформлення висловлювань і розуміння мовлення інших називається фонетичною компетентністю [2, с. 192]. Вона є надзвичайно важливою, адже нездатність правильно говорити й сприймати іншомовне мовлення призводить до того, що учень не може використовувати мову повною мірою, що створює певні мовні бар'єри.

У підручниках іспанської мови (керівник авторського колективу – Редько В. Г.) відсутні вправи в аудіюванні; автори пропонують лише перекладати тексти, створювати діалоги між учнями тощо. Труднощі у формуванні іспаномовної фонетичної компетентності можуть виникати через те, що учні частіше чують рідну мову, запам'ятовують її звуковий та інтонаційний склад [2, с. 195]. Саме тому вони погано сприймають мовлення іноземців і не можуть правильно артикулювати звуки. На уроці вчитель повинен не тільки сам якомога більше говорити іспанською мовою, а й пропонувати записи мовлення носіїв мови, щоб учні запам'ятовували особливості вимови й звикали до швидкого темпу іспаномовних мовців.

Ютуб-канал «Tío Spanish: aprender español» слугує цікавим доповненням до уроку іспанської мови. Цей віртуальний персонаж разом зі своїми друзями

допомагають учителям майже в усіх темах шкільної програми, адже канал має більше ста різноманітних навчальних відео. Щодо формування фонетичної компетентності ми пропонуємо використовувати ютуб-канал лише на уроці іспанської мови. Тіо Spanish є прикладом того, як говорить носій іспанської мови, як потрібно правильно й чітко вимовляти звуки.

У початковій школі учні мають набути базових фонетичних знань. У підручнику іспанської мови для першого класу пропонується багато вправ для прослуховування й відтворення звуків, слів, речень. Наприклад, часто можна зустріти такі завдання: *mira el dibujo y escucha* (розглянь малюнок і прослухай), *escucha y aprende* (прослухай та вивчи), *escucha y repite* (прослухай та повтори) [3]. Проте ці вправи є одноманітними. Щоб урізноманітнити урок у початковій школі пропонуємо використати відео-уроки Тіо Spanish. Вони зацікавлять молодших школярів і в розважальній формі допоможуть сформуванню фонетичних навичок. Наприклад, «*El abecedario español para niños, canción infantil*» у формі пісні пропонує вивчити алфавіт, окрім чіткого озвучування літер, використовуються картинки й звуковий супровід, що викликає асоціацію саме з цим словом. Коли Тіо Spanish вимовляє літеру «P», на екрані з'являється слово «*pato*» (качка), а також на фоні звучить характерне крякання. Вивчення алфавіту охоплює декілька етапів: 1) a-b-c-d-e-f-g-h; 2) i-j-k-l-m-n- ñ-o; 3) p-q-r-s-t-u-v-w; 4) x-y-z, за принципом снігової кулі: спочатку проспівується перша частина алфавіту, потім друга, далі Тіо Spanish вимовляє обидві частини разом і так аж до останньої літери [6]. Щоправда, темп пісні досить швидкий, тому для учнів першого класу краще зупиняти відео після кожної групи літер й опрацювати їх декілька разів. Також у цьому випадку варто зважати на індивідуальні особливості учнів, зокрема щодо того, наскільки добре вони зможуть сприймати швидку вимову Тіо Spanish.

Відео «*Los acentos en español, reglas para ecentuar*» інформує про наголоси в іспанських словах. Крім загальних правил, інтернет-учитель розглядає виключення, дифтонги, трифтонги [7]. Правильне наголошення свідчить про хорошу освіту й достатній рівень володіння мовою.

У контексті теми «*Las Fiestas alegres*» [3, с. 103] можна використати пісню «*Canción cumpleaños feliz en español*». Тіо Spanish і його подружка Lola співають привітання з днем народження, це іспанська інтерпретація англійського варіанту «*Happy birthday to you*». В пісні часто повторюється звук [s], який має характерну вимову, не притаманну українській мові. Тіо Spanish чудово артикулює цей звук і слугує прикладом його ідеальної вимови.

На кінець початкової школи учні вже володіють певною фонетичною базою, мають хороше підґрунтя. Однак потрібно й надалі вдосконалювати фонетичні навички школярів. Їхнє знання алфавіту й уявлення про вимову того чи іншого звуку ще не означають повну сформованість фонетичної компетентності. Над сприйманням і вимовою звуків необхідно працювати постійно, виправляти учнів, коли вони нечітко вимовляють фонеми або неправильно інтонують речення.

Підручник іспанської мови для четвертого класу не містить вправ з використанням аудіозаписів [4]. Це свідчить про те, що учні будуть чути лише

вимову свого вчителя, який не є носієм мови, має певний акцент і не може говорити настільки швидко, як іспанці. Тобто автор фактично позбавляє школярів сприймання іспаномовного мовлення. Аудіювання значно допомагає учням покращити свої фонетичні навички, тому що вони мимоволі наслідують те, що часто чуять.

Отже, ютуб-канал «Tío Spanish: aprender español» допомагає у формуванні іспаномовної фонетичної компетентності. Відео-уроки краще демонструвати учням на уроці, а не пропонувати як домашнє опрацювання, адже Tío Spanish є лише цікавим і корисним помічником, але не окремим засобом самостійного формування фонетичної компетентності.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бігич О. Б. Tío Spanish – віртуальний учитель / викладач іспанської мови / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 10-13.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика: підручник для студ. / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – С. 192-214.

3. Редько В. Г., Береславська В. І. Іспанська мова. Підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти. – К.: Генеза, 2012. – 103 с.

4. Редько В. Г., Іващенко О. Г. Іспанська мова. Підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. – К.: Генеза, 2015. – 176 с.

5. Canción cumpleaños feliz en español // Tío Spanish: aprender español online: Edición digital. – Modo de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=QhCpYY5sU2k> (дата звернення 12. 02. 2018)

6. El abecedario español para niños, canción infantil // Tío Spanish: aprender español online: Edición digital. – Modo de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=s3EуBIXvfHc> (дата звернення 12. 02. 2018)

7. Los acentos en español, reglas para ecentuar // Tío Spanish: aprender español online: Edición digital. – Modo de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=MTvNoBoSpRQ> (дата звернення 13. 02. 2018)

## ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

**Тетяна Зевченко, Наталія Дудик (м. Умань, Україна)**

Сучасні педагогічні технології, такі як використання ігрових методик, інформаційних технологій та Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання і сприяють зануренню студентів в умовно-культурне середовище певної країни.

Проблема використання ігрових технологій представлена в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених: І.Л. Бім, І.Я. Волобуєва, Н.О. Дем'янова, С.Т. Занько, Н.В. Кудикіна, Ю.І. Пасова, В.Г. Редька, В.М. Філатова та інших.

Поняття "ігрові технології" вміщує різні методи та прийоми організації освітнього процесу у формі ігор. На відміну від ігор взагалі навчальна гра має суттєву відмінність – чітко поставлену мету навчання та відповідний їй результат.

Переваги використання ігрових технологій у викладанні різних дисциплін убачаються в: 1) залученні студентів до активної діяльності; 2) суттєвому підсиленні їх навчальної мотивації, що дозволяє більше концентруватися і більше докладати зусиль до навчальної діяльності, яка здійснюється через ігрові технології, а також, не відволікаючись, довше займатися цією діяльністю; 3) відповідному підвищенні вірогідності успішного досягнення навчальної мети тими, хто навчається. Позитивно впливаючи через підвищення мотивації на навчальну поведінку студента як суб'єкта навчання, стимулюючи навчальну активність цього суб'єкта, використання ігрових технологій істотно поліпшує результати навчальної діяльності.

Ігрову технологію можна розглядати як системний засіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань. Цей засіб заснований на особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах, що забезпечує інтенсифікацію пізнавальної діяльності, генералізацію знань і вмінь з метою їх використання в нестандартних умовах.

Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації. В ігровій діяльності є великий мотиваційний потенціал, необхідний для розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності. Відповідно до теорії ігрової діяльності (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Ф.О. Сохін та інші) гра – це єдиний вид діяльності, мотив якої закладено в ній самій.

Ігрова діяльність як засіб викладання має такі характеристики: вмотивованість, невимушеність, індивідуальна діяльність студента. Гра в навчальному процесі майбутніх учителів іноземної мови виконує функції розвитку мотиваційної сфери, мислення, довільної поведінки, виступає засобом пізнання, має сприятливий вплив на становлення пізнавальних процесів.

Педагогічна та дидактична цінність гри полягає в тому, що вона дозволяє студентам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, відчувати себе в ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності. Найпоширенішим і найпопулярнішим видом ігрової діяльності в навчанні іноземних мов є рольові ігри. Ефективність рольової гри як засобу викладання залежить від дотримання ряду правил: наявності уявної ситуації, усвідомлення студентами ігрового результату, наявності дружньої конкуренції, зацікавленості та залучення всіх учасників групи; фокусації на використанні мови, а не на граматичних та лексичних аспектах; використання, повторення та закріплення вивченого матеріалу. Рольова гра стимулює мислення студентів, підвищує їх мотивацію до вивчення мови і культури; є ефективним засобом навчання іноземної мови, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Навчально-мовленнева ігрова ситуація спонукає говорити та діяти відповідно до правил гри, посилює та закріплює інтерес до навчання іноземною мовою. Мета будь-якої рольової гри в процесі вивчення іноземної мови полягає в концентрації уваги студентів на комунікативному використанні мовних одиниць, при цьому ситуація рольової взаємодії виступає стимулом до спонтанного мовлення для вирішення певних комунікативних завдань.

Моделювання навчально-мовленневої гри починається з постановки комунікативного завдання. Комунікативні завдання відповідно до їхніх функцій у спілкуванні можна поділити на інформативні, регулятивні та оціночні. Залежно від мовленневої форми вони можуть бути спрямовані на опис, розповідь чи міркування.

Викладач формулює комунікативні завдання таким чином, щоб забезпечити не лише діяльність, але й взаємодію студентів, тобто змоделювати умови майбутньої професійної комунікації. При цьому висловлювання одного студента має виступати стимулом до мовленневої активності інших. Завдання є невід'ємною частиною комунікативної методики навчання іноземних мов взагалі і базуються на моделюванні в аудиторії ситуацій іншомовного спілкування, у яких кожен з комунікантів виступає в запропонованій йому ролі та вирішує певні екстралінгвальні завдання спілкування, виходячи з його мети, ситуації, обставин комунікації, власних намірів та намірів інших комунікантів, взаємовідносин між ними та ролей, які виконують інші учасники спілкування. Ролі, ситуації спілкування визначає викладач, а сама рольова поведінка і відповідне до неї іншомовне спілкування реалізується учасниками гри самостійно в роботі у парах або групах.

Найбільш доцільним є використання гри на етапі узагальнення та систематизації матеріалів певного розділу чи теми. Лише оволодівши лексичним мінімумом якогось розділу чи теми, студенти зможуть брати участь у рольовій грі, здійснювати успішну та ефективну комунікацію на задані теми.

Для навчання іноземної мови в закладах вищої освіти однією з найважливіших ігрових технологій є також ділові ігри, які лише засобами мови, що вивчається, моделюють різні аспекти професійної діяльності та створюють умови цієї діяльності, максимально наближені до реальних.

До ігрової навчальної діяльності з іноземної мови у закладах вищої освіти можна також віднести такі споріднені види суто комунікативних вправ, як мозкові штурми, аналіз кейсів / ситуацій і дискусії як найвищий та найскладніший з усіх трьох видів обговорень, а також студентські презентації. Їхній ігровий характер зумовлений тим, що предметний зміст та характер іншомовних обговорень і презентацій студентів пов'язаний з вивченням мови тільки опосередковано, а за предметним змістом таке обговорення є ігровим моделюванням позамовної, зокрема професійної реальності.

Жоден з названих видів ігрової діяльності не проводиться спонтанно, а завжди за планом викладача або укладача навчальних матеріалів. Кожен проводиться за певними правилами, що втілені в інструкції до ігрового навчального завдання, і кожен має певну навчальну мету, яка завжди (в

умовах мовного курсу закладу вищої освіти) орієнтована на досягнення конкретної професійної цілі.

Усі перелічені ігрові види навчальної діяльності можуть виконуватися також із застосуванням комп'ютера та інших електронних засобів комунікації, які передбачають завантаження ігрових додатків, і це може суттєво підвищити їх результативність.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Макарова К.Г. Використання ігрових технологій у процесі формування культури ділового спілкування майбутніх перекладачів / К.Г. Макарова // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки. – 2015. – №1 (9). – С. 253-256.

2. Полонська Т.К. Сутність ігрових технологій у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на компетентнісних засадах / Т.К. Полонська // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2018. – Вип. 20. – С. 317–327.

3. Тарнопольський О.Б. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, М.Р. Кабанова // Іноземні мови. – 2018. – №3. – С. 15-22.

## СПЕЦИФІКА МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Тетяна КАПІТАН (м. Кропивницький, Україна)**

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає постійного оновлення змісту освіти та навчально-виховного процесу. Перед педагогами поставлено завдання формувати й зміцнювати в учнів внутрішні джерела мотивації до навчальної діяльності. Зокрема від учителів іноземної мови очікують не лише правильної організації діяльності учнів у класі, але й пошуки шляхів мотивації до вивчення іноземних мов. Зважаючи на це, кожен учитель, який прагне зацікавити учнів та зробити урок ефективним, він постійно урізноманітнює процес навчання.

Як зауважує Н. Білоножко, мова – це потужний сплав історичних, культурних, соціальних та суспільних явищ, тому кожне явище мови можна використати в контексті навчання іноземної мови для розвитку мовних умінь і навичок, а також для формування світоглядних основ особистості. Лінгвістичні аспекти слід розглядати з позицій естетичного, культурного й духовного.

На сьогодні викладачі англійської мови усе частіше звертають увагу на глобальний, усеохоплений вид мистецтва – музику. З одного боку, музика формує естетичне ставлення до дійсності, містить велике духовне начало, енергетичний заряд, емоційну насиченість, що дозволяє створити одухотворену обстановку в класі. З іншого боку, мова і музика мають однакові параметри: інтонацію, наголос, фразову побудову, паузи, висоту тону. Цю схожість пояснюють тим, що в першооснову мовлення й музики покладено те саме фізичне явище – звук [1, с. 14].

Звучання музики, а також тексту пісні можна використати для вивчення мови, ознайомлення з культурою та традиціями країни, мову якої засвоюють учні.

Музика і пісня виконують важливу роль у процесі формування фонетичних навичок, а також техніки вимови іншомовних звуків. Ритмічна музика віршів і пісень сприяє швидкому засвоєнню цих мовленнєвих одиниць, а також виробленню правильної інтонації. На початковому етапі навчання школярі добре сприймають, запам'ятовують і відтворюють готові лексичні конструкції, особливо якщо їх римує або вводить під музику й ритм. Пісні та римування, які вчитель використовує на уроці, дають змогу ознайомлювати з лексичним матеріалом та закріплювати його в живій, емоційній формі.

У праці Д. Коннолі видокремлено сім основних мовленнєвих явищ, від яких залежить спосіб говоріння англійською мовою: pitch, stress, intonation, elision, rhythm, pulse, pause. Для того, щоб допомогти учням зрозуміти, як працюють окремі явища, дослідник пропонує звернутися до музичних інструментів та з їхньою допомогою розкрити природу говоріння англійською мовою [2, с. 8–10].

За зауваженням Дж. Хармора, звуки мовлення та музики взаємопов'язані один з одним. Учений зазначає, що «The music of speech ... is a crucial factor in speaking» [3, с. 28].

Пісенний та музичний матеріал рекомендовано використовувати під час формування усного мовлення. На уроці вчитель демонструє й вивчає з учнями мовні кліше, які можна легко запам'ятати. Це дозволяє розширити обсяг дитячої пам'яті. На початковому етапі учні легше сприймають та запам'ятовують інформацію, тому за допомогою пісенного та музичного матеріалу вчитель може опрацювати із школярами нові лексичні або граматичні одиниці.

Використання музичного матеріалу на уроках іноземної мови дає змогу створити психологічно комфортну обстановку, яка сприяє розв'язанню трьох основних завдань: музичні паузи-розминки; фонові музика під час проведення письмових робіт; музичні хвилини для релаксації в процесі переходу від одного виду роботи до іншого.

Видатний музичний критик О. Серов схарактеризував особливі ознаки музики, які виокремлюють її з інших видів мистецтва. Зокрема вчений наголосив, що «музика загалом доповнює поезію, доводить те, що словами не можна або майже не можливо виразити. Ця специфічна риса музики є найважливішою й найпривабливішою, основною силою, яка зачаровує ... Вона є безпосередньою мовою душі [5, с. 169–170]».

Музика є одним з найяскравіших засобів естетичного виховання, тому що вона безпосередньо впливає на почуття дитини, а також формує моральні принципи та закладає основи загальної культури майбутньої людини.

Сприйняття музики невіддільно пов'язане з різними процесами, потребує здатності вслухатися, порівнювати, а також оцінювати найяскравіші музичні явища. Музика належить до видів мистецтва, які мають пізнавальне значення



для навчального процесу. Вона віддзеркалює життєві явища, що збагачують дітей новими уявленнями про навколишній світ.

Уважаємо, що поєднання музики та слова під час уроку іноземної мови не залишає байдужим жодного учня, оскільки музика є найбільш дієвим психічним стимулом, який може сягати глибин свідомості та позитивно впливати на психічний стан людини, підвищувати емоційний тонус, знижувати психологічні навантаження, сприяти успішному засвоєнню навчального матеріалу.

На думку М. Муль, стійкий інтерес до уроків іноземної мови допоможуть зберегти пісні, які доречно виконувати в процесі навчання. Автор стверджує, що колективний спів, ігри та танці сприяють розв'язанню виховних завдань, оскільки колективні співи, як зазначав К. Ушинський, сприяють естетичному вихованню учнів, згуртуванню дитячого колективу й повнішому розкриттю здібностей кожної дитини. Учень може бути не дуже вправним у ситуації, яка потребує від нього власне вербальних дій і водночас може чудово впоратися з комунікативним завданням в аналогічній ситуації, якщо їй надати музичного забарвлення. Наприклад, на початку вивчення теми «Знайомство» можна виконати таку пісеньку:

Guten Tag! Guten Tag!

Hallo! Wie geht's?

Danke, prima, gut!

Danke, prima, gut!

Danke, prima, gut!

Tschüs! Auf Wiedersehen!

На думку автора, пісня на уроці є елементом святковості, якого потребують діти. Слова пісні або вірша іноземною мовою можна запам'ятати краще, якщо супроводжувати спів або декламування ритмічним плесканням у долоні, танцювальними рухами в такт мелодії пісні. Наприклад, для такого прийому доречно використати пісню:

Wir trinken nur Sahne und essen nur Eis,

wir singen zusammen und tanzen im Kreis,

nach vorne, nach hinten, nach links und nach rechts.

З-поміж музичних і рухливих ігор розмежовують так звані пісні-вправи, які можуть бути граматично або лексично зорієнтованими. Вони сприяють активізації емоцій та емоційної пам'яті школярів, а також містять потрібні для вивчення одиниці монологічного й діалогічного мовлення або їхні фрагменти. У піснях та іграх часто повторюються ті самі граматичні структури з незначною зміною лексичного змісту. Вони дозволяють вводити та закріплювати матеріал, а також сприяють подальшій активізації дій учнів з мовними одиницями. Наприклад:

1. Пісня-гра «Eins, zwei Polizei»

Eins, zwei – Polizei,

Drei, vier – Offizier,

fünf, sechs – alte Hex,

sieben, acht – gute Nacht,

neun, zehn – auf Wiedersehen.

2. Пісня-гра «Der Hahn ist tot»

Der Hahn ist tot

Der Hahn ist tot

Er kann nicht mehr krahnen,

Ko–ko–di–ko–ko–da.

3. Пісня-гра «Guten Tag» дає змогу закріпити лексичні одиниці – прикметники groß, klein, dick, dünn.

Guten Tag! Guten Tag!

Sagen alle Schüler!

Große Schüler, kleine Schüler,

Dicke Schüler, dünne Schüler,

Guten Tag! Guten Tag!

Sagen alle Schüler!

4. Пісня-розминка «1, 2, 3, 4 – in die Schule ...»

Мета цієї гри – ознайомлення з лексичними одиницями до теми «Die Schule» й забезпечення їх засвоєння. Учні співають і показують, що вони роблять у школі.

1, 2, 3, 4 – in die Schule gehen wir,

In der Schule rechnen wir,

In der Schule schreiben wir,

In der Schule turnen wir,

In der Schule malen wir,

In die Schule, in die Schule,

In die Schule gehen wir!

У своєму дослідженні М. Муль стверджує, що музичні й ритмічні компоненти є основою таких вправ-ігор, вони сприяють мимовільному запам'ятовуванню та кращому засвоєнню навчального матеріалу. Звучання музики на уроці підвищує емоційний тонус учнів; знімає фізичне напруження; дозволяє втримувати увагу дітей до всіх видів діяльності; забезпечує ефективність використання часу на уроці й досягнення високих результатів у навчанні [4, с. 12–13].

Досить дієвим є вид роботи, який передбачає покладання віршів на добре відомі учням мелодії пісень (прості, яскраві мелодії з мультиплікаційних фільмів, що дуже просто й легко запам'ятовуються та відтворюються). Як зауважує Н. Білоножка, залучення учнів до процесу створення є своєрідною творчою лабораторією закріплення лексичного матеріалу, граматичних структур, країнознавчих реалій, загального розвитку.

Складання простих поетичних творів, а також виконання більш специфічного завдання – написання мелодії до них – потребують організації визначеного закономірного процесу, для успішного проведення якого викладачеві важливо володіти визначеними технічними прийомами, видами оперування з римами й ритмом, мелодією як складниками створення кінцевого продукту – складання пісні [1, с. 15].

З огляду на викладене, завдяки такій організації уроків зауважимо, що учні починають вивчати іноземну мову з цікавістю, у них виявляється висока мотивація, дітям хочеться слухати, як говорять іноземною мовою і самим розмовляти нею. З перших занять школярі хочуть навчитися вітатися й прощатися іноземною мовою, знати, як називаються навколишні предмети, вивчити пісню або вірш, розв'язати приклади на додавання та віднімання, «погратися» в контексті іноземної мови. Загалом учні хочуть спілкуватися іноземною мовою, тому одним з важливих завдань учителя є прагнення задовольнити бажання школярів, забезпечити їм таку можливість з перших уроків, підтримувати та розвивати зацікавленість до мови.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Белоножко Н. Е. Использование музыкальных выразительных средств в процессе обучения английскому языку / Н. Е. Белоножко // *Іноземні мови.* – 2001. – № 4. – с. 14–17
2. Connolly D. The Musicality of English Language / D. Connolly // *IATEFL Issues.* – 2000. – № 154. – P. 8–10.
3. Harmor J. The practice of English language teaching / J. Harmor // Longman. – 2001. – P. 28.
4. Муль М. Активізація розумової діяльності учнів на уроці німецької мови засобами гри / М. Муль // *Deutsch.* – 2005. – № 1. – с. 10–17
5. Серов А. Н. Критические статьи / А. Н. Серов. СПб, 1892. – Т.1. – С. 169–170.

## ВІДНОШЕННЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Людмила Голубнича (м. Харків, Україна)

Останнім часом зросли потреби у використанні іноземних мов. Пріоритетним напрямом у їх вивченні студентами неможливих вищих навчальних закладів стало опанування мовами, як засобом спілкування в глобалізованому світі. Отже, відбувається пошук найбільш ефективних шляхів і способів викладання іноземних мов, зазнають суттєвих змін форми та методи їх навчання у вищій школі. Актуальним на сьогодні вважається інтерактивний підхід до вивчення іноземних мов, який, з одного боку, найбільш сприяє комунікативно-орієнтованому навчанню студентів, а з іншого – активізує їхню пізнавальну діяльність та готує їх до використання іноземної мови в реальному житті, до культурного, професійного та особистого спілкування з представниками інших соціальних традицій [2].

Зазначене вплинуло на широке впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема інтерактивної дошки, в усьому світі. В Україні цей процес також набирає обертів. Однак його темпи залишають бажати кращого, що обумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Отже, сьогодні проводяться дослідження з метою вивчення ефективності застосування даного обладнання у навчальному процесі, з'ясування його переваг та недоліків, щоб розвіяти певний скептицизм та побоювання професорсько-викладацького складу щодо використання

інноваційних технологій у навчальному процесі та наблизити викладачів до роботи з таким обладнанням [1].

Задля дослідження поточної ситуації щодо використання інтерактивної дошки з ціллю досягнення кращих результатів при вивченні англійської мови студентами-правознавцями було проведено анкетування серед викладачів англійської мови та студентів Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого з Інституту прокуратури та кримінальної юстиції (загалом 200 осіб: 19 викладачів та 181 студент), у якому намагалися з'ясувати ставлення студентів до вивчення іноземної мови за допомогою інтерактивної дошки та ставлення викладачів.

Результати опитування свідчать, що більшість студентів (93% респондентів) вважає, що їхні заняття з англійської мови є більш цікавими, привабливими та мотиваційними для них, коли їх викладачі застосовують інтерактивні технології. 9% студентів-респондентів зазначили, що мають позитивний досвід ще з середньої школи щодо роботи з інтерактивними дошками на уроках з англійської мови та наголосили, що застосування зазначеного обладнання робить студентів більш активними у вивченні іноземної мови. Підтверджено, що всі студенти-респонденти широко використовують сучасні технології в повсякденному житті, але більшість з них (72% респондентів) не звертаються за інноваційними технологіями з метою вивчення англійської мови (лише здійснюють електронні переклади). Тим не менш, вони заявили про високі можливості інтерактивної дошки для покращення їхніх результатів з іноземної мови [2].

Однак багато викладачів (60% опитаних) скептично сприймають таку ідею. Натомість викладачі-респонденти рекомендують використовувати більший обсяг комунікативних вправ і вважають, що найкращими методами та технологіями навчання є традиційні методи у поєднанні з діловими іграми, обговоренням проблемних ситуацій, і кейс методом.

На нашу думку, така недовіра до можливостей інтерактивної дошки пов'язана, з одного боку, з певним «побоюванням усього нового» (особливо це стосується старого покоління викладачів), а з іншого – з відсутністю досвіду праці із зазначеним обладнанням.

Таким чином, результати опитування показали, що молоде покоління є готовим до впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема інтерактивної дошки, та вірить у її ефективність, тоді як багато викладачів необхідно переконувати у ефективності нового обладнання та нових методів викладання.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Костікова І. І. Формування культури використання інформаційно-комунікаційних технологій студентами / Костікова І. І. // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. Випуск 53, 2010. – С.37–41. [http://eprints.zu.edu.ua/4569/1/vip\\_53\\_7.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/4569/1/vip_53_7.pdf)

2. Кузнецова О.Ю. Технологічна модернізація у вищій освіті / О.Ю. Кузнецова // Теорія та методика навчання та виховання. – 2017. – № 43. – С. 185 – 195.

## **THE EFFECT OF GROUPWORK TRAINING ON THE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS COOPERATIVE WORK**

**Prof. Dr. Eda ÜSTÜNEL, Şeyma KAYA**  
**(Muğla, Turkey)**

### **1. Introduction**

Today's ever-changing society requires that students work together more than ever as we have come to realize that learning is not a one-way street in which students passively learn things directly from the teacher. Instead, communication and collaboration are two buzzwords that have been mentioned quite a lot. Cohen, Manion and Morrison (1996) summarize that the role of the teachers has changed as the society they are in close contact with has been changing. Teachers used to be seen as the main source of knowledge in the past but as Cárdenas and Garza-Loudermilk (2007) conclude, they are now seen as facilitators who help children reach information instead of simply serving it to them. This new perception can be traced back to many different movements in the field of pedagogy and one of them is Constructivism.

How do we internalize knowledge? This is the question that has been asked for many years by both educators and students. One approach focuses on knowledge being constructed in various ways as human beings absorb what they are confronted with on a daily basis. According to Merriam and Caffarella (1999) Constructivism maintains that when a student is in the process of learning, they construct the knowledge in order to make sense of it; and Constructivism itself refers to this process of forming the knowledge by constructing meaning (p.260). Constructivism as a theory is linked to two major names in the field of psychology and they are Piaget and Vygotsky. They look at learning from different perspectives and Vygotsky is actually critical of Piaget's theory of learning. According to Piaget (1977) learning is all about balancing as the balance is disturbed by new knowledge that conflicts with what a learner knows. Then, learner makes sense of that new knowledge by associating it with what they already know which leads to the balance being restored again. He also focuses on cognitive development and how and what a learner can learn at a certain age. Vygotsky, on the other hand, looks at learning from a different perspective. According to Vygotsky (1978) learning is mediated by society, therefore; it occurs between learners first in a social context and then learners internalize knowledge which was mediated by social interaction before. Learning cannot be realized without people being in a social environment as our minds are essentially social.

It is not very surprising that the idea that learning is intrinsically social leads to new concepts related to the importance of inter mental activity. One such concept is Cooperative learning which can be defined as groups of students

working together to reach a common goal, where they are responsible for others' learning besides their own (Slavin, 1991). In Cooperative learning students may work as a team to achieve a goal and their success depends on the individual contributions of each member of a team. Seigel (2005) states that in cooperative learning students learn in pairs or groups by working towards a common learning goal. There are many strategies that were developed to be utilized in cooperative learning situations and according to Siegel (2005) some of them are; jigsaw method, group investigation method, and learning together method, individual accountability and social skills. Hendrix (1999) emphasizes that social skills is a must to achieve common goals as learners must know and trust their peers, forge meaningful connections, show support where it is needed and provide encouragement for their teammates.

### **1. Cooperative Learning in Foreign Language Classrooms**

Cooperative learning and EFL classrooms are a combination that can be benefited from by the teachers and the learners alike. Crandall (1999) states that cooperative learning has benefits such as helping students get more motivated and confident, lowering anxiety in the classroom, and provide various options for students with different learning styles. As learning a language may be very stressful and overwhelming for some students, the benefits mentioned above become invaluable to any classroom, while they are especially crucial for an EFL classroom.

Another benefit of integrating cooperative learning in EFL classrooms is that it can easily create an environment where students can experience language learning by interacting with each other. Borich (2007) emphasizes that students help each other communicate, mediating each other in a cooperative learning situation. Cooperative learning also gives students a chance to practice language for its intended purpose which would be to communicate with each other. A Cooperative Learning environment resembles a society where individuals learn from each other, and it provides a very realistic experience for learners as language learning is seen today as mediated in a cultural context, inevitably social and an inter-mental activity (Erickson, 1996). As mentioned above, Vygotsky (1977) also supports this idea of a person learning with or from others first before internalizing what has been learnt themselves.

### **2. Learner Attitude and Cooperative Learning**

Students come to the classroom not only with their minds but with their feelings, perceptions, ideas and beliefs about the world around them. These personal differences may also lead to different beliefs and it may affect how a student responds to a certain activity or a type of instruction. In their theory of reasoned action Ajzen and Fishbein (1980) summarize that attitude is a result of a belief. Therefore, if students believe in a certain activity and in their success, this will affect their attitude in a positive way. The opposite may occur and their attitude may turn negative if they do not believe in their success or the importance of an activity in the classroom. It cannot be denied that achievement and affective factors are closely related which makes it important to consider these factors while teaching. Students with negative feelings towards cooperative learning and

working collaboratively may experience issues that will inevitably affect the learning of the whole group. Balami (1992) states that motivation is the drive that pushes us to learn more or quit, so it has the capacity to facilitate learning or cease the process.

### **3. Previous Research**

In recent years, cooperative learning has been researched in and out of the EFL classroom and there is now growing evidence in favor of it. This is due to the fact that group work or cooperative work is not peculiar to language classrooms and can be actually used in a variety of contexts.

In 2003, Arbab investigated the effect of cooperative learning on general science achievement. Her subjects were 9<sup>th</sup> grade students and her implementation lasted two weeks. By using pre-test and post-test results, she concluded that students who did cooperative work had more success compared to the group who worked traditionally. In another study, Kosar (2003) examined 7<sup>th</sup> grade students and what effect cooperative learning had in their success. The subject was Social Studies this time and the sample consisted of 40 students in total. She had a control group and an experimental group which were formed based on students' scores in their annual Social Studies examination. The study took 2 weeks to complete and the findings indicated that the experimental group was more successful compared to the control group who were taught in the usual way this subject had been taught before.

In EFL/ELT context, Bibi investigated the effect of group work in teaching grammar in 2002 by comparing two groups. He found that it had positive impact on the academic achievement and the development of four skills. This research showed that group work had positive effect on elementary and secondary levels both compared to the control group who were taught in the traditional way. Moreover, he observed that cooperative learning were very effective in big classes, too. Suwantarabip and Wichadee looked into the effects of group work in lowering language learning anxiety in 2010. They investigated 40 university students and also looked into students' proficiency levels. They used a pre-test and post-test to measure students' proficiency and found that their results increased after integrating cooperative work into the curriculum. Students' attitude toward cooperative work was also more positive after the implementation. Ning (2011) researched cooperative work in ELT in the Chinese context by providing students with more ways to produce language and express themselves. She measured students' communicative efficiency and language skills. The results of the study showed that students made significant progress in speaking, listening and reading compared to the control group. Wichadee and Orawiwatnakul conducted a research in 2002 and investigated the effect of introducing new ideas in the EFL classroom. One of those ideas involved using cooperative learning strategies in the classroom. They formed groups during the study and ask each member to complete their goals which would also support the common goal of the group. Their results indicated that cooperative learning helped improve language skills and furthermore, it also had the effect of creating a more supportive and positive learning environment.

As mentioned above, despite the positive results of many studies conducted in cooperative work, in Turkey, group work or working cooperatively is not very common in most schools. Sometimes, students are seated in groups but still work in a competitive manner. Groups are not usually flexible and when they are, it is mostly to create groups for a game. Through a game or any activity students hurry to finish first and be the first group to complete the given task. They do not try to work together to get to the finish line thus leaving weaker students out of the discussion and the activity. Some students intentionally leave the work to stronger students believing they do not have much to contribute to the finished product. This product and competition-based approach affect collaborative work negatively. In this study, students were given a group work strategy training and their attitude to group work was measured. The research question of the study is stated below.

**RQ:** What is the effect of group work strategy training on students' attitude to cooperative work?

## **2. Methodology**

### **2.1 Research Design and Aim**

This study is an action research based on a problem the researcher has had in her classrooms for two years. It employs mixed-method design as surveys and teacher observation were both used to obtain and analyze the data. The main objective of this study was to explore the relationship between students' attitude to group work and group work strategy training.

### **2. Setting and Participants of the Study**

The study was conducted at a language school in İzmir, in the Spring Term of 2017-2018 academic year. 15 students aged from 9 to 10 participated in the study. They consisted of 8 females and 7 males. By the time of the study, the subjects had 2-3 years of English learning experience at different primary schools. All the students who participants in this study are from state schools and follow the book designed by the Ministry of Education in Turkey. The implementation lasted for 4 weeks and each week the teacher had 4 back-to-back lessons with these students. While some of them, exactly 9, had experience with group work before, the others did not have any experience with it in their classroom before the implementation. In this particular classroom, I experienced the most issues when I tried to use group work and asked students to work cooperatively. Crying students, students who insisted on working alone, students who got angry because they thought others in their groups held them back are some incidents that occurred during the school year. I also observed that they had very negative reactions when I told them that they would need to work in groups for a certain activity.

### **2. Instruments and Data Collection Procedure**

In this study, the researcher used the Got It: Starter course book as the main course book. The group tasks were either used when the book instructed students to do so, or when the teacher brought a different activity that required cooperative work. However, the teacher did not change the lesson plan or the flow to accommodate more group work activities. In order for students to act as they usually do, the teacher did not implement said changes. What was different for



students was the strategy training part as they had the chance to learn, discuss and comment on these strategies before the implementation started. Prior to this strategy instruction, students completed a survey which measured their attitude to group work and working collaboratively. The instruction itself took a lesson which was 45 minutes long and involved the use of a PPT to activate interest in students. The teacher detailed the correct behavior in a group by going through main points from the board and asking students to comment or give examples about the points. After the instruction, as far as students were concerned everything followed as usual in the lessons. However, the teacher observed students during the group activities and made notes on significant things she caught while they were working. After the four-week implementation period, the students took the survey again and were asked to change their answers if they changed their minds about certain points.

A survey was used to measure students' attitude before and after the implementation. This survey was originally created by the Centre for the Study of Learning and Performance, Concordia University in Montreal, Quebec, Canada. The researcher translated the survey into Turkish in order for students to be able to complete it, and during this process an expert was consulted to supervise the translation.

### **3. Findings**

#### **3.1. Survey**

The results of the first survey that was conducted before the strategy instruction indicated that %57 of the students were not sure if they were the one who did most of the work while working collaboratively while %35 did not agree with this statement. The results of the same survey when it was conducted after the strategy instruction showed that %64 disagreed with the statement about doing most of the work in a group. In the first survey, %42 said that they could not work in their own pace in a group and %20 was not sure if they could. The second survey showed no change in the percent of students who agreed with this statement. When asked if they understood the material better when they worked in a group, %50 was not sure of the answer. There was an increase in the number who agreed with this statement as the second survey indicated that %84 agreed with it. On the statement about feeling like a part of the group, %70 said they were not sure, while %35 agreed with this statement. When they were asked again, %61 said they felt like a part of the process. Only %7 of the students said that they did not feel that way. In the first survey, %28 of the students said that they thought group work was a waste of time and %14 was not sure whether it was a waste of time or not. The second survey results indicated that %7 said they thought group work was a waste of time. The percent of the ones who were not sure whether working in groups was a waste of time or not dropped to %7 in the second survey. Lastly, the statement about whether group members competed with each other or not %42 was not sure while %57 did not agree with this statement. When the survey was conducted again, %69 did not agree with it indicating that the group members did not compete with each other.

#### **3.2. Teacher Observations**

In the first week of the study implementation, students insisted on working with their friends when I asked them to work in groups. However, when I reminded them the discussion we had about working with people different from us and learning from them, they were more agreeable. I saw a noticeable difference in the way stronger students helped weaker students catch up during the cooperative work.

In the second week, I observed an incident where students asked me to sit together to be able to work better as a group. This happened after we formed four-people groups and one of the students were apparently sitting a little farther from the other two. Most of the students looked like they were enjoying working together and there was an increase in positive behavior towards each other.

In the third week, I realized there was only a single student who did not contribute to the finished project of a certain groups. However, the other students told me that they repeatedly asked them to join and help them or work with them during the activity. There was also another stronger student who tried to do the whole work by herself to finish quicker, but her friends called me to their desk and explained that they wanted to join and help. Once I told her that they were supposed to work in groups and not alone, she was agreeable with it as she began to talk to the other members of the group and even physically turned herself towards them instead of turning away from them.

In the last week, I observed students sitting closer, getting better at sharing tasks and communicating with each other more effectively. The improvement was more noticeable in stronger students while some of the weaker ones still seemed like they were not sure whether they could contribute or not. Nevertheless, the majority of the students waited for others to finish, shared their work with their group members and stayed positive during the activities.

#### **4. Discussion and Conclusion**

The results of the study indicated that students were more positive and enthusiastic about working collaboratively after the strategy instruction. As the teacher in the classroom from the beginning of the school year up to now, I saw change in the class dynamics as students got more comfortable with each other in these four weeks compared to the 7 months they had before. The training itself opened up some interesting discussions about winning versus working together as students seemed to realize that group work was not only meant for competition and could actually be a part of the whole lesson and learning experience. Based on the findings of the study, one could say that while students were not completely negative about group work, they had some questions about it as many students answered “I am not sure.” To some of the statements. I think that was because they had some conceptions before and even if they were not completely negative, they did not have the chance to think about them in detail before. As mentioned above, the majority of the indecisive students chose the positive answer in the second study. To conclude, the strategy training these students had on group work had positive impact in their actions and thoughts about cooperative work.

#### **4. Limitations of The Study**

Some of the limitations of this study include number of subjects, type of training (time and duration), and other time limitations. Because of the relatively small sample size (14) these findings cannot be generalized to a broader context based on this investigation. Another limitation was the time we had for the strategy training which lasted for a 45-minute lesson period. This was due to the language school administrator who did not permit for a longer training session. Therefore, the training and the discussion was completed in this single period. The last limitation that will be discussed here is the time limitations of the study itself. Originally planned for 6 weeks, the study had to be ended after 4 weeks because of external reasons. If it could go on for a longer time, students' attitude could have improved even more.

## REFERENCES

1. Arbab. S. (2003). Effects of Cooperative Learning on General Science Achievement of 9<sup>th</sup> Class Students. Unpublished Master dissertation, Rawalpindi: PAF College of Education for Women.
2. Bibi, A. (2002). The comparative effectiveness of teaching English grammar with the help of textbook and by using group
3. Borich, G. D. (2007). Effective teaching methods: "research-based practice". Ohio: Pearson Education Inc.
4. Caffarella RS & Merriam SB. 1999. Perspectives on adult learning: framing our research. In 40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings. Northern Illinois University.
5. Cárdenas, D. and Garza Loudermilk S. (2007). Restructuring Student and Teacher Roles: Dealing with Struggle, *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 34-44.
6. Crandall, J. A. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In Arnold, J. (ed.) *Affective factors in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 226-245.
7. Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (1996). *A Guide to teaching practice* (fourth edition). London & New York: Routledge.
8. ERICKSON, F. (1996) "Going for the Zone: the social and cognitive ecology of teacher student interaction in 1assroom conversation". In HICKS, D. C. (ed.). *Discourse Learning and Schooling*. Cambridge University Press.
9. Hendrix, J.C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies. *The Clearing House*. 57-63.
10. Ning, H. (2011) Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, 65(1), 60-70.
11. Piaget J. 1977. *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (A. Rosin,Trans). New York: The Viking Press
12. Siegel, C. (2005). Implementing a research based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*. 98 (6).1-15.
13. Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership* 48 (5). 71-82.
14. Suwantarabip and Wichadee (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teachings & Learnings*. 7(11), 80-88.
15. Vygotsky LS. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
16. Wichadee, S. and Orawiwatnakul, W. (2012). Cooperative language learning: Increasing opportunities for learning in teams. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(2), 93-99.

# **LEGO EDUCATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL SKILLS**

**Natalia Nahorna (Kropyvnytskyi, Ukraine)**

LEGO Education Company has been working in cooperation with teachers and educators for more than 35 years. It successfully introduces effective and exciting training, which inspires students for new achievements. The company shares its experience of teaching decision-making skills by means of a game using LEGO-bricks, printed and multimedia materials for preschoolers, primary and secondary school students and extra-curricular classes. Educational decisions of LEGO Education Company allow each child to succeed, encourage to be creative, to work in a team, provide with an excellent opportunity to acquire knowledge and skills needed for solving difficult problems in the future.

FIRST Company (For Inspiration and Recognition of Science and Technology) was founded in 1989 to inspire young people to become leaders in the sphere of science and technology by involving them in exciting robotics projects based on the principles of mentoring and STEM-education. Founded in Manchester, it is an unprofitable charity organization, that implements innovative programs in order to motivate students to study science, technology, engineering and maths, to become more self-confident and to develop important life skills. FIRST projects offer an opportunity of continuous development from 6 to 18 years old. Students can join FIRST international projects at any stage. The four FIRST programs are FIRST LEGO League Jr. (ages 6-10), FIRST LEGO League (ages 9-16), FIRST Tech Challenge (ages 12-18) and FIRST Robotics Competition (ages 14-18).

Our school is an active participant of FIRST LEGO League Jr. Two years ago we won a grant to join the project. Since then we get all necessary materials for free. There are 5 certified LEGO coaches who work with 10 teams during the school year.

FIRST LEGO League Jr. is a non-competitive project for primary school students. Every year FIRST LEGO League Jr. presents a creative new Season Task. Every team consisting of up to 6 members studies the Season Topic, builds and programmes the LEGO-Model which includes the Inspire Model. Using the Inspire Model as a starting point, students construct their own LEGO-Model from LEGO-bricks. Working at the model, the participants learn the basics of engineering and programming with the help of LEGO Education WeDo and use their knowledge to make the model move. Every team attends 12-14 classes during which the team members study the Season Topic (last year it was Water Adventure, now we are working at Mission: Moon project), make notes in their Engineering Notebooks and make a poster to present their research.

The rules of work and cooperation in the team are defined by FIRST LEGO League Jr. Core Values. The most important of them are: discovery (students get new skills and ideas); innovation (they use creativity and persistence in problem solving); contribution (they use their knowledge to improve the world); noble

professionalism (we respect each other and accept our differences); team work (we are strong when we work together); fun (we enjoy ourselves and have fun together).

Working in a team, students solve the problems by themselves. The coach can only help them to study. Team members use the Internet resources to learn and research the problem, find possible solutions and present their ideas.

The major principles all teams must observe are the following: Explore, Build, Test and Share. After a difficult but thrilling research, the students invite their families and friends to a special meeting where they share all their knowledge and ideas. Then they attend and take part in a Robotics Festival where all participating teams are winners as they receive Lego souvenirs and are awarded in different categories such as Best Model, Best Presentation, Best Poster, Best Team Work etc.

The main motto of LEGO Education is: Have fun whatever you do! All the team members really enjoy LEGO classes and Robotics Festivals. They acquire engineering and technical skills which will definitely help them in their future studies.

#### REFERENCES

1. [electronic resource, access: <https://education.lego.com/en-us>]
2. [electronic resource, access: <http://firstlegoleague.org.ua>]
3. [electronic resource, access: <https://www.pinterest.com/firstinspires/>]
4. [electronic resource, access: <https://www.youtube.com/user/JrFLLGlobal>]

## READING AND ANALYZING TEXTS AS AN INTEGRAL PART OF A FOREIGN LANGUAGE STUDYING

**Olha Kozii (Kropyvnytsky, Ukraine)**

The knowledge of a foreign language becomes more and more topical and important in the modern world. It is assisted by the processes of European integration. The ability to speak a foreign language extends the prospects of employment, assists to development of communicability and tolerance, extends the limits of professional and scientific mobility. The problem of professional training depends on it too.

That's why to teach different categories of students under the conditions of globalization a modern teacher must have skills and abilities of the cross-cultural communication and adapt oneself to a new educational context. An important role in the system of professional preparation of teacher of foreign language is occupied by a lexical competence. Successful professional activity of a foreign language teacher envisages possessing the considerable volume of lexical material.

Independent work in home (or individual) reading in such point of view can become an effective factor that provides active vocabulary enriching. It will allow to promote the motivation of students to the study a foreign language. The individual reading is able to do the process of forming of lexical competence more

effective. The most urgent problem in this context is the organization of work with authentic texts, pre-reading and after-reading exercises.

The basis of the lexical competence must be formed on the initial stage of a foreign language studying, as exactly this period is transitional to manage professional knowledge and it provides the possibility for the successful further mastering of the educational program.

It is sufficiently possible to accept the idea of “culture as the accumulation of texts” [8, p. 55]. Thus a language is studied as means of establishment and fixing of certain cultural values. Therefore in the process of professional lexical competence formation in the higher educational institution literature can be a source of valuable information about the country.

In the process of foreign language studying reading can come forward as means and as the aim of studies. Reading it is closely constrained with the understanding of the text and is a difficult mental process. According to N.Halskova, the growing role of reading is stipulated by the next factors:

1. Reading plays an important role professional activity of specialists on completion of studies.

2. Reading is basic means to continue to study a foreign language [2].

For successful realization of the aims it is very important to establish students' respective attitude toward reading as the type of language activity that has the specific communicative task, as to the means of receipt of information.

A teacher's main task is to teach students to understand authentic texts without applying to the dictionary each time they see an unknown word. For this purpose, as N.Halskova thinks, students must master a few rules of work with the text [2]: to read text in foreign language does not mean to translate each word. Life experience plays a very important role in the reading process. To understand the text the student should appeal to the title, pictures, known words and word combinations.

Special attention should be paid to work with scientific original texts. The reading of professional literature is occupied by work with vocabulary. It is expedient also to use the tasks to develop such abilities, as the ability to work with a word that has several meanings; the ability to know the tints of the synonyms and their use in a language; the ability to unravel the sense of the word, knowing its antonym; the ability to describe the sense of the word in case that its exact translation is absent; the ability to work with a dictionary column, using a context; the ability to choose necessary meaning; the ability to understand a word according to word-formation elements [7]. It is known, that depending on communicative necessities and on the measure of penetration in the maintenance of the text Ukrainian methodology distinguish the next types of reading:

- acquainting,
- educational,
- surveying,
- searching [9].

H.Rohova distinguishes three types of reading: teaching, acquainting and surveying [7].

The English-language methodology also distinguishes a few kinds or abilities of reading:

- skimming (determination of basic theme/of idea of the text);
- scanning (looking for certain information in the text);
- reading for detail (detailed understanding of text not only at the level of maintenance but also to sense) [4].

Reading is also the important means to manage the grammatical peculiarities of the language.

According to such interpretation the text for home reading is chosen according to the following approaches, as: formally language unit as the source of language knowledge of students; semantically lingual that determines the text as the stimulus and background for the development of students communicative skills; functionally-phenomenological approach that positions the text as a literary phenomenon, the sign of culture, and also communicative-semantic approach that interprets the text as a mediated form of communication of the reader with the author.

The value of lexical competence becomes particularly important on the second course. It is determined by the tendency of turning to the unprepared speaking and own thoughts expressing.

The analysis of the system of a foreign language studying in pedagogical higher educational institution, realized according to the communicative, country studying and social and cultural approaches, gives an opportunity to define the basis of the process of teacher's professional lexical competence shaping.

#### REFERENCES

1. Cherednichenko, H. (2010) The Methodology of Foreign Language Reading Training in a Higher Non-Linguistic Educational Institution // The Bulletin of Kharkiv National University. Kharkiv.
2. Halskova, N. (2004) The Contemporary Methodology of Foreign Languages Studying. Moscow: ARKTY.
3. Folomkina, S. (1987) Foreign Language Reading Training in a Higher Non-Linguistic Educational Institution. Moscow: Vyssh. shk.
4. Folomkina, S. (1985) Tekst v obuchenii ynostrannym yazykam // Ynostrannye yazyki v shkole. № 3. [The Role of Text Foreign Languages Studying // Foreign Languages at School]. Moscow.
5. Khrystova, O. (2011) The Usage of a Single-purpose Text in Studing Foreign Languages for a Professional Puprose // The Scientific Bulletin of Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University: The Collection of Studies. Melitopol.
6. Khutorskyi, A. (2003) The Key Capacities as a Component of Educational Personally Directive Paradigm // Popular Schooling. Moscow.
7. Rohova, H., Rabynovych, F., Sakharova, T. (1991) The Methodology of Foreign Languages Studying in Secondary School]. Moscow: Prosveshchenie.
8. Skugarova, J. (2002) New Life of a Fiction Text in Foreign Languages Studying // The Bulletin of Moscow State University. Moscow.
9. Tarnopolskyi, B. (2006) The Methodology of Foreign Language Activity in a Higher Linguistic Educational Institution: Study Guide. Kyiv: INKOS.

# МЕТОДИ ЕФЕКТИВНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна Комісаренко (м. Умань, Україна)

Стрімкі зміни, що відбуваються в суспільстві, осучаснення освітньої системи, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов ставлять перед освітньою системою необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до викладання іноземної мови. В сучасному суспільстві формується чітка соціальна вимога – володіння іноземними мовами. На першому місці за популярністю, звичайно, непорушно стоїть англійська мова.

Чим більше англійських слів ви знаєте, тим вільніше відчуваєте себе в розмові з іншими людьми, не відчуваєте нестачі слів, не вдаєтесь до жестукуляції. Тому, якого б рівня ви не досягли, поповнювати словниковий запас потрібно постійно. А вивчати слова без зубріння, просто і цікаво можна за допомогою методу асоціацій.

У 70-х роках минулого століття Рон Аткінсон, професор Стенфордського університету, запропонував студентам досить оригінальний спосіб для запам'ятовування слів з допомогою звукових асоціацій. Він полягає в тому, що потрібно для відповідного терміну підібрати схоже за звучанням слово рідною мовою. Американські вчені Стенфордського університету провівши дослідження, прийшли до висновків, що ті студенти, які запам'ятовували слова методом зубріння, запам'ятали менше слів, ніж ті студенти, які скористались методом асоціації.

Асоціації можуть бути різними, тому і способи запам'ятовування слів будуть відрізнятися один від одного.

Метод фонетичних асоціацій, або звукових асоціацій підбирає співзвучні відповідники у рідній мові, нехай навіть вони і не будуть однаковими за значенням. Наприклад: Сосна – so small (соу смол), skull – череп (бо «скальп»), heel – п'ята («Ахілл, ахіллесова п'ята») тощо. До речі, варто зауважити, що фонетичні асоціації (співзвуччя) обов'язково потрібно підкріплювати асоціаціями за значенням. Якщо, приміром, ви хочете запам'ятати слово «kidney» («нирка») за допомогою співзвучного «kidding» («жартуєш»), зробити це буде складніше, якщо не додати лексичну асоціацію. Якщо ж ви обіграєте ситуацію і створите для себе цілий спектакль-асоціацію (з пропозицією продати нирку і відповіддю «Ти, напевно, жартуєш?»), запам'ятати це буде набагато простіше [2].

Метод фізичного реагування був розроблений Джеймсом Ашер, професором психології з університету Сан-Хосе. Даний спосіб заснований на процесі природного пізнання і полягає в тому, що спочатку людина тільки слухає іноземну мову, не беручи участі в дискусіях і не відповідаючи на питання. Це час пасивного сприйняття необхідного для того, щоб навчитися спонтанно реагувати. Такий метод сьогодні успішно застосовується при вивченні англійської. Правда, він підійде тільки тим, хто має можливість перебувати в англомовному середовищі.



В основі арт-технології закладена концепція емоційної пам'яті. Завдяки їй, як вважають багато вчених, людина запам'ятовує більшу частину інформації. Отже, візьміть альбомний аркуш і намалюйте на ньому картинку за допомогою кольорових олівців або фломастерів. Біля картинки напишіть англійською, що вона зображує. При цьому ваші творчі здібності ніякої ролі не грають. Важливо концентруватися на назві того предмета, який ви малюєте. Такий метод дуже часто застосовується при навчанні англійської маленьких дітей. Так що це ще один плюс до запам'ятовування слів [1].

Специфіка навчання іноземної мови, на відміну від інших предметів, полягає в тому, що викладачеві потрібно сформувати у студента новий стереотип мовленнєвого спілкування додатково до рідно мовного, який вже є.

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 студентів 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. Тому, необхідно пам'ятати, що метод навчання – одне із головних понять у викладанні іноземної мови.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Необычные способы изучения английского языка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.forumdaily.com/neobychnye-sposoby-izucheniya-anglijskogo-yazyka/>.
2. Вивчаємо англійську, використовуючи метод асоціацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://enguide.ua/ua/magazine/izuchaem-angliyskiy-ispolzuya-metod-associaciy>.
3. Сучасні методи викладання іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>.

## DEVELOPING CREATIVE ESL WRITING ACTIVITIES

**Liudmyla Lysenko (Kropyvnytskyi, Ukraine)**

Developing creative writing is an important element in students overall learning experience. It is also a part of our professional development as educators and teachers. Creativity, be it in writing or in any other project, does not come from the void and we are not born creative minds. Writing is perhaps the most difficult and tedious areas of the communicative approach to teach. There are mechanisms for developing creativity and fostering imagination. Creative writing normally refers to the production of texts which have an aesthetic rather than a purely informative, instrumental or pragmatic purpose. Most often, such texts take the form of poems or stories, though they are not confined to these genres. (Letters, journal entries, blogs, essays, travelogues, etc. can also be more or less creative.) In fact, the line between creative writing (CW) and expository writing (ER) is not carved in stone. In general, however CW texts draw more heavily on intuition, close observation, imagination, and personal memories than ER texts. There are

many reasons why a teacher might be hesitant to use technology in the classroom. For some of us, we grew up just as PCs were becoming a common fixture in homes, and so we cling to paper with a sense of nostalgia. Others, it is the fear of trying to manage a classroom of students online. Finally, in some cases, there are teachers who aren't fortunate enough to work in a district with 1:1 technology. In all these cases, as teachers, we have to overcome our fears and embrace the benefits of using technology to teach writing.

### **Student Writing with Technology**

Although there are benefits to learning by writing on paper, there are as many to writing digitally. For example, most teachers have had students with learning disabilities in their class. Often for these students, just the act of trying to form words on paper or through typing can be such a challenge that they lose sight of the writing strategies you were trying to teach them. For these students, they can use any number of free apps that will allow them to speak their words, and have the computer type them on the screen in an online word processing program. There are numerous benefits of teaching writing using modern technologies. It would be much easier for students with learning disabilities to have access to assistive technology. And all the students will get an access to resources for ESOL students.

Another benefit of using technology to teach writing is that students can get immediate feedback in multiple ways. First, there are many free grammar checking applications and websites that students can easily use in order to help students proofread their work. There are websites or free extensions that work in the web browser as well. These tools are helpful for students who perhaps are reading at a lower grade level, who are learning English as a second language, or simply struggle to write using appropriate English.

Additionally, using technology offers all students access to other resources such as online dictionaries and thesauruses. They can also easily share documents with you, their teacher, to gain feedback at every stage of the writing process.

### **Using Writing Activities for Interactive Work in a Classroom**

#### *Writing Posts*

Most of students should be familiar with Facebook and Instagram, so it can be a good starting point for an ESL writing exercise. Encourage students to write short posts on the given ESL writing topic. You can even create an Instagram account for your class where the learners can share their thoughts.

#### *Writing Emails*

Emails are the main source of communication between people around the world, and that's why email writing is a key to effective communication. Explain to your students the main differences between formal and informal emails, outline the structure and vocabulary and encourage the students to write their own emails. They can write emails to each other based on a specified topic, such as organizing a surprise party for a friend's birthday.

#### *Writing Ads and TV Commercials*

Advertisements and commercials are a great example of creative writing, so they can be used as writing activities for ESL students. Give your learners some sample ads as well as typical expressions that are used in advertising, and then

ask the learners to create their own ads. You can bring some familiar objects to the classroom and tell the learners to advertise them. The students can work solo, in pairs, or in groups.

#### *Error Correction*

This ESOL writing exercise focuses on ability to detect and correct mistakes in an already written text. One of examples is to give the students a letter from an “imaginary friend” who does not speak English very well and has asked you to correct his or her letter. Each line of the letter should contain at least one mistake, which the students should identify and correct.

#### *Collaborative ESL Writing Activity*

Ask your students to write a story together. Each student should write a sentence and pass on the sheet to another student, who should continue the story. In the end, someone can read the story aloud. Such activity can both train the writing skills and spice up your ESL writing lessons, making them more fun and exciting.

#### *Association game*

Play an association game with your students: tell them a word and ask them to create an association chain for it, i.e. to name the association with each next word. For example, airport – travel – holidays – fun – party – night – moon – space, and so on. When the association chain is ready, ask the students to write a story by using all of these words.

#### *Image-Based Story Writing*

For this ESOL writing practice, you should mix up cards with various images in a bag or basket, and then ask each student to take three random images. Then the most interesting part starts: the students should write stories that involve each of the three depicted objects.

#### *Shortening The Texts*

Give your students a bulky text overloaded with long expressions and ask them to shorten the text and remove everything that seems odd, thus making the text clear and concise. You can shorten one of the texts together with the students and then have them work in groups or pairs.

To sum up, we conclude that, developing creative skills should be ignored in modern English classroom. Its benefits are myriad, its results often a pleasant surprise. Creative writing opens the door to exploring the world around students. Through creative we may find stronger English speakers, and Ukrainian students eager to challenge themselves and their role and place in society.

### **REFERENCES**

1. Carter, R. (2004) *Language and creativity: the art of common talk*. London: Routledge.
2. Czikszentmihalyi, M. (1997) *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
3. Cook, G. (2000) *Language Play: Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
4. [electronic resource, access: <http://blog.vipkid.com.cn/esl-writing-activities>]



---

## **Section 3.**

# **Foreign languages as means for professional training of specialists (theory and practice)**

---

# ПРОЦЕСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ РОЗВИТОК ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Іван Бахов (м. Київ, Україна)

Актуальність теми обумовлюється необхідністю узагальнення наукових підходів до дефініції перекладацька компетентність перекладачів та розробки шляхів ефективної підготовки майбутніх фахівців з перекладу до міжмовної комунікації. Проблемі перекладацької компетентності приділяли увагу українські вчені Т. Калініченко, Г. Кузенко, Р. Поворознюк, М. Рудіна, Т. Фурс [1-3] та ін.

При моделюванні перекладацької компетентності та її набуття ми можемо зараз користуватися такими джерелами інформації: результатами емпіричних досліджень, в яких порівнюються процеси перекладу груп об'єктів з різними ступенями перекладацької компетентності, таких, як студенти, що вивчають мовознавство, студенти, що вивчають переклад та професійні перекладачі; теоретичними роздумами про компоненти, з яких складається перекладацька компетентність; і результатами досліджень розвитку майстерності у різних сферах, таких, наприклад, як гра у шахи, проведених когнітивними психологами.

Розглянемо деякі загальні тенденції, які було ідентифіковано.

По-перше, існує тенденція, згідно з якою, із підвищенням перекладацької компетентності одиниці перекладу, на яких зосереджуються перекладачі, стають більшими. Більший досвід також дозволяє братися за вирішення проблем більшої складності, таких як розгляд тексту, замість простого пошуку еквівалентів. Досвідчені перекладачі беруть до уваги більше аспектів, релевантних для генерації тексту перекладу, який би виконував свою задану функцію для конкретної аудиторії, тобто, вони розроблюють *макростратегію* у сенсі або *глобальну стратегію* [6]. Більш умілі перекладачі також працюють у менш біполярно-орієнтованому та лінійному стилі, роблять більше умовиводів та беруть до уваги більші порції ко-тексту та контексту. Із підвищенням перекладацької компетентності перекладачі також виявляють більше свідомості щодо проблем перекладу, продукують більше пробних перекладних еквівалентів, більше редагують і переглядають та контролюють свої пробні рішення більш критично [4; 5]. Gerloff Jääskeläinen

Крім того, професіонали користуються довідковою літературою в інший спосіб. У дослідженні П. Герлоф [4] професіонали користувалися довідковою літературою частіше, аніж студенти та білінгви. Професіонали та білінгви користувалися нею головним чином для того, аби вирішити проблеми породження тексту, у той час як студенти зверталися до неї головним чином для вирішення проблем розуміння. Р. Йєскелайнен виявила, що новачки шукають більше термінів у словниках, у той час як більш досвідчені студенти користуються більшою кількістю словників, аби знайти еквівалент терміну, який вони не розуміють. Крім того, вона побачила, що новачки віддають

перевагу двомовним словникам, у той час як більш досвідчені студенти користуються одномовними [6].

Стосовно ступеню автоматизації процесів перекладу, Р. Йескелайнен і С. Тірконен-Кондіт виявили, що проблеми, які стають об'єктом свідомих процесів прийняття рішення, змінюються з підвищенням перекладацької компетентності. У той час як деякі процеси стають більш автоматичними, здатність оброблювати дані, що вивільнюється в результаті цієї автоматизації, може використовуватися для роботи з іншими, зазвичай більш складними, аспектами процесу перекладу, які потім стають об'єктом свідомого прийняття рішення. Теоретичні роздуми про природу перекладацької компетентності викликали розвиток моделей перекладацької компетентності, в яких ця компетентність осмислюється як така, що складається з кількох субкомпетентностей, таких як комунікативна компетентність, компетентність у сфері, компетентність щодо засобів та дослідження і т. д.

Група РАСТЕ (Іспанія) першою розробила модель перекладацької компетентності, в якій не лише були перераховані субкомпетентності перекладу – були також встановлені зв'язки між ними. Група зосереджується на прийнятності продуктів перекладу та на ланцюжках внутрішніх та зовнішніх процесів пошуку, пов'язаних із прийняттям рішень двома групами об'єктів – професійними перекладачами і викладачами іноземної мови. І показники, і змінні пов'язані з інструментальною та стратегічною субкомпетентностями. З результатів РАСТЕ чітко видно відмінності між двома групами об'єктів, які підтверджують релевантність показників/змінних, що аналізуються, а, відтак, також і відповідних субкомпетентностей моделі РАСТЕ. Згідно з цією моделлю, набуття перекладацької компетентності включає у себе розвиток індивідуальних субкомпетентностей і, на додачу до цього, розвиток інтегративної компетентності для того, аби спиратися на індивідуальні компетентності, користуватися ними та віддавати їм пріоритет у залежності від відповідного завдання та комунікативної ситуації («інтеграція субкомпетентностей»). Розвиток цих компетентностей та їхня інтеграція передбачають не лише накопичення декларативних знань, але і, передусім, реструктуризацію існуючих знань [7]. Група РАСТЕ описує це таким чином: стадію новачка у розвитку перекладацької компетентності можна було б визначити як стадію, в якій субкомпетентності уже було набуто, принаймні частково, але вони не взаємодіють одна з одною. Тому розвиток від новачка до спеціаліста є не лише питанням набуття субкомпетентностей, яких не вистачає, але також і реструктуризації існуючих субкомпетентностей, для того, аби поставити їх на службу компетенції перекладу [7].

Опис групи РАСТЕ розвитку перекладацької компетентності підтверджується як деякими з вищеописаних даних досліджень, так і даними досліджень майстерності. Деякі з результатів із цієї сфери когнітивної психології, які є найбільш релевантними для процесно-орієнтованого дослідження розвитку перекладацької компетентності, подано нижче:

1. Спеціалісти не лише володіють великим обсягом знань у своїй сфері спеціалізації; ці знання також були більше реструктуризовані та поєднані між

собою у процесі їх набуття; вони володіють кращими аналітичними та креативними, а також практичними навичками; їхні мисленнєві процеси було автоматизовано більшою мірою.

2. Високий ступінь взаємопов'язаності знань у довгочасній пам'яті спеціалістів дозволяє останнім знаходити їх швидше та з більшою точністю і долати обмеження своєї короткочасної пам'яті. Вони здатні планувати, враховуючи багато факторів.

3. Спеціалісти трансформували декларативні знання у своїй області спеціалізації у процедурні знання («процедуралізація»); вони вчаться тактично (тобто, вони зберігають та автоматизують послідовності дій та стратегій, які їм потрібні для рішення проблем у їхній області спеціалізації) і стратегічно (тобто, вони знають, як працювати з процесами вирішення проблем у їхній області спеціалізації найбільш ефективно). Складні ментальні репрезентації проблем допомагають їм це робити.

Ці характерні особливості поведінки спеціалістів також відображено у «моделі когнітивності» перекладацької компетентності спеціалістів Г. Ріску (Risku). Порівняння цієї моделі з її «моделлю когнітивності» перекладацької компетентності новачків показує, що мусить відбутися на шляху від новачка до спеціаліста [8:241].

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Калініченко Т.М. Дидактичні принципи проектування технологій формування перекладацької професійної компетентності викладача іноземної мови (французької). Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. LXXVII. Т. 2. Херсон. 2017. С. 79–83.

2. Кузенко Г. М. Перекладацька компетентність у професійній діяльності. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2016. № 25 т. 2. с. 169–172.

3. Рудіна М. Перекладацька компетентність: науково-теоретичний та методичний аспект її формування у студентів-філологів як майбутніх фахівців. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. № 36, Київ, 2017. С. 61-67.

4. Gerloff, P. 1988. From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals, and Professional Translators. (Unpublished dissertation). Cambridge (MA): Harvard University.

5. Hönl, Hans G. 1995. Konstruktives Übersetzen. (Studien zur Translation 1) Tübingen: Stauffenburg.

6. Jääskeläinen, R. 2002. Think-aloud Protocol Studies into Translation. An Annotated Bibliography. Target Vol. 14. No. 1. 107–136.

7. PACTE 2005. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. Meta Vol. 50. No. 2. 609–619.

8. Risku, H. 1998. Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit. (Studien zur Translation 5). Tübingen: Stauffenburg.

## SIGNIFICANCE OF INNOVATIVE LESSON IN TEACHING

Тетяна Ващенко (м.Умань, Україна)

*"The only path leading to knowledge - action"*

George Bernard Shaw

The most interesting for students of modern innovative pedagogical technologies in the classroom is information technology. Information technology is one of the most modern and innovative pedagogical technologies, causing interest to both teachers and students in the classroom. Because interest is the main driver of activity, its development, the child's learning.

The past two decades, much has changed in education. I think that today there is no teacher who did not think over the questions: How can we make the lesson interesting, so bright? How to inspire the pupils your subject? How to create a classroom situation for each student's success? "A modern teacher would dream that the pupils at his lesson worked voluntarily, creatively; major subject of study at the maximum for each level of success. It is no coincidence. The new organization of society, a new attitude towards life and impose new requirements to the school. Today, the primary purpose of education is not only a certain amount of pupil accumulation of knowledge and skills, but also training of schoolchildren as an independent subject of educational activities. Modern education is based on activity and teachers, and, equally important, a student. It is the target of nurturing creative, active personality, able to learn, evolve independently, and subordinate.

To make the lesson innovative one, the teacher has to do a thorough preparation for it, be responsible, experienced and have a great wish and opportunities to fulfill the objectives of the lesson. Thus, the result of the effectiveness of the lesson depends on the professionalism of teachers. It is considered that three components must describe a teacher:

- knowledge of the subject;
- culture communication;
- the love of children.

Moreover, the basic principles of innovative education are depicted as the following:

- -creativity (creativity orientation);
- -acquisition of knowledge in the system;
- -non-traditional forms of lessons;
- -use of the visibility.

An innovative approach to learning allows the teacher to organize the educational process not turning just in fun or play. The definition of "innovation" as a pedagogical criterion is common and usually boils down to the concept of "innovation", "novelty". Meanwhile, innovation in exact translation from Latin means not "new". This connotation has invested in the term "innovation" at the end of the last century by J. Botkin. He outlined the main features of the "didactic" portrait of this method, aimed at developing the learner's ability to improve oneself, independent solutions, to work together in the new situation. Innovative learning combines the basic principles of the techniques developed by the following experienced teachers:

1. *A. Adamskiy (emancipation of the individual pupils);*
2. *V. Shatalov, S. Lysenkov (freedom of teachers);*
3. *A. Gubelskiy (turning the school into a community school development).*



Therefore, the main objectives of the innovation of learning must include:

4. development of intellectual, communicative and creative abilities of pupils;
5. formation of the personal qualities of the students;
6. develop skills that affect teaching and learning and the transition to productive creativity;
7. the development of different types of thinking;
8. formation of high-quality knowledge and skills.

Development of the communicative skills requires to conduct such types of lessons:

1. integrated lesson
2. lesson-research
3. lesson-game
4. lesson-holiday
5. travel lesson
6. lesson presentation
7. TM intellectual
8. games Olympics
9. MSB
10. intellectual Marathon pupils.

Recommendations for the development of communication of the training skills are:

1. Teach your child to express their thoughts. During his answer to the question ask him leading questions.
2. Don't be afraid of 'unconventional lessons', try different kinds of games, discussions and group work to absorb the material.
3. Make a text retelling algorithm for students.
4. Organizing group work, remind children about the rules of debate. Encourage the child to ask questions on the material.
5. Learn and be aware of the experience of the students, their interests, especially development.

To sum up all above mentioned, it is worth stating that innovative methods of teaching and learning are one of the best means of enhancing the effectiveness of education. Innovation means novelty, change; with regard to the pedagogic process is the introduction of the new components of pedagogical system, objectives, content, methods, means and forms of training [4].

#### REFERENCES

1. Khutorskoy A. Pedagogical innovation: methodology, theory, practice: scientific publication. – M.: IZD UNTS DO, 2005.
2. Pavlova D. Modern technologies of teaching foreign languages / D. Pavlova // Young scientist. – 2012. – No. 11. – P. – 471-473.
3. Zinina T. Innovative approaches to the teaching of the Russian language // Young scientist. – 2016. – No. – 8. – P. – 957-960.
4. [electronic resource, access: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi0seN9pXgAhWyhaYKHcFRAQUQFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.150schelkovo014.edu>

## **ШКІЛЬНА ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Вінцевська Ганна (м.Умань, Україна)**

В теперішній час, коли кількість обдарованих особистостей у школах стає все більшою, перед сучасної школою стає завдання створити інноваційний простір для гармонійного розвитку обдарованих учнів. Кожний учитель та викладач повинен намагатися організовувати інноваційний процес під час навчальної діяльності таким чином, щоб створити сприятливе навчальне середовище для засвоєння теорії та практики. Наразі вчителі повинні шукати цікаві, нові методи навчання задля того, щоб викликати інтерес в учнів до вивчення іноземної мови. Саме такою інноваційною моделлю вивчення англійської мови є шкільна театральна педагогіка.

Над цим поняттям працюють такі сучасні дослідники як О.А. Лапіна, Ю.Г. Кропова, А.А. Архітекторова, Є.В. Дзюїна [1-2]. Вони підкреслюють в свої наукових роботах, що саме театральна педагогіка позитивно впливає на вивчення англійської мови. На їх думку, «театралізовані уроки є однією з форм навчання, яка передбачає використання прийомів драматизації і інсценування для інтенсивності процесу оволодіння іноземною мовою. Шкільна театральна педагогіка виховує особистість учня засобами театального мистецтва. Постановка вистави та творчий характер завдань, що пропонуються у ході підготовки до неї, дозволяють індивідуальним здібностям дітей розвиватися у колективній формі навчання, відкриваючи тим самим широке поле для здійснення принципу співпраці і співтворчості.

Шкільна театральна педагогіка призводить до формування асоціативного мислення, розвитку пам'яті, навичок спілкування, творчої ініціативи. Підготовка драматизації розвиває творчу уяву, комунікативність, моральність і художній смак. Позитивним моментом цього виду діяльності є і те, що у процесі підготовки вистави та безпосередньо у процесі драматизації брати участь можуть усі учні, незалежно від їх рівня володіння мовою» [1-2].

В залежності від віку учня, вивчення англійської мови на моделі театральної педагогіки відкриває в учнях різні аспекти їхньої особистості. У період 6 – 8 років учні почувають себе більш розкутими на уроках, вони знайомляться з виставами, спектаклями, на уроці панує психологічна комфортна атмосфера. У віці 9 – 10-ти років учні відкривають для себе інтерес до мистецтва взагалі. Учні розуміють та висловлюють свої побажання щодо вистав, відносяться до них більш серйозніше ніж раніше. Старший шкільний вік є періодом життєвого самовизначення дитини, період інтенсивного формування особистості [1-2]. У зв'язку з дедалі ширшим життєвим і художнім досвідом в учня старшого шкільного віку зростають можливості для повноцінного художнього сприйняття театального мистецтва.

Таким чином, можна зробити висновок, що під час театральних вистав учні вдосконалюють уміння і навички діалогічного мовлення, вчать виразно і емоційно читати свої ролі. Тетаралізація сприяє збільшенню словникового запасу, розвиває навички говоріння. Також учні повинні вимовляти слова чітко, виразно, якісно, так, щоб виступ був зрозумілим для присутньої аудиторії.

Театральні постанови під час вивчення англійської мови є необхідним процесом, який покращує навички учнів та заохочує їх до поглибленого вивчення іноземної мови. Саме з театральними виставами уроки англійської мови будуть наповнені позитивною атмосферою, розвитком творчих здібностей учнів та їх покращення знання з іноземної мови.

#### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Кропова Ю.Г. Театральные постановки на английском языке как средство развития коммуникативной компетенции / Ю.Г. Кропова, А.А. Архитекторова // Проблемы и перспективы образования. – М., 2013. – № 24. – С. 100 – 105.

2. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002 г.

## **THE ROLE OF GROUP WORKING IN SCIENTIFIC SOURCES**

**Svitlana Derkach (Uman, Ukraine)**

Most people belong to many different groups, so the number of groups in the world probably reaches well beyond six billion. The world is literally teeming with groups. Most people prefer to live in groups. Group work is important interpersonal process that takes place in groups. It is considered that group work can minimize the occurrence of confusing moments and enhances learning students' motivation and encouragement that result from working in small groups.

The role of group working as a significant supplement to teacher feedback has been well demonstrated in various scientific sources. According to grounded researches, a number of experienced scientists have investigated effectiveness of group working for improving students' learning outcomes (Paulus, Shihhsien, Yang) and the dynamics of pair interaction in peer feedback sessions (Mendonca & Johnson, Storch, Villamil & de Guerrero, Zhu). However, most of the previous researches on students' interaction in peer feedback sessions was conducted in ESL and mainly investigated how students interacted with each other. Although Topping proposed that students should be of equal status when paired into peer assessment dyads, this is a rather idealistic situation since "there are evidently individual differences that affect perceived status and may impact peer feedback perceptions and subsequent performance" (Strijbos, Narciss, & Dnehier) [1-2].

The views expressed by Paulus, Shihhsien, Mendonca & Johnson, Slavin confirm [1-2] that dividing students into small groups seems to provide an opportunity for students to become more actively engaged in learning and for teachers to monitor students progress better and properly, assess progress through

questioning, discussions, and checking workbook exercises and quizzes geared for the particular group.

Thus, the apparently simple task of organizing small groups involves numerous complex decisions and strategies. Researchers have found that students benefit from peer-tutoring because the curriculum and instruction are tailored to the students' abilities.

Overall, group work is also called pairing students, that is the assignment of students to help one another on a one-to-one basis or in small groups in a variety of situations. There are three types of pairing: students may tutor others within the same class; older students may tutor students in lower grades outside of class; two students may work together and help each other as equals with learning activities. The purpose of the first two types is to pair a student who needs assistance with a tutor on a one-to-one basis, although small groups of two or three tutees and one tutor can also be formed. The third type, also called peer-pairing, is more than tutoring.

It is worth saying that experienced researchers R. Slavin and Nancy A. Madden indicate that of the three pairing arrangements, peer tutoring within the same class is the most appropriate. A student who is a higher achiever or who has completed a lesson and has shown understanding of the material is paired with a student who needs help. One noteworthy facet of the research concerning peer tutoring, highlighted by Slavin and Nancy A. Madden in "What Works for Students at Risk" and by Theresa A. Thorkildsen in "Those Who Can Tutor" [3], suggests that through group-pairing students are less threatened by peers, they are more willing to ask fellow students questions that they fear the teacher may consider "silly". Particularly, they are less afraid that fellow students might criticize them for being unable to understand an idea or problem after a second or third explanation.

In summary, a tutorial program shows that the students being tutored not only learned more than they did without tutoring, they also developed a more positive attitude about what they were studying. In addition, the tutors learned more than students who did not tutor.

#### REFERENCES

1. David C. Berliner. Laboratory Setting and the Study of Teacher Education // Journal of Teacher Education (November-December). – 1985. – P.2-8.
2. Slavin and Nancy A. Madden. What Works for Students at Risk // Educational Leadership (September). – 1989. P. 4-13.

## МОТИВАЦІЙНІ ПРИЧИНИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Світлана Деркач, Олена Хлівіцька (м. Умань, Україна)

Володіння англійською мовою в сучасному світі є вкрай необхідним. І це дійсно так, адже завдяки знанням англійської мови ми зможемо сприймати

більше інформації, ніж інші, можемо спілкуватися з цікавими людьми та просто дивувати всіх своїми знаннями іноземної мови.

Як відомо, серед іноземних мов англійська мова посідає перше місце, і вже давно вийшла на міжнародний рівень як засіб міжкультурної комунікації. На сьогоднішній день повсюди використовується англійська мова – бізнес, подорожі, наука, навчання, інтернет, фільми, тощо. Англійська об'єднує людей та допомагає отримувати знання з великих джерел інформації.

Багато уваги та цікавих результатів щодо вивчення англійської мови як засобу міжкультурної комунікації присвячено праці Колодько Т. де мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального та полікультурного світового простору. На думку дослідниці, іноземна мова допомагає студентам пізнавати духовне багатство іншого народу, краще зрозуміти культуру свого народу, підвищує рівень їхньої освіти, а тим самим адаптує до сучасного освітнього та наукового простору. Подібне бачення визначає Григоренко С.І. у своїй праці, що введення в процес викладання іноземної мови елементів країнознавства, зберігають інтерес до неї на протязі її вивчення [3].

Перегляд та вивчення наукових доробків щодо вивчення англійської мови зосереджує увагу на тому, що, аби розпочати навчання, необхідно точно знати основні мотиваційні причини чому потрібно і для чого вивчати англійську мову. Адже якщо визначити всі переваги володіння англійською мовою, то обов'язково з'явиться мотивація до навчання, і уроки будуть проходити набагато легше та цікавіше. Таким чином, можна виокремити та узагальнити 10 мотиваційних причин [1-2], які спонукають до вивчення англійської мови.

#### **- Англійська – найпопулярніша мова у світі.**

Понад 1,3 млрд людей розмовляють китайською, що робить цю мову незаперечним лідером. Однак англійська має набагато більше значення у світі. Якщо на китайській спілкуються тільки в КНР, то англійською говорить весь світ! Згідно з статистикою, 196 країн світу офіційно визнали англійську другою мовою. Це мова дипломатії, бізнесу, науки та інших важливих сфер. Сьогодні 1,5 млрд людей вже знають англійську і приблизно 1 млрд починають вчити.

#### **- Англійська мова відкриває набагато більше можливостей.**

Вивчивши англійську, з'являється можливість спілкуватися з людьми по всьому світу. Туризм, кіно, мистецтво, наука, інтернет та інші сфери стають набагато ширшими і набувають нових фарб. Розмовляючи англійською, ми знайдемо набагато більше можливостей для власного розвитку та реалізації свого потенціалу. Адже з англійською відкривається весь світ!

#### **- Цінність як працівника стає більшою в очах наймача.**

Згідно зі статистикою, люди, які знають англійську отримують в середньому на 30% більше. Такі співробітники завжди представляють цінність для роботодавця, в якій би сфері діяльності не перебували.

Сьогодні англійська – це мова бізнесу. Якщо є мрія стати успішним підприємцем, отримати високооплачувану роботу, переїхати за кордон і бути відмінним фахівцем, тоді англійська – це щасливий квиток!

**- Англійська відкриває доступ до найкращих університетів світу.**

Варто знати, що найкращі коледжі та ВНЗ знаходяться в Британії, США, Канаді та Австралії. І щоб вчитися там, обов'язково необхідно знати англійську. Ну а переваги навчання в таких престижних університетах очевидні.

**- Англійська – це доступ до кращої світової літератури.**

Якщо любляете читати і пізнавати щось нове кожен день, то можна не пояснювати, навіщо потрібно вчити англійську мову. Адже роботи найкращих і найвідоміших письменників насамперед переводяться на англійську.

Більш того, відкриєте для себе класичну літературу таких авторів, як Шекспір, Оруелл, Байрон, Джейн Остін, Хемінгуей та ін. Адже читання в оригіналі ніколи не зрівняється з перекладом.

**- Вся медіа сфера побудована на англійській.**

Кращі TV-передачі, розважальні програми, фільми та музика транслюються англійською мовою. Адже на Заході та в Європі шоу-бізнес розвивається з незапам'ятних часів. Крім того, зникне необхідність дивитися фільми з перекладом. Харизма акторів передається сильніше в оригінальному озвученні, а не в дубляжі. Ну і звичайно, музика. Набагато приємніше розуміти, про що співає артист. Ви здивуєтеся, наскільки змінюються пісні, коли відкриється сенс оригінального тексту.

**- Англійська легка в освоєнні.**

Англійський алфавіт набагато простіший, ніж в інших мовах. Тут немає малюнків, специфічних знаків і складних правил. Крім того, багато хто впевнений, що англійська істотно легша української мови. І можна легко переконатися в цьому на практиці.

**- Спілкування з людьми зі всієї планети.**

Вивчивши англійську, буде простіше знайти друга за інтересами. Якщо вас цікавлять різні сфери зайнятості, то ви з легкістю можете знайти друзів на спеціальних форумах та в соціальних мережах.

Якщо ви не знаєте, чому треба вчити англійську мову, то просто уявіть, скільки нових друзів і співрозмовників ви можете знайти у соціальних мережах. Навіть просте спілкування через Skype з людиною з іншої країни викликає багато нових емоцій.

**- Англійська – це відмінне хобі.**

Вивчати англійську можна нескінченно! Сленги, особливості мови, фразеологізми, дієслова та лексичні конструкції – все це робить англійську найрізноманітнішою мовою у світі.

Якщо вивчення мови стане для вас хобі, тоді у вас покращиться пам'ять, з'явиться нова мотивація, розшириться кругозір і словниковий запас. Тому коли задумаетесь, чи вчити англійську, то знайте – навчання робить вас кращими.

**- Вивчення англійської – це дуже веселий процес.**

В мережі є безліч сайтів і ресурсів для навчання англійської мови в ігровій формі. Всього кілька хвилин в день, і через місяць словниковий запас збільшиться на 1000 слів. Вивчивши всього кілька нових правил, зможете

навіть говорити на загальні теми. Щойно рівень підвищиться, можете вчитися разом з носіями мови з США, Англії, Канади, тощо. Для цього є маса ресурсів, а також популярні соціальні мережі. І це дійсно вражає!

Англійська мова є рідною для 500 млн. людей в 12 країнах світу. Сьогодні приблизно 1,5 млрд. людей розмовляють англійською, 80% інформації, що зберігається на комп'ютерах у всьому світі, англомовна.

Отже, в сучасному світі з розвитком міжнародних та економічних зв'язків України, англійська мова є справді необхідною в різних сферах зайнятості людини і вона стає рушійною силою соціально-економічного, науково-технічного та загально-культурного прогресу людства. Наша країна вже давно чітко визначила орієнтири на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює наполегливо та активно модернізацію освітньої діяльності, яка передбачає демократизацію та гуманізацію освіти та обов'язкове оволодіння студентами однією або двома іноземними мовами.

### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Англійська для професійного зростання: Available at: <http://ihlviv.com/29-prychyn-vyvchyty-anglijsku-movu/>
2. Артемчук Т. Про сучасні підходи до вивчення і викладення іноземної мов // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 47.
3. Gardner R.C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. – Texas Papers in Foreign Language Education, 2004. – P. 2-4.

## **ІНОЗЕМНА МОВА – ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ**

**Москаленко С.А. (м. Київ, Україна)**

Питання покращення освітнього процесу завжди було, є і буде актуальним, тому що змінюється суспільство, змінюються вимоги щодо його потреб. Останнім часом велику увагу приділяють знанням іноземних мов, оскільки, сучасна людина повинна мати навички комунікації іноземними мовами. Як відповідь нагальності часу з'явилося CLIL – аббревіатура, яка розшифровується так – предметно-мовне інтегроване навчання. Це такий метод навчання, завдяки якому частина предметів викладається іноземною мовою. Навчання учнів рідною мовою та іноземною утворюють одне ціле та має подвійну мету – в процесі вивчення предмету вивчати іноземну мову.

Термін був вигаданий Девідом Маршем (Університет Ювяскуля, Фінляндія) в 1994. По методу CLIL іноземна мова використовується на всіх заняттях, під час вивчення всіх дисциплін, окрім рідної мови, тобто мова стає не об'єктом вивчення, а його засобом. Формальне вивчення мови відбувається на уроках іноземної мови. Досвід Фінляндії в галузі освіти виявився успішним і тепер багато країн переймають цей досвід та вивчають методи, які сприяють поліпшенню якості знань.

Застосування іноземної мови в CLIL освіті залежить від поставлених освітніх цілей. CLIL поєднує в собі цілу низку підходів, які застосовується в

різних освітніх контекстах, існує велика кількість термінів, яка описує різні способи застосування CLIL, наприклад, повне мовне занурення, «мовна злива» і т. д.

В різних європейських країнах виділяють чотири основних аспекти при визначенні основних принципів методичного підходу CLIL, які охоплюють культурне і мовне середовище і скеровані на досягнення освітніх завдань. Ідея використання принципу предметно-мовного інтегрованого навчання виникла в результаті підвищення вимог щодо рівня знання іноземної мови в обмеженому часі, який відводиться на вивчення іноземної мови. Цей підхід надає змогу вивчати два предмети одночасно.

Вивчення мови стає більш цілеспрямованим, тому що мова застосовується для вирішення конкретних комунікативних завдань. Окрім цього учні, студенти мають можливість краще зрозуміти культуру мови, яку вивчають, що сприяє формуванню соціокультурної компетенції студентів, учнів.

В Україні відбулася грандіозна конференція, присвячена питанням CLIL. Завдяки Гете-Інституту впроваджується сучасний досвід у предметно-мовному інтегрованому навчанні в багатьох куточках України.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. [electronic resource, access:  
<https://learningcenter.ehaweb.org/eha/2018/stockholm/215393/michael.moles.dual.mtor.kinase.inhibitors.synergize.with.ibrutinib.to.induce.html?f=media=3>]
2. [electronic resource, access:  
[https://books.google.com.ua/books?id=HrhkAwAAQBAJ&pg=PA308&lpg=PA308&dq=cil+%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&source=bl&ots=\\_Lfxtv6gi4&sig=ACfU3U2Tn9pXlfKBy5EnwctWSBKOaen07Q&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEwiD-sPBorzgAhU1AhAIHXZNBqY4ChDoATAJegQIAxAB#v=onepage&q=cil%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=HrhkAwAAQBAJ&pg=PA308&lpg=PA308&dq=cil+%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&source=bl&ots=_Lfxtv6gi4&sig=ACfU3U2Tn9pXlfKBy5EnwctWSBKOaen07Q&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEwiD-sPBorzgAhU1AhAIHXZNBqY4ChDoATAJegQIAxAB#v=onepage&q=cil%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&f=false)]

## РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ- ЕКОНОМІСТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕКСТОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

**Марія Алексеева (м. Харків, Україна)**

У професійно-кваліфікаційних вимогах, що висувають сьогодні роботодавці до майбутніх спеціалістів, значна роль відводиться таким показникам готовності до фахової діяльності, як мовна і мовленнєва компетентність, рівень володіння діалоговою комунікацією, зокрема англомовною.

Вміння спілкуватися вважається не тільки одним із показників людської культури, але й критерієм, що визначає рівень освіченості та професійної компетентності фахівця. Відомо, що діалог є важливою формою спілкування. Навчальний процес неможливий без діалогу педагога і особистості, що навчається, тому основним засобом такої взаємодії є процес інтенсивного і повноцінного спілкування. У зв'язку з цим комунікативна компетентність виступає як одна з найбільш важливих, професійно значущих характеристик,



а навчальний діалог є одним із засобів формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюються різні аспекти діалогу. Зокрема, цією проблемою займалися такі видатні науковці, як М. Каган, Г. Кучинський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ізаренков, В. Скалкін та ін. В Українському педагогічному словнику зазначається, що діалог у навчанні – це “форма педагогічної взаємодії учителя – учня (учня – учня) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини. Специфіка навчального діалогу визначається цілями, умовами та обставинами взаємодії” [2, с.96].

Навчальний діалог характеризується чіткою предметною віднесеністю і збереженням єдності теми. Психолог Є. Машбиць зазначає, що навчальному діалогу притаманна жорстка структура партнерства: викладач навчає, наставляє, виховує – студент вчиться, підкоряється, приймає навчальний вплив, реагує на нього. Психологічно освічений викладач організує самостійну когнітивну діяльність студентів, залишаючись при цьому її керівником [3].

Отже, навчальний діалог – це своєрідна форма спілкування між педагогом та студентами в умовах навчальної ситуації, у ході якої має місце інформаційний обмін між партнерами. Навчання спілкуванню передбачає спільну діяльність людей, учасники якої ставляться одне до одного як до суб'єктів.

Цілком очевидно, що під час навчального процесу у ВНЗ діалог ведеться за напрямками викладач – студент чи студент – студент. Такий вид діалогу може мати кілька специфічних форм: 1) діалог у формі запитань і відповідей, що здійснюється як у ситуації рівної участі партнерів в керуванні діалогом (обидві сторони і запитують, і відповідають), так і в ситуації з переважно одностороннім керуванням (різні форми опитування); 2) діалог у формі розв'язання суперечності (дискусія, полеміка, диспут); 3) риторичний діалог (низка взаємопов'язаних виступів, які виконують функцію передачі інформації); 4) діалог у формі вільного спілкування, якому притаманний високий ступінь імпровізації (“незапрограмованості”) в поєднанні з обов'язковим розкриттям сутності навчальних питань [4].

Усі названі діалоги характеризуються тим, що між партнерами встановлюються певні діалогічні відносини. На нашу думку, практично всі описані типи діалогів ми можемо використовувати при формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів.

Визнаючи важливість усіх форм навчального діалогу, зазначимо, що діалог форми “студент – текст” є одним із найсприятливіших для формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Саме ця форма діалогу передбачає активну творчу роботу студента з текстом. Студент не лише ставить різні види питань до тексту в цілому, різних його частин, окремих речень і навіть слів, але й моделює можливі відповіді на питання, опановує нові лексико-граматичні одиниці, пригадує і креативно використовує раніше засвоєний матеріал, формує своє ставлення до прочитаного тощо.

Методист В. Скалкін, наприклад, пропонує власний комплекс таких вправ на матеріалі англійської мови. Науковець виокремлює серед них три серії: 1) вправи аспектно-тренувального типу (ті, що віддзеркалюють, настановні, трансформаційні, конструктивні); 2) вправи на реплікування (запитання-відповіді, аналіз реплік, умовна бесіда); 3) вправи в комунікативному діалогуванні (тематична полідіалогічна бесіда, запитання студентів, прес-конференція, інтерв'ю, навчально-мовленнєві ситуації, дискусія, лінгвістичні ігри, рольові ігри) [5].

Дослідник В. Бадер пропонує вправи репродуктивного, конструктивного і продуктивного рівнів. До репродуктивних належать вправи аналітичного характеру, а саме: визначення теми і мети пропонованого для аналізу тексту, з'ясування адресата мовлення і сфери використання, осмислення змісту, виявлення структурно-композиційної будови та засобів зв'язку між частинами тексту й окремими реченнями, спостереження за адекватністю використаних у тексті мовно-стилістичних засобів його темі й завданням. Репродуктивні вправи зорієнтовані на сприйняття та розуміння смисло-змістової сторони мовлення, а також є необхідними для власної мовленнєвої творчості.

Конструктивні вправи спрямовані на відпрацювання вмінь моделювати окремі мовні та мовленнєві одиниці (слова, словосполучення, речення) за зразком чи без нього, перебудовувати ці одиниці з урахуванням мети й завдань їх використання у мовленні, добирати синонімічні засоби, змінювати одні одиниці іншими залежно від завдань мовлення, редагувати готові чи пропоновані викладачем зразки. До конструктивних вправ належать такі завдання, як розмістити речення чи частини тексту в певній логічній послідовності, вибрати з ряду пропонованих або самостійно добрати ті мовні засоби, які відповідають конкретній мовленнєвій ситуації, побудувати словосполучення та речення з певною стилістичною настановою.

Продуктивні вправи характеризуються мовотворчістю і самостійністю у виборі мовного оформлення висловлювання, у побудові логічного плану висловлювання і у визначенні його змісту. Творчі вправи, на думку В. Бадер, пов'язані із завданнями на побудову студентами власних зв'язних висловлювань на певну тему, певного типу та стилю мовлення з дотриманням законів усної чи писемної форми викладу. Виконання творчих вправ сприяє оволодінню всією сукупністю дій, необхідних для реалізації будь-якого комунікативного акту [1, с.163].

Під час розробки комплексу тренувальних діалогових вправ враховується необхідність забезпечення студентів послідовним здійсненням різних видів пізнавальної діяльності. Таке засвоєння змісту навчання передбачає оволодіння не тільки знаннями, а й відповідними способами дій. Тому як класифікаційний критерій, що лежить в основі системи вправ, є вид пізнавальної діяльності студентів, який забезпечується під час виконання вправ того чи іншого типу. При цьому серед вправ продуктивного характеру виокремлюються конструктивні та творчі, оскільки вони передбачають різний ступінь самостійності студентів під час розв'язання завдань комунікативного характеру.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бадер В. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. – К., 2000, 312 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997.– 376 с.
3. Машбиц Е., Андриевская В., Комисарова Е. Диалог в обучающей системе. – К.: Выща шк. Головное изд-во, 1989. – 184 с.
4. Моключенко А.Г. Педагогіка співробітництва у підготовці офіцерського складу збройних сил України // Діалог культур і духовний розвиток людини. – К., 1995, С. 57-62.
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.

## MULTIMEDIA PROJECTS IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF HEURISTIC LEARNING FOREIGN LANGUAGES BY STUDENTS

**Marina Bilotserkovets (Sumy, Ukraine)**

Multimedia projects implementation is highly significant for enhancing the learning experience for students. Mental activity is stimulated through human five senses, with the priority of visual sense. Human brain is set up well to integrate information from different source inputs, especially from different modalities. Powerful learning impact occurs when words and images are combined, and these effects become especially strong when the words and images are made meaningful through accessing previously mastered knowledge. Multimedia educational representations provide efficient learning impulse because:

1. revision is mostly visually triggered, that is why visual representation provides actual triggering of the full memory;

2. only structured information can go into Long Term Memory, so the mastered knowledge transfers from Working Memory into Long Term Memory and leads to the subsequent revision;

3. they facilitate the ability of students to understand the relevance of a whole to its various parts, that fosters comprehension [1, p. 78].

It is proved by many pedagogical and psychological researches that the more diverse combination of students' senses that are appropriately stimulated in a planned learning event, the more potentially effective experience is likely to be in order to gain better attention and achieve the desired learning results [2, 3, 4]. E. Dales' scientific research of "Cone of Learning" was targeted to illustrate how different senses and activities may affect the type and quality of learning [2]. J. Hattie and G. C. R. Yates studied the use of audio-visual aids in seeking opportunities to enhance students' learning experience through different sensory modalities, and proved that the human mind responded positively to multimedia tool implementation [3]. R. E. Mayer and P. A. Alexander summarized a wide range of key principles that specifically impacted the effectiveness of multimedia on students' learning. According to them, these practical implications are examples of evidence-based instructional methods engaging research evidences, conventional wisdom, various opinions, speculations, perspectives, fads, and doctrines [4].

It has been estimated that when students see and hear presented learning material, this doubles the sensory impact as compared to just hearing it. Multimedia projects involve students' comprehension of the main points of the learning material, especially those concepts and principles that are fundamental to understanding the key structure of the topic content. They also enable identifying the possible difficulties that are likely to be experienced by students. According to the principles of heuristic learning, systematic structuring and sequencing of learning material are required for the most effective knowledge formation [5].

During our study of heuristic tools application in learning foreign languages by students mastering agricultural professions, multimedia projects were widely used for presentation, summarizing and assessment of learning material. At seminars and practical classes in the English and German languages, the students created and presented individual and collective multimedia projects, for instance, "Agrarian specialist: personal and professional qualities", "Moral principles of agrarian professions", "Heuristic activity of the head of an agrarian enterprise", "How we see tomorrow's agrarian Ukraine", "My future profession in agriculture: European and national dimensions" etc.

The students were also involved in the process of diagnostics and assessment of their learning activity outcomes, referring the principles of heuristic education. When assessing students' projects, the teacher should validly ascertain whether or not and to what extent the desired learning outcomes had been performed in the multimedia project. In making assessment decisions, or giving a note, the teacher was supposed to know students in some fundamental way that allowed to determine if the mastered knowledge had had significant impact on students' personal and employment opportunities. So, multimedia projects implementation in the process of learning foreign languages enabled teachers to accurately diagnose students' specific areas of academic problems and then provide didactic feedback to help them strategizing effective future learning strategies.

Multimedia projects as the products of problem-solving, constructive and creative work of students mastering agrarian professions were presented during the experimental research. Students' fulfillment of individual and collective multimedia projects (for example, "State and structure of the agrarian sector in the United States, Great Britain, Ukraine", "Professional activity of an engineer-technologist in Ukrainian agriculture and abroad", "Use of high technologies in agrarian industries of Ukraine and Germany", etc.) passed stages of pedagogical diagnostics, assessment and improvement (based on previously developed criteria and indicators). This process involved such heuristic tools as comparison with cultural-scientific analogues, interaction, implementation of short reviews, analysis of students' mistakes with the help of diagnostic complex.

Thus, today's multi-media facilities and internet provide opportunities to design creative content and effective instructional strategies for learning foreign languages. They offer the creative teacher much in the way of capability for building networks of integrated resources, differentiating the learning experience and creating instructional strategies that provide better attainment opportunities for presenting learning material as well as assessing its comprehension by

students. Besides, students nowadays are so familiar with the multimedia tools, internet and its diverse entertainment and communication options, that will eagerly apply them for educational purposes. Due to the usage of multimedia projects as a didactic mechanism, the traditional models for sharing knowledge become more adjusted with the real learning needs of the students as catalysts for motivating and encouraging academic process of learning foreign languages.

#### REFERENCES

1. Ausubel, D. P., et al. (1978). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt Rhinehart and Winston.
2. Dales, E. (2009). The Cone of Learning. New York: Routledge.
3. Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). Visible learning and the science of how we learn. New York: Routledge.
4. Mayer, R. E., & Alexander, P. A. (2011). Handbook of research on learning and instruction. Routledge, London.
5. Petty, G. (2009). Evidence-based teaching: A practical approach. Cheltenham: Nelson Thornes.

## ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ілона Бойчевська (м. Умань, Україна)

Для сучасного етапу розвитку суспільства характерним є розширення міжнародних зв'язків України у різних галузях господарства. Відтак, виникає потреба у спілкуванні фахівців-економістів із зарубіжними колегами в процесі економічної діяльності. Темпи розвитку економіки вимагають від випускників економічних спеціальностей достатньо високого рівня знань іноземної мови. У свою чергу, програмні вимоги щодо рівня володіння іноземною мовою студентів немовного закладу вищої освіти передбачають досягнення студентами такого рівня розвитку іншомовних навичок та вмінь, який дозволив би здійснювати безпосереднє спілкування із зарубіжними партнерами у професійній діяльності як в усній так і в письмовій формі.

Багато науковців-філологів займаються проблемами вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Серед них: Н. Драб, Т. Колбіна, Є. Мірошніченко, Л. Манякіна, Г. Скуратівська тощо.

Іноземна мова, зокрема англійська, є важливим засобом міжкультурного спілкування, що сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, дозволяє вільно орієнтуватися і комфортно почуватися у країні, мова якої вивчається. Водночас, ефективна економічна діяльність на міжнародному рівні майже неможлива без подолання мовних бар'єрів. Відповідно до програми з іноземної мови для немовних вищих закладів освіти на момент закінчення навчання студент повинен вміти читати оригінальну літературу з фаху і брати участь в усному спілкуванні іноземною мовою. Для цього потрібно мати певний обсяг знань лексичних навичок. Викладач іноземної мови в немовному ВНЗ повинен враховувати особливості наукових і економічних

текстів зі спеціальності, а саме: наявність фахової термінології загальнонаукової лексики, специфічної службової лексики, тих або інших складних граматичних конструкцій.

Як стверджують науковці, одним зі шляхів інтенсифікації навчання лексики є використання сучасних технічних засобів, насамперед комп'ютера, що удосконалює процес вивчення іноземної мови. Окрім того кваліфіковане та раціональне застосування ПК дає можливість інтенсифікувати навчальний процес і підвищити якість засвоєння матеріалу. У викладанні іноземної мови комп'ютер розглядається як засіб навчання, що дає змогу організувати керовану, самостійну роботу студентів. За допомогою комп'ютера можна спрямувати самостійні заняття студентів за програмою, яка, формуючи навчальні завдання та вказуючи шляхи їх виконання, забезпечує планомірне засвоєння мовного матеріалу, його активізацію, безперервний контроль і корекцію відповідних завдань. Особливо важливим це є для немовних закладів вищої освіти, де на вивчення іноземної мови відводиться порівняно невелика кількість навчальних годин [3].

Провідне місце в рейтингу популярності методик вивчення іноземної мови посідає комунікативний підхід, адже він спрямований на практику спілкування в реальних умовах. Провідний американський психолог Карл Ренсом Роджерс (1902–1987), теоретик і засновник гуманістичної психології, виокремлював кілька важливих факторів, а саме, міжособистісне розуміння, конгруентність (гармонія між комунікацією, досвідом, розумінням), тенденцію до самоактуалізації, які позитивно впливають на процес комунікації, тобто спілкування [1, с. 13]. Саме комунікативний підхід вважаємо за доцільне використовувати при вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей. Аудіювання або читання, розуміння і репродуктивне відтворення прослуханого або прочитаного як в усній (діалогічній або монологічній) так і в письмовій формі є різновидами комунікативної діяльності. Комунікативно-орієнтовані вправи повинні включати модель, її пояснення та імітацію, відтворення моделі різноманітними способами та комунікацію.

Важливим при викладанні іноземної мови студентам економічних спеціальностей може стати врахування позитивного досвіду зарубіжних країн. Зокрема, у багатьох країнах ЄС та Америці популярними є нетрадиційні технології навчання при вивченні англійської мови як іноземної. Принципи цих технологій полягають у наступному:

- викладання відбувається виключно англійською, що спонукає студентів до спроб англомовної комунікації, в той час як більшість академічних курсів застосовують при вивченні іноземної рідну мову студентів;

- граматику вивчається через комунікаційний аспект, на прикладах;
- застосовуються інтерактивні методи навчання (особливо на перших та других курсах);

- заохочуються будь-які спроби спілкування англійською мовою, схвалюються найменші досягнення студентів, більше уваги приділяється прогресу, а не огріхам;

- викладач проявляє креативність, має власну активну методику, цікавий для студентів, здатний допомогти подолати мовні труднощі [2, с. 26].

Таким чином, при навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей доцільно керуватися наступними підходами: використовувати технічні засоби навчання, застосовувати комунікативний підхід, враховувати особливості наукових і економічних текстів зі спеціальності, намагатись проводити викладання виключно іноземною мовою, заохочуючи іншомовне спілкування студентів.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Богатирьова К. В. Основні засади комунікативного підходу у вивченні іноземної мови / К.В. Богатирьова // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2015. – с. 13-15.

2. Довженко І. В. Викладання англійської мови як іноземної / І.В. Довженко // Міжнародний досвід у викладанні іноземних мов: тези доповідей. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2015. – с.26-28.

3. Логутіна Н. Шляхи удосконалення викладання іноземної мови в економічному ВНЗ для формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів / Н. Логутіна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2014. – Вип. 32. – С. 116-117. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2014\\_32\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_32_42)

## ІНШОМОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

**Яна Бондарук (м. Умань, Україна)**

Значні зміни, що нині спостерігаються у сфері іншомовної освіти, в основному спричинені соціально-економічними та політичними напрямками розвитку глобалізованого суспільства. Як наслідок, з'являються нові стандарти вивчення іноземної мови, зокрема англійської, які трактуються по-новому, крізь призму трансформацій у дидактиці та методиці останніх десятиліть.

Сучасний конкурентоспроможний фахівець має володіти достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечує низку можливостей для професійного зростання у демократичному глобальному суспільстві [1, 4]. У швидкоплинному світі іноземна мова, зокрема англійська, розглядається як засіб іншомовного спілкування та як складник багатоаспектної соціальної взаємодії [2, 208], що розвиває важливі здібності та знання майбутніх фахівців: свобода вибору, незалежність; змістовні знання з різних галузей; цілеспрямованість, дисциплінованість; вміння критично мислити, аналізувати, експериментувати; вміння використовувати новітні інформаційні технології; культурообізнаність тощо [1, 5].

Поряд із вищезгаданими стандартними уявленнями про важливість вивчення англійської мови у сучасному динамічному світі існує думка про інші мотиви іншомовної комунікації. Вони витікають із розроблених методів навчання, навчального процесу, ресурсів для навчання у кожній окремо взятій країні, де англійська мова не є рідною. Д. Граддол вважає, що у цьому випадку

навчальні матеріали в основному зорієнтовані на вивчення англійської мови через системи методів, підходів та змісту навчального матеріалу, які мають соціальний підтекст країни, де вивчається англійська мова [3, 57-58]. Навчальні матеріали, розроблені експертами, вчителями-носіями іноземної мови, краще використовувати у країнах, де англійська є мовою спілкування. Для прикладу, такі лексичні одиниці як 'hamburger', 'hotdog', 'pizza' вважаються більш аплікабельними для вивчення теми «Їжа» у західних країнах, оскільки зустрічаються у повсякденному вжитку. Деякі дослідники (Р. Вонг, В. Кем [4, 463] та ін.) вважають, що під час вивчення іноземної мови акцент варто робити на знаннях про культуру народів – носіїв мови і про власну культуру. Такий підхід до вивчення мови дозволяє висновити, що основна мета англійської мови – зв'язок, спілкування, обмін думками з іншими людьми в усьому світі [4, 463].

Проте у будь-якому випадку не можна применшувати ролі носіїв мови у розробці навчальних та методичних матеріалів. Нині англійськомовні країни такі як, Великобританія, Сполучені Штати, Канада, Австралія, створюють навчальні програми, фундації, спільноти та організації (Британська Рада в Україні, Програми Фулбрайта, IATEFL та ін.) мета яких полягає у тому, щоб розвивати та вдосконалювати навички іншомовного спілкування не носіїв мови, координувати, впливати і допомагати в розробці нових методик навчання англійської мови.

Незважаючи на різну мету вивчення англійської мови, яка певною мірою залежить від настроїв та вподобань дослідників [1; 2; 3], незмінною залишається низка принципів, яку варто враховувати під час навчання англійської мови.

1. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності відбувається поступово, що і варто враховувати при доборі матеріалу.

2. Розмовна та академічна мови різняться; вільне володіння розмовною мовою не завжди дає доступ до академічних текстів та завдань.

3. Методика навчання англійської мови має відповідати державним стандартам освіти та іншомовній політиці країни.

4. Культурні цінності та знання носіїв мови і тих, хто вивчає мову, різняться.

5. Визначення рівня володіння мовою передбачає оцінку не лише лінгвістичної та комунікативної, а й соціальної компетентності [5, i–vi].

Таким чином, динамічність і багатшаровість сучасного світу ставлять нові вимоги до навчання англійської мови, що супроводжується появою чергових викликів в іншомовній освіті. Незмінним залишається вчитель, викладач, наставник, який прагне навчити і готовий змінюватися відповідно до новітніх освітніх потреб.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. The English Language Arts/English Language Development Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve. Developed by the Curriculum Framework and Evaluation Criteria Committee California Department of Education, 2015. 1084 p.



2. Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. К. : Педагогічна думка, 2017. 628 с.

3. Graddol, D. The future of English. A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century. [electronic resource, access: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_learning-elt-future.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_learning-elt-future.pdf)] (Last accessed: 03.01.2019).

4. Kam W. Ho & Wong Ruth. The Future of English Language Teaching in East Asia. In Kam, W. Ho & Wong, Ruth. (Ed.) English Language Teaching in East Asia Today: Changing Policies and Practices (2 nd ). Singapore: Times Graphics Pte Ltd, 2003. P. 463.

5. Deussen T. What Teachers Should Know About Instruction for English Language Learners. Center for Research, Evaluation, and Assessment: Education Northwest, 2008. 75 p.

## **СУЧАСНІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ КОМПЛЕКСИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Бориско Наталія Федорівна (м. Київ, Україна)**

Інтеграція України в європейський економічний і академічний простір вимагає вирішення нагальних завдань іншомовної міжкультурної освіти студентів, а саме навчання їх іншомовного міжкультурного спілкування шляхом формування професійно орієнтованої міжкультурної компетентності (МКК). Це означає, що майбутні вчителі іноземних мов (ІМ), мають бути не тільки готовими до іншомовного міжкультурного спілкування, але й спроможними навчати учнів цього спілкування у своїй майбутній професійній діяльності. У науковій вітчизняній спільноті до тепер відсутня нажалі концепція іншомовної міжкультурної освіти в різних типах навчальних закладів, але дискусії з цієї проблеми готують принаймні шляхи для її вирішення. Попри те, що поки що не існує консенсусу щодо визначення самої МКК, її змісту і структури, шляхів її формування і вимірювання тощо [1], науковці і викладачі згодні з тим, що важлива роль як і раніше належить засобам навчання, як традиційним «класичним» (навчально-методичному комплексу (НМК) з його головним компонентом підручником), так і новітнім, якими є інформаційно-комунікаційні технології, які впливають на зміст і структуру НМК і поступово змінюють їх. Отже НМК з ІМ нового покоління властиві нові тенденції, короткий огляд деяких з них подано нижче.

1. Визначення у якості кінцевої цілі навчання ІМ формування професійно орієнтованої іншомовної МКК значить, що сучасні НМК/підручники мають бути *міжкультурними* за змістом предмету і процесу навчання, тобто моделювати діалог культур країн виучуваної і рідної мов як міжкультурне спілкування і процеси участі студентів у цьому спілкуванні. Автентичні НМК, попри свій високий рівень якості, об'єктивно не спроможні вирішувати це завдання, тому що іноземні видавництва зацікавлені в великих накладах, тому їхні універсальні навчальні матеріали розробляються для різних країн. Це завдання мають вирішувати вітчизняні НМК або НМК, створені міжнародними колективами авторів, представниками країн виучуваної мови

та України. У першому випадку українські викладачі мають адаптувати автентичні НМК до міжкультурного діалогу шляхом розробки додаткових матеріалів і моделювання на заняттях з ІМ ситуацій міжкультурного спілкування. Водночас необхідно приділяти увагу не тільки міжкультурним (соціолінгвістичним, соціокультурним, країнознавчим) знанням і умінням, але й вихованню за допомогою спеціальних вправ і завдань (в НМК та/або на занятті з ІМ) особливих «міжкультурних» якостей особистості – міжкультурній сенситивності, спостережливості і чутливості, міжкультурній усвідомленості (intercultural awareness), здатності до рефлексії тощо [1].

2. Нові цілі навчання спричиняють ще одну важливу особливість НМК/підручників з ІМ: вони мають бути виключно *комунікативними*. Їх комунікативність реалізується не завдяки декларації авторів у передмові, а насамперед через низку ознак, як то: наявність змодельованих тем, проблем і ситуацій спілкування у змісті матеріалів; комплексність та інтегрованість (формування усіх мовленнєвих і мовних компетентностей на матеріалі кожного розділу підручника); кількісне і якісне домінування комунікативних вправ або завдань (tasks, offene Aufgaben), наближених до реальних умов спілкування; підпорядкованість некомунікативних вправ для формування мовних компетентностей (exercises, geschlossene und halboffene Übungen) вирішенню комунікативних завдань, нова концепція візуалізації компонентів НМК та деякі інші.

3. Ідеї розвитку навчальної автономії студента вимагають від навчальних матеріалів нового покоління реалізації *когнітивного підходу* (kognitive Wende). Це зумовлено також важливою роллю ще однієї складової іншомовної МКК, а саме навчально-стратегічної компетентності (self-learning competence, Lernkompetenz), формування якої не відбувається автоматично навіть у тому випадку, коли підручник пропонує достатньо матеріалів: навчальних вказівок різних видів і типів, завдань на аналіз і рефлексію, завдань на розробку студентами власних вправ та їхню реалізацію на занятті з наступним аналізом і оцінюванням іншими студентами тощо [3].

4. *Професійна орієнтація* НМК для іншомовної підготовки майбутніх учителів ІМ є їхньою наступною характеристикою (докладно див. [2]). Вона залежить також від рівня і змісту *міжпредметної координації* з іншими навчальними дисциплінами, які мають достатній, але наразі ще не реалізований міжкультурний потенціал. Зокрема лексикологія може пропонувати міжкультурно орієнтовані теми, наприклад, з лакунології або теорії «ключових слів», а курс культурології доцільно було б розширити розділами з порівняльної культурології та лінгвокультурології. Психолого-педагогічні навчальні дисципліни також мають свій міжкультурний потенціал, наприклад, в деяких розділах етнопсихології або етнопсихолінгвістиці. І тоді НМК/підручник з ІМ (або викладач на занятті) може пропонувати студентам цікаві мотивуючі завдання і стимулюючі інтелектуальні проекти.

5. НМК/підручники нового покоління характеризуються відмовою від суто тематичного принципу організації змісту навчання на користь *проблемно-*

*тематичного*, згідно якого предметним змістом навчання слугують не теми (topics, Gesprächsthemen), а проблемно-тематичні комплекси або принаймні проблеми різних видів (поведінкові, морально-етичні, світоглядні, суспільно-нормативні, науково-пізнавальні, соціально-політичні, навчальні, професійно зорієнтовані тощо), навколо яких відбувається реальне міжкультурне спілкування. А предметом процесу навчання виступає їхнє обговорення на різних рівнях: універсальному загальнолюдському, національно-специфічному і особистісному.

6. Реалізація системного комплексного підходу до іншомовної міжкультурної підготовки українських учителів ІМ вимагає розробки і видання не окремих НМК, а *цілих серій*, кожна частина яких має на меті досягнення одного з рівнів або підрівнів сформованої МКК від А1 до С2 (Згідно Загальноєвропейських рекомендацій). Цій вимозі вже давно відповідають НМК іноземних видавництв, і вона поступово реалізується в Україні (наприклад, серія НМК з чотирьох частин «DU» для українських вчителів німецької мови видавництва «Нова книга» 2009-2017 р.р.).

7. Зміна цілей навчання ІМ у мовних закладах вищої освіти, зокрема для спеціальності 014. Середня освіта, спричинила також *розширення складу НМК*: від мінімального (підручник, аудіопосібник та посібник для вчителя) до максимально можливого у сучасних умовах. Новими компонентами НМК можуть бути інтерактивні посібники з компакт-дисками для викладача для планування навчального процесу та окремих занять, мультимедійні посібники для інтерактивної дошки і проектора, додаткові лексико-граматичні і фонетичні посібники (друковані та/або на звуконосіях), відеопосібники, збірки тестів, глосарії тощо. На окрему увагу заслуговують *веб-сайти НМК*, які видавництва розробляють в останні роки. Аналіз 27 веб-сайтів серій автентичних НМК з німецької мови трьох великих видавництв ФРН: Hueber (проаналізовано 16 НМК), Cornelsen (8 НМК) і Klett (3 НМК) дозволив визначити цілі, зміст, структуру, особливості та переваги веб-сайтів як компонентів НМК. Доведено, що такі веб-сайти (зокрема матеріали на сторінках «Інформація», «Для студента», «Для викладача», які корелюють зі структурою і змістом самого НМК/підручника та інтегровані в них) дозволяють ефективно реалізовувати всі функції НМК і успішно вирішувати завдання іншомовної міжкультурної освіти студентів.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бориско Н.Ф. Міжкультурна підготовка майбутніх учителів і викладачів іноземних мов // Іноземні мови. – 2018. – № 1. – С.9-20.
2. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3-10.
3. Borisko N. Lernerautonomie als neue Lern- und Lehrkultur: Wege und Möglichkeiten. / Germanistik in der Ukraine. Jahrbuch 6'2012. – К.: Видав. центр КНЛУ, 2012. – S. 220 – 233.

# ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ТА ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ

Ірина Чучмій (м. Умань, Україна)

У світлі динамічних глобалізаційних процесів одним із особливо актуальних завдань сучасної освіти і науки є вивчення іноземної мови, важливість якого визначається інтенсивністю міжнародних контактів у галузі освіти, науки, техніки, виробництва, масштабністю науково-технічної співпраці та культурних обмінів, що посилюють необхідність знання іноземної мови [4].

Вся система вищої освіти в галузі іноземних мов має формувати у студентів уміння іншомовного спілкування, створювати бажання дізнатися про невідомі та маловідомі факти. Все це потребує формування мотивації та розвитку комунікативних умінь студентів. Таким чином, формування та розвиток позитивної мотивації у навчанні іноземної мови, визначає спрямованість та ефективність навчального процесу [6, с. 70].

Важливо, щоб студенти розуміли прямий зв'язок між володінням іноземною мовою, як засобом для набуття необхідного досвіду роботи з іноземними клієнтами туристичної галузі, та можливістю отримання достойної високооплачуваної роботи в майбутньому. Тож студенту необхідно знайти оптимальний для себе спосіб щоб вдало поєднати набуття фахового досвіду з мовною практикою.

Туризм та готельно-ресторанне господарство є одними з важливих і динамічних галузей економіки. Суттєвим аспектом культурно-історичних турів є їжа і все, що з нею пов'язано. Іноземні гості обожають наші стилізовані колиби, затишні кафе та ресторани. Гастрономічний тур – це частина їх великої пригоди в нашій країні. English Time Team провела огляд ресторанів і кафе міста Києва, опитала іноземців і виявила сумну статистику. Навіть при наявності меню англійською мовою і напису WE SPEAK ENGLISH HERE, обслуговування англійською мовою практично відсутнє, тож мовний бар'єр не дозволяє іноземним гостям обговорити меню. Тому навіть дуже пафосні місця, виглядають непривітно через відсутність можливості комунікації [1].

Стрімкий розвиток галузі харчування вимагає від освіти безперервного оновлення змісту підготовки фахівців з огляду не лише на сучасний, а й на прогнозований стан розвитку сфери, у якій працюватиме випускник навчального закладу. Відтак, висока культура обслуговування і конкурентоспроможність зазначених закладів органічно пов'язані з ґрунтовною професійною підготовкою фахівців ресторанного господарства [2, с. 27].

Компанії готельно-ресторанного бізнесу – одні з найактивніших гравців на ринку праці. У цій галузі розміщено 3% від усіх вакансій міжнародного кадрового порталу hh.ua. Це сектор, у якому питання працевлаштування головним чином залежить від практичних навичок кандидатів і кількості пройдених ними стажувань.

Найголовнішою відмінністю вакансій в сфері HoReCa (Hotel – Restaurant – Cafe/Catering) є невисокі вимоги до досвіду. Роботодавці найчастіше готові брати на роботу молодих фахівців з невеликим досвідом, або взагалі без нього. А ось англійську мову знати бажано, щоб мати можливість обслуговувати клієнтів на рівні.

Додатковою можливістю для студентської фахової та мовної практики в готельно-ресторанному бізнесі є позмінна або сезонна робота. Так, роботу за кордоном студентам слід розглядати не лише як засіб для заробітку, але і як можливість отримати цінний практичний досвід та мовну практику. Перша допоможе поєднувати роботу і навчання, друга – підробити під час канікул. Найчастіше, це робота в готелях, де потрібно зустрічати та розміщувати туристів, а також робота аніматором [3].

Стажування на круїзних лайнерах є дуже цікавим та корисним, але воно унеможлиблює роботу студентів під час канікул оскільки вимагає тривалого часу. Наприклад, компанія Princess Cruises (Bermuda Company) пропонує контракт тривалістю 6 місяців. В основі роботи на круїзних лайнерах лежить знання іноземної мови. Серед вимог до претендентів на такі посади, як: *Junior Assistant Purser* (адміністратор в бюро інформації, екскурсійному бюро або офісі екіпажу), *Bar Steward* (офіціант бару), *Buffet Steward* (обслуговуючий персонал шведського столу (буфету самообслуговування), *Assistant Buffet Steward* (обслуговуючий персонал у їдальнях для екіпажу), *Utility Food and Beverage* (помічник у барі), досвід роботи в профільній галузі сфери обслуговування (1-3 роки) та володіння англійською мовою (від розмовної до вільного володіння) є обов'язковими [8].

Необхідним етапом у підготовці до роботи за фахом є вивчення курсу іноземної мови за професійним спрямуванням. Також важливим фактором є специфіка діяльності. Готельний бізнес – дуже широке поняття. Тому необхідно орієнтувати курс так, щоб студенти вивчали те, що, безсумнівно, знадобиться їм на практиці. Всі вправи і практичні завдання мають бути націлені на відпрацювання і закріплення лексики, пов'язаної з туристичною галуззю, що підготує студентів до спілкування англійською мовою з клієнтами та з іноземними колегами.

Основні теми курсу «Англійська мова готельно-ресторанної справи та туризму», на які насамперед варто звернути увагу, пов'язані безпосередньо з практичною діяльністю працівників готельно-туристичного бізнесу:

- Робота туроператора і турагента.
- Види готелів. Розміщення в готелі. Відповіді на запити клієнтів.
- Зручності та послуги готелю. Опис готелю. Робота з клієнтами.
- Структура управління готелю. Обов'язки персоналу. Документація.
- Бронювання кімнат. Реєстрація відвідувачів. Телефонні переговори.
- Послуги ресторану. Замоклення вечері. Меню.
- Робота зі скаргами відвідувачів.
- Відрядження, організація бізнес-поїздок, конференцій, семінарів.
- Робота з групами та індивідуальними відвідувачами.
- Туристичні маршрути. Відпочинок, організація дозвілля.

Це загальні основні тематичні блоки, які в разі потреби можуть бути адаптовані під певну спеціалізацію. Зважаючи те, що «Зелений туризм» стає модним явищем у світі і в Україні, активно розвивається сільський або аграрний туризм, який користується все більшою популярністю, насамперед серед жителів міст із різних країн світу, видається корисним врахувати і цей напрямок та його специфіку, навчаючи іноземної мови майбутніх фахівців туристичної галузі.

Метою навчальної дисципліни є формування навичок практичного володіння англійською мовою як засобом спілкування у побутовій, загальноосвітній та професійній сфері. Завданням вивчення дисципліни є підготовка студента до спілкування іноземною мовою в усній та письмовій формі, а також реалізація виховних та загальноосвітніх питань.

Закладам вищої освіти, які готують фахівців у сфері туризму та готельно-ресторанної справи, варто активно співпрацювати з туристичними компаніями, готелями і ресторанами різних країн та постійно налагоджувати нові контакти. Таким чином студенти ЗВО відповідних спеціальностей і всі, хто цікавиться, матимуть можливість отримати додаткові теоретичні знання, побачити готельний і туристичний бізнес зсередини, перейняти практичний досвід кращих фахівців у своїй сфері з різних країн світу та підвищити кваліфікацію, вдосконаливши також знання та навички англійської мови, зокрема істотно розширити словниковий запас, поліпшити розмовну мову і поглибити знання граматики [7].

Сьогодні вища професійна освіта повинна стати тим шаблоном професійного та особистісного становлення, що стимулює такі процеси, як самоосвіта, саморозвиток та сприяє формуванню пізнавальних та професійних мотивацій та цінностей [5, с. 365].

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Англійський язык для отельно-ресторанного бизнеса. [Електронний ресурс, режим доступу: <https://englishtime-team.com.ua/dlya-otelno-restorannogo-biznesa/>]
2. Грішнова О. А. Проблеми ринкової трансформації освіти та професійної підготовки. Україна: аспекти праці. 1998. № 1. С. 27.
3. Как устроиться на работу в отельно-ресторанном бизнесе. [Електронний ресурс, режим доступу: <https://ubr.ua/labor-market/ukrainian-labor-market/kak-ustroitsia-na-rabotu-v-otelno-restorannom-biznese-211469/>]
4. Каричковська С. П. Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в Університетах України і Польщі (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. Б.в., 2011. 20 с.
5. Каричковська С. П. Чучмій І.І. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. *Молодий вчений*. 2017. № 4. С. 365.
6. Кухарьонюк С. С. Формування мотивації студентів на заняттях з іноземної мови. Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: збірник матеріалів IV Всеукраїнського науково-практичного вебінару. 2017. 29 лист. Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2017. С. 70.
7. Літнє стажування в сфері туризму і готельного бізнесу в Празі MSM Academy. [Електронний ресурс, режим доступу: [http://sonata-ua.com/tree/study/stazhirovka\\_otelniy\\_biznes\\_chehiya\\_msm/](http://sonata-ua.com/tree/study/stazhirovka_otelniy_biznes_chehiya_msm/)]
8. Marine Agency Volans. [electronic resource, access: <http://volans.com.ua/cruise-ships/22/>]

# ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» В АГРАРНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Юлія Фернос (м. Умань, Україна)

Активізація міжнародних взаємозв'язків та зростання інтересу до вивчення іноземних мов спричинили поглиблення досліджень у галузі різних сфер науки англійською мовою. Одним із головних завдань суспільства сьогодні є формування широко компетентної аудиторії, яка б вільно володіла термінологічним апаратом у сфері своєї діяльності. Саме тому актуальним у наш час постає дослідження лексичних одиниць фахових мов. Основою будь-якого наукового або спеціалізованого фахового тексту є термінологія зазначеної галузі науки. Система термінів передає систему наукових або фахових понять, які є наслідком тривалого попереднього розвитку тієї чи іншої галузі і необхідною умовою подальшого її прогресу [2, 31]. Праці численних вітчизняних та зарубіжних дослідників, таких як: Гринева А. С., Дякова А. С., Журавльової Т. А., Лейчика В. М., Лотте Д. С., Панько Т. І. та інших, були спрямовані на вивчення термінологічних одиниць.

Незважаючи на те, що в останні роки у зв'язку з реформою вищої школи у вивченні іноземних мов на перший план виступає практичне володіння іноземною мовою як засобом спілкування, роль науково-технічного перекладу в процесі підготовки дипломованих спеціалістів аграрної сфери продовжує залишатись і тепер. Це в ніякій мірі не суперечить вимозі навчання студентів усного спілкування, що є зараз дуже актуальним у світлі вимог Болонського процесу.

Готуючи студента до читання літератури з вузької спеціальності, викладач має чітко окреслити лексичний мінімум, необхідний студенту для читання такого типу текстів, бажано розробити та опублікувати словники-мінімуми зі спеціальностей. Лексичний об'єм розробляється на базі серії тематично підібраних текстів, враховуючи підхід до навчання мотивованих і немотивованих лексичних одиниць [1, 35].

Так як основною одиницею інформації під час навчання залишається текст, то роботу з термінологічною складовою іншомовного наукового тексту рекомендується організовувати наступним чином:

1. Виконання передтекстових вправ, під час виконання яких варто звертати увагу студентів на наступні фактори:

а) інтернаціональність термінологічної лексики:

Give the Russian equivalents for the following words without using a dictionary: *agronomy, aeration, irrigation, accumulator, etc.*

Під час перекладу "інтернаціональних" слів дуже часто трапляється неправильний переклад. Найчастіше це слова латинського чи грецького походження, які мають подібне написання, але різне значення в англійській та українській мовах. Actual – в англійській мові означає "дійсний", а не

актуальний, *original* – означає "первісний", а не "оригінальний", *progressive* – у більшості випадків означає "поступовий", а не "прогресивний" та ін. На це теж слід звернути увагу студентів.

б) способи утворення:

- Translate the following words paying attention to the suffixes and prefixes: *valuable* а. цінний – *value* n. цінність, *grow* v. рости – *growth* n. ріст, *digest* v. переварювати – *digestive* а. травний etc.

в) наявність у текстах визначень, виражених іменниками:

- Translate the following word chains: *pulse crops* – бобові культури, *root crops* – коренеплоди.

г) синонімію и антонімію термінів:

- Group the antonyms/synonyms into pairs: *corn/maiz* (кукурудза), *insecticutor/ fungicide* (інсектицид/фунгіцид), etc.

При перекладі термінів з англійської мови на українську можуть бути використані такі перекладацькі прийоми: транслітерація, калька, переклад – опис [3, 8].

Транслітерація – це передача літер одного алфавіту за допомогою літер іншої мови: *charactran* – характран (електронно-променева трубка). Такий переклад супроводжується поясненням.

Калька – дослівний переклад складових частин складного терміну і утворення його структурно-сислової копії: *interdependence* – взаємозамінність.

Переклад-опис – застосовується тоді, коли в українській мові не вдається підібрати короткий, точний і зрозумілий аналог. Незважаючи на багатослівність і громіздкість такого перекладу, його досить часто використовують. Наприклад: *swath* n. смуга прокошеної трави, *tankage* n. відброси боень, що йдуть на добрива.

2. Безпосередня робота з текстом, що має на меті відпрацювання лексичних та граматичних особливостей тексту.

При відборі текстів для читання насамперед необхідно враховувати професійні знання, так як невідповідність рівня інформації, що знаходиться в іншомовному тексті, рівню компетентності студента у відповідній області знань рідною мовою не лише стане на перешкоді розуміння іншомовного тексту, але й зменшить інтерес до читання іншомовної літератури за спеціальністю й викличе негативне ставлення до вивчення іноземної мови взагалі. Тому першочергово разом із викладачами спеціальних кафедр визначаються найактуальніші та найцікавіші для того чи іншого етапу навчання проблеми за спеціальністю, із урахуванням яких складаються тематичні цикли системно пов'язаних навчальних матеріалів іноземною мовою. Не можна починати навчання читанню із текстів, що вирізняються, наприклад, складністю змісту і мають велику кількість незнайомої лексики. Як правило, інформація у науково-популярних професійно орієнтованих текстах, на відміну від статей із реферативних журналів, монографій та патентів, достатньо проста за лексикою та синтаксисом, уніфікована термінологічно. Тобто, як мовна форма, так і зміст подібних текстів частіше всього відповідає рівню професійної та мовної підготовки студентів молодших курсів. Тому такі тексти можна



використовувати для навчання професійно орієнтованому читанню на початковому етапі вивчення іноземної мови в немовних вищих навчальних закладах.

3. Вправи післятекстового етапу направлені на закріплення термінологічних одиниць у мовленні:

а) вправи на зворотній переклад:

- Give the English equivalents for: *тваринництво, рослинництво, щена, попелиця, сівозміна* тощо.

б) вправи типу «запитання-відповідь»: *What type of gardens is the most popular in our region?*

в) мовленнєві вправи: обговорення змісту тексту, що потребує достатнього володіння термінологією, тобто моделювання професійної діяльності.

На наш погляд, така методика роботи з термінологічною лексикою під час читання фахових текстів є досить ефективною, оскільки вона дає змогу студентам не лише осмислювати та засвоювати інформацію, а й бути фундаментом подальшого монологічного висловлювання

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу. К. : Фірма "ІНКОС", 2002. 320 с.

2. Комисаров В. Н. Теория перевода. М. : Высшая школа, 1990. 175 с.

3. Медникова Е. М. Значение слова и метод его описания. М. : Высшая школа, 1974. 202 с.

## ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНИХ ВИШАХ

Тетяна Фоменко (м. Суми, Україна)

Євроінтеграція, інтернаціоналізація вищої освіти, а також інтенсифікація обмінів студентами – все це робить необхідність практичного володіння іноземною мовою в сфері професійної діяльності особливо актуальною. На жаль, випускники аграрного вишу не володіють іноземною мовою на рівні, який може дозволити їм бути повноправними учасниками професійної взаємодії на міжнародному ринку праці.

Вважаємо, що вивчення іноземної мови в аграрних вишах має бути спрямоване на формування у майбутніх аграріїв професійно значущих якостей, що сприяють здійсненню ефективної комунікації, формуванню вмінь взаємодії в процесі здійснення професійних завдань. Дисципліна «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» є однією з дисциплін навчального плану студентів аграрних вишів, метою якої є формування іншомовної комунікативної компетентності у сфері професійного спілкування [1].

Власний практичний досвід, а також досвід багатьох викладачів немовного вишу свідчить, що взаємозв'язок дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» із дисциплінами професійного циклу при

реалізації саме професійно зорієнтованого підходу в навчанні майбутніх аграріїв формує фахові компетенції.

Для реалізації професійно зорієнтованого підходу й формування фахових компетенцій в освітньому процесі необхідно імітувати умови протікання реальної професійної діяльності. На нашу думку, інноваційні технології навчання найбільше відповідають поставленим цілям: навчання в співробітництві (з використанням рольових і ділових ігор); проектні технології; кейс-метод, тобто спільне вирішення професійних проблем. До переваг зазначених технологій відноситься те, що вони, перш за все, забезпечують професійний розвиток студентів, сприяють удосконаленню їхніх комунікативних умінь.

Охарактеризуємо дидактичні можливості одного із найбільш активних методів навчання – кейс-методу (або методу «кейс-стаді», аналізу конкретних ситуацій). Кейс-метод (від англ. *case* – ситуація, випадок) – метод активного ситуаційного аналізу шляхом вирішення конкретних завдань-ситуацій (вирішення кейсів). В основі методу «*case study*» лежить опис конкретної професійної діяльності або емоційно-поведінкових аспектів взаємодії людей, тобто моделюється професійний процес у реальних умовах відповідно до змісту навчання. Ця освітня технологія дає студентам можливість поставити себе на місце фахівця, який зіткнувся з необхідністю прийняття рішення. Специфіка кейс-завдання полягає в тому, що воно має професійно зорієнтовану спрямованість, оскільки вимагає конкретних предметних знань.

Особливістю кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію й практику, що є досить важливим при підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі. Кейс-метод має цілу низку переваг, а саме: вводить студентів в реальні життєві ситуації; стимулює критичне мислення та передбачає пошук вирішення проблеми; розвиває комунікативні вміння тощо.

Метод кейс-стаді характеризується колективною пізнавальною діяльністю, що передбачає різноманітні прийоми: «мозковий штурм», обмін думками, обговорення, взаємодію, що зумовлює активну міжособистісну комунікацію. У ході використання методу в студентів формуються специфічні навички роботи з інформацією: пошук необхідних знань за допомогою самостійної переробки вихідної інформації, її аналізу, синтезу; формулювання проблеми та її окремих складників [2].

Зазначимо, що застосування кейс-методу дає значно більший ефект, ніж традиційні методи навчання, оскільки він зорієнтований не стільки на здобуття знань, скільки на формування навичок професійної діяльності, комплексу особистісних якостей, цінностей, мотивів та установок [3], а тому є надзвичайно ефективним при формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх аграріїв.

Відповідно до поглядів дослідників (Ю. Сурмін, О. Шевченко), використання кейс-методу сприяє мотиваційно-вольовому розвитку майбутніх фахівців; становленню наукового світогляду; вихованню загальнолюдських, а також соціально і професійно значущих якостей майбутніх аграріїв; формуванню таких професійних якостей, як здатність до аналізу та

діагностики проблем різного рівня складності; уміння чітко формулювати та прогнозувати шляхи вирішення проблем; уміння висловлювати та відстоювати власну позицію; спілкуватися, дискутувати, сприймати та оцінювати інформацію; здатність адаптуватися до екстремальних ситуацій і приймати оптимальні рішення. На нашу думку, усі ці якості та вміння необхідні для професійної діяльності майбутніх аграріїв.

Змістом кейсів можуть бути різноманітні тексти професійного спрямування, статті з газет, журналів, відео- й аудіоматеріали тощо. Доцільним є застосування ситуацій, у яких учасниками є представники різних країн і культур, що сприяє формуванню необхідних для професійної діяльності майбутніх аграріїв таких навичок, як розуміння та в подальшому врахування національних особливостей різних культур і традицій.

Так, групі студентів пропонується обговорити конкретний випадок, що описує реальні події (ситуацію). Після ознайомлення з кейсом студентам пропонується обговорити його в малих групах, визначити теоретичні передумови конфлікту, а потім відповісти на питання.

Результатом застосування кейс-методу є не тільки розширення знань майбутніх аграріїв, але й розвиток умінь, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності. Навчання на основі практичних прикладів сприяє виробленню аналітичних навичок і навичок вирішення проблем, а також дозволяє майбутнім аграріям застосовувати нові знання та навички на практиці; студенти вчаться приймати професійні рішення в запропонованій ситуації.

Вирішуючи подібні ситуаційні завдання, майбутні аграрії напрацьовують власний досвід, необхідний для майбутньої професійної діяльності. Цей досвід важливий тому, що зазвичай більшість професійних завдань вимагає взаємодії з іншими людьми. Так, у навчальному кейсі майбутні аграрії набувають таких професійних навичок: учаться розподіляти завдання, налагоджувати спілкування (співпрацювати), приймати рішення та нести спільну відповідальність за кінцевий результат.

Отже, використання кейс-методу в процесі вивчення іноземної мови сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх аграріїв, розвитку соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей.

### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Програма навчальних дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Англійська мова професійного спрямування» для підготовки бакалаврів усіх спеціальностей СНАУ / уклад.: О.А. Литвинко, Т.А. Марченко, Л.І. Байдак; Суми: Сумський нац. агр. ун-т, 2015. 26 с.

2. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. 2015. № 2. С. 19–28.

3. Шевченко О.П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 22 с.

# SCHOOL EXPERIENCE: NEW APPROCHES TO ITS ORGANISATION

**Alla Gembaruk (Uman, Ukraine)**

School experience is the most important experience in pre-service teacher training. It is a desired outcome and primary goal of higher educational institutions. Generally it is based on a country's National Education policy.

In this article we are going to focus on the new approaches to the organization of school experience within the framework of New Generation School Teachers' project, initiated by the Ministry of Education and Science, Ukraine and the British Council, Ukraine.

School Experience is an essential part of the ELT Methodology Curriculum which is designed for Bachelor's level students who are training as teachers of English. It is aimed at linking methodology classes to teaching at school. Thus trainee students have an opportunity to develop their teachers' competence in an actual classroom within school settings.

The suggested school experience model is well-structured and consists of three stages:

1. guided observation
2. teacher assistantship
3. observed teaching.

Students spend one day (minimum 4 hours) in classes at school with no classes timetabled at the university. Table 1 provides the general understanding of the way school experience is organized.

**Table 1**

**The organization of school experience**

Semester	Module	School experience	
		Stage	Frequency
3	1 Understanding Learners and Learning	Guided observation	Once a fortnight
4	2 Preparing to Teach 1	Guided observation	Once a fortnight
5	3 Preparing to Teach 2	Teacher assistantship	Once a week
6	Preparing to Teach 3	Teacher assistantship	Once a week
7	Specialised Dimensions	Teacher assistantship	5 Once a week
8	Professional Development	Observed	6 weeks full

		teaching	time
--	--	----------	------

So, guided observation takes place in Semesters 3 and 4. During guided observation, students have an opportunity to observe experienced teachers at work and to make connections with their learning during the first year of the methodology course. At the beginning of semester 3 students attend the schools where their guided observation will take place. There they get acquainted with their mentors (English language teachers at these schools) and the learners. But before going to school students are supplied with the observation tasks and observation sheets on each Unit and informed about the way their guided observation is assessed.

During teacher assistantship in semesters 5 to 7, students have an opportunity to observe lessons, plan lessons together with their mentors, teach parts of a lesson and generally support English language teachers. At the beginning of each Unit students are provided with the tasks for teacher assistantship. Methodology teachers agree with their students on the time and place of their teaching, offer students help and advice in lesson planning, arrange for their students' lessons to be observed and ensure that the school-based mentor understands the importance of supportive and non-judgemental feedback. Modules in these semesters also include observation tasks aimed at linking methodology classes to school experience

Observed teaching in semester 8 puts students into the role of teacher under the supervision of school-based mentors and university tutors. Students spend six weeks full-time in schools. During the observed teaching, students have weekly meetings with tutors. Thus, the three-stage supervision cycle is kept when working with a student: the pre-observation meeting, the observation itself and the post-lesson conference. Pre-observation meeting is a part of regular routine for a teacher and a student teacher. Its purposes are to:

- allow the student to explain what s/he is going to do in the lesson
- look over the lesson plan
- discuss any possible problems
- agree on a focus for observation if necessary
- agree on anything connected with your presence in the classroom: where you want to sit, whether you will take notes etc.
- agree on the time and place for the post-lesson conference.

The key purposes of the post-lesson conference are to provide the student with an opportunity to reflect on the lesson, to evaluate her/his performance in the lesson and identify areas for improvement.

The Ministry guidelines specify a total of 17 credits for school experience, 6 of which are allocated to observed teaching. Observation tasks during Modules 1 to 5 feed into continuous assessment. Observed teaching is assessed in Semester 8 and counts towards final assessment. It is here that a student's ability to teach in a principled and well-organised way is assessed, according to the agreed criteria that correlate with Newly-Qualified Teacher Profile. Grades are distributed between

the Portfolio (40%) and observed lessons (60%). Table 2 provides the description of the portfolio components and the marks.

**Table 2**  
**Portfolio Components**

<b>Component</b>	<b>Mark</b>
a profile of a class (number of learners, age, levels, learning styles, learning needs, SEN)	10%
lesson plans and supplementary materials for two different levels	20%
reflective writing (300-450 words) on a lesson (student's choice) incorporating feedback from a peer, a mentor or a supervisor	10%
<b>Total</b>	<b>40%</b>

During observed teaching students are to conduct 10 lessons. Two of these lessons are observed and assessed by the course teacher and eight by the school mentor. The lessons are assessed against the agreed criteria.

This well-designed school experience model is based on the best European practices and promotes the development of teachers' competence in an actual classroom within school settings.

#### **REFERENCES**

1. Core Curriculum: Curriculum Guidelines 2019, viewed 12 February 2019, [electronic resource, access: <https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/guidelines-and-supplements>]

## **КОМУНІКАТИВНА ОРІЄНТОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

**Гуліч О.О. (м. Харків, Україна)**

З позицій державної мовної політики навчання іноземних мов є одним із пріоритетів сучасної освіти. Методика викладання іноземних мов завжди чутливо реагувала на соціально-економічні та соціокультурні зміни у суспільстві. Сучасні вимоги до фахівців стимулюють викладачів та науковців до пошуку нових підходів до викладання іноземної мови професійного спрямування, крім того виникає необхідність ознайомлення студентів з новими формами організації роботи на практичних заняттях у вишах із використанням інноваційних технологій та методів навчання.

Сьогодні однією з визначальних тенденцій у викладанні іноземних мов методисти називають реалізацію комунікативного підходу, який передбачає навчання спілкуванню та формуванню здатності до міжкультурної взаємодії. Вимоги до кваліфікованих фахівців сьогодні зростають: вони повинні вміти не

лише ознайомитись з літературою за фахом, але й мати достатній рівень володіння іноземною мовою для ведення дискусій на професійні теми, участі у конференціях, проведення презентацій тощо.

Комунікативно-орієнтоване навчання потребує формування у студентів комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець виявляє «здатність і готовність до спілкування адекватно меті, напрямку і ситуації спілкування, готовність до мовної взаємодії і взаєморозуміння» [4, с. 211].

Потенціал розвитку та необхідні передумови для формування мовленнєвої компетенції студентів створюють інтерактивні технології. Вони сприяють вдосконаленню професійного мовлення та загальну культуру спілкування. Переваги інтерактивних методик викладання є очевидними: студент є не простим слухачем, а активним творцем процесу навчання, здатним до взаємодії та активного спілкування.

У процесі реалізації інтерактивного методу на практичних заняттях з іноземної мови професійного спрямування необхідно пам'ятати, що його базовим принципом є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через професійну та соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації, дебати.

Використання в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання збільшує діапазон термінологічної лексики за фахом, робить процес навчання пізнавальним і професійно спрямованим. Інтерактивні технології навчання стимулюють «когнітивні процеси та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умовах» [5, с. 65].

На сучасному етапі реалізація інноваційних підходів до викладання іноземної мови професійного спілкування неможлива без проблемного підходу, головною метою якого є створення проблемних ситуацій. Розвиток творчої, професійної та пізнавальної діяльності студентів буде успішним, якщо викладач залучатиме їх до обґрунтування власної точки зору щодо певної проблеми, яка стає предметом дослідження.

Для формування комунікативної компетентності студентів спрямована технологія розвитку критичного мислення, яка ґрунтується на інтерактивній взаємодії, передбачає вміння ставити запитання й шукати відповіді, застосовувати набуті знання для розв'язання завдань та проблем [3, с.62]. Це процес, що найчастіше починається з визначення проблеми, продовжується пошуком і осмисленням інформації, закінчується прийняттям рішення щодо розв'язання поставленої проблеми. Вважається, що технологія критичного мислення є ефективною в процесі формування комунікативної компетентності, бо передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють закріпленню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Отже, вивчення вітчизняних і закордонних джерел, а також досвід практичної діяльності дозволяють зробити висновок про те, що провідною метою сучасного навчання іноземним мовам у вишах стає оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією в її професійному варіанті. Формування в студентів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в певних комунікативних сферах. Щодо методів та підходів до викладання, переваги надаються інтерактивним технологіям, які сприяють розвитку пізнавальної та творчої активності студентів, формуванню комунікативної, мовленнєвої та міжкультурної компетенції. Використання проблемного підходу та технології розвитку критичного мислення сприяють комунікативному тренінгу майбутніх фахівців в середовищі, близькому до професійної сфери діяльності.

Процес викладання іноземних мов професійного спрямування потребує постійного вдосконалення, тому викладачі мають продовжувати впроваджувати в навчальну практику сучасні методики і технології, органічно поєднувати традиційні та найефективніші інноваційні методи у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням.

#### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бородин Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземній мови // Іноземні мови. 2005. №2. С. 28 – 30.
2. Лазаренко К.А. Основи методики навчання іноземним мовам. К.: Вища шк., 1997. 230 с.
3. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие. К.: Ленвіт, 2004. С. 60 – 65.
4. Хавруняк К.А. Формування комунікативної компетентності за допомогою технології розвитку критичного мислення. // Таврійський вісник освіти. 2013. №1 (41). С. 210 – 213.
5. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. С. 63 – 74.

## **ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

**Олена Габелко (м. Кропивницький, Україна)**

Новітні структурно-змістовні зміни сучасності ставлять людину перед необхідністю індивідуального вирішення складних питань, що характеризуються пошуком себе, з визначенням своїх можливостей і бажань, свого місця у світі, тобто питань, що безпосередньо визначають самореалізацію, з формуванням потреби у ній, з умінням бачити, знаходити, створювати умови, які сприятимуть переходу потреби у самореалізації з потенційної в актуальну, з пошуком простору для вияву самореалізації. Відповідно до цього ставиться і проблема формування особистості вчителя, який постає не як виконавець адміністративних і методичних розпоряджень та рекомендацій, а як професіонал, готовий і здатний світоглядно і в програмно-науковому відношенні в педагогічних цілях виходити за межі програмних вимог і



проявляти себе більш універсально, як цілісна особистість та впливати на вихованців через своєрідність своєї індивідуальності [4, с. 3].

Поняття «самореалізації особистості» є одним з центральних понять філософії і психолого-педагогічної науки. Практично усі актуальні потреби людини підпорядковані цілі – розвивати всі свої здібності, щоб зберегти й розвивати власну особистість.

Формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов. Найбільш значимий вплив на формування готовності до самореалізації у професійній сфері, на нашу думку, має сукупність педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки.

Для успішного формування готовності до професійної самореалізації у підготовці майбутніх філологів нами були визначені такі педагогічні умови.

Першою педагогічною умовою формування готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації вважаємо актуалізацію суб'єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки.

Поняття суб'єктного досвіду тлумачиться по-різному, але за семантичною різницею усіх тлумачень стоїть прагнення описати певний цілісний особистісний конструкт, через призму якого відбувається засвоєння нового знання та розвиток особистості. Функції суб'єктного досвіду у пізнанні та розвитку полягають в тому, що з позиції цього досвіду, через своєрідну вибіркковість упорядковується сприйняття інформації, забезпечується індивідуальне бачення світу. Зовнішньо суб'єктний досвід фіксує результат взаємодії особистості з оточуючим світом, а внутрішньо будує базис, логіку та загальну спрямованість інтересів, цінностей, світоглядних позицій [6].

Ефективність особистісної самореалізації залежить від спектру можливостей, які пропонуються майбутнім учителям у ВНЗ для прояву їхньої самостійності в навчанні, науковій та художній творчості, різноманітних за тематикою секціях, наукових дослідженнях, гуртках та тематичних заходах. [5, с. 78]. Особистісно професійний розвиток суб'єкта праці можливий за наявності усвідомленої і пережитої неповторної системи уявлень про себе, свої можливості і перспективи, на підставі чого вибудовуються моделі і стандарти професійних домагань. У підсумку формується програма саморозвитку і професійної самореалізації [5, с. 163].

Друга умова – забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії. Важлива якість педагога – комунікативність – формується, розвивається на основі потреби у спілкуванні – однієї з основних соціогенних (соціально зумовлених) потреб людини. Сукупність таких якостей, як рефлексивність, гнучкість, емпатійність, комунікативність, формується на основі справжнього інтересу до партнера, до його діяльності, бажання працювати разом, брати участь у загальній справі. Здатність до співпраці інтегрує, вбирає у себе комплексні уміння: формулювати свою точку зору, слухати та чути іншого, з'ясовувати точки зору своїх партнерів, вирішувати розбіжності за допомогою логічної аргументації, заохочувати активність іншого

й своєчасно проявляти свою ініціативу. Здатність до співпраці передбачає відкритість педагога та його готовність до будь-яких форм взаємодії.

Третя умова – формування ціннісних установок майбутніх філологів на професійну самореалізацію.

Особистість учителя розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне «я» тісно пов'язані системою цінностей. Учитель виступає як людина, що орієнтована на добровільне виконання певних соціально-моральних функцій у суспільстві, як індивідуальність у всій своєрідності своїх можливостей й здібностей.

Важливою передумовою професійної самореалізації особистості студента є його спрямованість, що проявляється відповідно до професійних настанов і ціннісних орієнтацій. Сформована позитивна настанова на майбутню професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності зумовлює прогресивний розвиток і успішність подальшої професійної діяльності. Процес поступального особистісного й професійного розвитку студента може активізуватись на будь-якому етапі за умови створення відповідних освітніх ситуацій, що передбачають виконання професійної ролі через подолання деперсоніфікації, зміну негативних професійних настанов. У підсумку, це підвищує мотивацію самовдосконалення [5, с. 75].

Виконання всіх умов в їх сукупності, на наш погляд, найбільшою мірою забезпечує самореалізацію майбутніх філологів у процесі поетапного залучення студентів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики. Єдність теоретичного і практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок її структурної та системної побудови. Здатність реалізувати майбутніми філологами функції педагогічної практики (навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, конструктивну, комунікативну) в процесі проходження педагогічної практики вказує на готовність до професійної самореалізації. Поетапність полягає в перетворенні освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням. Процес залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики (пропедевтичної, фольклорної, діалектологічної, виховної) вміщує такі етапи: етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності [5, с. 164].

Кожна із виокремлених нами педагогічних умов є необхідною для формування готовності до професійної самореалізації як цілісного явища в усіх його аспектах, а їх реалізація відобразиться у підвищенні рівня такої готовності у майбутніх філологів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у дослідженні ефективності професійної самореалізації майбутніх учителів філологів у позанавчальній та виховній діяльності.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О.А. Артемова. // Освіта регіону. – 2010. – №1. – С. 97-101. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua/>.
2. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А.Коростылевой. – СПб., 1997 – 256 с.
3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейных отношений / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 237 с.
4. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Лебедик. – Кіровоград : Б.в., 2007 . – 18 с.
5. Поселецька К.А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: дис.. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Поселецька Катерина Андріївна. – Вінниця, 2016. – 339 с.
6. Рыжухина И.Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: автореф. дисс... канд. псих. наук. / И.Ю. Рыжухина. – Москва, 2000. – 20 с.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна Колбіна (м. Харків, Україна)

Вихід України на міжнародні ринки, постійне зростання масштабів економічного співробітництва, професійна мобільність фахівців у сучасному світі актуалізували питання підготовки студентів до міжкультурної комунікації (МКК) у сфері майбутньої професійної діяльності.

МКК є важливою формою соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці [1]. У міжкультурному світі сучасний фахівець – це особистість, яка спроможна здійснювати ефективну ділову та професійну комунікацію (успішно проводити переговори на міжнародному рівні, взаємодіяти у міжкультурних «командах» у процесі реалізації міжнародних проектів) на основі дотримання правил бізнес-етики.

Дослідження науковців (Н. Дж. Холден, U. Clement, Ch. Geistmann, W. Kramer, Н.-Р. Rentzsch, С. П. Мясоєдов та ін.) доводять, що національна ділова культура суттєво впливає на стиль комунікації, ведення переговорів, визначає ставлення до влади, відносини між колегами, керівником і підлеглими. Тож для успішного ведення справ з представниками інших країн фахівцям необхідно знати характерні особливості провідних бізнес-культур; засвоїти «механізм» аналізу національних особливостей професійної комунікації і діяльності на основі «параметрів культури» Г. Хофстеде (дистанція до влади; колективізм – індивідуалізм; маскуліність – фемінінність; визначеність – невизначеність комунікативної ситуації) [3]. Студенти мають усвідомити, який значний вплив здійснює національна

культура на корпоративну; розуміти причини виникнення міжкультурних конфліктів; уміти запобігати найбільш типовим помилкам, пов'язаним з національними стереотипами поведінки.

Традиційними дисциплінами у професійній освіті за кордоном є «Іноземна мова» і «Міжкультурний менеджмент», вони забезпечують опанування студентами іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації і вивчення особливостей національних бізнес-культур. Але з бурхливим розвитком міжнародних економічних зв'язків і значним збільшенням кількості транснаціональних корпорацій гостро постало питання про шляхи швидкої інтеграції співробітників – вихідців з різних країн – у «мультикультурний» колектив. У цьому зв'язку свій погляд на шляхи підготовки фахівців до міжкультурної взаємодії висловлює Н. Дж. Холден [2, передмова, с. XI], який вважає, що накопичення нових знань щодо культурних розбіжностей, а також їх загальна або детальна класифікація не вирішують проблеми підготовки студентів до ефективної МКК у діловій сфері. Традиційний міжкультурний менеджмент, за його визначенням, є «менеджментом культурних відмінностей», оскільки в процесі його вивчення найчастіше аналізуються причини непорозумінь під час МКК, психологічних утруднень партнерів по бізнесу (стрес, «культурний шок»). Н. Дж. Холден слушно зауважує, що сучасна економічна ситуація потребує від фахівців «дієвих» знань, а не тільки обізнаності щодо особливостей іншої культури.

Для продуктивної міжкультурної взаємодії сучасному фахівцю вкрай необхідно опанувати іноземну мову, гнучкість її використання забезпечить налагодження контактів з діловими партнерами, здійснення комунікації з ними, досягнення визначених цілей співробітництва. Загальновідомо, що вивчення іноземної мови – тривалий і кропіткий процес. Але якщо функцію мови розглядати не у сфері пізнавальної діяльності людини, а, насамперед, у прагматичному аспекті її використання у певній специфічно-предметній сфері, яка зрозуміла фахівцям незалежно від національної культури, то доцільно її вивчати у ситуаціях повсякденного життя і професійної діяльності.

Здатність фахівців вирішувати типові завдання і проблеми професійної діяльності засобами іноземної мови передбачає вміння оперативно і гнучко обирати мовні форми й мовленнєві засоби відповідно до екстралінгвістичних факторів у професійній сфері, конкретних партнерів, особливостей ведення міжнародного бізнесу.

Посилення професійної спрямованості комунікативної підготовки має відбуватися через урахування в навчальній діяльності професійних потреб та інтересів студентів; інтеграцію змісту дисциплін професійної підготовки зі змістом курсу іноземної мови; використання інтерактивних методів навчання (ділові ігри, дискусії, метод проектів тощо), які сприяють формуванню у них комунікативних умінь у предметній сфері іншомовними засобами і набуттю досвіду соціальної взаємодії в ситуаціях МКК.

На перебіг і результати МКК значною мірою впливає зміст інформації, якою обмінюються комуніканти. Тож майбутні фахівці мають знати, що під час МКК є нейтральні (предметно-професійні, наукові, побутові), «безпечні» теми

(погода, діти, домашні тварини тощо), а також «небезпечні» (політичні погляди, релігійні вірування, етнічні й расові проблеми та інші), в обговоренні яких через світоглядні відмінності можуть виникнути дискусії, суперечки, навіть конфлікти. У таких випадках їм як майбутнім учасникам МКК необхідно набути комунікативну гнучкість, яка виявляється, зокрема, у вмінні «переключати» теми у разі неприємної ситуації під час МКК.

У процесі вивчення іноземних мов важливо звертати увагу студентів на те, що на результат МКК може суттєво впливати використання невербальних засобів, які необхідні для регулювання процесу комунікації, створення психологічного контакту між партнерами, вираження емоцій і реакцій людей на ситуацію. Майбутні фахівці мають усвідомити, що невербальна комунікація у міжкультурному контексті спричиняє більше проблем, ніж вербальна, оскільки люди часто не здогадуються, що існують суттєві розбіжності у значенні жестів, поз, поглядів, дій, рухів, дотиків, дистанції спілкування тощо. Для адекватної інтерпретації невербальних знаків їм необхідно знати не тільки їх значення в іншій культурі, а й соціальні ситуації їх застосування.

Під час вивчення іноземних мов слід урахувати психологічний аспект комунікативної підготовки до процесу МКК, оскільки учасники МКК як носії іншої мови і культури у процесі безпосереднього спілкування можуть відчувати тривогу, невпевненість, а іноді навіть стрес, страх і «культурний шок». Особливий психологічний стан у ситуаціях МКК, у першу чергу, пов'язаний з тим, що фахівцям доводиться користуватися іноземною мовою, рівень володіння якою може обмежувати дієздатність і не дозволяти повною мірою розуміти партнера по спілкуванню, а також висловлювати свої думки, наміри і почуття, дотримуватися звичної для своєї культури системи ціннісних орієнтирів та норм комунікативної поведінки. Оскільки культурно-мовний код пов'язаний з менталітетом та національним характером його носія, то необхідність зміни кодів, що відбувається в процесі МКК, спричиняє виникнення різних комунікативних «збоїв» і непорозумінь.

Однак спільні бізнес-інтереси мотивують ділових партнерів досягати взаєморозуміння у ситуаціях МКК, будувати професійну комунікацію на основі загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до культурних відмінностей, міжкультурного діалогу.

Таким чином, модернізація комунікативної підготовки у ВНЗ зумовлює необхідність організації навчання іноземних мов на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, що передбачає інтеграцію змісту, методів і форм професійної освіти. Засвоєння теоретичних знань щодо особливостей процесу МКК, параметрів аналізу інших бізнес-культур має створювати основу для оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурної професійної комунікації у майбутній практичній діяльності.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Колбіна Т.В. Формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації: монографія. – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2012. – 168 с.

2. Холден Н. Дж. Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента: учеб. пособ. для студ. / Н. Дж. Холден; пер. с англ. под ред. проф. Б. Л. Яремина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 384 с. (Серия «Зарубежный учебник»).

3. Hofstede G. (1997). Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. – München: C. H. Beck.

## **ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Вікторія Колісник (м. Черкаси, Україна)**

Навчання іноземної мови на основі особистісно орієнтованого підходу спрямоване на покращення особистісного розвитку, але не ставить за мету сформувати особистість. Тому введення особистісно орієнтованого навчання потребує відповідного матеріально-технічного забезпечення. Як слушно зазначає науковець Л. Вікторова, «однією з умов ефективного оволодіння студентами іноземною мовою є відбір та оптимізація змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів» [1, с. 40]. Адже відомо, що рівень розумової працездатності не є сталою величиною, він змінюється протягом доби й складається з кількох фаз. То ж важливо враховувати динаміку розумової працездатності, передбачаючи часовий перерозподіл навчального матеріалу згідно з тенденцією до ознайомлення з новою іншомовною лексикою на початку заняття, коли сприйняття студентів більш активне.

Значну роль у навчанні іншомовного мовлення може відігравати емоційна пам'ять (її забезпечує емоційність, інтерес до іноземної мови, культури, історії). Таким чином, якість процесів запам'ятовування, збереження та відтворення іншомовної лексики залежить від того, чи з'явиться у студента ланцюжок дій (потреба – бажання – пізнавальний інтерес – мотив).

Особливу роль у вивченні іноземної мови відіграє пізнавальний інтерес, наявність якого є важливою умовою ефективності навчання та засвідчує його правильну організацію. Виокремлюють декілька основних факторів, які сприяють розвитку пізнавального інтересу під час вивчення іноземної мови.

- а) включення студентів у самостійний пошук та відкриття нових знань;
- б) розв'язування проблемних комунікативних завдань [2].

Тому технологізація особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів передбачає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій щодо його використання, типів навчального діалогу, форм контролю в процесі оволодіння знаннями.

Розробка дидактичного забезпечення особистісно орієнтованого навчання іноземної мови передбачає дотримання певних вимог. До них дослідниця О. Голобородько відносить наступне:

1. Навчальний матеріал (і способи його представлення) повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, включати досвід його попереднього навчання;

2. Виклад матеріалу в підручнику повинен бути спрямованим не лише на структурування, інтегрування, узагальнення, розширення змісту, а й перетворення досвіду кожного студента;

3. Активне стимулювання студента до навчальної діяльності повинно забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в процесі оволодіння знаннями;

4. Навчальний матеріал потрібно організовувати так, щоб студенти мали можливість вибору у виконанні завдань;

5. Стимулювання студентів до самостійного вибору та використання найбільш значимих для них способів опрацювання навчального матеріалу;

6. Навчальний процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності [3, с. 45–46].

Так, у підготовці навчального посібника для студентів галузі знань «Інформаційні технології» ми використовуємо завдання на виявлення індивідуального досвіду. Наприклад, Make up a dialogue about your favourite computer game. Dwell upon its good and bad points.

Доцільно також надавати можливість студентам продемонструвати свої професійні якості, висловлюючи прохання пояснити певні поняття з їхнього професійного вжитку, розв'язати конкретні проблеми в роботі з комп'ютером, проконсультуватися щодо якості певного програмного продукту тощо. У підручнику це відображають у вигляді проблемних ситуацій, діалогів, завдань для невеликих доповідей. Це значно підвищує їхню самооцінку й певною мірою прирівнює професійні можливості в різних галузях системи викладач – студент (викладача як мовника, а студента як програміста). Так викладач виявляє повагу до їхніх технічних здібностей і високих знань свого майбутнього фаху, демонструючи демократичність взаємовідносин.

Можливість самоосвіти і самоствердження студентів здійснюється через виконання анотації до будь-якої статті за спеціальністю. При цьому студенти можуть не лише подати короткий зміст статті, а й виразити своє ставлення до розглянутої теми, обґрунтувати свою точку зору, тощо.

Вибір у виконанні завдань запроваджується через подачу різних рівнів завдань до одного матеріалу відповідно до рівня знань студентів.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Вікторова Л. (С. 40-42) Психолого-педагогічні умови навчання майбутніх юристів іншомовного професійного спрямованого мовлення / Л. Вікторова // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози: матеріали міжнародної наукової конференції (26 – 27 травня 2011 р.). – Частина II. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – 183 с.

2. Галузяк В. Педагогіка: навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.

3. Голобородько О. (С. 43 – 47) Технологія особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів / О. Голобородько // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози: матеріали міжнародної наукової конференції (26 – 27 травня 2011 р.). – Частина II. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – 183 с.

# БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ КАР'ЄРИ

Олег Комар (м. Умань, Україна)

Реалізація змісту та добір форм підвищення кваліфікації вчителів англійської мови залежить від етапу кар'єри, на якому знаходяться педагоги. Відповідно, не всі вчителі постійно беруть участь в усіх заходах, оскільки мають тенденцію залучатися до безперервного професійного розвитку різними шляхами на різних етапах своєї кар'єри. Згідно останніх досліджень [3], залучення вчителя до заходів з підвищення кваліфікації залежить від особистих, фінансових та сімейних обставин, освітнього закладу, в якому вони працюють, місцевого органу освіти, а також фінансування з боку уряду кожного окремого року. Крім того, ймовірність участі вчителя у заходах безперервного професійного розвитку значною мірою залежить від його професійної ролі у школі. Такий підхід пояснює професійну ієрархію в школах і перелічує заходи підвищення кваліфікації, які школи можуть розглядати на кожному етапі кар'єри вчителя. У певному сенсі це можна вважати еталоном, на основі якого вчителі можуть планувати й оцінювати свій особистий професійний розвиток, про що, зокрема, зазначає С. Грей [2, с. 13-14].

*Молоді спеціалісти 1 року роботи (Newly Qualified Teachers).*

Молоді вчителі зазвичай відвідують програми входження в професію, які проводять їхні школи та / або місцеві органи управління освітою. Їм подекуди надається скорочений графік роботи, аби вони могли відвідувати такі заходи. Молодих спеціалістів часто спостерігають колеги, а в багатьох випадках керівництво навчального закладу заохочує їх спостерігати за іншими більш досвідченими колегами або відвідувати інші школи. В переважній більшості випадків вони мають наставника, який мотивує їх до створення професійного портфоліо своїх досягнень у якості вчитель. Від них очікується належне знання навчального предмету, але в деяких випадках молодий спеціаліст виграє від додаткової допомоги від більш досвідчених колег або наставника, особливо якщо він викладає не той предмет, з якого він має перший освітній ступінь [1].

*Молоді спеціалісти 2-3 років роботи (2-3 year Teachers)*

Ця категорія вчителів зазвичай заохочується підтримувати своє професійне портфоліо і приєднуватися до методичного об'єднання вчителів у межах школи, розглядаючи такі питання, як стилі навчання, політика по домашніх завданнях тощо. Адміністрація шкіл заохочує їх розробляти нові навчальні матеріали, а також брати участь у спільному викладанні, плануванні та оцінці. У деяких випадках вони проводять індивідуальні наукові дослідження або організовують візити до інших шкіл, а також спостерігають за іншими вчителями. У випадку достатнього фінансування, вони можуть почати відвідувати зовнішні курси підвищення кваліфікації або конференції.

*Спеціалісти другої категорії (4-5 year Teachers)*



Більш досвідчені спеціалісти другої категорії часто заохочуються адміністрацією до конкуренції з колегами та зайняття керівних посад середньої ланки у школі, наприклад, керівника відділу в межах предмету викладання. Вони можуть ставати екзаменаторами як на внутрішньошкільних контрольних заходах, так і зовнішніх незалежних оцінюваннях, виступати в ролі менторів для молодих спеціалістів під час їхнього входження в професію, а також розробляти нові ресурси та навчальні матеріали. За умови наявності достатньої кількості часу, такі спеціалісти можуть відвідувати інші школи, формувати партнерства з колегами з інших закладів освіти, а також співпрацювати зі спеціалізованими об'єднаннями та асоціаціями в межах предмету викладання. Вони продовжують формувати своє професійне портфоліо з метою подання заявки на кваліфікаційне оцінювання, яке дозволяє їм отримати доступ до вищих посад в школі та більш високого рівня оплати праці.

### *Спеціалісти першої категорії (Middle Managers Within Schools)*

Означена група фахівців потребує більш широких можливостей для розвитку. Як правило, від них очікується, що вони відвідуватимуть засідання керівників відділів, і, за необхідності, очолюватимуть засідання предметних робочих груп вчителів. Їхня діяльність має як внутрішньошкільне, так і зовнішнє спрямування і передбачає, зокрема, співпрацю з цілою низкою установ, таких як експертні комісії та соціальні служби. Спеціалісти першої категорії підпадають під спостереження членами команди вчителів вищої категорії і старших вчителів та отримують від них відгуки про свою роботу. Іноді у їхні обов'язки входить проведення шкільних тренінгів та інших заходів з підвищення кваліфікації, а деякі спеціалісти мають можливість публікувати результати власних досліджень у методичних та наукових журналах і збірниках. Вони часто постають тренерами та / або менторами молодших колег, забезпечують командну роботу там, де це необхідно. Спеціалісти першої категорії часто виконують функції лідерів з управління діяльністю відділу вчителів-предметників та беруть участь у процесах експертної оцінки. Вони ініціюють контакти з іншими школами та закладами освіти, забезпечують проведення вхідних та вихідних візитів, опікуються аспектами мобільності вчителів, можуть ініціювати та координувати партнерські відносини з іншими школами та громадськими організаціями, координують і впроваджують національні стратегії та ініціативи тощо. Спеціалісти першої категорії продовжують відвідувати конференції та розбудовувати власні професійні портфоліо.

### *Спеціалісти вищої категорії (Advanced Skills Teachers)*

Спеціалісти вищої категорії використовують дещо інший кар'єрний шлях, аніж спеціалісти першої категорії та вчителі-методисти, та постають зразковими професіоналами, що практикують передусім в класі. Вони поступово переходять від розробки своїх власних професійних порт фоліо до такої діяльності, що дозволяє їм витратити щонайменше 20% свого контрактного часу на дисемінацію власного досвіду та підтримку ініціатив молодших вчителів. Спеціалісти вищої категорії навчають колег і допомагають

розвивати ініціативи у плані викладання навчальних дисциплін, проведення досліджень та професійного зростання як у власних школах, так і в інших закладах освіти. Вони проводять майстер-класи для вчителів, а також відвідують місцеві органи керівництва освітою з метою промоції кращих вчительських практик. Вони беруть участь у робочих зустрічах з іншими спеціалістами вищої категорії та часто задіяні до місцевих та національних ініціатив. Спеціалісти вищої категорії мають право проводити презентації та пропозиції щодо удосконалення викладання навчальної дисципліни для керівників закладів освіти, а також розробляти та публікувати нові навчальні матеріали та ресурси.

*Вчителі-методисти (Senior Management Team Members).*

Означена група вчителів часто залучається до розробки стандартів, програм, рекомендацій тощо як на локальному, так і національному рівнях. Вони проводять тренінги та інші заходи з підвищення кваліфікації для шкільних предметних координаторів. Вони проводять презентації для керівників місцевих та регіональних органів керівництва освітою і відвідують інші школи, якщо це необхідно, відповідають за введення якісних ініціатив у шкільну практику, беруть на себе відповідальність за використання бюджетних коштів у межах своєї предметної компетентності. Спеціалісти вищої категорії продовжують відвідувати заходи та проекти з підвищення кваліфікації та конференції, якщо у цьому є необхідність. Вони формують партнерські відносини з іншими школами та зовнішніми організаціями з цілого ряду проектів, а також можуть здійснювати відрядження або працевлаштування за сумісництвом в іншій школі або в органі керівництва освітою.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Davies R., Preston M. An Evaluation of the Impact of Continuing Professional Development on Personal and Professional Lives // Journal of In-Service Education. – 2002. – Vol. 28. – № 2. – Pp. 231-255.
2. Gray S.L. An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers. – London : Esmee Fairbairn Foundation, 2011. – 35 p.
3. Mann S. Learning for a Lifetime // Professional Manager. – 2004. – Vol. 13. – № 2. – Pp. 28-29.

## СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Ольга Комар (м. Умань, Україна)**

Перелік завдань і компетентностей сучасного вчителя іноземних мов більш широкий і глобальний, ніж це мало місце раніше. Як свідчать сучасні теорії, концепції, практика підготовки вчителів іноземних мов повинна включати такі компоненти: як багатомовність, двомовність, навчання в само організованому середовищі, нове розуміння вчителя як консультанта по

засвоєнню іноземної мови та іншомовної культури, міжкультурне виховання, автономне навчання, певний рівень розвитку рефлексії.

Готовність до педагогічної діяльності передбачає наявність позитивних установок і мотивів, професійних знань, педагогічних умінь і навичок, а також професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Що стосується професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови, він повинен відповідати не тільки всім перерахованим вимогам, але і характеризуватися низкою специфічних рис, пов'язаних з особливостями навчального предмета. Іншими словами, майбутньому вчителю англійської мови необхідно володіти навичками моделювання навчального процесу відповідно до сучасних вимог науки і практики з урахуванням особистісного, процесуально-психологічного та педагогічного аспектів цього процесу. Найбільшу цінність у визначенні професійно значущих умінь представляє підхід Н.Д. Гальскової, яка вважає професійно значущими вміннями вчителя іноземних мов «уміння педагогічно, психологічно і методично правильно здійснювати свою професійну діяльність, спрямовану на розвиток в учнів рис вторинної мовної особистості» Автор виділяє чотири групи умінь [1; 76]:

1. Уміння пізнавати особливості особистості учня, яка формується і розвивається на основі процесу самопізнання. Для цього вчитель повинен мати здатність до рефлексивного аналізу особистого досвіду вивчення іноземної мови, співвідносити його з теорією і практикою навчання мови, аналізувати індивідуально-психологічні особливості учнів і співвідносити їх з конкретними умовами навчання;

2. Уміння, пов'язані з плануванням мовного спілкування в навчальному процесі;

3. Уміння, пов'язані з реалізацією спланованих професійних дій і оцінкою їх результатів.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя англійської мови передбачає не тільки наявність позитивних умінь і навичок, особистісних якостей, а й умінь і навичок, зумовлених специфікою професійної діяльності вчителя англійської мови.

В якості основної категорії успішності навчання англійської мови розглядається комунікативність. Активізацію досліджень з проблеми комунікації часто пов'язують з підвищенням ролі морально-вольового фактора в професійній діяльності вчителя. Морально-вольовий фактор генетично закладений в професійно-педагогічну діяльність, яка неможлива без спілкування, тим більше діяльність вчителя іноземної мови. Звідси впливає особлива роль комунікативно-особистісного підходу до діяльності вчителя англійської мови.

Звідси впливає особлива роль комунікативно-особистісного підходу до діяльності Критики традиційних форм підготовки майбутніх вчителів англійської мови вказують, що головний недолік полягає в тому, що студенти засвоюють знання з таким суміжних дисциплін як педагогіка, психологія, методика, лінгвістика ізольовано. Внаслідок цього вчитель у своїй професійній діяльності не вміє використовувати загально педагогічні, психологічні та

методичні закономірності в навчанні іноземної мови. Вони, головним чином, опираються або на інтуїцію, або на приклад своїх наставників. З іншого боку, для того, аби ефективно використовувати у своїй роботі підручники, вміти реалізовувати закладений в них авторський задум, залучати додаткові джерела навчальної, лінгвокраїнознавчої інформації, вчителю іноземної мови недостатньо лише мовної підготовки, знань психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості учнів. Одночасно необхідно розвивати в собі професійно комунікативні, тобто специфічні якості, вміння, що дозволяють керувати внутрішніми резервами інтенсифікації навчальної діяльності учнів, а також забезпечити оволодіння учнями англійською мовою на комунікативно достатньому рівні. І в тому і в іншому випадку психолого-педагогічні резерви криються в умінні спілкуватися, використовувати іноземну мову як засіб іншомовного міжособистісного спілкування вчителя англійської мови.

Науковці Б.В. Беляєв, М.Г. Каспарова, Г. Г. Сабурова вважають, що для успішного володіння англійською мовою і використання її як засобу міжособистісного іншомовного спілкування необхідно враховувати іншомовні здібності учнів. До визначення іншомовних здібностей автори підходять з трьох позицій:

- виявлення здібностей до різних аспектів мови і мовним вмінням;
- визначення особливостей психічних процесів сприйняття, мислення і відтворення;
- особистісних особливостей людини волі, емоцій, екстраверсії, інтроверсії під час навчання англійської мови [2; 148].

У зв'язку з цим, успішність і ефективність діяльності педагога є не лише глибиною його теоретичної та методичної підготовки, а також його професійним досвідом, психологічними та особистими якостями.

Таким чином, можна дійти до висновку, що розвиток мовної діяльності, включеної в процес міжособистісного іншомовного спілкування, полягає не лише в освоєнні мовних дій, які може здійснювати той, якого навчають, а в поступовому вдосконаленні моделі міжособистісного спілкування. Практична цінність освоєння прийомів спілкування майбутнього вчителя англійської мови полягає не тільки в оволодінні елементарними нормами етичної культури поведінки (такт, уважне ставлення до кожного учня), але і в усвідомленні того факту, що саме професійне володіння вміннями спілкуватися англійською мовою, нормами мовної і немовної поведінки вносить вирішальний вклад в організацію навчальної діяльності учнів, формує комунікативну компетентність, тобто готовність здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування, і отже бути конкурентоспроможним фахівцем у своїй справі.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Беляєв Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1998. – 227 с.

# ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕЛЕКАНАЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЖУРНАЛІСТАМИ

Олена Кондратьєва (м. Бердянськ, Україна)

Процес інтеграції європейського освітнього простору стимулює професійний інтерес особистості до вивчення іноземних мов як засобу спілкування та розширення міжнародних зв'язків. Мас-медіа все частіше висвітлюють питання динаміки світової комерції, інвестицій, макроекономіки на національних рівнях, мікроекономіки, процесів приватизації й націоналізації в різних країнах світу. Отримання, підготовка і висвітлення цієї інформації потребують від майбутніх журналістів володіння професійною іншомовною комунікацією. Тому, на сьогодні існує потреба у підготовці конкурентоздатних висококваліфікованих журналістів.

Інформаційно-комунікаційні технології мають у своєму арсеналі ефективні засоби для вирішення вищезазначених завдань. Чільне місце серед них займають ті, що надають нові можливості використання аудіовізуальних матеріалів: телевізійних дискусій, дебатів й новин, реклами на заняттях з іноземної мови.

Застосування відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови сприяє формуванню лексичної компетенції, удосконаленню монологічного та діалогічного мовлення, формуванню навичок професійного аудіювання та є важливим засобом досягнення ефективності навчання іншомовного спілкування завдяки можливості одночасного пред'явлення лінгвістичної й екстралінгвістичної інформації та її високій емоційній забарвленості.

Застосування матеріалів інформаційних телеканалів на заняттях з іноземної мови під час професійної підготовки журналістів у вищих закладах освіти слугують основою для розвитку аудитивних умінь студентів а також сприяють формуванню мотивації до підвищення ефективності лексико-граматичної правильності, яка проявляється у застосуванні продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності (уміння аналізувати зміст інформаційних випусків на слух, які студенти-журналісти отримують з таких джерел інформації як телебачення, радіомовлення; інтернет), формуванню стилістичних та граматичних норм професійного іншомовного мовлення.

Виходячи зі специфіки дискурсу теленовин, у студентів формуються комунікативні вміння на основі лінгвістичних особливостей різних ланок дискурсу новин; уміння прогнозувати зміст повідомлення на основі співвіднесення вербальної і/або схематичної інформації та відеоряду.

Найбільш типовим для сучасної методики навчання іноземних мов з використанням матеріалів інформаційних новин слід вважати такий алгоритм дій під час перегляду матеріалу інформаційного телеканалу:

1. Pre-watching activity. Перед переглядом сюжету студенти знайомляться з новим лексичним матеріалом. Після засвоєння нових термінів студенти використовують нові слова під час виконання справ .

2. While watching activity. На другому етапі, під час самого перегляду відеосюжету, відбувається подальший розвиток мовної і соціокультурної компетенцій майбутніх журналістів. Студентам пропонується виконати завдання на перевірку розуміння змісту засвоєного матеріалу, використання професійних термінів та граматичних структур.

3. Post-watching activity. Завдання цього етапу спрямовані на формування комунікативної компетенції майбутніх журналістів. Метою є формування навичок використання нової професійної лексики.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання матеріалів інформаційних телеканалів у процесі вивчення іноземної мови майбутніми журналістами сприяє посиленню мотивації до навчання, формуванню нового лексичного матеріалу та є важливим фактором розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Ковальчук С. А. Аналіз методів навчання професійної діяльності студентів-журналістів засобами англійської мови. *Вісник Житомирського державного університету*. 2011. Вип 60. С. 3 – 34.

2. Лемешко О. В. Застосування мультимедійних засобів як складової інформаційних систем у процесі вивчення англійської мови курсантами ВВНЗ. *Збірник наукових праць НАДПСУ*. 2014. Вип. 7 (70). С. 86.

3. Лотошнікова С.А. Використання автентичних відео матеріалів на заняттях з іноземної мови. Зб. Матеріалів сучасн. семінару „Нові підходи до навчання іноземної мови”. 2014 рік: матеріали Всеукр. семінару. 2014 р. Харків : С. 53 – 56.

4. Петрушенко О.О. Застосування мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К, 2011. С. 693 – 702.

## WORD FORMATION ACTIVITY WHEN LEARNING THE LIFE SCIENCES TERMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Tetiana Krysenko, Tetiana Sukhanova (Kharkiv, Ukraine)**

The system of word formation in the educational process of foreigners requires close and constant teacher's attention. Students learn word formation rules and possibilities, the compilation of word-forming morphemes meanings deepen their professional training, develop the “sense of language”, expand the field of their communicative activity. It is especially important to use word formation techniques when teaching the scientific style of speaking for foreign students.

The effectiveness of teaching foreign students to the scientific style of speaking to a large extent is determined by their level of special terminology knowledge. Experience shows that teaching scientific terminology in proficiency for foreign pharmacy students faces difficulties with understanding complex adjectives as part of terms (*голеностопный сустав, клиновидно-нёбная вырезка, крестообразные связки колена*, etc.), describing the shape of an object in an educational scientific literature (*Подвижные лейкоциты могут принимать*

*амёбовидную форму*), as well as demotivates (words with suffixes of subjective assessment) - anatomy terms [4, 18]. There are a large number of anatomy terms defined parts of the body by real-life objects analogy: *суставная ямка, шейка кости, брюшко мышцы, etc.*

Practice terminology, it is necessary to proceed from the fact that common language semantics must be fully comprehended by students. A project of glossary on the background of basic literary vocabulary helps to achieve this aim. Study of special vocabulary in the aspect of teaching Russian as a foreign language must be focused on ready-made lexemes and word-forming models existing in general literary language, which serves as the basis for names of special concepts and terms. Study of secondary names motivation must be realized on primary values. In Grammar-80 (chapter "Nouns with the Meaning of Similarity") they analyze nouns with suffixes -к(а), -ок/-ик, -к(о)/-ышк(о), (productive types). Researchers note the general literary Russian language has a tendency to single out an increasing number of nouns formed by adding similarity suffixes [5, 205]. This process is highly developed in the language of science: *цепочка электронов; колба с узким горлышком; лапка штатива, бороздка ребра, etc.* We consider the meaning of similarity to be the common derivational meaning for this group nouns [1].

The department of Russian Language of National University of Pharmacy presented and pilot – tested a complex of lessons on word formation (module 1, 2). Introduction this complex for the 1-st year of study let to fasten the moment of active educational productivity in foreign students in order to provide their fluent professional communication in future. The objective of this complex development is to overcome the language difficulties and to avoid the psychological barrier while moving from commonly used basic vocabulary to language in proficiency, from daily language to academic, and to give the students an opportunity for self-study, to choose the topics with less availability in linguistics when learning essential subjects.

It is a question of great importance how to dosage new words during the one lesson. So, A. F. Kolesnikova suggests " the advanced level of training requires no more than 20 new words...The further improvement of lexis, its quantity refinement and context must go on from lesson to lesson according to definite period of education, students' abilities and time"» [2, 14]. We consider, it is difficult to solve this problem in a medical-pharmaceutical field: firstly, the vocabulary of students is different, secondly, the load when memorizing different lexical units is uneven, and thirdly, the ability of advanced students to grasp new words and word-forming models gradually increases [4, 64], fourthly, the professional education requires the students' capturing the informative and extensive language material. On average, we allow the assimilation of 25-35 words, united by common semantic elements and formed on the basis of similar word-formation models.

There are following stages of learning new lexis: word appearance in the context; semantic meaning of the text as a functional unit; return word to the text; word activity in the text with the help of speech practice on the basic text; wide word meaning, its

“fouling” with another words in systematic linkages combination; fixing the meaning of the word in the complex language and preparatory communicative exercises; speech training on the basis of learned lexis and various types of mastering control [4, 87-89]. We took into account these stages making up the tasks. For example, first, students examine the word-formation model of adjectives denoting the form of an object, and constructs for its expression, the next stage is to read a piece of text, find such adjectives and tell how they are formed. Than we propose the type of tasks to receive skills in the formation of adjective forms and use of constructions with them. Students are invited to: 1) Read the sentences and say what model they are made up. Find words and phrases describing the shape of the subject: *Головка кости имеет шаровидную форму*; 2) To listen to and to write down word combinations обозначающие форму предмета: *Верхние суставные ямки атланта имеют овальную форму*;

3) To read the sentence and to make questions: *По своей форме грудная клетка похожа на овоид*;

4) Use the words from the brackets, give positive or negative answer: *Носовая кость имеет треугольную форму? (четырёхугольная) – Нет, носовая кость четырёхугольной формы*;

5) Answer the questions using the models “what kind of shape” and “what shape does it have”: *Какую форму имеет поясничный позвонок? (бобовидная)*;

6) Remake the sentence using the “what shape does it have” model: *Плюстнофаланговый сустав имеет форму шара*;

7) Make up sentences using these words: *Слуховая часть, внутреннее ухо, напоминать, раковина улитки*.

Then, foreign students are proposed to practice doing exercises on the compilation of short texts about the shape of the subject, when finished, they start to examine how the shape of the subject is reported in the text. The last stage provides checking assessment final controlling tests.

Therefore, the word passes a certain way of activation and consolidation, before it becomes the foreign students’ property and enters the broad way of fluent speaking in proficiency. The success of this process largely depends on teacher’s correct and effective methods used.

## REFERENCES

1. Буянова Л. Ю. Словообразовательное значение подобия (на материале суффиксальных образований терминов подъязыка агрономии)// Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1992. – С.53-59;

2. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – М.: Рус.яз., 1977. – 92с.;

3. Лукьянова Л.В. Русский язык для студентов-медиков. – СПб.: «Златоуст», 2001. – 120 с.;

4. Половникова В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. – М.: Рус. яз., 1982. – 103 с.;

5. Лопатин В.В., Улукханов Е.С. Существительные со значением подобия // Русская грамматика. Т.1. – М.: Наука, 1982. – С.205-206.



# **CONTENT OF THE ENGLISH COURSE AT LAW UNIVERSITIES: NEW ASPECTS**

**Lysytska Olena (Kharkiv, Ukraine)**

The expansion of international contacts entails the question of improving the quality of the educational process in foreign languages and about finding new, more effective methods and techniques for teaching law students. This task can be accomplished by solving the problem of the correlation of general language training with a professionally oriented one. It is also necessary to use an adequate ratio of teaching reading and teaching oral speech in non-language faculties.

It should be noted that despite the critical attitude to school training of foreign languages, the level of preparedness of graduates who enter law faculties is much higher today than before. Students who enter the law faculty have a rather high motivation to learn a foreign language. This fact facilitates a number of difficulties faced by teachers of a foreign language in a law school, and which are associated with limiting the study of the English language to only one course.

In order to achieve the maximum effect in teaching foreign languages at law schools, general linguistic and specific professional language training from the first days of study at the university should be carried out in an integrated manner, and the content of training should involve reading authentic texts from the very beginning of the course, as well as using them as a means of teaching skills of oral speaking. In the aspect of development of oral and speech skills, the particular texts should be selected, not only those that are full of professional terms and elements of jurisprudence, but also professionally oriented texts for teaching students oral and verbal communication in special legal scenarios. These types of texts occur very seldom in modern books.

The elements of jurisprudence in the whole course of teaching English should be systemic in nature and be chosen so that it represents the basic legal sciences (criminal law, international law, civil law, etc.). From the first to the last lesson, the entire educational activity of a student should be related to the legal sphere.

The content of teaching English to law students should include the ability to work independently with authentic texts and knowledge of professionally-oriented situations, and students' communicative competence should be also professionally oriented. That is, communicative competence training should take place in the context of the development of professional competence of a law student. Acquiring communicative skills will contribute to the development of key qualifications in planning and organizing students' activities and engaging them into collective interaction. Achieving such competence will require various educational technologies and the techniques of mental work.

The distinctive feature of mastering language material by law students is the constant updating of the lexical material used, which makes ineffective orienting to vocabulary minima only, although the creating and using of such basic vocabulary is necessary in the student groups of low level of knowledge.

Analysis of disciplines revealed the fact that students from the moment of entering the university are fairly well oriented in the issues of constitutional law, are familiar with basic concepts of civil procedure, administrative and criminal law, law enforcement agencies, are aware of rhetoric, logic, construction of statements, argumentation and controversy. An applicant who enters a law faculty has a much greater amount of knowledge about his future specialty than those who have chosen other specialties. Watching crime movies, in which court cases play a crucial role, as well as reading detective literature, introduces the future lawyer to a variety of basic concepts of jurisprudence. Another specific feature of the legal specialty is that there is no obstacle for undergraduate students to understand the subject-semantic content of legal concepts that are learnt in legal courses in the subsequent years of study. That is why reading textual material, and the ability to talk is not a problem and should be an integral and necessary type of activity at the English lessons of first-year law students. The American and British institutions, their legal bases and functioning, and various sets of laws and certain outstanding documents are not difficult to understand and appropriate for mastering reading and developing oral speech on legal topics.

In order to prepare the future law student for a discussion on the issues that make up the content of his professional training, it is necessary to select a set of texts on the law, that will allow forming pragmatic skills. They would give the student the opportunity to navigate the literature in the specialty.

#### REFERENCES

1. Information and communication technologies in education (No date). Retrieved October 10, 2017 from the World Wide Web: [electronic resource, access:<http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf>]
2. Rychen D.S. Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience / Rychen, Dominique Simone. Tiana, Alejandro. –Paris, France : International Bureau of Education, 2004. –80 p.

## ACADEMIC WRITING FOR UKRAINIAN PH.D. STUDENTS

**Marchenko T.A. (Sumy, Ukraine)**

Students often feel overwhelmed when starting an academic writing assignment such as a research paper, report, thesis, etc. Any form of academic writing can be a little easier to complete if you follow some basic strategies.

Academic writing is a new subject taught in Ukraine. It should help the postgraduate students in writing their scientific works correctly, following all rules and regulations of English. Some of the students have many problems with their native Ukrainian language while writing academically, thus, the task of the lecture is to observe and solve two-way problem.

In this article only English academic writing is discussed. And the first step which must be done is group levelling. If the lecture has a group of Ph.D. students with different level of English, it should be better to divide this group according to the level or to equalize their level. If they don't pay attention on this detail the

future studying will be failed. As usual it takes one or two months if the group curriculum contains 10-12 hours per week. And, of course, the students must be highly-motivated:

1. self-confidence in English writing;
2. taking part in international conferences;
3. free access to foreign resources;
4. communication with global scientific society;
5. saving of time and money, etc.

When the first stage is passed successfully the lecturer can go further using different instruments to support the students in the way of English academic writing. There are many multi-level text-books which propose their own ways of teaching.

If the level of the students is intermediate or upper-intermediate Cambridge English for Scientists (Professional English) is very suitable, because it has tasks to improve general English, communicative skills, and a lot of exercises for specific subjects: Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, etc. For the foreign students this text book is also a source of terminology, as well it is full of charts, tables, graphs, etc.

For the pre-intermediate students, the better choice is Academic Writing (Headway), that is easier to do tasks and prepare exercises, but it does not contain any specific words and word combinations connected with different fields of science, so it is too general guideline. But if the curriculum time is limited this text-book is perfect to give the general characteristics of academic writing.

There are some general tips for Ph.D. students how to start writing:

1. Be sure you understand the task of your writing. If it's a problem the student can ask a tutor or scientific advisor;
2. The student must clarify the specific guidelines (style of writing, formats, etc.);
3. To present your idea - brainstorming (gather all of your thoughts);
4. Be ready to propose your outline (like a future plan, further steps of your work);
5. Organise your time correctly (Do not try and write the entire paper the night before it is due);
6. Because of missing your own mistakes, using wrong sentences, styles, and words you have to proofread the paper you are writing yourself and ask your friend (colleague, tutor, adviser) before sending to publishing house.
7. Remember that the structure of any academic work needs to have such necessary parts: introduction, results and discussion, main body, conclusion, as in example:
8. Objective (purpose; aim; goal): Tells reader the purpose of your research and the questions it intends to answer (1-2 sentences);
9. Methods (setting; study design; participants): Explains the methods and process so that other researchers can assess, review, and replicate your study (1-3 sentences);

10. Results (findings; outcomes): Summarizes the most important findings of your study (3-6 sentences);

11. Conclusion (discussion; implications; further recommendations): Summarizes the interpretation and implications of these results and presents recommendations for further research (2-5 sentences).

It is very obvious that for Ukrainian Ph.D. students the main task is to show the general differences/peculiarities in using English: punctuation rules (especially coma rules and quotation marks); in word units – confused words (for instance: *cite, sight and site, affect - effect, accept – except*, etc.); terminology (the students have to read more different original resources connected with their proper topic (papers, reports, articles, journals, textbooks, studies); grammar rules (avoiding passive in specific cases, using personal pronouns, etc.): the students may take on-line free English courses (*1-Language.com, ESLgo.com, Study English Today*), watch free videos (*Eng.vid.com*).

In spite of some similar requirements of academic writing each foreign issue has its own ones to follow. The task of the advisor and English lecturer is to direct the post-graduate students in the way of successful and accurate academic writing.

#### REFERENCES

1. Bailey Stephen. Academic Writing A Handbook for International Students. Third edition. – This edition published 2011 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.

2. Baraldi, C. (2006). New forms of intercultural communication in a globalized world. *The International Communication Gazette*, 68(1), 53-69.

3. Chanock, K. (2001). From mystery to mastery. In B. James, A. Percy, J. Skillen, & N. Trivett (Eds.), *Changing identities: Proceedings of the language and academic skills (LAS) conference*. University of Wollongong.

4. Harwood, N., & Hadley, G. (2004). Demystifying institutional practices: Critical pragmatism and the teaching of academic writing. *English for Specific Purposes*, 23(4), 355-377.

## ДО ПИТАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ВИВЧЕННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ РОБОТИ ЧЛЕНІВ ЕКІПАЖУ ПАСАЖИРСЬКОЇ КАБІНИ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН

Марія Нечитайло (м. Київ, Україна)

Згідно наданої Державною авіаційною службою України інформації, починаючи з 2016 року ринок пасажирських авіаперевезень розвивався досить динамічно, більше половини (54,2 відсотка) всіх пасажирських перевезень вітчизняних авіакомпаній складають міжнародні регулярні перевезення [3]. Авіакомпанії України та іноземні авіакомпанії потребують кваліфікованого персоналу, що окрім англійської мови володіє ще й іншою іноземною мовою.

Спеціалістам авіаційної галузі відомо, що знання іншої іноземної мови окрім англійської є пріоритетом у процесі відбору кандидатів на посаду бортпровідника, показовим є приклад, коли «Delta Airlines» створила програму Language of Destination (LOD, «Мова країни призначення»), а Кьорт Армстронг

(президент одного з навчальних центрів підготовки бортпровідників у США) зазначав, що «це є плюсом для бортпровідника, якщо він розмовляє другою мовою, 98 % наших бортпровідників не розмовляють другою мовою», Карен Мей, прес-секретар United Airlines, повідомила, що компанія неодноразово організовувала набори бортпровідників, які володіють і англійською, і китайською мовами [5]. Так само вітчизняна авіакомпанія МАУ (Ukrainian International Airlines) після відкриття регулярних рейсів до Пекіну впродовж кількох років оголошувала про вакансії для бортпровідників зі знанням китайської мови, адже на кожен такий далекомагістральний рейс в залежності від кількості класів обслуговування потребується щонайменше 2-3 таких бортпровідників. Нещодавно ще одна вітчизняна авіакомпанія «SkyUp Airlines» також розпочала пасажирські перевезення до Китаю.

У зв'язку з цим, враховуючи попередній досвід роботи автора в одній із вітчизняних авіакомпаній, а також педагогічний досвід викладання китайської мови у вищому навчальному закладі та на курсах східних мов, ми хотіли б поділитися деякими міркуваннями щодо навчання бортпровідників китайської мови та сформулювати можливі напрямки подальшої роботи. Методика викладання іноземної мови за професійним спрямуванням тривалий час залишалась предметом дослідження О.В.Артюхової, Г.Є.Бакаєвої, О.В. Василенко, О.Б.Тарнопольського та ряду інших.

Щодо вивчення китайської мови за професійним спрямуванням, в першу чергу зустрічаємо посібники з ділового спілкування, з темами зі сфери торгівлі. Однак ми ознайомились з навчальним посібником «民航汉语 Civil Aviation Chinese». У передмові автори зазначають, що посібник розрахований на початківців для використання паралельно з іншими підручниками китайської мови, або для тих, хто вже володіє базовими знаннями і може бути використаний або під час короткотермінових навчальних курсів для іноземних бортпровідників, або бортпровідниками, що вже працюють чи просто зацікавленими іноземцями у процесі самостійного вивчення [4]. Відтак, незважаючи на очевидну вузьку сферу застосування, все ж таки слід розглянути можливість розробки навчальних посібників або довідників зі стисло поданим вступним курсом та основними базовими граматичними питаннями китайської мови саме для членів екіпажу пасажирської кабіни, що мають намір почати вивчати мову для професійного використання на борту повітряного судна або для більш комфортного перебування у відрядженні у Китаї. Використання ж звичайних посібників з китайської мови не завжди дає змогу скоротити час вивчення і змістове наповнення діалогів та текстів, життєві ситуації, що там подаються, не зовсім відповідають цілям навчання. У більшості випадків на початкових вивчення у підручниках подаються розмовні ситуації, що стосуються навчання студентів у Китаї.

Структуру такого посібника-довідника умовно можна розділити на два розділи. Перший розділ – це вступний курс:

1)Фонетика. Структура складів (ініціалі і фіналі), таблиця китайських фонетичних складів (саме «путунхуа» – стандартної літературної китайської мови), фонетичний запис, тонова система китайської мови;

2)Ієрогліфіка. Правила написання графем. Назви основних радикалей.

Другий розділ – це власне вивчення самих базових і простих граматичних структур, засвоєння лексичного мінімуму та порядку слів у реченні, основних способів утворень запитань різних типів.

Викладання китайської мови для бортпровідників та змістове наповнення завдань пов'язане з особливостями специфіки їх роботи. Як відомо, основними обов'язками бортпровідника є дотримання правил безпеки польотів, підтримання зв'язку між пасажиром та кабіною пілотів, сервіс та надання першої медичної допомоги пасажиру. Малиновська О.Л. та Масон Р.С. справедливо зазначають, що «важливо, щоб змістове наповнення двох інтегрованих дисциплін було паралельним, а сам процес навчання відбувався би в один і той самий час. Гадаємо, що тут допускається деяке випередження вивчення навчального матеріалу спецдисципліни від навчального матеріалу "Іноземної мови за професійним спрямування"» [2; с.176]. У нашому випадку під «двома дисциплінами» ми розуміємо «аварійно-рятувальні засоби і процедури на борту та сервіс» та «китайська мова».

Щодо відбору мовного матеріалу, ми погоджуємося з думкою Н.А Дьоміної, що «у викладанні китайської мови, як і будь-якої іншої мови, на початкових етапах вивчення особливе значення повинно надаватись відбору мовного матеріалу, підбраного таким чином, щоб при найменшому об'ємі досягався максимальний мовний ефект і створювалась оптимальна база для подальших етапів вивчення» [ с.22]. Лексичні одиниці лексичного мінімуму, на нашу думку, повинні відповідати принципам загальної вживаності та тематиці (відповідати цілям вивчення). Вище ми зазначали про основні обов'язки бортпровідника, тому важливо одразу на перших же заняттях вводити ту лексику, яка часто вживатиметься у роботі. Виконуючи фонетичні вправи, вимову можна тренувати на попередньо відібраних лексичних одиницях, які є професіоналізмами, котрі притаманні для даної роботи, наприклад: ānquándài – ремінь безпеки; diānbō – турбулентність; yǎngqì miànzǎo – киснева маска; luòdì – приземлятися та ін. Вивчення ж, наприклад, способів побудови основних типів запитань теж можна пов'язати з реальними робочими ситуаціями:

您要咖啡吗? Ви хочете кави? (загальне запитання);

您要鸡肉还是牛肉? Ви будете курятину чи яловичину? альтернативне питання);

我的座位在哪儿? Де знаходиться моє місце? (спеціальне запитання).

Таким чином, враховуючи вище сказане, ми ще раз наголошуємо на важливості ведення такого напрямку роботи у процесі професійної підготовки спеціалістів.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Восточная литература, 2006. – 88 с.

2. Малиновська О. Л., Масон С. Р. "Іноземна мова за професійним спрямуванням" як інтегрована навчальна дисципліна в оволодінні іншомовною компетенцією з фаху. Науковий вісник НЛТУ України. 2017. Вип. 27(5). С. 175–178.

3. Підсумки роботи 2018 рік – Режим доступу: <https://avia.gov.ua/pro-nas/statistika/periodychna-informatsiya/>

4 民航汉语：飞往中国的航班/中国民航管理干部学院编写—北京：北京语言大学出版社，2012–292 页.

5. US Airlines recruit Chinese speaking cabin – Режим доступу:

<https://www.flightdeckconsulting.com/us-airlines-recruit-chinese-speaking-cabin-crew/>

## POTENTIAL FOR IMPROVING THE STUDENTS' KNOWLEDGE

**Viacheslav Oleksenko (Kharkiv, Ukraine)**

The urgent issue of nowadays is to improve and increase the quality of training specialists against the background of amount enlargement and complexity augment of the information necessary for mastering by students while the terms of studying remain unchangeable and the quantity of hours is reduced. In particular, the works by V. Andruschenko, V. Bykov and other scientists are devoted to the definite important and interesting aspects of this problem [1 – 3]. Analyzing the latest researches and publications one can come to the conclusion that one of the ways of solving this problem is the introduction of pedagogical innovations into the educational process.

The research was made in the context of the pedagogical paradigm characterized by a humanistic trend, professional training, drawing a student to the process of searching, value of collaboration, trust to cognitive abilities of all students, formation of special factors with regards to social identity of an individual, understandable explanation of new ideas, productive practical realization.

In the traditional teaching process mastering new knowledge is carried out by the following common scheme. Students should first apprehend and understand the educational material given by their teacher, then think over the received knowledge with the help of a manual, fix it by solving typical and non-typical exercises, finally put it into practice. By such teaching the whole mental work is supported by eyesight, hearing and memory, and the checking is accomplished only according to results. The given educational process is an essential obstacle for improving the amount and the level of knowledge thus it doesn't promote learning during the whole life. In our opinion such an approach does not reveal fully the possibilities of activating students in class and mastering knowledge by them.

Unfortunately there is an enormous gap nowadays between the training level of university entrants and the necessary sum of knowledge for institutions of higher education. Moreover the intellectual level of many school-leavers is quite low, they don't have general erudition and they don't enter higher educational establishments purposefully either. Ineffective carrying out studies results in the fact that students cannot formulate their ideas as well as work on their own, they don't develop in the sense of individuals, etc. Consequently students get superficial

knowledge which is quickly effaced from their memory. An unproperly educated person is supposed to be danger for the whole society that is difficult to overestimate.

The preconditions for solving the problem of improving the knowledge quality are humanization, humanitarization, democratization, fundamentalization, ecologization and computerization of higher education with the professional orientation. The didactic requirements for educational activities related to foreign language learning are described [4]. The introduction of computer technologies into the process of professional learning gives the possibility to go over to a quite different level of the information transmission. Besides it allows to create means of teaching powerful interactive abilities, to carry out effectively subject-subject teaching technologies, to take into account students' traits of character, needs and employment.

In class all students should be given the possibility to demonstrate their knowledge, abilities, skills as well as to express their opinions. They should also be able to prove their points of view, to change their groupmates' mind, to estimate not only theirs but also others' answers, to perform the teacher's role, to show the competence in the problems of the considered science. Finally to be a researcher of what is already researched, to realize one's creative potential is vitally important.

The study resulted from active research and discovery is undoubtedly more pleasant and successful than passive observation, listening and reading. The new type of studies proposed by the author is called a studactive lesson which corresponds to all the above mentioned criteria [5 – 8].

Every student shows his worth to the extent of his intellectual development, advances at his own pace, and within the educational process the teacher is guided not by average students but each of them. In their work teachers are guided by the goal of training specialists of a world level who combine a wide fundamental, scientific, practical preparation, are able to solve complicated tasks that will provide the state progress and personal well-being.

The utmost independent activity of students is one more distinctive feature of the new type of studies. Students compose exercises, questions, answer them and estimate them on their own.

## REFERENCES

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Андрущенко В.П. Високі педагогічні технології / В.П. Андрущенко, В.М. Олексенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 70-76.
3. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – Вип. 1 (15). – lib.iitta.gov.ua
4. Олексенко В.М. Навчальна діяльність як система / Вячеслав Олексенко // Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: міжнар. наук.-пр. інтернет-конф.: 1-10 лют. 2017 р.: тези доп. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 81-84.
5. Олексенко В.М. Технологія проведення студактивних занять / В.М. Олексенко // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2010. – Вип. 63, Ч.1. – С. 39-43.



6. Oleksenko V. Innovative Trend of Acquiring and Mastering Knowledge by Students / Viacheslav Oleksenko // International Letters of Social and Humanistic Sciences. – Switzerland, 2015. – V. 65. – P. 88-95.

7. Oleksenko V. Technology of Mastering Educational Material in Universities / Viacheslav Oleksenko // World Scientific News. – Poland, 2016. – V. 42. – P. 119-131.

8. Oleksenko V. Features of knowledge quality of university students in Ukraine / Viacheslav Oleksenko // International Letters of Social and Humanistic Sciences. – Switzerland, 2017. – V. 76. – P. 36-42.

## **РОЛЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Ілона Палагута (м. Умань, Україна)**

Одним із стратегічних завдань реформування освіти України, згідно з Державною національною програмою «Освіта», є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості студента [2].

У зв'язку з цим педагоги і психологи дедалі глибше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до студента як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією і педагогікою. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості як громадянина і творчого, професійно діючого працівника.

Розробка особистісного підходу – вельми складна теоретична і практична проблема, її складність зумовлена передусім тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі й водночас – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Особистість – це конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у філософському сенсі – особистість розглядається як суб'єкт соціальної діяльності. Наукове розуміння особистості передбачає, що особистість – це системна соціальна якість індивіда, яка формується під час діяльності та спілкування і характеризується його включенням у суспільні відносини. Гуманістична педагогіка зорієнтована на особистість, її відмінності від традиційної, авторитарної педагогіки полягають у зміщенні пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість оволодіння певним обсягом інформації та формуванням попередньо визначених умінь та навичок. Гуманістично – орієнтована освіта – це освіта, яка встановлює зв'язок людини з усією об'єктивною дійсністю, а не тільки з так званим «соціумом».

Особистісний підхід – це послідовне ставлення педагога до студента як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії.

Одним із засобів формування та розвитку особистості студента в умовах особистісно-орієнтованого навчання є англійська мова. Метою навчання іноземних мов у межах базового академічного курсу є оволодіння студентами навичками іншомовного спілкування. Оволодіння іншомовним спілкуванням передбачає досягнення студентами «порогового рівня» комунікативної компетенції. Комунікативну компетенцію складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних, лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань та мовленнєвих навичок:

1. вміння здійснювати усне спілкування в типових та екстраординарних ситуаціях;

2. вміння розуміти зі слуху зміст аутентичних текстів;

3. вміння читати і розуміти аутентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їхнього змісту;

4. вміння зафіксувати і передати письмово професійну та наукову інформацію, написати листа з дотриманням норм мови, що вивчається, заповнити анкету, написати резюме та анотацію [3].

Виховання студентів здійснюється через систему особистого ставлення до культури народу, мова якого вивчається, і процес оволодіння цією культурою. Передбачається виховання в них:

5. культури спілкування, прийнятої у сучасному цивілізованому світі;

6. ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій;

7. позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою;

8. розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користування нею як засобом спілкування.

Освіта студентів засобами іноземної мови передбачає:

- усвідомлення ними суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;

- розуміння особливостей свого мислення;

- напрацювання своїх власних способів навчальної роботи;

- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається;

- вміння вчитися самостійно (працювати з довідковою літературою, тлумачними словниками, знаходити інформацію в Internet).

Мета вищого навчального закладу навчити студентів говорити, слухати, читати й писати іноземною мовою не тільки в межах побутової тематики, а й з урахуванням їхньої професійної спеціалізації. Вона водночас забезпечить їм доступ до іншої національної культури і тим самим - до світової культури.

В період гуманізації освітнього процесу доцільним є використання можливостей іноземної мови для формування особистості студентів. За умов переходу від традиційного підходу вивчення іноземної мови до особистісно-орієнтованого студент стає суб'єктом власного особистісного та професійного розвитку. Для цього його треба навчити збирати інформацію про себе, свідомо аналізувати її, узагальнювати, робити висновки, коректувати свої дії та контролювати емоції, а також прогнозувати свою поведінку в майбутньому.

Цьому сприятимуть практичні заняття з англійської мови, побудовані за особистісною технологією. Вона передбачає створення таких навчальних ситуацій, які спонукають студентів до усвідомлення свого образу, вільного спілкування з викладачем [4].

Отже, особистісно - орієнтований підхід дає студентам право вибору способів навчальної роботи, створює ситуацію успіху, що сприяє формуванню позитивного образу та адекватної самооцінки студента, без чого неможливе повноцінне життя особистості.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г. О. Гуманістичні задачі педагогічної діяльності / Педагогіка і психологія. 1994. – Вип. 2. – С. 3-12.
2. Державна національна програма «Освіта. Україна 21 століття». – К.: Райдуга. 1994. – 61 с.
3. Philip Prowse. A Person–Centred Approach: How far can we go? // LAURELS NEWS. – № 10 – November. – 1993.
4. Stevick E. W. Humanism in Language Teaching // Cambridge: Cambridge University Press. – 1991.

## ПЕРЕПИТУВАННЯ ЯК РІЗНОВИД АДРЕСАНТНО-СПРЯМОВАНИХ ФАТИЧНИХ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ ПІДТРИМКИ КОНТАКТУ АДРЕСАТА

Наталія Павлик, Алла Зернецька (м. Київ, Україна)

Етап підтримки контакту в інтеракції завжди характеризується участю як адресанта, так і адресата. Кожен з учасників мовлення виконує свою роль у процесі підтримки спілкування. Діалогічна сукупність мовленнєвих актів на етапі підтримки контакту складається як мінімум з двох мовленнєвих ходів – стимулу та реакції. Послідовність таких мовленнєвих ходів І.П. Сусов (2009) називає інтерактивним блоком, І.С. Шевченко (URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubShev.html>) – мовленнєвим обміном. Подальший розвиток комунікації між учасниками неможливий без підтримання ланцюга “стимул – реакція”. Таким чином, фатичні мовленнєві акти адресата у процесі комунікації спрямовані на підтримку контакту зі сторони адресата, і, разом з тим, є репліками-реакціями на промовлене адресантом. Вживання адресатом фатичних мовленнєвих актів підтримки контакту свідчить про те, що він виконує роль “активного слухача”, сприяючи пролонгації мовленнєвого ходу мовця, тим самим впливаючи на ефективність спілкування та відображаючи взаємну налаштованість на контакт (дет. див. Зернецька 2014; Павлик 2018). Розвідки такого плану є **актуальними** не лише в лінгвістичному, а й в дидактичному плані, оскільки є тією органічною ланкою, що пов’язує теорію з практикою у професійній підготовці спеціалістів різної спрямованості.

Акцентуємо на тому, що фатичні мовленнєві акти підтримки контакту адресата вживаються ним у кількох випадках: по-перше, як реакція на будь-який інформативний мовленнєвий акт, що свідчить про участь адресата у

спілкуванні; по-друге, для підтримки розмови у відповідь на фатичний мовленнєвий акт адресанта, по-третє, з метою зміни ролі мовця, коли адресат переймає на себе роль адресанта. Контекстуально-інтерпретаційний аналіз фатичних мовленнєвих актів підтримки контакту адресата показує, що семантична організація таких одиниць досить різноманітна: від семантично позитивних до семантично негативних. Вербальна репрезентація сигналів підтримки контакту адресата досить широка. Серед можливих варіантів нами було зафіксовано синтаксичні одиниці (вигуки, повтори, перепитування (повтор із питальною інтонацією)), семантичні одиниці (жарти, образи, лайка, прокльони, компліменти, підтакування і т.д.). Розглянемо детальніше семантичні перепитування, тобто прохання мовця “повторити щось сказане”, позаяк саме повному або частковому повторенню адресатом тієї чи іншої фрази / частини речення, що була сказана адресантом, але зі запитальною інтонацією, часто на надається певної уваги, напр.: англ. – *He won't let her. – Won't let her – won't let her?*; укр. – *Харчую. – Боже мій! І харчуєте?*

На думку Т.Д. Чхетіані (1987), такі одиниці відносяться до граматико-структурного способу підтримки контакту, оскільки вони повністю або частково повторюють структуру та словниковий склад попереднього висловлювання адресанта, напр.: англ. – *... and I seem to be nothing to you. – Nothing to me?*; укр. – *Під караулом. – Під караулом?! Що ж це?*

Дослідження показують, що слова та словосполучення, які вживаються для перепитування, можуть бути у тій же формі, або ж можуть змінювати свою форму, в деяких випадках можливе використання слова з тим же коренем, напр., слово “допомагаєш” мовець замінює лексемою “поміч”, що має той самий корінь: укр. – *От і ти, – не знаю, чим уже одслужу, – оплів, охаїв наш дворик і всім нам, сиротам, допомагаєш. – Яка там поміч?* Перепитування свідчать про увагу зі сторони адресата, його налаштованість на контакт та активну участь у процесі спілкування. Використання перепитування виражає бажання адресата продовжувати комунікацію на певному рівні та підштовхнути співрозмовника до продовження висловлювання своїх думок та переживань. Такі одиниці спонукають адресанта повідомити додаткові факти чи нову необхідну інформацію, а адресату дають можливість осмислити почуте : англ. *I'm – I'm ashamed! – Ashamed?* Фатичні мовленнєві акти перепитування є автоматичними реакціями на висловлювання мовця та дають можливість виражати різні види емоцій. Зокрема, такі одиниці відображають захоплення, здивування, недовіру, увагу, інтерес та зацікавлення до сказаного адресантом. У нашому дослідженні було зафіксовано одиниці, що виражають як позитивні, так і негативні емоції комунікантів. Поділяємо думку Т.Д. Чхетіані (1987) про те, що перепитування можуть характеризуватися певними негативними психічними емоціями. Такими можуть виступати, зокрема, здивування та недовіра, зневага та насмішка. Застосування контекстуально-інтерпретаційного аналізу дає змогу визначити ці емоції у процесі підтримки спілкування. Отже, перепитування адресата може виражати недовіру, здивування. Подвійне перепитування підсилює “сумніви у достовірності, правдивості” раніше сказаного адресантом, напр.: укр. – *Мені жаль тебе,*

*Оксано! Що ж робить? – Жаль?.. Вам жаль мене?.. Ха-ха-ха! Не треба, не треба мені вашого жалю! Вираження сумніву щодо сказаного підсилюється перепитуванням і виражає зневажливе ставлення до адресанта: англ. *I don't understand what you mean by "now". – Don't you?**

Таким чином, мовленнєвий акт підтримки контакту, що реалізується семантичним перепитуванням, є автоматичним, незапланованим актом, який виражає співучасть у розмові та відображає певний спектр емоцій адресата у відповідь на сказане адресантом. Використання фатичних мовленнєвих актів перепитування на етапі підтримки контакту дає можливість адресату зосередитися на тому, що він почув від адресанта, та осмислити цю інформацію. Разом з тим, адресат не просто пасивно погоджується / не погоджується зі співрозмовником, але й спонукає адресанта до подальшого говоріння, повідомлення нової інформації. Перепитування є активними сигналами підтримки контакту зі сторони адресата, оскільки вони дають можливість виражати певні позитивні (інтерес, здивування) та негативні (недовіра, зневага) емоції. Адресант, у свою чергу, відчуває увагу, знає, що його слухають та сприймають, бачить реакцію адресата на свої слова. Сигнали підтримки контакту адресата є важливими елементами комунікації. Їхня відсутність може свідчити про те, що адресат не сприймає адресанта і ту інформацію, що він повідомляє, або ще не “включився в процес комунікації”. Використання навіть мінімальних вербальних одиниць зі сторони слухача сигналізуватиме про його участь у процесі спілкування, про що обов'язково повинні знати спеціалісти, професійність виконання обов'язків котрих залежить від ефективності комунікації.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Зернецька, А.А. 2014. Функциональная система вербально-коммуникативной деятельности (компетентностный аспект). Монография. Харьков. 352 с.
2. Павлик, Н.В. 2018. Комунікативна та структурно-семантична організація фатичних мовленнєвих актів в англійській та українській мовах (на матеріалі драматичних творів кінця ХІХ – початку ХХ століть). Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 23 с.
3. Сусов, И.П. 2009. Лингвистическая прагматика. Винница: Нова книга. 272 с.
4. Чхетиани, Т.Д. 1987. Лингвистические аспекты фатической метакоммуникации (на материале английского языка). Дис. канд. филол. наук. Киев. 210 с.
5. Шевченко, И.С. 2006. Речевой акт как единица дискурса: когнитивно-прагматический подход. [electronic resource, access: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubShev.html>.]

## ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І СТРАТЕГІЇ

Вікторія Павлюк (м. Умань, Україна)

В сучасному світі підготовка фахівців дошкільної освіти зі знанням іноземних мов набуває особливого значення, адже дошкільні заклади з

кваліфікованими вчителями сприяють поширенню якісної освіти для дошкільнят.

До переваг сучасної дошкільної освіти можна віднести: навчання з висококваліфікованими спеціалістами, які демонструють високий академічний та соціальний розвиток; взаємодію дошкільного навчального закладу із закладом вищої освіти; підхід до навчання, заснований на грі, який допомагає учням осмислювати свій соціальний світ і розвивати почуття приналежності до спільноти; створення центрів дошкільної освіти для дітей різних статей, культурних традицій, здібностей та інтересів, тощо.

Л. Петько вважає, що майбутні вихователі-педагоги повинні проводити заняття з іноземної мови цікаво, зрозуміло, енергійно, вміти «тримати» в полі зору всю групу дітей і кожную дитину окремо, вміти переключати увагу дітей з одного виду діяльності на іншу, чітко планувати хід заняття. Тому оптимальним вихователем, на наш погляд, був би такий педагог, який добре володіє іноземною мовою, має музичну освіту (хоча б на рівні музичної школи), отримав диплом бакалавра чи магістра зі спеціальності «Дошкільна освіта». На думку науковця, готовність майбутнього педагога-викладача до роботи з дошкільнятами зумовлює оволодінням професійними навичками і вміннями, спрямованості на досягнення навчально-виховних цілей і завдань щодо набуття дитиною різних видів компетентностей, усвідомлення головних ліній розвитку дитини, досягнення змісту освітніх ліній в розвитку дитини у процесі навчання іноземної мови, а також майбутня професійна діяльність пов'язана з необхідними психологічними характеристиками особистості майбутнього педагога [3].

К. Віттенберг вважає, що підготовка майбутніх вихователів до навчання дітей іноземних мов відбуватиметься ефективніше за організаційно-педагогічних умов:

1. наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в усіх формах організації навчальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

2. залучення студентів до продуктивної діяльності з розробки та змістового наповнення електронних ресурсів, спрямованих на задоволення освітніх потреб у сфері дошкільного навчання іноземних мов;

3. забезпечення варіативності опанування студентами іншомовних лінгводидактичних умінь у процесі вивчення дисциплін за вибором та професійно спрямованій позааудиторній роботі [2].

Т. Шкваріна підкреслює, що підготовка вчителів іноземної мови до роботи у сучасній дошкільній ланці освіти має на меті формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики особистості, яка об'єднує знання, навички, вміння, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність адекватно користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови. Дослідниця стверджує, що професійна компетентність складається з окремих компетенцій (психолого-педагогічної, іншомовної комунікативної, методичної) [4].

Методична компетентність спеціаліста дошкільної освіти характеризується здатністю користуватися мовою у професійних цілях. О Бігич під методичною компетентністю розглядає сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей вчителя іноземної мови початкової школи, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів, а також спілкуватися з ними [1, с. 12-13].

Отже, одним із пріоритетним напрямком стратегічного розвитку дошкільної освіти є формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців на заняттях з іноземної мови та розробка стандартів професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в аспекті вивчення іноземних мов. До проблем у навчанні іншомовної комунікативної компетентності студентів дошкільних факультетів закладів вищої освіти України можна віднести: скорочення годин на вивчення іноземних мов на користь фахових дисциплін, проблеми пристосування світових освітніх стратегій до умов сучасних вищих навчальних закладів України, потреба в переосмисленні навчальних цілей програм підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах світового ринку праці, та ін.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземних мов в початковій школі: навчальний посібник. / О.Б. Бігич. – К.:Ленвіт, 2006. – С. 11-32.
2. Віттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ксенія Юріївна Віттенберг. – Херсон, 2010. – 275 с.
3. Петько Л.В. Підготовка майбутніх педагогів-вихователів до навчання іноземної мови дітей в дошкільних освітніх закладах / Л.В.Петько // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 23. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 111–115.
4. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: навчальний посібник / Т.М. Шкваріна. – Київ: «Освіта України», 2007. –300 с.

## KRITICKÝ POHĽAD NA VYBRANÉ KOMPARATÍVNE FRAZEOLOGIZMY NA INTERNETE A V SLOVNÍKU

Božena Petrášová (Trnava, Slovakia)

V súčasnosti si najmä u mladej generácie získavajú čoraz väčšiu obľubu takpovediac „neformálne učebnice“, tzv. vzdelávacie internetové stránky. Sú prístupné pre každého, kto má záujem učiť sa, napríklad cudzí jazyk, cez internet. Existuje niekoľko stránok zameraných na precvičovanie rôznych zručností v cudzích jazykoch a následne na overenie si stupňa zvládnutia konkrétneho gramatického javu alebo niektorej z jazykových kompetencií.

Internetové vzdelávacie stránky sa nevenujú iba zvládnutiu a precvičovaniu si všeobecného jazyka, pozornosť venujú aj konkrétnym javom z oblasti lingvistiky. Po zadaní hesla „similes“ do vyhľadávača sa na displayi počítača zobrazí množstvo

odkazov na internetové stránky, medzi nimi i [www.helpforenglish.cz](http://www.helpforenglish.cz). Na tejto adrese sú uverejnené rôzne testy a lekcie zamerané na vybrané javy v angličtine, pričom jedna z lekcí je zameraná na oboznámenie sa najprv s teóriou – definíciou „*similes*“, po nej nasleduje praktická časť s príkladmi k jednotlivým prirovnaniam. Prirovnania (v angličtine *similes*), teda komparatívne frazeologizmy, sú frazeologické jednotky založené na metaforickom princípe, v ktorom sa cez systémovo ustálené alebo autorské prirovnania explikuje blízkosť javov.

Pokiaľ ide o štruktúru a usporiadanie informácií na uvedenej stránke, každý komparatívny frazeologizmus je v prvom rade preložený do češtiny a následne je vysvetlený jeho význam. Niekde je spomenutá aj etymológia vzniku uvedeného frazeologizmu. Všetky uvedené prirovnania sú menné. Presnejšie, ide o adjektívne komparatívne frazeologizmy so štruktúrou

as + adj + as + (a) + N

Na stránke je analyzovaných 14 prirovnaní. V našom príspevku sú anglické *similes* a ich české prekladové ekvivalenty konfrontované so slovenskými komparatívnymi frazeologizmami, ktoré uvádza Prekladový anglicko-slovenský frazeologický slovník od autora Pavla Kvetka (2014).

**1. *as sober as a judge*** (= střízlivý jako soudce), v Prekladovom anglicko-slovenskom frazeologickom slovníku uvedené ako nefrazeologická konštrukcia „úplne triezvy/ veľmi seriózný, dôstojný, škrobený“.

**2. *as drunk as a lord*** (= opilý jako pán) - Toto prirovnanie Pavel Kvetko tiež uvádza vo svojom frazeologickom slovníku. Prekladá ho ako „opitý ako čík (ako snop), spitý na mol“, teda frazeologickým ekvivalentom, ktorý je vzhľadom k angličtine relatívnym, čiastočne odlišným ekvivalentným vyjadrením. Relatívnym ho označujeme preto, lebo medzi angličtinou a slovenčinou je rozdiel v obraznosti (a lord – čík, snop). Pridáva poznámku, že tento komparatívny frazeologizmus sa pokladá za hovorový. Prvú spojku „as“ uvádza v zátvorke, čo znamená, že ide o fakultatívny člen frazeologizmu, slovné spojenie „ako snop“ je variantom základnej frazeologickej jednotky. Prirovnania „(as) sober as a judge“ a „(as) drunk as a lord“ sú navzájom antonymné.

**3. *as cheap as chips*** (= levné jako bramborové lupínky) - ide o prirovnanie, ktoré bežné slovníky neuvádzajú. Dôvodom je, že uvedený komparatívny frazeologizmus je na analyzovanej stránke doslovne preložený do češtiny a v slovenčine ani v češtine nemá status systémového, inštitucionalizovaného komparatívneho frazeologizmu. Neuvádza ho ani Pavel Kvetko vo svojom frazeologickom slovníku.

**4. *as old as the hills, as old as Methuselah*** (= starý jako kopce, starý jako Matuzalém) – spomínané prirovnanie Pavel Kvetko z angličtiny do slovenčiny prekladá ako „starý ako svet, starý ako Matuzalem“ a pridáva poznámku, že uvedený frazeologizmus sa používa predovšetkým v súvislosti s vekom ľudí, no môže sa použiť aj pre veci či historiky. Ide opäť o hovorový frazeologickú jednotku. Pokiaľ ide o podobnosť či odlišnosť týchto prirovnaní v angličtine a slovenčine, preklad „starý ako svet“ je kvôli rozdielnej obraznosti relatívnym, čiastočne odlišným ekvivalentom, no frazeologizmus „starý ako Matuzalem“ je absolútnym, zhodným ekvivalentným vyjadrením.



**5. *as mad as a hatter*** (= bláznivý jako kloboučník) – prvé „as“ je znova fakultatívnym komponentom, ekvivalentným prekladom Pavla Kvetka v jeho frazeologickom slovníku je „ako divý, celý divý (zbláznený, pojašený)“ – v zátvorkách sú uvedené *varianty* tejto frazeologickej jednotky. Vzhľadom na slovenčinu ide o čiastočne odlišný, relatívny ekvivalent, v slovenčine však chýba (teda je elidovaná) prirovnávaná časť.

**6. *as bold as brass*** (= neohrozený jako mosaz) - slovenské prirovnanie „drzý ako ploštica, veľmi bezočivý“ (s variantom „drzý“) je relatívny, odlišný ekvivalentom k anglickému „(as) bold as brass“.

**7. *as happy as a sand boy*** (= šťastný jako kluk, který si hraje na písku), v slovenčine expresívne vyjadrenie „šťastný ako blcha“, príp. slovesný frazeologizmus „(byť) na vrchole blaha“ (Kvetko, 2014), pričom prvý z ekvivalentov je adjektívny, druhý slovesný, a keďže obraznosť v analyzovaných jazykoch sa líši, ide o relatívne ekvivalenty.

**8. *as solid as a rock*** (= pevný jako skála) - Pavel Kvetko uvádza v tomto adjektívnom frazeologizme okrem prídavného mena „solid“ aj variantné adjektíva „firm“ a „steady“, prvé „as“ je znova fakultatívnym komponentom. Uvádza dva významy tohto komparatívneho frazeologizmu. Prvý význam je „pevný (tvrdý) ako skála, skalopevný“ (o veciach a ľuďoch), druhý význam je „spolahlivý“. Na preklad prvého významu je využitý absolútny, zhodný frazeologický ekvivalent, druhý význam je preložený nefrazeologickým ekvivalentom.

**9. *as sharp as a razor*** (= ostrý jako břitva), v angličtine je pri rovnakom výraze využitá aj defrazeologická derivácia vo výraze „razor sharp“, v slovenčine ustálené komparatívne prirovnanie „ostrý ako britva“ alebo nefrazeologický výraz „veľmi bystrý, inteligentný/ ostrý, prenikavý“.

**10. *as good as gold*** (= hodný jako zlato) - frazeologický slovník Pavla Kvetka uvádza slovenský preklad „veľmi dobrý, zlatý, ako kus chleba“, pričom adjektívny ekvivalent je nefrazeologický. Frazeologickým ekvivalentom, ktorý je však relatívny, čiastočne odlišný ekvivalentným vyjadrením, je frazeologizmus „dobrý ako kus chleba“ (opäť je využitá rozdielna obraznosť).

**11. *as warm as toast*** (= teplý jako toast), v slovenčine adverbiálny, nie adjektívny výraz, no nie frazeologizmus - „(príjemne) teplo, teplúčko“.

**12. *as pleased as Punch*** (= spokojený jako Punch) – *Punch* a *Judy* sú mená bábok, ktoré pravdepodobne pozná každý Angličan, takže obraznosť v tomto frazeologizme je motivovaná istým kultúrnym pozadím. Anglické hovorové prirovnanie so slovenským relatívny, čiastočne odlišným frazeologickým ekvivalentom „šťastný ako blcha“, má aj nefrazeologické ekvivalenty „celý šťastný, mať veľkú radosť“. Prirovnanie „byť ako v siedmom nebi“ je síce tiež frazeologickým ekvivalentom, ale ani jeden z výrazov nezodpovedá anglickému *simile*. Ide o relatívny, odlišný ekvivalent. Tento preklad dokonca ani nie je adjektívny frazeologizmom, ale slovesným. Prvé „as“ je opäť fakultatívnym členom.

**13. *as right as rain*** (= správný jako déšť) – výraz „(as) right as rain ( a trivet)“, ako uvádza Pavel Kvetko, obsahuje jeden fakultatívny komponent – „as“ a jeden variantný člen frazeologizmu – „a trivet“. Slovenský preklad tohto

англицького мовного порівняння є виражений або фразеологічним еквівалентом „здоровий як риба“, який є абсолютним, подібним еквівалентом, або абсолютним згодним фразеологічним еквівалентом „здоровий як риба“, причому слово „риба“ є проти демінутивного виразу варіантним вираженням, або перекладом „в цілому в порядку“, який є нефразеологічним еквівалентом.

**14. as sick as a dog** (= хворий як собака) – перекладовим фразеологічним еквівалентом, не однак ад’єктивним, але словесним, є вираз „відчувати себе під собакою“. Введене порівняння можна перекласти як ад’єктивним нефразеологічним еквівалентом „бути склічений, зражений, знехотений“ чи адвербіальним виразом „бути (дуже) погано (комусь)“.

З введених прикладів і з їхнього чеського перекладу є зрозуміло, що хоча ці англицькі порівняння інституціоналізовані, в чеській мові йде про аналізовану інтернетову сторінку переважно про їхній дослівний переклад, чого наслідком є той факт, що йде про несистемові еквіваленти, які є авторськими, не інституціоналізованими компаративними фразеологізмами. Їх системові перекладові словенські еквіваленти є однак інституціоналізовані, і тому мають своє місце й у фразеологічних словниках, чого доказом є їхнє зарахування й до Перекладового англо-словенського фразеологічного словника від Павла Кветки (2014).

#### REFERENCES

1. Kvetko P. Anglická frazeológia v teórii a praxi. Bratislava: UK, 1996.
2. Kvetko P. Prekladový anglicko-slovenský frazeologický slovník. Bratislava: Veda, 2014.
3. [electronic resource, access: <https://www.helpforenglish.cz/article/2007082601-similes-prirovnaní>] [online]

## ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ» У ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Євгенія Процько (м. Умань, Україна)

Великий тлумачний словник сучасної української мови за редакцією Бусел В.Т. розглядає гендер як «соціальний розподіл, який часто базується на статевих відмінностях, але не обов’язково збігається з ними» [1]. У цьому аспекті гендерну рівність можна вважати показником культури нації та невід’ємною умовою особистісного зростання жінки та чоловіка. Зазначений процес невід’ємно пов’язаний з різними галузями науки, в тому числі й з педагогікою. Гендерна педагогіка займається вивченням питань оптимізації процесу соціалізації молоді залежно від статі.

Сьогодні, коли Україна перебуває в стані інтеграції в європейський освітній простір, а також орієнтується на європейські цінності, серед яких одна з найголовніших – рівність між людьми, проявом якої є і рівність за статтю – гендерний паритет або гендерна рівність. Основи гендерного розвитку особистості знаходимо у Конституції України, а також у низці правових документів (Постанова Кабінету Міністрів України, квітень 2003 року). У цьому аспекті головним осередком гендерного розвитку та гендерної рівності є

освітнє середовище, зокрема школа, оскільки установа має значний вплив на формування особистості та її гендерну соціалізацію.

Варто підкреслити, що гендерний підхід під час вивчення мови та літератури в школі, іноземної мови у тому числі, особливо актуальний, оскільки саме з мови починається формування світогляду людини, комунікативної й літературної компетентностей, що базуються на знаннях, уміннях пізнавального й творчого характеру, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо. Вивчення іноземної мови не можливе без культурологічної лінії, яка своєю метою ставить усвідомлення іноземної мови та літератури як складових частин духовної культури інших народів. Духовна культура відображає уявлення про жінок та чоловіків, їхні соціальні та гендерні ролі. Згідно гендерних стандартів сучасної освіти «формування комунікативної і літературної компетенції дітей базується на соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо», а поняття «соціальні навички», «світоглядні переконання» досить широкі, вони враховують і поняття «гендерної компетенції особистості дівчинки чи хлопчика» [3, 88], що свідчить про нагальність вивчення іноземних мов стати одним з найважливіших засобів, за допомогою яких відбувається просування ідей гендерної рівності.

Сьогодні у галузі освіти, як середньої, так і вищої, часто наголошується на гендерній рівності у процесі навчання та виховання. Хоча абітурієнти нового тисячоліття вільні у виборі факультету та офіційно не існує напрямів підготовки за гендерним аспектом, на практиці ми спостерігаємо, що на одних спеціальностях навчається переважно жіноча половина населення, а на інших – чоловіча. Причиною цього дослідник Волошин І. Є. вбачає у тому, що ми досі не позбулися давніх стереотипів, оскільки існують загально відомі «чоловічі» та «жіночі» факультети [2]. Так, аналізуючи філологічний та фізичний факультети деяких педагогічних університетів західної України, науковці дійшли висновку, що на філологічному факультеті співвідношення двох статей у середньому коливається від 3-4 з чоловічої сторони та 100-150 з жіночої [2].

Виявляється, знайти причину, чому українська мова та література, а також іноземна мова вважаються спеціальністю для дівчат, а вивчення географії, біології чи навіть історії приваблюють хлопців, досить складно. Загальноприйнятим є факт, що у нашому суспільстві більшість чоловіків віддають перевагу таким економічним та технічним ВНЗ, оскільки це більше підходить для сильнішої половини людства. Саме тому співвідношення жінок і чоловіків у педагогічних ВНЗ нерівне. Вважається, що причина такої нерівності закладена десятки років тому. Людство вже безліч років бореться за рівність прав, але те, що в свідомості суспільства, важко викоринити. Ще однією причиною є відсутність у молоді впевненості у спілкуванні з особами протилежної статі, що призводить до проблем адаптації та комунікативної взаємодії [2].

Оскільки, гендерна рівність – основа демократичного устрою будь-якої держави та суспільства, сучасна освіта має суттєвий, навіть вирішальний, вплив на формування визначення особистості, створює передумови особистісного, громадянського та професійного вибору. Не варто також

забувати, що свобода та якісна освіта є запорукою повноцінного розвитку дитини незалежно від її статі.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: (з дод. і доп.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Волошин І. «Жіночі» та «чоловічі» факультети ТНПУ: проблема адаптації / І. Волошин // Гендерна освіта в сучасному університеті: досвід, проблеми та перспективи: матеріали міждисциплінарної всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених, 22-23 жовтня 2014 р. м. Кривий Ріг. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. – С. 10-11.
3. Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рекомендацій. Частина 1. – Київ : ПРООН, 2010. –303 с.

## РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ ЯК ЗАПОРУКА ЇХ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Юлія Щербина (м. Суми, Україна)

В наш час успішний розвиток сучасного суспільства неможливий без оволодіння іноземними мовами, що сприяє інтеграції України у світове економічне співтовариство. Перехід до інформаційного суспільства вимагає нових професійних й особистісних якостей від студентів-аграріїв, що забезпечують їх мобільність і конкурентоздатність. Прожити без знання іноземних мов можна, але стати конкурентоздатним – ні. В умовах широких міжнародних зв'язків з іншими країнами важливо спілкуватися з іноземними спеціалістами, розвивати професійно-ділові й особисті контакти із зарубіжними партнерами, колегами, читати різні видання іноземною мовою. Попит зростатиме і в наступні роки. Це пояснюється тим, що скорочується кількість навчаючих, які вивчають іноземну мову задля загальної комунікації. Навчальні заклади доходять дедалі більшого висновку про доцільність вивчення іноземної мови за фахом. Метою навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах є як оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно-спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

Соціально-економічна ситуація, яка склалася на сьогодні в країні, розкриває перед майбутніми спеціалістами в аграрній сфері нові можливості самореалізації. Сьогодні ситуація на ринку праці складається таким чином, що все більше й більше великих аграрних та переробних підприємств України, створених спільно з іноземними партнерами, потребують висококваліфікованих фахівців, спроможних працювати за новітніми технологіями. Таким чином студенти аграрних закладів мають унікальну можливість не тільки отримати теоретичні знання з обраної спеціальності, а й закріпити їх на практиці у провідних аграрних підприємствах як нашої країни, так і цілої низки країн зарубіжжя, з якими плідно співпрацюють університети. Наприклад, студенти Сумського національного аграрного

університету мають змогу ознайомитися з передовими світовими досягненнями в аграрній галузі у фермерських господарствах Англії, Данії, Фінляндії, Швеції, Франції, США, Австралії, Голландії, а це значно підвищує їх рівень як фахівців і у подальшому сприяє працевлаштуванню на провідні сільськогосподарські та переробні підприємства України. З метою підвищення рівня володіння англійською, німецькою, французькою та польською мовами створюються лінгвістичні центри, де працюють як викладачі кафедри, так і носії мови з різних країн.

Викладачі іноземних мов СНАУ завжди цікавляться новими технологіями і підходами у викладанні мов та застосовують їх для формування професійно-спрямованої іншомовної компетенції студентів. Все далі найбільшої популярності набувають креативні учбові матеріали. Викладачі постійно використовують інфографіку, лонгріди, інтелект-картки, скрайбінг, учбове відео тощо. Окрім того, ми використовуємо на заняттях пошуково-творчий підхід, тандем-метод, конструктивістський та соціально-конструктивістський підходи, технологію неперервної ділової гри, креативні інформаційні технології, проектну методику активації пізнавальної діяльності студентів, компаративну технологію тощо. Також до активних методів, що використовуються у практиці навчання іноземній мові належать: мозковий штурм, кейс-стаді, проводиться аналіз ситуацій, тренінги. Розглядаючи детальніше «Кейс-стаді» технологію, можна сказати, що «Кейсом» може стати будь-яка ситуація спілкування (в тому числі професійна ситуація), що вимагає її негайного вирішення шляхом обговорення, тобто за допомогою знання іноземної мови (ІМ). «Кейси» наповнені професійним змістом і передбачають поєднання знання ІМ та професійної компетентності студентів того чи іншого напрямку підготовки. На нашу думку метод «Кейс-стаді» (метод аналізу конкретних ситуацій) сприяє формуванню іншомовної компетентності у студентів – аграріїв, оскільки, по-перше, «кейси» дозволяють спиратися на міждисциплінарні зв'язки і створити наближене до реальності професійне середовище, що дозволяє поєднати навчання ІМ із використанням студентами набутих ними професійних навичок та вмінь. По-друге, наближеність до реальних ситуацій безсумнівно підвищує вмотивованість студентів, дозволяючи зняти або подолати психологічні бар'єри, які можуть виникати при відпрацюванні аналогічних мовних навичок у традиційному навчальному середовищі в аудиторії. По-третє, аналіз кейсів вимагає від викладача певної позааудиторної та аудиторної підготовки, яка сама по собі є ефективним видом навчальної діяльності. Як показує практика, студенти більш відповідально й творчо готуються до розбору «кейсу», виконуючи певну кількість навчальних завдань, які зазвичай сприймаються ними формально. При розробці «кейсу» викладач має, в першу чергу, поставити цілі, які визначаються мовними компетенціями, а потім ті цілі, що визначаються професійними знаннями і навичками. Активні методи навчання ІМ мають ряд переваг, а саме: забезпечують саморозвиток, самоактуалізацію особистості, дозволяють студенту самому шукати і усвідомлювати способи вирішення життєвих ситуацій. Окрім того, ці методи забезпечують вирішення освітніх завдань у різних аспектах:

підвищення пізнавальної активності студентів, сприяють розвитку творчих здібностей та нестандартності мислення, допомагають активізувати самостійну діяльність, сприяють розвитку комунікативно-емоційної сфери особистості студента, формують позитивну навчальну мотивацію.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що посилення міжнародних професійних і культурних зв'язків вимагають від сучасного студента, майбутнього фахівця достатньо високого рівня міжкультурної професійної комунікації, тобто набуття іншомовної професійної компетентності. Різні інформаційно-комунікативні технології (текстовий редактор Word, веб-сайти мережі Інтернет, проектні роботи з використанням Інтернет, електронна пошта, чати, блоги, вікі (Інтернет-енциклопедії), словники та довідники в режимі он-лайн, навчальні матеріали та електронні підручники на асинхронних носіях СБ, DVD, інтерактивні дошки, проектори, тощо), нові технології та підходи у викладанні іноземних мов при реалізації адекватно організованого змісту сприяють формуванню іншомовної професійної компетентності студентів-аграріїв. Все далі іноземна мова слугує не лише об'єктом навчання, а і засобом для отримання новітніх професійних знань, формування іншомовної професійної компетентності.

#### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ**

1. Артеменко Т.М. Деякі проблеми навчання ефективного спілкування іноземною мовою [Електронний ресурс] / Т.М. Артеменко, І.П. Ліпко// Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : збірник наукових статей. – Харків: 2009. – №14 – С. 32-39.

2. Бербенець Л.І. Мета викладання іноземної мови професійного спілкування та шляхи її реалізації. [Електронний ресурс] // Матеріали V Міжнародної научно-практичної конференції «Наука в інформаційному просторі» 2009 г. – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/2009ip/berbenets.htm>

3. Крючков Г.Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – К.: Педагогічна преса. – 2002. – №1-2. – 192 с.

4. Неустроева Г.О. Роль професійного спрямування під час викладання іноземної мови в ВНЗ. [Електронний ресурс] / Г.О. Неустроева // Матеріали научно-практичної конференції «Наука и технологии: шаг в будущее – 2010».

5. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Зб. наук. пр. Бер-дян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 2. – 312 с.

## **РЕФЕРУВАННЯ ЯК ШЛЯХ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФАРМАЦЕВТІВ**

**Віра Циганенко (м. Харків, Україна)**

Процес формування мовної компетенції іноземних студентів-фармацевтів цілком пов'язаний з якістю засвоєння ними знань та ефективністю майбутньої дослідницької роботи. Сучасні інформаційні бібліографічні джерела розкривають перед дослідниками необмежене коло фактичного матеріалу для розробок наукових проектів відповідно до інтересів наукових шкіл, де вони працюють. Розвиток наукового мислення студентів, формування умінь і

навичок самостійного пошуку інформації, її обробки та аналізу набуває нині нового значення. В сучасній методиці О. Заболотний виділяє «інформаційно-проблемний..., проблемно-пошуковий та дослідницький методи» [1, 28] викладу. Залучення студентів до самостійних пошуків та досліджень є важливою складовою організації навчально-дослідної роботи, «одним із найперспективніших спрямувань освітньої діяльності», на думку В. Нагаєва [2, 206]. Важливою складовою розвитку дослідницької роботи студентів є вміння опрацьовувати бібліографічні джерела, аналізувати періодичні видання, посібники, монографії, підручники, автореферати, дисертації тощо. Такий підхід має привернути увагу студента до книги, сприяти можливості ознайомлення із фаховою літературою, навчити оформленню бібліографічних джерел відповідно до сучасних стандартів.

*Мета статті* – розглянути реферування наукових та науково-публіцистичних текстів фармацевтичного змісту російською мовою навчання як шлях розвитку дослідницької роботи та один із факторів розвитку мовної компетенції іноземних студентів на 3-4 курсах Національного фармацевтичного університету.

Підготовка реферату – складний різновид дослідницької роботи студентів, який базується на знаннях, отриманих на 1-2 курсах в процесі читання і смислової обробки учбових наукових текстів. На 3 курсі ці знання розширюються і моделюють дуже складний інтелектуальний творчий процес, що включає осмислення початкового тексту, а також аналітико-синтаксичне перетворення інформації: опис, цільовий витяг найбільш важливої інформації, її перерозподіл та створення нового тексту. Слід зазначити, що при читанні оригінальних текстів іноземні студенти-фармацевти стикаються з рядом труднощів в реферативній діяльності, бо у них ще недостатньо сформований професійний словниковий запас, деякі терміни вимагають попереднього тлумачення на заняттях з викладачем в аудиторії. Додаткова викладацька підтримка також необхідна під час пошуку та напрацювання оригінальних ідей, положень, в послідовному викладі авторських поглядів, гіпотез та доведень.

Володіння навичками переробки та компресії інформації першоджерела дозволяє подолати виникаючі труднощі завдяки **алгоритму написання рефератів**, що включає: 1) виділення ключових фрагментів інформації; 2) аналіз логічної структури початкового тексту, побудову текстових схем; 3) перерозподіл фрагментів та складання логічного плану тексту, підсумок попередньо виділених компонентів інформації у вигляді узагальнюючих формулювань (умовиводів); 4) складання і редагування тексту реферату. Зазначені дії приводять до закріплення і реалізації умінь:

1. самостійно планувати свою роботу;
2. оформлювати вступ та початкову частину реферату;
3. логічно розподіляти текст на комунікативні блоки;
4. виділяти головну інформацію, перегруповувати її в тексті;
5. будувати схему смислоутворень цілого тексту;
6. розгортати план в тези;

7. складати вторинний текст (реферат) на основі ключового матеріалу;
8. редагувати текст реферату, вводити в нього перехідні елементи;
9. формулювати головний зміст вихідного тексту в декількох реченнях;
10. формулювати тему і ідею нового тексту в одному висловлюванні.

При формуванні самостійної реферативної діяльності студентів-іноземців найважливішим етапом роботи є пояснення і закріплення поняття **структури реферату**. Студентам пояснюється, що в рефераті наводяться основні відомості про **предмет, об'єкт дослідження**, про **мету та методи**, а також **результати** виконаного дослідження. Оригінальні професійно орієнтовані тексти для реферування містять елементи цієї структури і попередньо виділяються і осмислюються референтом. При реферативному читанні текстів про лікарські препарати, найбільш вживані в лікувальній практиці, увага студентів приділяється наступній **моделі реферату**:

1) У **вступі** описують вихідні дані прочитаної статті/тексту: де опублікована/ий, в якому році. Подаються відомості про автора/авторів: прізвище, ініціали, наявні вчені ступені та звання. Визначається новітня **тема** (препарат) і **проблема** (лікування актуального захворювання) роботи.

2) В **основній частині реферату** описується композиція першоджерела, його рубрик (розділів): «Мета дослідження», «Матеріали і методи дослідження», «Результати дослідження» та ін. Вказуються *кількість і найменування структурних частин оригінального тексту, наявність ілюстративного матеріалу* (малюнків, таблиць, графіків, схем і т. ін.). Перераховуються основні *питання/положення/проблеми/методи дослідження*, про які йдеться в тексті. Проводиться *аналіз найважливіших щодо теми реферату питань*, найцікавіших автору реферату. Коротко передається авторський виклад та аргументи, *конкретні результати дослідження*, отримані в процесі роботи у вигляді цифрових даних, таблиць, описових формулювань.

3) У **висновку** містяться загальні *рекомендації*, зроблені в роботі автором/авторами тексту, *результати досягнення ним/ними мети* і описується *сфера практичного застосування отриманих результатів*.

Наведемо приклади *деяких практичних завдань* для роботи зі смисловим змістом прочитаного оригінального тексту з *метою реферування*: 1. Знайдіть в кожному абзаці основну і допоміжну інформацію. Підкресліть основну інформацію. 2. Знайдіть конкретизуючу інформацію. Визначте, чи можна скоротити текст. 3. Знайдіть ілюструючу інформацію. Надайте варіанти скорочення ілюструючої інформації в тексті. 4. Знайдіть в тексті оціночну інформацію. Визначте її значущість для передачі основної інформації тексту. 5. Використовуючи дієприслівникові і прислівникові звороти, скоротіть речення. 6. Дайте відповідь на питання. Проведіть можливі скорочення. 7. Складіть реферат статті за схемою. 8. Виразіть свою оцінку проблеми, що розглядається в статті. 9. Ознайомтесь із прикладом інформативного реферату. Зверніть увагу на зміст, структуру і мовні засоби його оформлення.

Таким чином, в Національному фармацевтичному університеті з іноземними студентами-фармацевтами 3-4 курсів проводиться аналітико-дослідницька робота щодо реферативно-оглядового читання фармацевтичних



текстів з метою отримання наукової компетенції при написанні рефератів-конспектів, рефератів-оглядів і рефератів-резюме [3, 164-309], що забезпечує формування певного досвіду: - розвиток навичок і умінь самостійного вилучення, переробки, компресії фахової наукової інформації; - закріплення базових знань в області лексики і граматики мови навчання; - підготовку реальної комунікації в професійній сфері при успішному складанні модулів та кваліфікаційного іспиту «Крок»; – активну участь з доповідями на конференціях та у виданнях, плідну співпрацю з науковими керівниками в діяльності Студентського наукового товариства.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Заболотний О. Формування пошуково-дослідницьких здібностей учнів на уроках української мови / О. Заболотний // Укр. мова і літ. в школі. – 2003. – №2. – С. 28-30.

2. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учб. літ-ри. – 2007. – 232 с.

3. Русский язык. Пособие по научному стилю речи: учеб. пособие для иностранных студентов 3-4 курсов медико-фармацевтического профиля. / Филянина Н.Н., Цыганенко В.В., Гаврюшенко Т.В. и др. – Х. : НФаУ, 2011. – 424 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ ЦІЛІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Інна Єрастова-Михалусь (м. Харків, Україна)**

Обов'язковим етапом будь-якого виду діяльності, зокрема і навчальної, є цілепокладання, що виступає важливим компонентом планування діяльності. З позиції діяльнісного підходу, науковцями (О. Леонтьєв, І. Зимня, Ю. Швальб та інші) визначено:

1) цілепокладання – ідеальний, розгорнутий у часі процес формування мети, який завершується її формулюванням;

2) процес цілепокладання визначається як складна і специфічна внутрішня діяльність, що спрямована на пошук смислу і відбувається за допомогою розумових дій, результатом яких має стати осмислення соціального значення певного предмета, процесу або явища світу і визначення особистісних смислів відносно цих ціннісних об'єктів [6, с.923– 926].

До функцій цілепокладання можна віднести: надання сенсу людській активності (процес досягнення поставлених цілей наповнює активність людини смислом, що дає змогу краще побудувати свою діяльність, а також висунути нові цілі у разі потреби); визначення пріоритетів (постановка конкретних цілей дає змогу переглянути доцільність своєї діяльності та спрямувати її на реалізацію основної мети, якій необхідно приділити більшу увагу та час, докласти більше зусиль до її досягнення); планування і проектування, економія часу (побудова попереднього проекту досягнення майбутнього результату); мобілізацію, активізацію (постановка мета активізує функції організму людини і мобілізує її нервову систему, що створює всі необхідні умови, які найімовірніше приведуть до виконання поставленого завдання); позитивне емоційне підкріплення (постановка мети виконує

енергетичну функцію); контроль (перевірка процесу досягнення мети, способу її досягнення; процес зіставлення реального і бажаного результату діяльності) тощо [1].

Для того, щоб ціль виконувала всі вище зазначені функції, необхідно дотримуватися принципів цілепокладання. Вважаємо за доцільне спиратися на ідеї міжнародної тренінгової практики, що описують цілі за принципом «SMART» – від перших літер англійських слів: specific – конкретність – формулювання цілі має бути чітким і зрозумілим для того, кому вона призначена, відзначатися чіткою практичною спрямованістю, не викликати додаткових питань; measurable – вимірність (вимірювальність, діагностичність) – передбачає можливість оцінити міру досягнення цілі і підібрати відповідний інструмент діагностування; achievable – досяжність – відображає шляхи реалізації цілі; realistic – реалістичність – показує загальну можливість реалізації цілей з урахуванням наявних можливостей суб'єкта, умов і засобів; time-bound – термін реалізації – обов'язкове планування необхідного часу для досягнення поставлених цілей [1].

Спираючись на теорію В. Беспалька, визначено алгоритм постановки цілей, який передбачає врахування:

1. ієрархічності, що передбачає розподіл на цілі вищого рівня (глобальні освітні цілі, прописані у державних освітніх документах), етапні освітні цілі (цілі профілів освітньої підготовки) і цілі нижчого рівня (навчальні цілі курсів, дисциплін, предметів, занять);

2. діагностичності (контролювання результатів навчальної діяльності);

3. технологічності (застосування педагогічної технології навчання і виховання, дотримання всіх етапів процесу засвоєння знань) [2].

Для реалізації мети – сформувати міжкультурну толерантність майбутніх магістрів – вважаємо за доцільне спиратися на класифікацію цілей, запропоновану педагогами Ю. Кулюткіним і Г. Сухобською. Дана класифікація пропонує розподіл навчальних цілей, що називаються цілями-ефектами, на ефекти розвитку пізнавально-логічної сфери особистості – розвиток її уявлень і понять щодо предмета вивчення, логічних операцій і методів інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності; ефекти розвитку практично-дієвої сфери особистості – розвиток умінь регулювати свою практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання завдань; ефекти розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості – розвиток його ставлень, переконань, інтересів і спрямованості особистості загалом [5].

На основі окреслених принципів цілепокладання сформульовано наступні педагогічні цілі щодо виокремлених компонентів міжкультурної толерантності (мотиваційного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, емоційно-ціннісного) [3]:

1. формування мотивів, позитивного ставлення до побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності;

2. засвоєння знань з міжкультурної толерантності та способів набуття нових знань;

3. набуття досвіду реалізації умінь і навичок побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності;

4. формування ціннісного ставлення до побудови ділових відносин на підґрунті міжкультурної толерантності, рефлексії щодо неї.

Таким чином, головна мета – формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів – втілюється в цілях на рівні кожного з компонентів: мотиваційний (формування мотивів, позитивного ставлення до побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності), когнітивний (засвоєння знань з міжкультурної толерантності та способів набуття нових знань), комунікативно-діяльнісний (набуття досвіду реалізації умінь і навичок побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності), емоційно-ціннісний (формування ціннісного ставлення до побудови ділових відносин на підґрунті міжкультурної толерантності, рефлексії щодо неї).

Ієрархічність зазначених цілей підтверджується наявністю відповідних цілей на вищому рівні – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [4]; етапних освітніх цілей пов'язаних з формуванням професійних компетентностей майбутнього магістра з економіки (вміння гармонізації міжособистісних, міжнаціональних відносин під час професійної взаємодії, запобігання конфліктів з іноземними бізнес-партнерами; толерантного ставлення до протилежних думок тощо), а також визначених цілей нижчого рівня (формування мотивів, позитивного ставлення до побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності; засвоєння знань з міжкультурної толерантності та способів набуття нових знань; набуття досвіду реалізації умінь і навичок побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності; формування ціннісного ставлення до побудови ділових відносин на підґрунті міжкультурної толерантності, рефлексії щодо неї).

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Артюшина М. В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент [Електронний ресурс] / М. В. Артюшина. – Режим доступу: <http://posibniki.com.ua/post-planuvannya-navchannya>.

2. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

3. Єрастова-Михалусь І. Б. Педагогічна система формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки [Текст] / І.Б.Єрастова-Михалусь // ScienceRise. Pedagogical Education. – Volume 1/5 (18). – Kharkiv: SPC PC «TECHNOLOGY CENTER», 2016. – С. 48–51.

4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Голос України. – 2014. – 6 серпня (№ 148).

5. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н.Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

6. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Интер-прессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

# **FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF A PROFESSIONAL PREPARATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHER FOR THE ORGANIZATION OF MENTAL ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL**

**Natalia Bozhko (Kropyvnytskyi, Ukraine)**

The notion of the "environment" in the broad sense means surrounding. For the psycho-pedagogical analysis of the environment the "theory of possibilities" by James Gibson is rather meaningful [6]. James Gibson uses the category of possibilities, emphasizing the active side of the person-subject, mastering his life environment. Opportunity serves as an intermediate link between the subject and the environment, and is determined by the properties of the and environment and the subject. The more and more fully the person uses the possibilities of the environment, the more successful is its free and active self-development.

Defining the meaningful, structural and functional features of the future teacher of a foreign languages, in our opinion, the following features need to be taken into account: requirements for the meaning of the professional training and the level of the professional competence of the foreign languages teacher, defined in the state qualificational characteristics and curricula of higher educational institutions, other normative documents; the content of the professional characteristics of the foreign languages teacher in the context of determining his basic professional qualities and characteristics; analysis of the features and structure of the professional future teacher of foreign languages; scientific approaches to the definition of the meaning and structure of the professional culture of a specialist, a teacher, of pedagogical culture; the structure and functions of culture as a social phenomenon.

Also among the main qualities of a modern foreign languages teacher scholars [8; 9; 12] call creativity and innovation as the ability to overcome traditionalism in the process of learning foreign languages, and reflective thinking as the ability to adjust the conceptual apparatus, previous experience, to make it adequate to modern pedagogy [12]. Scientists distinguish several types of activities of the would-be foreign language teacher:

1. cognitive activity – forms a worldview, the need for education, promotes intellectual development and mastering scientific knowledge;
2. value-orientational – is aimed at rational comprehension of universal and social values of the world;
3. communicative – the goals are communication with other people as a value [4, 11].

At the same time, according to scientists' opinion, the activity of the teacher is characterized by the superiority of mental work and the availability of basic professional education (professional knowledge and professional skills), wide autonomy of the corresponding socio-occupational group (subculture), since it allows society to make appropriate decisions without pressure from the part of

"nonprofessionals" [9, 1]. These rules are undoubtedly enshrined in the professional culture of the foreign languages teacher.

Analysis of scientific literature [12] allows us to assert that the process of professional adaptation of the future teacher of a foreign language, and, consequently, the formation of his professional orientation and training will be successful, when his purposeful motivational activity is provided. Accordingly, the professional orientation of the individual is determined by a set of persistent, peculiar motifs, which guide her activity and behavior regardless of actual situations. Consequently, in the broad sense, under the motive, we mean the combination of external and internal factors associated with satisfaction of a particular need of the individual, which determine the degree of manifestation and orientation of his activity.

There are two groups of motives: external and internal [7]. In the first group, the focus is on the achievement of certain results, the second we focus on the process itself. In this case, external motives are usually asked from the outside (motives - incentives), while internal motivation (actually motives) is generated by the person himself. There are also potential and relevant motives.

By the meaning of activities we most often distinguish the following groups of motives:

- professional (related to professional activity);
- broad social (the desire to occupy a certain place in the society, to increase social status);
- narrow social (communication, the desire to have a definite status in a particular social group (labor, academic group));
- cognitive, self-development;
- achievement (the desire to achieve certain results in the activity);
- utilitarian (the desire to get immediate advantages or to avoid danger) [3].

Social motives are based on the awareness of themselves as a member of society with a primary responsibility to work for the benefit of society, which involves self-development and self-realization as a mature person. We agree with O. Arnoldov that the optimal meaningful effect of the activity is achieved, when motives in the professional culture of this group are combined with the social and personal meaning of labor [2, p. 119]. To the social motives of the future foreign languages teacher's activity must be included the motives associated with the awareness of the social role of a teacher, and with the formation of the needs of public recognition in the structure of professional culture. To socially valuable motives of pedagogical activity are included: a sense of professional duty, responsibility for the upbringing of children, honest performance of their functions, awareness of the high mission of the teacher.

The group of motives for self-improvement, self-development is based on the need for constant personal and professional growth and the associated awareness of the need to match a certain ideal, formed within the professional subculture. It includes the motives that determine the function of professional culture to direct future teachers to constantly enrich their professional knowledge, general intellectual level, improve their professional skills and abilities.

The Group of motives of professional activity determines the interest to the sense of the pedagogical activity itself, its results and consequences. It should be noted that the problem of motivation of teaching activity is one of the most complex.

If you combine those who have chosen a pedagogical profession in accordance with their inclination to study and upbringing, their interest in children, then no more than half of future teachers choose a profession, guided by the motives that indicate the pedagogical orientation of their personality. The choice of a teaching profession in accordance with one or another motive largely determines the motives for studying at universities. If we take into account that the motive is nothing more than an object of necessity, then for future teachers such an object may have a "pure" cognitive interest, an attempt to prepare for independent professional activity better, a sense of duty and responsibility, or a desire to stand out among fellow-students, to take a prestigious place in the team, to earn praise, to receive a high scholarship.

A teacher, as a beginner, started his work, giving all his strength because he was guided by ambitious feelings. But over time, he was interested in the process of communicating with children, he got some interest in teaching.

The possession of the method determines knowledge and skills that a foreign language teacher should use to teach children the language (various methodological exercises, games, visibility, tests, etc.). Methodological qualities are closely linked to the subject matter, since knowledge of the theory of foreign languages and mother tongue makes it possible to predict the mistakes and difficulties with pupils. The availability of methodological knowledge depends on the teacher's ability to plan the theme of the lesson, taking into account the level of training, the structure of the material, the preparation of the pupils, their interests. In addition, a teacher must have knowledge of the organization of extracurricular educational work in the specialty [5, p.28].

Among the factors of the formation of the training of future teachers of a foreign language for mental activity, one of the most important places is certainly professional education, the purpose of which is to form a high level of training of a specialist for pedagogical activity and his professional competence and skills, and to promote his professional development.

#### REFERENCES

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982.
2. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. – М.:МГИК, 1992. – 240 с.
3. Бех І.Д. Стадії професійної готовності вчителя. – Освіта. – 1999. – № 11 (листопад). – С. 7.
4. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3. – С.37–43.
5. Войтко В.І. Психологічний словник. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
6. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе. – М.: Знание, 1989.– 243с.
7. Зязюн І.А. Професійна освіта педагога: новий рівень // Освіта. – 1994. – 23 березня. – С. 6.
8. Козій М.К. Формування творчої ініціативи майбутніх вчителів, вихователів в умовах педагогічного навчального закладу: Метод. посіб. – К.: КПУ ім. М.П.Драгоманова, 1995. – 57 с.

9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1997. –688 с.
10. Паниотто В.И., Максименко В. Количественные методы в социальных исследованиях. – К.: Наукова думка, 1982. – 272 с.
11. Радул В.В. Діагностика особистості майбутнього вчителя: Монографія. – К.: Вища школа. – 1995. – 150с.

## **MEDIA COMMUNICATION TOOLS IN TEACHING ESP**

**Lina Smirnova (Kropyvnytskyi, Ukraine)**

Essential process of encouraging excellence and innovation in language teaching states in the implementation of effective language education policies and learning strategies. Speaking about ESP as a constituent branch of English language teaching (ELT), we would like to consider some aspects of productive combining recent technological applications with top-notch teaching of English for Specific Purposes. The necessity to experiment with new teaching techniques and educational media and software platforms is one of current issues.

In this respect, we take into consideration Van Dijk's analyses of the main features of the new media. According to him, the first important feature refers to "the integration of telecommunications, data communications and mass communications in a single medium. It is the process of convergence. For this reason, new media are often called "multimedia". The second main feature is represented by "the rise of interactive media". Finally, the third characteristic is digital code as a technical media characteristic only defining the form of new media operations [3].

There are many benefits of learning ESP with the help of media. Internet is a window to different experience in a certain field, allowing future specialists to connect with others from around the world. But sometimes ESP extends past just having a simple conversation or having access to different words, concepts, and metaphors. It is necessary top-notch teaching provides for improving sociocultural skills as well. So, when learning English for Specific Purposes, experience with the target culture helps to develop context and makes learning more meaningful. Thus, nowadays it is important to research and to learn more about the ways how to combine some of the newer technological applications with top-notch teaching.

For some time it was not taken into account to what extent technology would be beneficial to ESP teaching methods, but recent studies have discovered an overall good tendency of the newest techniques being used in English for Specific Purposes learning methodology.

Nowadays it is recognised, multimedia has been shown to activate both sides of the brain, and the study of foreign languages has been shown to be most successful when the whole brain is used. The studies suggest the bilingualism improves the brain's executive function. It helps with ignoring distractions to stay focused, switching attention willfully from one thing to another and holding information in mind. Learning a foreign language is one of the most effective and practical ways to increase intelligence, keep your mind sharp, and buffer your

brain against aging. Therefore, there are both practical and scientific reasons to incorporate computer software and Internet use in class plans [1].

Considering reasons why we use the newest strategies for ESP, let's firstly speak about utilizing the powerful medium of the Internet.

It's been known for over a decade that the Internet increases professional language use, helps students in getting good analytical skills also encouraging students to use the newly learned language patterns in their daily lives.

Though some percentage of students often find it difficult to locate the exact information they are looking for. This is partly because searching is a skill in itself which students need to acquire. The Internet research is a stage towards this and some other goals. Project work is also popular in teaching ESP, especially with students who have access to a wide range of new resources. The Internet facilitates collaborative projects which are good for the social and professional aspects of language education. Finally, the Internet provides a wealth of resources for both students and teachers.

The Internet is more than just a pool of information. It is also a communication tool that gives the teacher and the students the capability to interact with other people around the world. The Internet helps with both technical and conceptual language mastery. Because language is not just words alone, but a highly complex network of syntactical relationships, besides it demands keyboard skills, file storage etc. Additionally, the Internet helps to expand and evolve the interaction between the teacher and the student, helping education become more focused on the student.

Secondly, using educational tools and software applications. There is a variety of different tools out there that can help with many educational needs, ESP not withstanding. For a tool to be beneficial to both teachers and students, first should consider such evaluation criteria:

- value the potential of the tool for achieving learning objectives;
- verify its usability to use the tool easily and to adapt it to the teaching context;
- take into account its interactivity from the point of view of communication and collaboration amongst learners;
- take into account important technical aspects to consider in terms of compatibility of operating systems, equipment, browsers, etc.

These criteria have been developed by teachers for teachers and provide essential information so that you can select appropriate applications and use them with your learners. You can search the inventory through the use of filters or keywords. All evaluated tools are freeware or have a free version, and many of them are presented with specific examples, suggested and tested by teachers, on how you could use them in your classroom [5].

**Voxopop**, a voice-based e-learning tool. We use it as an excellent resource for focusing primarily on learning to speak English. For the text side of it you can try **visuwords**, which is an online graphical dictionary. Visuwords would help more with writing and reading. The app **Wallwisher** allows educators and students to



collaborate on projects through a shared online board. It has proven especially useful for students who pursuing online education.

Other programs, including **Photopeach**, **Voicethread**, **Storybird** and **Community Clips** allow students to use visual media, such as video, audio, and pictures to create stories. These programs have the potential to be particularly useful to students learning English as a second language, as they are given a neutral intermediary that can break down initial language barriers.

We can't but mention such content-specific tools as **Comic Maker** which is a great way to get in some entertaining reading and writing practice, **FluentU** which immerses learners in English through videos and real-world interactions. It is especially helpful in that it gives students quality independent practice and offers valuable exposure in a way that is fun and appealing, what means effective.

Innovative technology is vitally useful, but it will never replace the value of a powerful teacher-student relationship. Sometimes student's success depends on the strength of the teaching he or she receives. ESP educators: must create strong game plans; need to use comprehensible gestures and body language to impart meaning to students; create visual lessons (possibly with the aid of the applications listed above); encourage cooperative learning styles that facilitate students working together and sharing unusual words, terms, idioms, and phrases [2].

It should be stressed about the importance of encouraging the students to socialize and talk to each other. At the same time there are some obstacles, such as:

- students frequently reverting to their first language;
- students being unsure of what they're supposed to be learning;
- students being too dependent on the teacher.

Teachers should also remember not to echo the students, as it cuts into their talking time and adds to their dependency on the teacher's affirmation. A better way to interact is by adding helpful sentence completion. The teacher should work on redirecting student's sentence in a way that still makes the student finish his thought.

Definitely, such aspects as helping students negotiate meaning and understand their environment; modeling language and helping young learners to acquire the target language; making learning experiences meaningful and comprehensible for students should also be taken into account [4].

Technology can be a huge time saver for teachers and can make some of the most difficult tasks quick and easy. But there are aspects of learning English for Specific Purposes that are particularly challenging, which is why immersing the classroom with Internet access, digital whiteboards, and plenty of applications and training groups is an excellent way for progressive educators to start constructing a game plan for top notch ESP learning.

With so much focus on educators implementing technology in their classrooms we must still experiment with new teaching techniques based on media and software platforms in order to maximize productivity and ensure a constructive relationship between the teacher and the student and between students.

## REFERENCES

1. Palmero L. How learning a new language helps brain development. [electronic resource, access: [https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/learning-a-new-language-helps-brain-development?utm\\_campaign=Passion%20for%20Learning%20Blog%20Subscription&utm\\_source=hs\\_email&utm\\_medium=email&utm\\_content=56890642&\\_hsenc=p2ANqtz\\_Pbv\\_e3D3wvIJ4Zgna6EURccbPd2Mac2lXClusqBYNEaucCF6EvfXke0sjcHjqxxit2XfWqPQOZJKtz0KboaakvIUHQ&\\_hsmi=56890642](https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/learning-a-new-language-helps-brain-development?utm_campaign=Passion%20for%20Learning%20Blog%20Subscription&utm_source=hs_email&utm_medium=email&utm_content=56890642&_hsenc=p2ANqtz_Pbv_e3D3wvIJ4Zgna6EURccbPd2Mac2lXClusqBYNEaucCF6EvfXke0sjcHjqxxit2XfWqPQOZJKtz0KboaakvIUHQ&_hsmi=56890642)]
2. Shandruk S. Foreign language teachers training in Ukraine: tendencies and challenges of education reform // Current Higher Education Environment: Views and Perspectives. – Arkalyk. – 2017, P. 128-136.
3. Van Dijk, Jan A.G.M. 2006. The Network Society. Social Aspects of New Media. Second Edition. London: Sage Publications, [online] Available at: [[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/The\\_Network\\_Society-Jan\\_van\\_Dijk.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/The_Network_Society-Jan_van_Dijk.pdf)]
4. Woodson K. How to Use Technology Effectively to Transform Your ESL Classroom. [electronic resource, access: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-technology-resources-for-students/>]
5. Zakhareuski A. Newest Strategies For ESL Instruction. [electronic resource, access: <http://busyteacher.org/9987-newest-strategies-for-esl-instruction.html>]



---

**Section 4.**

**English for Science  
and Technology**

---

# АНГЛІЙСЬКА ДЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ТА ПРИКЛАДНИХ НАУК

Солошенко-Задніпровська Наталія Костянтинівна (м. Харків, Україна)

Проведення національної політики в галузі освіти в Україні викликає необхідність розробки і впровадження нових методів і форм навчання, а також структурних перетворень. На жаль, нові знання і наукові напрямки досить інерційно включаються в освітній процес, в тому числі і у вищій школі. Безумовно, система вищої освіти може успішно розвиватися тільки при наявності необхідного фінансового і матеріально-технічного забезпечення, але не менш важливою на даному етапі стає завдання – визначити шляхи розвитку фундаментальної підготовки високоосвічених професіоналів, реальні шляхи взаємодії і взаємопроникнення освітньої діяльності та науки [1]. Освіта, у вищій школі, зберігаючи фундаментальний характер, має бути відкритим для впровадження нових форм і технологій, які внесли б не тільки стійкість в розвиток освіти, але головне - забезпечили б синхронізацію з темпами розвитку науки і суспільства.

Розмірковуючи про збереження фундаментальності освіти, треба розуміти важливу роль в цій проблемі класичних університетів. Функції класичного університету – виробництво, накопичення, збереження і поширення знань, в усьому світі вони будуть славити однакові принципи – задовольняти потребу суспільства в науці, освіті, знаннях. Основне завдання університетської освіти повинна складатися не просто в передачі студентам професійних знань, а у формуванні у них єдиної природничо-наукової картини світу, маючи на увазі і студентів природничих спеціальностей. Розвиток університетської освіти - фундаментальна цінність, яку іноді доводиться відстоювати, особливо в даний час загальних змін в системі освіти.

Суспільству потрібні фахівці, для яких знання іноземної мови є професійною необхідністю. На сучасному етапі перед вищою школою поставлено завдання, яке диктує необхідність навчання естетичним наукам студентів англійською мовою. У більшості студентів знання англійської мови є недостатніми. Різний стартовий рівень володіння студентами іноземною мовою, як відомо, є специфікою немовних факультетів вищих закладів освіти. Для того, щоб викладач мав можливість гнучко підходити до організації навчальної діяльності студентів, він повинен диференціально підходити до підготовки студентів. Сьогодення ставить дуже великі вимоги до сучасних викладачів. Однак через незначну кількість аудиторних годин, що відводяться за програмою на вивчення англійської мови на немовних факультетах в вузі даних питань приділяється недостатньо уваги. Для початку вирішення даного питання слід будувати на міждисциплінарної інтегративної основі; навчання має бути спрямоване на розвиток багатокомпонентних загальнокультурних і професійних компетенцій студентів. Перш за все це сучасна методика предметно-мовного інтегрованого навчання - CLIL (Content and Language Integrated Learning). Термін був введений Д. Маршем в 1994 р для позначення сукупності методик вивчення змісту (будь-якого предмета) через іноземний або друга мова, в процесі чого одночасно вивчається і сама мова. Д. Марш відносить CLIL до ситуацій, коли весь

навчальний предмет або його частина викладається через іноземну мову з подвійною метою – одночасне вивчення змісту предмета і іноземної мови [6]. На думку К. Бентлі, CLIL – це новий підхід в освіті, коли предмети викладаються через середу нерідної мови [1]. Цікавим є той факт, що в багатьох європейських країнах (Фінляндія, Німеччина, Франція, Естонія, Бельгія, Швейцарія) білінгвальні заняття ведуться з початковою або середньою школою, а у вищій школі широко поширена практика викладання англійською мовою. Це багато в чому пов'язано з традиційним білінгвізмом багатьох країн, з великим ступенем міграційної активності населення країн Євросоюзу, т. ч. є географічно, історично і культурно обумовленим явищем. Практика предметно-мовного інтегрованого навчання являє собою складний процес і реалізується за багатьма моделями. Практика предметно-мовного інтегрованого навчання являє собою складний процес і реалізується за багатьма моделями: 1) багатомовне навчання - в процесі професійної освіти використовується декілька іноземних мов; вузи випускають висококваліфікованих професіоналів зі знанням сфери своєї професійної діяльності на рідній та іноземних мовах; 2) допоміжне / додаткове інтегроване навчання предмету і мови - мова викладається паралельно з іншими предметами; на занятті з англійської мови зачіпаються теми спеціальних предметів, але акцент робиться на розвитку мислення і пізнавальних здібностей учнів;

3) предметні курси з включенням мовної підтримки - навчальні курси ведуться англійською мовою з метою одночасного освоєння предмета і придбання мовних навичок [8].

Таким чином, на заняттях з іноземної мови в українських вузах і заняттях щодо інтегрованого навчання предмету і мови в зарубіжних освітніх установах вивчаються різні аспекти мови в залежності від цільових установок і завдань навчання.

Станом на сьогодні проведено дуже інтенсивну та якісну роботу щодо забезпечення кафедр іноземних мов для природничих факультетів відповідними навчальними матеріалами, а також організовано тренінги для тих викладачів, які мають забезпечити необхідний рівень володіння мовою студентів природничих напрямів. Структура університетського курсу іноземної мови ґрунтується на основних видах мовленнєвої діяльності: усне мовлення, аудіювання і читання ( види мовленнєвої діяльності, які є метою і засобом вивчення іноземної мови ) письмо і переклад (засоби вивчення, які входять в систему вправ під час пояснення, закріплення і контролю засвоєння лексичного і граматичного матеріалу, засіб контролю прочитаного тексту).

Програма передбачає інтегрування комп'ютерної техніки у навчальний процес, а також використання Інтернету та засобів масової інформації як на практичних заняттях, так і в позаурочний час. Кафедра теорії і практики англійської мови забезпечує навчання студентів природничого факультету усіх рівнів фахової освіти – бакалаврату, магістеріуму та аспірантури в ХНПУ, пропонуючи такі обов'язкові курси:

-загальної англійської мови (I рік навчання бакалаврських програм);  
-англійської мови для професійного спрямування за напрямками підготовки студентів I-II років навчання бакалаврських програм; -англійської мови для

студентів магістерських програм; -англійської мови для майбутніх науковців, які продовжують своє навчання в аспірантурі. Крім того, кафедра пропонує широкий спектр вибіркового спеціалізованого курсів з англійської мови, які враховують навчальні і наукові інтереси студентів різних напрямків спеціалізації на всіх рівнях підготовки. На професійному рівні необхідно набути навиків іноземномовної усної та письмової комунікації (читання літератури за фахом, усні та письмові повідомлення, захист курсових та дипломних робіт іноземними мовами, участь у наукових конференціях тощо). Іноземна мова повинна слугувати знаряддям у професійній підготовці спеціалістів. Після закінчення вивчення курсу англійської мови студент повинен володіти: розмовляти іноземною мовою в обсязі тематики, передбаченої програмою, читати оригінальну літературу зі спеціальності для отримання наукової інформації і передачі її рідною мовою, написати реферат, анотацію до прочитаного тексту зі спеціальності чи газети, передати його зміст. Випускники факультету повинні користуватися іноземними мовами в своїй професійній діяльності: брати участь у міжнародних симпозиумах та конференціях, підвищувати свій фаховий рівень, читаючи оригінальну фахову літературу, спілкуватись зі своїми іноземними колегами на неофіційному рівні.

Кафедри факультету неодноразово перемагали у університетських конкурсах з методичного забезпечення навчального процесу. На біологічному факультеті здійснюється постійне підвищення кваліфікації викладачів зі стажуванням у вищих навчальних закладах та науково-дослідних інститутах м. Харкова та інших міст України і зарубіжжя, а також підготовкою дисертацій і написанням монографій або підручників.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Bentley, K. The TKT Course CLIL module / K. Bentley. – CUP, 2010. – 124 p.
2. Commission Of The European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity : An Action Plan 2004-2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm).
3. Гарчева І. О. Методичний посібник з англійської мови для студентів другого курсу природничих факультетів. – Одеса, 2010. – 104 с.
4. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-i-perspektivy-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-studentam-neyazykovykh-spetsialnostey-vuzov-v-ramkakh>
5. Костюк Н. О., Шип І. В. Англійська мова для хіміків: Навчальний посібник. – Одеса, 2011. – 136 с.
6. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning : The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh. - OUP, 2002. - 204 p.
7. Мочульська О. П., Колінчак Н. Д. Англійська мова для біологів (посібник). – Львів: ЛДУ, 1996.
8. Солошенко-Задніпровська Н.К. English for Students of Natural Sciences: Навчальний посібник. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. – 114 с.
9. Ткаченко Г. В. Англійська мова за професійним спрямуванням (для студентів I-II курсів природничих факультетів) = The English Language for the Students of Natural Sciences Departments. – Одеса, 2013. – 120 с.

**Матеріали III Інтернет-конференції**

**«ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
СПЕЦІАЛІСТІВ: ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ»**

**III Internet Conference Proceedings**

**"FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL TRAINING OF  
SPECIALISTS: ISSUES AND STRATEGIES"**

**ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ  
[Електронний ресурс]  
ONLINE BOOK OF ABSTRACTS**

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ, ВИГОТІВНИКІВ І  
РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 13.03.2019. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 18,8. Зам. № 9013.

---

**РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1.  
Тел.: (0522) 28 59 84.  
Факс.: (0522) 24 85 44  
E-Mail.: [mails@kspu.kr.ua](mailto:mails@kspu.kr.ua)